

MIKKO KANKAINEN

SUOMALAISEN PERUSKOULUN ERIYTTÄMISRATKAISUN
YHTEISKUNNALLISEN TAUSTAN JA SIIRTYMÄVAIHEEN
TOTEUTUKSEN ARVIOINTI



MIKKO KANKAINEN

SUOMALAISEN PERUSKOULUN ERIYTTÄMISRATKAISUN
YHTEISKUNNALLISEN TAUSTAN JA SIIRTYMÄVAIHEEN
TOTEUTUKSEN ARVIOINTI

ESITETÄÄN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON YHTEISKUNTATIETEELLISEN
TIEDEKUNNAN SUOSTUMUKSELLA JULKISESTI TARKASTETTAVAKSI
SALISSA S 212 TOUKOKUUN 28. PÄIVÄNÄ 1982 KLO 12

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, JYVÄSKYLÄ 1982

**SUOMALAISEN PERUSKOULUN ERIYTTÄMISRATKAISUN
YHTEISKUNNALLISEN TAUSTAN JA SIIRTYMÄVAIHEEN
TOTEUTUKSEN ARVIOINTI**

MIKKO KANKAINEN

SUOMALAISEN PERUSKOULUN ERIYTTÄMISRATKAISUN
YHTEISKUNNALLISEN TAUSTAN JA SIIRTYMÄVAIHEEN
TOTEUTUKSEN ARVIOINTI

URN:ISBN:978-951-39-9692-5
ISBN 978-951-39-9692-5 (PDF)
ISSN 0075-4625

Jyväskylän yliopisto, 2023

ISBN 951-678-724-X
ISSN 0075-4625

COPYRIGHT © 1982, by
Universtity of Jyväskylä

Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja
Kirjapaino Oy Sisä-Suomi - Jyväskylä 1982

ABSTRACT

Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi/Mikko Kankainen.

— Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1982. — 257 s. —

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 47) ISBN 951-678- 724-X

Differentiation in the Finnish comprehensive school: evaluation of the social background and the realization of the transition period.

Diss.

The purpose of the study was to evaluate by both social and educational research methods, the social background of the development and differentiation in the comprehensive school as well as the results from the transition period. On the basis of the frame of reference the functions of the comprehensive school have been evaluated. Analyses on the municipal level (164 municipalities) have been carried out to elucidate the correlations between background variables describing the regional and social structure and set selections and recruitment to lower secondary schools. The correlations of social factors and selections were in greater detail studied by data collected in northern Carelia in spring 1977. The subjects were the 8th graders (comprehensive school) and 9th graders (binary school) and their guardians. The sample consisted of 3342 pupils and guardians in 13 municipalities. Crosstabulations, correlation and regression analyses were used in statistical calculations. Educational opportunities have improved to some extent with the comprehensive school. Particular educational opportunities of girls living in sparse-populated areas have improved if compared with the binary school system. However, educational selections and self-selection in the comprehensive school are still connected in addition to sex factors, to regional and social factors, which affect largely through school success. The effects can most of all be seen in boys and they are emphasized in agricultural and development areas.

Keywords: differentiation, comprehensive school, educational differences educational self-selection.

ALKUSANAT

Peruskoulun vaiheissa heijastuvat suomalaisen yhteiskunnan viime vuosikymmenien rakenteelliset muutokset, joihin koulunuudistus puolestaan vaikuttaa. Peruskoulun tutkiminen on myös suomalaisen yhteiskunnan keskeisten piirteiden selvittämistä. Peruskoulun yhteiskunnalliset kytkennät liittyvät monin tavoin eriyttämisen problematiikkaan. Siinä tiivistyvät useat peruskoulun olennaiset ja tärkeät piirteet. Eriyttämisestä tulee tutkia myös muuna kuin opetuksellisena ja kasvatustieteellisenä ongelmana.

Tutkimuksen teko yliopistojen, korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten ulkopuolella on tämän päivän Suomessa lähes mahdotonta. Syyt ovat sekä yliopistolaitoksen sisällä että työelämässä ja yhteiskunnassa yleensä. Suomalaisten perinteinen koulutuksen ja tutkimuksen arvostus edellyttäisi mahdollisuuksia opiskeluun ja tutkimukseen myös ammattiopintojen jälkeen. Muutoin tapahtuu perusteellinen muutos suhtautumisessa koulutukseen, mikä heijastuu ja vaikuttaa ajan myötä koko yhteiskuntaan.

Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiö on avustanut tutkimusta. Suomen Akatemian apurahan turvin tekijä on voinut viiden kuukauden ajan keskittyä "päätoimisesti" peruskoulun tutkimiseen. Kouluhallituksen yhteiskuntapolitiikan laitokselle myöntämien määrärahojen turvin on voitu kerätä suurin osa aineistosta.

Sivutoiminen tutkimustyön teko edellyttää taloudellisten resurssien ohella myös muuta tukea. Aihepiiristä kiinnostuneiden ja sitä ymmärtävien henkilöiden kannustus ja ohjeet ovat auttaneet ja motivoineet monin tavoin. Erityisen kiitoksen haluan kohdistaa professori Annika Takalalle. Hänen tietonsa ja vilpittömän osanottonsa on ollut ensiarvoista tutkimuksen edistymisen ratkaisevina hetkinä. Apulaisprofessori Erkki Olkinuoran asiantuntemus on auttanut monen ongelman ratkaisussa ja tutkimuksen

viimeistelyssä. Hyödyllisiä ja tutkimusta suuntaavia ovat olleet myös keskustelut työn ohjaajien professori Leo Paukkusen ja apulaisprofessori Hannu Olkinuoran kanssa.

Tutkimusaineiston keräämisessä ja käsittelyssä teki yht. kand. Mirja Tervo kiitettävää työtä. Tutkimuksen kirjoituksesta monine versioineen on vastannut Saara Pallonen. Kuviot on piirtänyt Tuula Niemistö. Erkki Vasama on tarkistanut tutkimuksen kieliäsun. Tiivistelmän on englanniksi kääntänyt tutkija Liisa Havola. Heitä kaikkia sekä Jyväskylän yliopistoa ja julkaisusarjan Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research toimittajaa Helena Hurmetta sekä julkaisutoimikunnan sihteerinä Aina Lehtistä kiitän suuresti.

Tutkimuksesta on käyty keskusteluja useiden henkilöiden kanssa. Keskustelut ovat osaltansa vieneet tehtävän suoritusta eteenpäin. Haluaisin erityisesti mainita seuraavat henkilöt: Isto Ruoppila, Eero Blåfield, Raimo Blom, Raimo Mäkinen, Matti Juntunen ja Pekka Käppi.

Tutkimuksen tahdon omistaa vanhemmilleni, joiden halu kouluttaa suuri lapsilukumansa vaikeissa olosuhteissa ja niukoin resurssein on oivallinen osoitus perisuomalaisesta arvostuksesta koulutusta kohtaan.

Jyväskylä, maaliskuussa 1982

SISÄLLYSLUETTELO

1. Tutkimustehtävä	
2. Eriyttämisen ilmenemismuotoja eräissä maissa	4
2.1. Kohdemaat ja tarkastelutapa	4
2.2. Yhdysvallat	5
2.3. Englanti	9
2.4. Ruotsi	13
2.5. Tiivistelmä eriyttämisen ilmenemisestä ja perusteluista ..	19
2.6. Typologioiden käyttö vertailevassa tutkimuksessa	21
3. Teoreettiset lähestymistavat koulutuksen ja eriyttämisen tutkimisessa	24
3.1. Lähestymistapojen tarkoitus ja luonne	24
3.2. Teknis-funktionaalinen ja konfliktiteoreettinen lähes- tymistapa sekä mallitarkastelut	25
3.3. Marxilaiseen analyysiin perustuvat lähestymistavat	28
3.4. Bourdieun ja Passeronin sekä Bernsteinin lähestymistapa ..	34
3.5. Lähestymistavat tutkimuksen suuntaajana	38
4. Eriyttämisen luonnehdinta koulutuksen tehtävien ja tavoitteiden kannalta	40
4.1. Koulutuksen tehtävät ja tavoitteet	40
4.2. Opetussuunnitelma	44
4.3. Eriyttämisen luonnehdintaa	47
5. Suomen peruskoulun rakenteen ja eriyttämisen kehysten muodostumisesta	54
5.1. Tarkastelutapa	54
5.2. Yhtenäiskouluperiaate	55
5.3. Yhteiskunnallis-taloudelliset kehykset	60
5.3.1. Kehityspiirteitä maatalousvaltaisessa Suomessa	60
5.3.2. Teollistumisen ja palveluelinkeinojen kasvun vaihe	64
5.4. Osittaisuudistuksilla kohti peruskoulua	71

5.5. Tasa-arvoisuudesta ja valikoitumisesta rinnakkaiskoulussa...	76
6. Peruskoulun toteutus ja rakenne	83
6.1. Peruskoulun toteutuksesta	83
6.2. Peruskoulun tehtävät ja yleiset tavoitteet	86
6.3. Eriyttämisen perusteet	94
6.4. Opetusjärjestelyjen ongelmista	99
7. Peruskoulun toiminta eriyttämisen kannalta	103
7.1. Tarkastelutavasta ja tutkimusaineistoista	103
7.2. Eriyttämisen kannalta keskeiset oppiaineet	104
7.2.1. Äidinkieli	104
7.2.2. Oppilaalle vieraat kielet	107
7.2.3. Matematiikka	111
7.3. Sukupuolen merkitys	114
7.4. Koulu- ja kuntakohtaisten alueellista ja sosiaalista rakennetta kuvaavien tekijöiden yhteys tasokurssivalintoihin	119
7.4.1. Koulukohtaiset ja alueelliset erot	119
7.4.2. Metodisia kysymyksiä	121
7.4.3. Kuntakohtainen tutkimusaineisto ja sen käsittely ...	124
7.4.4. Kuntakohtaisen analyysin tulokset	130
7.4.4.1. Yleistarkastelu	130
7.4.4.2. Yhteyksien pysyvyys ja sukupuolen merkitys	135
7.4.4.3. Aineiston lisäryhmittelyt	140
7.4.4.4. Arviointia	143
7.5. Sosiaalisen aseman ja taustan yhteys eriyttämiseen	145
7.5.1. Sosiaalinen asema ja tausta	145
7.5.2. Aiemmistä tutkimuksista	148
7.5.3. Pohjois-Karjalan tutkimusaineisto ja sen käsittely	150
7.5.3.1. Kohdealueen valinta ja luonnehdinta	150
7.5.3.2. Aineiston edustavuus ja luotettavuus	151
7.5.3.3. Muuttajat ja analyysimenetelmät	154
7.5.4. Pohjois-Karjalan aineiston analyysin tulokset	157
7.5.4.1. Taulukointeihin perustuva tarkastelu	157
7.5.4.2. Korrelaatiotarkastelu	166
7.5.4.3. Regressioanalyttinen tarkastelu	168

7.5.4.4. Arviointia	173
8. Tulosten tarkastelua ja pohdintaa	175
8.1. Tutkimustehtävä ja menetelmät	175
8.2. Koulutuserot ja eriyttäminen	178
8.3. Koulutuspoliittista pohdintaa	181
9. Tiivistelmä	184
Summary	194
Lähteet	205
Liitteet	231

1. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoitus on arvioida Suomen peruskoulun kehitystä ja siirtymävaiheen tuloksia eriyttämisratkaisujen näkökulmasta. Tutkimalla eriyttämisen ilmenemismuotoja ja yhteiskunnallisia yhteyksiä sekä liittymistä koulutuksen tehtäviin ja tavoitteisiin katsotaan voitavan tutkia myös koko peruskoulun olemusta ja keskeisiä ongelmia.

Eriyttämisen käsite on totuttu liittämään yhtenäiskoulutyypin peruskouluun. Perusasteen koulutuksen eriyttäminen kytkeytyy koulutuksen ja yhteiskunnan välisiin yhteyksiin, koulutuksen tehtäviin ja tavoitteisiin sekä opetussuunnitelmaan ja pedagogiseen käytäntöön. Rakenneellisten ja opetussuunnitelmallisten ratkaisujen avulla toteutetulla eriyttämisellä pyritään koulutuksen yleisten ja perusasteen erityistehtävien sekä tavoitteiden saavuttamiseen.

Rinnakkaiskoulussa perusasteen koulutuksen eri osilla oli yhteisten tehtävien ja tavoitteiden lisäksi eriäviä tehtäviä ja tavoitteita. Yhtenäiskoulutyypin peruskoulun myötä tehtävät ja tavoitteet on pyritty asettamaan yhteneväisiksi koko perusasteen koulutukselle, mutta eriyttämisen toteutus on saattanut johtaa käytännössä toisenlaisiin, rinnakkaiskoulujärjestelmän tuotoksia muistuttaviin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa näitä tuloksia arvioidaan peruskoulun siirtymävaiheen osalta. Käytettävissä olleiden tietojen ja menetelmien rajoissa peruskoulua pyritään vertaamaan rinnakkaiskouluun.

Eriyttämisen kytkeminen koulutuksen tehtäviin, tavoitteisiin ja opetussuunnitelmaan tekee tarkastelusta monikerroksisen ja pulmallisen. Ongelman yhteiskunnallinen luonne kuitenkin vaatii tällaista näkökulmaa, jos halutaan muodostaa kokonaiskuva suomalaisen peruskoulun siirtymävaiheen yhteiskunnallisesta olemuksesta ja toiminnasta.

Koulutustutkimuksessa on mahdollisuus muodostaa lähtökohdaksi erilaisia malleja ja tarkastelukehikkoja, jotka suuntaavat tutkimuksen kulkua. OECD:n tutkijaryhmä (Onko koulutuksella tulevaisuutta? 1976) on tarkastelunsa perustaksi jakanut koulutuksen pääkomponentteihin (ks. myös Takala, A. 1978). Näitä ovat funktiot, rakenteet, prosessit ja resurssit. Tämän tutkimuksen pääasiallisen problematiikan voidaan katsoa liittyvän lähinnä rakenteisiin ja prosesseihin, mutta yhteydet sekä funktioihin että resursseihin ovat hyvin tärkeitä, ja kokonaistarkastelussa ne on otettava mukaan. Lähtökohtana voidaan pitää käsitystä, että eriyttäminen on rakenteen keskeinen ongelma.

Kasvatossosiologisella tutkimuksella ei ole omaa sosiologista teoriaa (Williamsson 1974,3). Tutkimus ja teorianmuodostus perustuu suuressa määrin sosiologian klassikoihin (Durkheim, Marx, Weber). Eräitä koulukuntia nimitetään uusweberiläisiksi ja toisia uusmarxilaisiksi (ks. Varmola 1980). Teoreettisissa lähestymistavoissa tarkastellaan suppeasti eräitä teorioita ja tutkimussuuntauksia, joilla on pyritty selittämään yhteiskunnan ja koulutuksen välisiä yhteyksiä ja jotka liittyvät eriyttämisen problematiikkaan.

Vertailevalla tutkimuksella on kasvatossosiologiassa ja kasvatustieteessä suuri merkitys. Suomen peruskoulun kehityksen tutkimus edellyttäisi laajaa vertailevaa selvitystyötä. Tällaiseen ei ole ollut tässä yhteydessä mahdollisuuksia. Kuitenkin on katsottu tarpeelliseksi luoda lyhyt katsaus eräiden esikuvamaiden koulujärjestelmäongelmiin ja eriyttämisratkaisuihin. Yhteiskunnallisten olosuhteiden muutokset näissä maissa ovat suuresti vaikuttaneet tutkimussuuntausten kehitykseen ja esilletuloon. Yhteyksiä ei ole mahdollista tässä yhteydessä seikkaperäisesti arvioida. Vertailu on ymmärrettävä osaksi yleistä viitekehystä eikä se täytä vertailevan koulututkimuksen menetelmällisiä vaatimuksia (esim. Dahllöf 1971).

Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa tarvitaan sosiologisen ja kasvatustieteellisen tiedon lisäksi myös muiden tieteenalojen tietoa (psykologia, taloustiede, historia, antropologia). Alojen välisten yhteyksien lisääntyminen on heijastunut myös kasvatossosiologiaan (Shimbori 1972). Kasvatossosiologian nykyiset lähtökohdat tarjoavat mahdollisuuksia selittää makrotason kysymysten lisäksi mikrotason kysymyksiä (ks. Eggleston 1974). Kasvatuskysymyksiin haetaan nykyisin vastauksia myös symbolisen interaktionismin, fenomenologian ja etnometodologian teoreettisista lähtökohdista.

Suomessa on verraten paljon tehty koulutuksen tuotoksia arvioivia oppisaavutus- ym. tutkimuksia, joiden tuloksia pyritään tässä tutkimuksessa hyödyntämään. Yhteiskunnalliselta kannalta lähtevä koulutustutkimus ja kasvatustieteellinen teorianmuodostus ei ole viime vuosina saanut yhtä paljon huomiota ja resursseja. Kasvatustiede on painottunut kokemusperäisesti (ks. Wilenius 1975). Mielenkiintoisia ovat kehittyneet, joita on tehty Joensuun korkeakoulussa koulutustutkimuksissa (Takala, A. 1978, Nuutinen et al 1978). Tätä tutkimusta voitaisiin Takalan (1978, 2) käsitteistöllä luonnehtia yhteiskuntapolitiikan alaan kuuluvaksi ja laajaan viitekehyykseen kytkeytyväksi koulutustutkimukseksi, jossa selvitetään yhteiskunnan ja koulutuksen välisiä yhteyksiä eriyttämisen näkökulmasta.

Tutkimuksessa pyritään arvioimaan peruskoulun kehitystä ja tuotoksia suhteessa tavoitteisiin ja eräisiin julkilausuttuihin keskeisiin periaatteisiin. Evaluaatiotutkimus liittyy läheisesti päätöksentekoprosessiin, tässä tapauksessa peruskoulun toteutukseen ja rakenteen kehittelyyn. Evaluaatiotutkimuksessa on kehitelty erityisiä menettelytapoja ja tutkimustekniikoita (ks. Pelttari et al 1977). Tässä tutkimuksessa ei ole katsottu tarvittavan mitään erityisiä evaluaatiotutkimukselle pelkästään ominaisia menetelmiä. Tutkimusstrategian hahmottelussa voidaan yhtyä Weissin (1972, 6-9) näkemykseen, että evaluaatiotutkimus käyttää yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen menetelmiä eikä eroa muusta tutkimuksesta menetelmien tai kohteen puolesta, vaan sen tarkoituksen puolesta, jota varten sitä tehdään. Tässä tutkimuksessa käytetään soveliaita yhteiskunta- ja kasvatustieteellisen tutkimuksen menetelmiä.

Tutkimustehtävää rajataan ja ongelmia määritetään tutkimuksen kuluessa. Puhuttaessa myöhemmin perusasteen koulutuksesta tarkoitetaan tilastokeskuksen (Koulutusluokittelu 1971, 6) luokittelun mukaista koulutusastetta eli noin yhdeksänvuotista tai lyhytaikaisempaa koulutusta. Peruskoululla tarkoitetaan koulujärjestelmäläin mukaista yhdeksänvuotista oppivelvollisille tarkoitettua koulua.

Osa empiirisen osan tuloksista on esitetty aiemmin lisensiaattityössä (Kankainen 1976) sekä kouluhallitukselle laadituissa tutkimusraporteissa (Kankainen 1977 sekä Kankainen ja Tervo 1978a ja b).

Tutkimuksen ajatuksellista kulkua ja eri osien suhteita esittävä tutkimuskehikko on esitetty tulosten tarkastelun ja pohdinnan yhteydessä kuviossa 4. Tutkijan keräämien empiiristen aineistojen tulokset esitetään luvuissa 7.4. ja 7.5.

2. ERIYTTÄMISEN ILMENEMISMUOTOJA ERÄISSÄ MAISSA

2.1. Kohdemaat ja tarkastelutapa

Suomen koulutuspolitiikan esikuvia on haettu yleensä sieltä, mihin on oltu muutoinkin yhteydessä joko talouden, kulttuurin tai politiikan alueella. Vertailevaa tutkimusta on Suomessa kuitenkin harjoitettu verraten vähän. Arvioidessaan tutkimuksen merkitystä koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa Nurmi (1979b, 289) toteaa, että parhaimmat mahdollisuudet vaikuttaa koulutuspoliittisiin päätöksiin olisi vertailevan kasvatustieteen tuloksilla. Perusteelliseen vertailevaan analyysiin ei ole tässä yhteydessä mahdollisuuksia, mutta suppeanakin se on tutkimusongelman kannalta tarpeellinen.

Vertailevan erittelyn kohteiksi on valittu Yhdysvallat, Englanti ja Ruotsi, joissa kaikissa muutamia perusyhtäläisyyksiä lukuun ottamatta on toteutettu eriyttämistä varsin eri tavoin yhtenäiskoulutyypisessä peruskoulussa. Eriyttämisen yhteiskunnalliseen taustaan ja kehitysvaiheisiin voidaan vain hyvin lyhyesti viitata. Päähuomio kohdistetaan eräisiin koulutuksen rakenteellisiin piirteisiin ja eriyttämisen kytkeytymiseen joihinkin yhteiskunnallisiin rakennetekijöihin ja koulutusmahdollisuuksien jakautumiseen.

Valittujen kohtemaiden koulujärjestelmien kehityspiirteiden on katsottu heijastuneen Suomen koululaitokseen erityisesti parin viime vuosikymmenen aikana. Lähdetään otaksumasta, että näin on eriyttämiskysymyksessä ollut asianlaita ja että kohtemaiden koulujärjestelmien kehityksessä ja eriyttämisessä on piirteitä, jotka eriyttämisen ongelmien kannalta ovat keskeisiä yleensä. Vaikutusten välittymisen tarkka tutkimus vaatisi oman tutkielmansa.

Maiden yhteiskunnallisessa tilanteessa on yhteistä kapitalismin yleinen kehitysvaihe, johon sisältyy valtiomonopolistisia tendenssejä eli valtion

yhä tiiviimpää puuttumista pääoman uusintamisprosessiin. Tämä ilmenee mm. erilaisten sääntelyjärjestelmien kehittämisenä. Kehitysvaihetta luonnehtii myös tieteellis-tekninen kumous, jossa olennaista on tuotannon perusteiden merkittävä kehitys ja tieteen ratkaisevasti kasvanut merkitys (ks. Hirsch 1974). Kehitysvaihe hahmottui heti toisen maailmansodan jälkeen ja voimistui 1950-luvulla, mutta sen olennaiset tunnusmerkit ulottuivat tuntuvina Suomeen vasta 1960-luvulla (ks. esim. Tandem 1977, Kosonen et al 1979). Maiden yhteiskunnallispoliittisen, ideologian ja sosiaalisen rakenteen kehityksessä ja näiden tekijöiden yhteyksissä koululaitoksen kehitykseen sen sijaan on huomattavia eroja, jotka ilmenevät mm. eriyttämisen tuloksissa ja kytkennöissä. Arvioita näistä kysymyksistä tehdään tämän luvun tiivistelmän yhteydessä. Typologioiden käyttömahdollisuuksista vertailevassa analyysissä esitetään joitakin kommentteja luvun lopussa.

2.2. Yhdysvallat

Kerr (1969, 297) on sitä mieltä, että harvat kansakunnat historiassa ovat niin täysin ja niin pitkän aikaa luottaneet koulutukseen niin monien ongelmien ratkaisuna kuin Yhdysvallat. Koulumenojen osuus bruttokansantuotteesta kohosi nopeasti 1950- ja 1960-luvulla ja oli 8,1 % vuonna 1971 (Bode 1975, 34). Tämän jälkeen julkinen tuki koulutukselle rupesi vähenemään ja koulutuksen kysyntä joillakin aloilla supistumaan (Bowles ja Gintis 1976, 4, Bode 1975, 31).

Koulutoimen hoito on pääosin osavaltioiden tehtävänä, minkä lisäksi kaupungit ja yksityiset säätiöt ym. yksityiset tahot osallistuvat koulutoimen rahoitukseen, päätöksentekoon ja kontrolliin suuresti. Kansallisuksia on lukuisasti, ja kansallisten sekä rodullisten vähemmistöjen olosuhteet samoin kuin alueelliset erot näkyvät koululaitoksen järjestelyissä (ks. esim. Kajava 1960a, Bowles ja Gintis 1976).

Yhdysvaltain koululaitoksessa yhdistyvät perus- ja toinen aste, ja tätä yhdistymistä sekä siihen liittyvää muodollisesti yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista on totuttu pitämään eräänlaisena yhtenäiskoulun esikuvana (ks. liite 1). Tämän näennäisen yhtenäisyyden periaatteen mukaan on USA:n koululaitosta kehitetty jo usean kymmenen vuoden ajan.

Kehityksessä ei ole nähtävissä sellaisia jyrkkiä ulkoisia rakenteellisia muutoksia, mitä tähänastinen peruskouluun siirtyminen näyttää esimerkiksi Pohjoismaissa merkinneen. Koulutuksen uudistukseen käytettävät resurssit ovat suuntautuneet 1960-luvulla paljolti luonnontieteellisten ja matemaattisten aineiden opetussuunnitelmien, opetusmateriaalien ja opetustekniikoiden kehittämiseen ja tämän jälkeen mm. yhteiskunnallisen opetuksen kehittämiseen (ks. esim. Bode 1975). Koulutuspoliittisia koulutusmahdollisuuksien yhtäläistämiseen tähtääviä, eriyttämiseen liittyviä uudistusyrittämiä on tehty voimakkaan taloudellisen kehityksen kaudella 1960-luvulla useita (Colemanin raportti, presidentti Lyndon B. Johnsonin ohjelma köyhyyttä vastaan ja liittovaltion uudistusprojektit). Yritysten tulokset ovat kuitenkin olleet varsin heikkoja (ks. Bowles ja Gintis 1976). Uudistusten epäonnistuminen on vaikuttanut tasa-arvon tavoitteiden uudelleen määrittämiseen. Opetusjärjestelyissä esiintyvät lähes kaikki yhtenäiskoulutyypiseen koulutukseen liittyvät ja monet muutkin eriyttämisen muodot. Eriyttäminen tapahtuu pääosin high school -vaiheessa, mutta myös jo sitä ennen. High school -vaiheen eriyttämistä on mahdoton erottaa suoranaista koulutuksen valikoinnin tehtävästä, sillä tämä vaihe sisältää selvästi erilaisiin ammattitutkintoihin jakautunutta koulutuksen suuntausta ja luo myöhemmän valikoinnin perustan. Valikointi ja ulkoinen objektiivisuus on pyritty toteuttamaan testien ja pääsykokeiden avulla.

Yhtenäistä opetussuunnitelmaa ei ole. On vain joitakin pakollisia aineita, jotka vaihtelevat osavaltioittain. Koulutuksen ja opetuksen sisällöllisiä ja tasotavoitteita ei ole yleisesti vahvistettu, vaikka tavoitetaksonomioilla, tavoiteoppimisstrategioilla ym. opetussuunnitelmaan liittyvillä järjestelyillä tällaisiin päämääriin saatetaan useissa kouluissa pyrkiäkin.

Alueellisesti ja paikallisesti koulujen asema ja liittyminen seuraavan asteen koulutukseen voivat vaihdella suuresti, samoin kuin niiden kokokin. Eriyttäminen saattaa toisin sanoen ilmetä jo kouluittain, jolloin ympäristön ominaisuudet, koulun perinteet ja asema yms. ulkoiset tekijät saattavat pitkälle määritellä kouluittaiset opetustulokset ja oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuudet (ks. Kajava 1960a, Bode 1975, Bowles ja Gintis 1976). Eriyttäminen ilmenee monimuotoisesti myös koulun sisällä ja liittyy näihin ulkoisiin tekijöihin.

Eriyttäminen koulun sisällä tapahtuu monimuotoisesti aineittain, kursseittain ja myös työtapojen perusteella. Aineita ja kursseja voi olla suurissa kaupunkikouluissa kymmenittäin ja niiden ala, taso ja pituus voivat vaihdella suuresti. Koulutuksen sisältö ja tavoitteet voidaan ryhmitellä collegeen (akateeminen väylä) johtavaksi, yleiseksi ja ammatilliseksi koulutukseksi (Bode 1975, 23, Kajava 1960a, 63-64 ja Kienitz et al 1973, 208). Bereday (1969, 103) sanoo, että aineet voidaan ryhmittää akateemisiin, kaupallisiin, ammatillisiin ja yleisiin. Bode (1975, 25) tuo esille, että noin 50 % pojista ja 35-40 % tytöistä on valinnut akateemisen tien, neljäsosa pojista ja viidesosa tytöistä yleisen koulutusväylän ja noin 25 % pojista ja 40-45% tytöistä ammatillisen tien. High schoolin suorittaneista (n. 90 % 17-vuotiaista) jatkaa noin puolet college-opintoja. Myöhemmin noin puolet keskeyttää ne.

Amerikkalaiselle high schoolille on tunnusomaista, että eriyttäminen perustellaan yksilön tarpeilla ja kehitysmahdollisuuksilla. Tosiasiassa ulkoiset olosuhteet ja perheen taloudellinen asema, status ja muut oppilaiden taustaan liittyvät tekijät määräävät hyvin pitkälle koulutusmahdollisuudet ja koulutustien valinnan. Akateemista tietä opiskelevien opetuksessa yleissivistävien aineiden osuus, high school -opetuksen ydin, on suuresti korkeampi kuin kahdella muulla (yleinen ja ammatillinen) koulutustiellä (Kienitz et al 1973, 209). Yksityisillä kouluilla on huomattava asema jo perus- ja toisen asteen koulutuksessa. Niiden kautta voivat varakkaat vanhemmat taata lapsilleen olennaisesti paremman tien jatkokoulutukseen ja sijoittumiseen kuin julkisen koulutusväylän kautta.

Testejä ryhdyttiin käyttämään valinnan ja valikoinnin kriteereinä sekä yksilöiden menestyksen ennustajina 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Brookover et al (1974, 166) sanoo, että koulusta tuli paikka, missä identifioitiin ja luokiteltiin mitkä lapset oppivat mitäkin ja kuinka paljon ja että tästä oppimaan kykenevien ja kykenemättömien luokittelusta tuli koulujen pääfunktio 50 vuodeksi. Eriytetyn koulutuksen kautta tapahtuva valinta ja sijoittelu hyväksyttiin yleisesti, koska testien antama perusta näytti objektiiviselta.

Testien ja niiden pohjana olevien teorioiden käyttö mahdollisti tasa-arvon uudenlaisen tulkinnan. Tasa-arvo tulkittiin alunperin

mahdollisuuksien yhtäläisyytenä. Toisen asteen koulutukseen tulevien määrä lisääntyi ja sosiaalinen tausta laajeni. Koulutusta ruvettiin suuntaamaan lapsen tarpeiden perusteella. Taustalla oli näkemys, että näin voitiin yksilöllisesti perustella työnjaon oletetut vaatimukset. Eriytetyt ohjelmat ulotettiin alkeiskoulutukseen, ja ennen kaikkea ne tulivat käyttöön high school -vaiheen koulutuksessa. Tuloksena oli luokittelu sosioekonomisen aseman ja rodun perusteella sekä ryhmittely uraorientoituneiden opetusohjelmien mukaan (ks. Bowles ja Gintis 1976 ja Brookver et al 1974).

Tasa-arvoisuuden tavoitteen esilläolo ja pyrkimykset eriarvoisuuden poistamiseen ilmenevät eri tavoin taloudellisen tilanteen ja poliittisten suhdanteiden mukaan. Talouden kääntyessä toisen maailmansodan jälkeen USAssa voimakkaaseen kasvuun oltiin optimistisia. Eriarvoisuuden poistamispyrkimykset tulivat poliittisesti käyttökelpoiksi. Puhuttiin historian suurimmasta sosiaalisesta vallankumouksesta (Bowles ja Gintis 1976, 86). Koulutukseen investoitiin enenevästi ja toteutettiin uudistusohjelmia, mutta 1960-luvulle tultaessa huomattiin, ettei trendi tasa-arvoa kohti enää toiminutkaan (Bowles ja Gintis 1976, 86, Coleman 1969).

Eriarvoisuutta koskevien tutkimusten määrä lisääntyi, ja havaittiin, että koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on merkityksellisen suurimmalle osalle amerikkalaisia koululaisia. Vuonna 1966 ilmestyneessä Colemanin raportissa osoitettiin koulutuksen moninkertaiset rodulliset, tuloryhmittäiset ym. erot. Samanimikkeiset koulut eri alueilla tuottivat aivan eritasoisia koulutustuotoksia. Tällöin tuli voimakkaasti esille kysymys koulutustuotosten tasa-arvoisuudesta. Raportti sinänsä ei kuitenkaan johtanut kovin pitkälle meneviin toimenpiteisiin, vaikka se sai aikaan melkoisen eriarvoisuuteen kohdistuneen tutkimusaktiivisuuden eri puolilla maailmaa (ks. Equal Educational Opportunity 1969).

Samoihin aikoihin presidentti Lyndon B. Johnsonin köyhyyttä vastaan tähtäävässä ohjelmassa pyrittiin poistamaan koulutuksen eriarvoisuutta. Vuonna 1965 säädetyssä laissa alkeis- ja toisen asteen koulutuksesta määritellään suuntaviivat, joiden mukaan vähätuloisten koulutukseen annetaan paikallisille kouluviranomaisille tukea "lapsen hyvän" saavuttamiseksi. Lain perusteella käynnistettiin laajoja uudistusohjelmia ja paikallisia projekteja, joihin lasten vanhemmat ja muut paikalliset tahot pyrittiin saamaan mukaan. Ohjelman tulokset eivät olleet

rohkaisevia, eikä osastotratgioilla saavutettu asetettuja tavoitteita (Hughes ja Hughes 1972). Nähtävästi uudistusprkimysten eräänlaisena vastavaikutuksena nousivat taas kerran esille teorit älykkyden periytymisestä ja sisäisestä olemuksesta, mitä seurasi ympäristöteki-jöitä korostavien vastapuheenvuoroja. Uudistusten epäonnistumisen voidaan myös katsoa olleen mukana vaikuttamassa uusiin koulutusstrategioihin (täydentävä koulutus, erikoiskoulutus, jatkokoulutus) sekä kouluttoman yhteiskunnan teorioihin.

Taloudellisen kasvun hidastumisen myötä alkoi 1970-luvulla ilmes-tyä tutkimuksia, joissa osoitettiin, että koulutus vaikuttaa vain vähän taloudellisten erojen tasoittumiseen (Jencks 1974). Tutkimuk-sissa todettiin, että tuloerot yleensä eivät ole juuri tasoittuneet ja että koulutusmahdollisuuksien lisääminen ja yhtäläistäminen eivät tuota yleistä yhteiskunnallista ja taloudellista tasa-arvoa. Bowles ja Gintis (1976, 233-240) katsovat, että eriarvoisuuden ongelmaa ei ole ratkaistu, se on vain muuttanut muotoaan. Koulut ovat tähän mennessä suuressa määrin toteuttaneet kasautumisen ja uusintamisen funktiota.

2.3. Englanti

Englannin ja Walesin koululaitoksen nykyinen rakenteellinen perusta valmisteltiin toisen maailmansodan aikana ja sitä ryhdyttiin toteutta-maan vuonna 1944 säädetyin kasvatustai koulutuslain (Educational Act) pohjalta. Aiempi koulujärjestelmä ei pystynyt enää toteuttamaan yhteiskunnan koululaitokselle asettamia vaatimuksia. Koululaitoksen kehittämisen pohjana olivat talouden vaatimukset sekä liberaaliset us-komukset tasa-arvoisuudesta ja koulutuksen mukanaan tuomista taloudel-lisista sekä sosiaalisista hyödyistä (ks. Tyler 1977). Taloudellinen kehitys Englannissa on ollut huomattavasti hitaampaa ja yhteiskunnal-liset muutokset vähäisempiä kuin Yhdysvalloissa (ks. esim. Stübig 1975).

Koululaitos on kehittynyt yksityiseltä pohjalta kuten Yhdysvalloissakin, joskin valtion osuus koulutuksen järjestämisessä on voimakkaasti lisääntynyt. Paikallisilla kouluviranomaisilla on oppivelvollisuusvaatimusten puitteissa mahdollisuus järjestää koulutus hyvin monenlaisien rakenteellisten eriyttämismuotojen kautta, koska koulutusmuotoja on useita eikä yhtenäisiä opetussuunnitelmia ole. Näin yhdyskuntarakenteen alueelliset ja sosiaaliset rakennetekijät saavat olennaisen merkityksen koulutuksen eriyttämiskäytännöissä.

Englannissa perus- ja toisen asteen koulutus nivoutuu erottamattomasti yhteen kuten Yhdysvalloissakin. Peruskoulun muodostaa ala-aste, joka alkaa jo viiden vuoden iässä ja ulottuu 11. ikävuoteen saakka (ks. liite 1). Perusasteen kouluja toimii myös yksityisesti tuettuina. Toinen aste jakaantuu useisiin koulutusteihin. Samanaikaisesti on kehitetty yhtenäiskoulutyypistä ja rinnakkaista toisen asteen koulujärjestelmää. Konservatiivit ovat vallassa ollessaan suorittaneet rinnakkaista järjestelmää tukevia toimenpiteitä ja pyrkineet peruuttamaan niitä uudistuksia, joita työväenpuolue on suorittanut yhtenäiskoulutyypin koululaitoksen kehittämiseksi. Kehitystä ovat sävyttäneet tutkimustoiminta ja keskustelu eri koulujärjestelmien eduista ja suhteesta eriarvoisuuteen (mm. Silver 1973, Stübig 1975, Tyler 1977).

Kolmeen koulutustiehen jakautuneen toisen asteen perusta oli oletus kykyjen luonteesta. Opetusta järjestettäessä oli otettava huomioon oppilaiden ikä, kyvyt sekä taipumukset ja toisen asteen koulutus 15. ikävuoteen saakka oli järjestettävä kaikille oppivelvollisille. Tällä pyrittiin takaamaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuus kaikille. Kykyjen ja taipumusten huomioon ottaminen vaati perusteluja ja teoriaa kykyjen luonteesta. Tässä tarkoituksessa otettiin käyttöön älykkyysym. testit, jotka muodostuivat valinnan perusteeksi hakeuduttaessa toisen asteen koulutukseen (ks. esim. Rubinstein ja Simon 1969, Kyöstiö 1959 ja Tyler 1977). Toisen asteen koulutuksen kolmijakoisuus vastasi käytännössä hyvin pitkälle sitä järjestelmää, joka muodostui Yhdysvaltain yhtenäiskoulujärjestelmän sisälle kolmeksi pääasialliseksi koulutieksi.

Koulutusmahdollisuuksien järjestäminen ei kuitenkaan taannut koulutuksen tasa-arvoisuutta, vaan toisen asteen koulutuksen saaneet erosivat koulutuksen tasossa ja sisällössä suuresti koulutusväylän, opinto-ohjelmien ja koulutuksen keston (eritasoiset tutkinnot) mukaan.

Grammar school -koulujen (osaksi myös teknisten koulujen) oppilaat saivat vahvan teoreettisen pohjakoulutuksen. Se mahdollisti korkeakouluasteiset opinnot. Yksityisten oppilaitosten osuus korkean asteen koulutukseen valikoinnissa on ollut huomattava koko sodanjälkeisen ajan. Työväenluokasta lähtöisin olevilla ei ollut juuri pitkälle mahdollisuuksia opintieillä. Tutkimuksella osoitettiin koulutuksen eriarvoisuus, joka oli riippuvainen yhteiskuntaluokasta ja sosiaalisesta rakenteesta (Silver 1973, XIII, Tyler 1977, 22).

Ratkaiseva käänne kehityksessä tapahtui vuoden 1964 jälkeen työväenpuolueen tultua valtaan. Vuonna 1965 lähetettiin paikallisille kouluviranomaisille kiertokirje (Circular 10/65), jossa kiinnitettiin huomiota aikaiseen valikointiin ja kehoitettiin laatimaan suunnitelmia toisen asteen koulutuksen uudelleen organisoimiseksi. Erityisesti tuli ottaa huomioon yhtenäiskoulutyypin toisen asteen koulutuksen järjestäminen (Rubinstein ja Simon 1969, 93-95). Kiertokirjeen ja siihen liittyvien keskushallinnon viranomaisten toimenpiteiden ja yhtenäiskoulu-keskustelun lisäksi alettiin nimenomaista huomiota kiinnittää koulutuksen merkitykseen investointina (Tyler 1977, 24). Yleisesti tiedostettiin, että modern school -tyyppinen toisen asteen koulutus oli tehotonta eikä tyydyttänyt koulutuksen kysyntää (Marsden 1970, 142). Toimenpiteet yhtenäiskoulun puolesta olivat toimenpiteitä tehokkaammin järjestetyn koulutuksen puolesta. Samalla niillä ajateltiin voitavan luoda tasa-arvoisempia mahdollisuuksia kuin ennen.

Yhtenäiskouluja perustettiin 1960-luvulla lukuisasti, ja niiden merkitys kasvoi, mutta niistä ei tullut kuitenkaan vallitsevaa koulutusväylää, eivätkä ne juuri horjuttaneet perinteisen oppikoulutien asemaa väylänä korkean asteen koulutukseen. Yhtenäiskoulujen oppilaita meni yliopistoihin 3,6 % 1970-luvun alussa, kun grammar school -tyyppisten koulujen oppilaita samaan aikaan pääsi yliopistoihin 17,9 %. Määrällisesti tätä kautta tuli yliopistoihin lähes kaksi kertaa niin paljon oppilaita kuin yhtenäiskouluista, joissa oppilasikäluokka oli lähes kolminkertainen. Yhtenäiskoulutie tarjosi kuitenkin paremmat koulutusmahdollisuudet kuin modern school -tyyppinen koulutusväylä. Yksityisten ylläpitämien koulujen kautta tuli yliopistoihin huomattavasti enemmän opiskelijoita kuin modern school -koulujen kautta (Stübig 1975, 177).

Yhtenäiskoulutyyppejä kouluja luotiin useanlaisia. Yhtenä muotona on kaikille yhteinen koulu, joka on tarkoitettu 11-18 -vuotiaille. Toisena muotona ovat kahteen jaksoon jakautuvat koulut, joita on useita tyyppisiä (Rubinstein ja Simon 1969, 95).

Englannin koulujärjestelmästä puuttuu sekä ulkoinen että sisäinen yhtenäisyys. Koulutuksen yleissivistävää tehtävää on toisella asteella mahdoton erottaa ammatillisiin valmiuksiin tähtäävistä tavoitteista. Toisen asteen kunkin koulutustien sisällä on mahdollisuus eriyttää opetusta monin tavoin. Pääasiallisin eriyttämisen muoto on tasoihin perustuva ryhmittely (streaming, banding) luokka-asteen mukaan tai muutoin. Tällainen ryhmittely alkaa jo ennen toista astetta ja tässä, kuten kaikessa muussakin eriyttämisessä, on suuria koulukohtaisia ja paikallisia eroja.

Varhaista tason mukaista ryhmitystä ryhdyttiin 1960-luvulla voimakkaasti kritisoimaan. Sen katsottiin olevan hyvin tärkeä eriarvoisuuden perusta. Hebbin, Piaget'n ja Lurian teoriat sekä lukuisat tutkimukset ja opettajien kokemukset osoittivat, että aiempi käsitys älykkyydestä ei soveltunut opetuksen pohjaksi. Nyt omaksuttiin käsitys, että lapsen kyvyt ja taidot eivät ole tiukasti perinnöllisyyden määräämiä, vaan muodostuvat kehitysprosessissa, erityisesti vuorovaikutuksessa ja kielenkäytössä vanhempien kanssa (Simon 1970, 147). Tason mukaista ryhmittelyä vähennettiin 11+ tai 12+ -vaiheen jälkeisenä kouluvuonna (Simon 1975, 58). Vallitseva eriyttämisen muoto toisella asteella on kuitenkin edelleen tasoihin perustuva ryhmittely, mitä esiintyy jo ennen toisen asteen koulutusta. Eriyttäminen perustuu yleissivistävään koulutukseen tai on ainesidonnaista. Toinen eriyttämisen muoto, jonka osuus on kasvamisessa, on ydinkurssijärjestelmä. Heterogeenisten oppilasryhmien käyttö eli sisäinen eriyttäminen on myös lisääntynyt (Stübig 1975, 172).

Tason mukainen ryhmitys tapahtuu yhtenäiskoulussa yleensä kahdella tavalla. Oppilaat voidaan jakaa homogeenisiin luokkiin kullakin vuosiluokalla suoraan yleisen lahjakkuuden tai saavutustason perusteella (stream A, B, C jne.). Toinen tapa on ryhmittää oppilaat ensin laajempiin ryhmiin (band) ja jakaa sitten luokkiin (Stübig 1975, 172). Tasoluokkajärjestelmän mukaista ryhmitystä on perusteltu mm. sillä, että kaikilla on mahdollisuus edetä kykyjensä mukaan ja että lahjakkaat oppilaat tulevat myös motivoituiksi. Heikoimmille oppilaille

on pyritty järjestämään tukiovetusta (compensatory education), mutta sen tulokset eivät ole olleet kovin rohkaisevia. Ryhmituksen poistamista on perusteltu mm. sillä, että heterogeenisissä luokissa myös heikommat oppilaat tulisivat paremmin motivoituiksi eikä valikointi tapahtuisi liian varhain ja samassa määrin sosiaalisin perustein kuin ryhmitukseen perustuen (ks. esim. Stübig 1975).

Ryhmitystä voidaan käyttää myös tietyissä aineissa siten, että oppilaat jaetaan eri tasokursseihin (setting). Tällaisia aineita ovat esimerkiksi matematiikka ja ranska sekä myös muut vieraat kielet tai luonnontieteet (Stübig 1975, 173-174). Tällainen eriyttäminen näyttää vastaavan melko lailla Suomessa toteutettua organisatorisen eriyttämisen ratkaisua.

Huolimatta ryhmituksen vähenemisestä eriyttäminen saattaa yhtenäiskoulussa sisältää samoja eriarvoisuutta korostavia tekijöitä kuin kolmijakoinen koulujärjestelmäkin. Valikoimismekanismit tosin eivät näy yhtä selvästi rinnakkaisessa järjestelmässä (Ford 1969 ja 1973, Stübig 1975, 174). Simon (1975, 65) katsoo, että avainkysymys yhtenäiskoulussa on yhtenäinen opetus suunnitelma. Se vasta tekee mahdolliseksi organisaation yhtenäisen muodon.

Opetuksen sisällön ja tason mukainen eriyttäminen kytkeytyy vahvasti valikoinnin funktioon. Pyrkimyksiä yhtenäisyyden periaatteen toteuttamiseksi on ollut lukuisasti, ja keskustelu eri vaihtoehdoista on ollut vilkasta, mutta muutokset ovat tapahtuneet kovin hitaasti, eikä koulutuksen eriarvoisuus ole olennaisesti vähentynyt. Kiista yhtenäiskoulusta ja perinteisestä oppikoulutiestä, jota kautta mahdollisuudet korkeakoulutasoiseen oppikouluun ovat yliveritaiset, ei ole Englannissa päättynyt.

2.4. Ruotsi

Ruotsin teollisuuden ja elinkeinoelämän voimakkaan kehityksen avain tekijöitä ovat olleet mm. voimaperäiset rationalisointitoimet sekä työvoiman korkea kvalifikaation aste (Willman 1975, 169). Rationalisoinnin tehostaminen ja työvoiman kvalifikaatioasteen kohottaminen ovat

sisältäneet tuotannon organisaatiomuotojen jatkuvan kehittämisen ja koulutuksen arvostuksen. Tästä osoituksena voidaan todeta koulutuksen olleen 5.4 % bruttokansantuotteesta v. 1970. Ruotsin teollisuuden kehitykselle on myös ollut tyypillistä melko laajamittainen siirtotyövoiman käyttö yksinkertaisissa ja toistuvissa työtehtävissä, mikä on mahdollistanut ruotsalaisen työvoiman käytön vaativissa tehtävissä ja aiheuttanut suhteellisen korkeita koulutusvaatimuksia ruotsalaiselle työvoimalle (Ekstedt 1976). Siirtotyövoiman aiheuttamat vähemmistöongelmat ovat tulleet esille koulutuksen järjestelyissä vasta 1970-luvulla. Tietoisesti on pyritty luomaan orityistä kansankoti -myyttiä (Åsemar 1977, Paulston 1968, 142-146).

Yhdyskunta- ja väestörakenteen sekä taloudellisen kehityksen ohella poliittisilla suhdanteilla on ollut tärkeä osuus Ruotsin yhtenäiskoulun kehityksessä. Sosialidemokraatit ovat olleet yhtenäiskouluatteen liikkeellepaneva voima ja ajaja aina 1940-luvulta saakka. Yhtenäiskoulun kannalla oli lisäksi suurin osa keskustaa, osa porvaristoa ja kommunistit sekä huomattava osa opettajistoa eli varsin laaja rintama (ks. Isling 1974 ja Paulston 1968).

Ruotsin koulunuudistusta tarkasteltaessa on huomattava valtion merkittävä rooli suoraan ja kuntien välityksellä koulutoimen järjestelyissä jo ennen yhtenäiskoulua. Yksityistä oppikouluverkkoa Suomen tapaan ei ole Ruotsissa koskaan ollut, vaan valtion keskikoulujen lisäksi oli kunnallisia keskikouluja ja reaalikouluja. Reaalikoulut olivat painottuneet ammatillisesti. Lukiot olivat suurimmaksi osaksi valtion. Myös ammatillinen koulutus on kehittynyt kunnalliselta pohjalta (Kajava 1960b). Valtion ja kuntien voimakas panos koulutoimen järjestelyissä, uudistuksen laaja kannatus sekä talouden tarpeet ovat tehneet mahdolliseksi laajamittaiset, koko maata käsittävät uudistustoimet. Ne ovat koskeneet peruskoulun rakennatkaisuja, opetussuunnitelmaa, opettajainvalmistusta ja toisen asteen koulutusta.

Yhtenäiskoulusta tehtiin periaatepäätös vuoden 1950 valtiopäivillä. Päätös, pyrittäessä kansalliseen yhtenäisyyteen, oli kompromissi, missä toteutus kytkettiin koulukokeiluun. Kokeilu yleistyikin 1950-luvulla nopeasti (Husen 1962, 30) ja tapahtui aluksi kuitenkin linjajaon pohjalta. Wilenius (1964, 24-25) toteaa, että "Ruotsin ensimmäinen yhtenäiskoulukokeilu 1950-luvulla osoitti, että oppilaiden

varhainen linjoittaminen 'teoreettisesti' ja 'käytännöllisesti' lajakkaisiin tuotti uuden ja entistä vahvemman säätytunteen". Vuoden 1956 valtiopäivillä vahvistetussa periaatepäätöksessä todettiin, että pyrkimyksenä on pakollinen, organisatorisesti yhtenäinen yhdeksänvuotinen koulu (Isling 1974). Keskustelu ja eriyttämistä koskeva tutkimustoiminta oli vilkastunut, eikä aikaista eriyttämistä enää pystytty yhtä perustellusti puolustamaan kuin aiemmin. Aikaisen eriyttämisen sosiaalista eriarvoisuutta aiheuttavat tekijät tulivat tutkimuksen ja keskustelun kautta laajasti tunnetuiksi. Linjajaosta pyrittiin hienojakoisempaan eriyttämiseen (eriyttämisestä mm. Dahllöf 1967).

Yhtenäiskoulun välttämättömyys perusteltiin ennen kaikkea sosiaalisesti. Koulukokeilun ei katsottu voivan antaa vastausta uudistuksen suuntaan. Pyrittiin kohti suurempaa tasa-arvoisuutta eri sosiaaliluokkien, maaseudun ja kaupungin välillä. Koulutuksen katsottiin olevan myös investointi inhimilliseen pääomaan (Husen 1977, 12). Koulutuspaikkojen määrällinen tarve ja lisääntyminen ikäluokkien kasvun ja koulutuksen kysynnän johdosta vaati myös organisatorisia ratkaisuja (Ekstedt 1976).

Perusasteisen yhtenäiskoulun toimeenpanosta päätettiin vuoden 1962 valtiopäivillä siten, että 9-vuotinen peruskoulu tuli olla kaikkialla maassa täydellisesti toiminnassa lukuvuonna 1972/73. Yhtenäiskoulun opetussuunnitelma valmistui v. 1969, ja sen rakennetta on tarkistettu mm. v. 1971. Yhtenäiskoulun toteutuksen yhteydessä luotiin uusi kaksivuotinen ammatillinen koulu (fackskola), jossa myös yleissivistävällä opetuksella on ollut tärkeä asema. Uudistuksen seurauksia oli myös keskiasteen yhtenäistäminen ja kytkeminen perusasteeseen (Isling 1974, Uusi koulu 1963, Willman 1975, Orring 1967).

Peruskoulun yläasteella on mahdollista valita valinnaisaineiksi toinen vieras kieli (saksa tai ranska), tekniikka, taloustieto ja taide. Eräissä aineissa voi valita joko yleis- tai erikoistuskurssin. Tällaisia aineita ovat ensimmäinen vieras kieli (englanti, joka alkaa 3. kouluvuonna; aluksi 4. vuonna) toinen vieras kieli ja matematiikka. Kurssien ja valinnaisaineiden valinnan suorittavat vanhemmat yhdessä oppilaan kanssa, ja valintoja voi tarkistaa (Grundskolen i Norden 1974, 22-23, Toivonen 1976, 803, Opinto- ja ammatinvalinnan... 1975).

Alkuvaiheessa linjavalinnat 9. luokalla yhdessä kielten ja matematiikan tasokurssivalintojen kanssa määrittivät myöhemmän koulutuksen alan ja tason jo peruskoulun kuluessa. Jatkokoulutusta on ulkoisesti yhtenäistetty ja rationalisoitu valtiopäivien vuonna 1968 tekemän päätöksen pohjalta yhdistämällä perinteinen lukio, ammatillinen lukio (fackskola) ja ammattikoulu erityiseksi lukiokouluksi (gymnasieskola), jossa on kaikkiaan 22 linjaa. Linjat voidaan ryhmitellä koulutusaloittain, teoreettisen tason tai aiemman koulutusmuodon mukaan. Lukiokoulun linjoille tullaan peruskoulun kautta. Peruskoulun 9. luokan linjajako on poistettu. Ammatillisille linjoille riittää teknisistä linjista luokan ottamatta peruskoulun päästötodistus. Teknisellä linjalla vaaditaan pitkä tasokurssi eli erikoistumiskurssi (särskild kurs) matematiikassa. Aiemman lukion mukaisille linjoille vaaditaan pitkä tasokurssi englannissa sekä luonnontieteelliselle ja tekniselle linjalle lisäksi matematiikan pitkä kurssi. Periaatteessa lukiokoulusta on kaikilta linjoilta pääsymahdollisuus korkeakouluihin, mutta tämä edellyttää useassa tapauksessa täydennysopintoja (Lukioasteen koulutus pohjoismaissa 1975, Willman 1975).

Jatkokoulutusmahdollisuudet ovat riippuneet eriyttämisratkaisuista, joissa vastuu on asetettu viime kädessä vanhemmille ja oppilaille itselleen. Eriyttämisratkaisujen perusteluina ovat olleet erilaiset tulokset tasa-arvoisuuden toteuttamisesta ja yksilön kykyjen ja taipumusten oletetusta luonteesta. Ammatillinen ohjaus on jo peruskoulussa liittynyt voimakkaasti eriyttämiseen ja ohjausmekanismit ovat hyvin kehittyneitä. Opetuksen yksilöllistämiseen tähtäävät toimet - ryhmittely, tavoiteoppiminen ja ryhmätyön käyttö - ovat paljon yleisempiä kuin Suomessa. Husenin (1977, 22) mukaan koulunuudistuksia toteutettaessa on uskottu koulutuksen lisäävän demokraattisuutta, kun laajennetaan koulutusmahdollisuuksia. Yleiskoulutusta lisäämällä on katsottu myös voitavan taistella meritokratiaa vastaan.

Ruotsin koululaitoksen uudistuspyrkimyksissä on korostettu tasa-arvo tavoitteita. Tämä on ymmärrettävää mm. siksi, että koululaitos on perinteisesti ollut melko selväpiirteisesti sosiaalisen taustan mukaan valikoiva. Tosin on huomattava, että koulutuksen merkitys sosiaalisen kohoamisen väylänä ei ole ehkä ollut niin suuri kuin Suomessa. Laajan koulukokeilun aikana ei vielä ollut suurta tasoittumista tapahtunut. Tämä käy ilmi mm. Svenssonin (1977) suorittamasta tutkimuksesta, jonka

kohteena olivat v. 1948 syntyneet. Tekijän mukaan yliopisto- ja korkeakouluopiskelussa on vielä suuria eroja eri yhteiskuntaryhmien ja eri alueiden sekä sukupuolten välillä. Jotkut tutkijat (Bengtson ja Härnqvist) ovat päätyneet tuloksiin, että lukioon menossa alue ja sukupuoli eivät enää ole ratkaisevia. Sen sijaan sosiaaliryhmien kesken on eroja, sillä esimerkiksi sosiaaliryhmästä I valitsee 82 % lukion, mutta vain 25 % sosiaaliryhmästä III. Erot ovat pienentyneet, mutta eivät mitenkään ratkaisevasti (Callewaert ja Nilsson 1977, 37). Svensson totesi tutkimuksessaan, että akateemisesta kodista lähtöisin olevista oli suorittanut korkeakoulututkinnon 34,1 %, mutta työläiskodeista lähtöisin olevista vain 4,0 %.

Samansuuntaisia tuloksia sosiaalisten tekijöiden vaikutuksista, joskaan ei yhtä selviä, on saatu myös peruskoulua koskevissa tutkimuksissa (Duner 1975). Tasa-arvokeskustelussa on eri vaiheissa kannatettu erilaisia tulkintoja ja ruvettu entistä enemmän puhumaan tulosten tasa-arvosta. Husen (1977) arvioi, että tämänhetkiset lähtökohdat ja painotukset ovat aivan erilaiset kuin 1960-luvun lopussa, jolloin taloudellinen kasvu oli voimakasta ja tasa-arvoajattelu kannusti uudistajia.

Callewaert ja Nilsson (1977, 38-39) toteavat, että tasa-arvokeskustelussa rajoitetaan tulojen, koulutuksen ja statuksen mukaiseen eriarvoisuuteen ja unohdetaan taloudellinen rakenne. Toinen rajoitus koskee sitä, että tarkastelu rajoitetaan yksilölliseen kulttuuriseen liikkuvuuteen ja unohdetaan kulttuurin rakenne.

Callewaert ja Nilsson (1977, 42-43) arvioivat, että koulun sisäinen työ on muuttunut peruskoulun myötä. Opetus on vähemmän autoritaarista, oppilailla on vastuuta, eikä koulu suoranaisesti vaikuta kunnianhimoon, vaan alempien sosiaaliluokkien oppilaat itse valikoituvat eri tavoin pois (tavoista ks. Husen 1977, 108). Opetus on yksilöllistynyt, eikä peruskoulussa ole kielteisiä ideologisia puolia niin selvästi kuin rinnakkaiskoulussa. Yhteiskunnallisen opetuksen sisältö ja sosiaalisen kasvatuksen merkitys eivät ole kuitenkaan olennaisesti muuttuneet.

Edellä esitetyn perusteella vaikuttaa siltä, että peruskoulun toteutus yhtenäiskoulutyypisenä, eriyttämisratkaisuineen, ei ole tuonut ratkaisevia muutoksia sosiaalisen rakenteen ja koulutuksen suhteisiin

eikä toteuttanut kaikkia asetettuja tasa-arvotavoitteita. Jatkokoulutuksen ehtona on englannin kielessä pitkä kurssi tietyillä jatkokoulutusteilla sekä lisäksi matematiikassa joillakin koulutusaloilla. Valintamekanismit ja eriyttäminen ovat hienojakoisia ja tapahtuvat pitkän ajan kuluessa. Husen (1977, 24) toteaa, että kommunikaatiovalmius äidinkieliessä ja vieraissa kielissä on tullut tärkeäksi. Valikoituminen toteutetaan hyvin pitkälle kielellisten tekijöiden ja kielten koulumenestyksen perusteella. Sosiaalisten tekijöiden merkitystä on Ruotsissa korostanut edellä olevan lisäksi varmaankin se, että jo peruskoulussa on pitänyt suuntautua kohti jotain ammattialaa. Ammatintoiveet, jatko-opiskeluhaluukkuus, asenteet koulua kohtaan yleensä, taloudelliset mahdollisuudet ja motivaatiotekijät ovat kaikki vahvasti sidoksissa sosiaalisiin tekijöihin. Mitä aiemmin ne pääsevät vaikuttamaan, sitä selvemmin sosiaalinen rakenne ja perhetausta määräävät jatkokoulutuksen.

Koulun sisäisen työskentelyn kehittämisessä pyritään nojautumaan entistä enemmän oppilaiden omatoimisuuteen ja osallistumiseen sekä luomaan yhteyksiä kodin ja koulun välille. Opetuksessa korostuu oppilaiden ryhmitys yksilöllisten tekijöiden perusteella. Yksilöllisyyden korostaminen tulee monella tapaa muutoinkin esille johtavana periaatteena (Callewaert ja Nilsson 1974, 180, Willman 1975). Vuonna 1976 tehty päätös koulun sisäisestä työskentelystä korostaa yhteiskunnan ja koulun suoraa vuorovaikutusta. Se tuo entistä enemmän vastuuta oppilaille itselleen ja heidän vanhemmilleen. Opetussuunnitelmallisia uudistuksia on tarkoitus jatkaa 1980-luvulla korvaamalla nykyiset tasokurssit toisenlaisilla eriyttämisratkaisuilla (Läroplans Debatt 1978).

Yksilöllisyyden korostaminen näyttää olevan ratkaisuyritys nykyhetken koulutuskriisiin. Husen (1977, 25-38) ei näe teknisten apuvälineiden ratkaisevan koulutusongelmia. Ne eivät säästä opetusaikaa eivätkä korvaa oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Husen katsoo, että koulutusryhmät tulisi tehdä pienemmiksi. Kysymys on siitä, kuinka näissä pienemmissä yksiköissä voidaan lisätä osanottajien kontakteja ja oppilaiden osallistumista. Samalla on toteutettava persoonallisempaa ja yksilöllisempää pedagogiikkaa kuin aiemmin.

2.5. Tiivistelmä eriyttämisen ilmenemisestä ja perusteluista

Koulutuksen kasvu ja sen merkityksen lisääntyminen ovat tuoneet mukanaan ongelmia, joita on useissa kehittyneissä kapitalistisissa maissa pyritty ratkaisemaan yhtenäiskoulutyypin perus- ja toisen asteen koulutusjärjestelmän avulla. Selvimmin tämä on ilmennyt Yhdysvalloissa, Japanissa, Kanadassa ja Pohjoismaissa, mutta myös muualla kehitys on kulkenut samaan suuntaan. Ranskassa (Hein 1975) on 1960-luvun alusta lähtien pyritty samantapaisiin ratkaisuihin, ja Saksan liittotasavallassa on pitkään ollut käynnissä yhtenäiskoulukokeiluja.

Koulutusjärjestelyt ovat pyrkineet vastaamaan talouden ja tieteellisen teknisen kehityksen asettamiin vaatimuksiin. Järjestelyt ovat merkinneet koulutuksen laajentamista, ja niiden toteuttamisessa valtiovallalla on ollut keskeinen osuus kaikissa maissa. Ratkaisulla on pyritty tasa-arvotavoitteisiin, ensin mahdollisuuksien ja myöhemmin tulosten tasa-arvoon. Entisen rinnakkaiskoulun kaksijakoisen koulutuksen ongelmat on pyritty voittamaan eriytettyllä yhtenäiskoululla, missä lisäksi on saatettu jättää rinnakkaisen koulujärjestelmän elementtejä, kuten Englannissa ja Saksan liittotasavallassa. Tällaisen kehityksen myötä perus- ja toisen asteen koulutus on nivoutunut hyvin kiinteästi yhteen ja eriyttämistoimet ovat tulleet ilmi jo 6. kouluvuoden jälkeen. Myös erityistä tarkkailukautta on käytetty esimerkiksi Ranskassa.

Eriyttämistoimet on perusteltu sitä enemmän yksilöllisillä perusteilla, mitä selvemmin ne on liitetty yhtenäiskoulutyypisiin ratkaisuihin. Aiemmin rinnakkaisen koulujärjestelmän aikaan käytettiin yksinkertaisempia lahjakkuusteorioita, kuten jakoa käytännöllisesti ja teoreettisesti lahjakkaisiin sekä käytännöllis-teoreettisesti lahjakkaisiin. Yhtenäiskoulutyypisissä eriyttämisratkaisuissa on perustelut esitetty yksilön kykyjen ja taipumusten kaikinpuolisena huomioon ottamisena. Näihin perusteluihin ovat liittyneet teoriat kielellisten ja matemaattisten kykyjen olemuksesta ja jakautumisesta.

Eriyttämisen keskeinen olemus ilmenee yhtenäiskoulutyypisessä koulutuksessa opetuksen ydinaineiden (äidinkieli, jokin vieras kieli, matematiikka, luonnontieteet) alueella. Opetus on usein järjestettykin ydinopetuksena ja kurssiopetuksena. Ydinopetusta voidaan nimittää

myös nk. välineaineiden opetuksiksi, kuten mm. Suomessa tapahtuu. Tämä opetuksen ydin on ratkaiseva oppilaiden jatkokoulutuksen kannalta. Valikointi eriyttämisen nimissä voidaan suorittaa testien avulla, kuten Yhdysvalloissa ja Englannissa, tai se voi tapahtua aiemman koulumenestyksen perusteella. Koulumenestyksessä tärkein kriteeriaine on äidinkieli. Yleisesti eriyttämiseen liittyvät valinnat tulevat muodollisesti oppilaiden itsensä ja heidän vanhempiansa vastuulle, vaikka koulu ohjaa ratkaisut miltei täysin.

Ydinopetuksen eriyttämisessä voidaan käyttää ikäluokan puitteissa tasoluokkia (Englanti), tasoryhmiä (Yhdysvallat) tai tasokursseja yksittäisissä aineissa (Ruotsi ja muut Pohjoismaat). Muussa opetuksessa oppilaat voivat opiskella enemmän tai vähemmän yhteisissä ryhmissä, mutta tällä ei ole olennaista merkitystä jatko-opiskelumahdollisuuksien kannalta. Käytännössä saattavat eriyttämistoimet johtaa melko pitkälle kolmentasoiseen ryhmitykseen, mikä määrittelee jatkokoulutuksen tason ja mahdollisesti alankin. Lukioon ja sitä kautta korkeakouluun johtava koulutustie erottautuu selvästi omaksi väyläkseen, vaikka toinen aste olisi muodollisesti yhtenäinen.

Eriyttäminen näyttää yhtenäiskoulussa johtavan eritasoiseen ja erisisältöiseen opetukseen, mikä määrittelee myöhemät jatkokoulutusmahdollisuudet hyvin tarkoin. Eriyttämistietä tapahtuva valikointi mahdollistaa sosiaalisten tekijöiden, lähinnä perheen sosioekonomisen aseman vaikutuksen.

Tulkinnat ja kiistat älykkyyden olemuksesta ja rakenteesta sekä perirän ja ympäristön osuudesta älykkyyden muovautumisessa liittyvät olennaisesti koulunuudistusprosesseihin, teorioihin ja erilaisiin tulkintoihin koulun sekä eriyttämisen rakenteesta ja luonteesta (ks. älykkyystutkimuksen historiasta esim. Brody ja Brody 1976, Kirby ja Radford 1976, Bergan ja Dunn 1976 sekä keskustelusta mm. Eysenck 1976, Jensen 1969, Kamin 1974, Hautamäki 1976, Dobzhansky 1973, Järvinen 1976, Bowles ja Gintis 1976, Bergsten-Brucefors 1976).

Kiistalla älykkyyden olemuksesta on ollut olennaisia heijastusvaikutuksia koulutuspolitiikkaan, vaikka keskustelu ei sinänsä olisi suunnannutkaan koulutuksen kehitystä. Siihen liittyviä näkökantoja on pikemminkin käytetty perusteluina sekä koulunuudistukselle että uudistusten vastustukselle. Kyöstiö (1977, 77) katsoo, että kiistalla perirän ja ympäristön vaikutuksesta on kasvatuksen näkökulmasta sikäli

merkitystä, että formaalisen koulutuksen järjestäjien olisi suunnitteen tiedettävä rajat, joita perimä asettaa ihmiselle.

Yleisälykkyyden lisäksi koulunuudistuskeskusteluissa on esiintynyt älykkyyden ja kykyjen jakamista alalajeihin kielellisten tekijöiden, matemaattisten kykyjen ym. perusteella. Usein tällaisissakin jaoissa on taustalla oletus jonkin ominaisuuden jakautumisesta normaalisti kussakin ikäluokassa ja käsitys ominaisuuden eräänlaisesta staattisesta luonteesta. Näin perustellen haetaan tukea oppilaiden pysyvään eritasoiseen ryhmittelyyn eriyttämisen nimissä.

Vertailevan tarkastelun lopputoteamuksena voidaan katsoa koulutuksen laajentuneen merkittävästi viime vuosikymmeninä. Samalla koulutusmahdollisuudet yhteiskunnallisten ryhmien välillä ovat pitkän aikavälin kuluessa tasoittuneet, kuten Westergaard ja Resler (1975, 313-342) toteavat. Koulutuksen lisääminen on hyödyttänyt myös työväestön ja köyhien lapsia, ja koulutuksen kysyntä useissa väestöryhmissä on ollut suurempi kuin mahdollisuudet. Koulutusmahdollisuuksien tasoittuminen on kuitenkin viime vuosina suuresti hidastunut, ja etuoikeutetussa asemassa olevat ryhmät voivat kaikissa maissa edelleenkin taata lapsilleen merkittävästi paremmat koulutusedellytykset kuin väestö keskimäärin.

Eriarvoisuuden ilmenemistä ovat sosiologit, taloustieteilijät, psykologit ym. yrittäneet selittää erilaisilla teoreettisilla lähestymistavoilla. Selityksillä on pyritty perustelemaan sekä vallitsevaa olo-tilaa että muutoksia. Ne ovat muodostuneet teoreettisista tulkinnoista, malleista ja empiirisistä tutkimustuloksista. Pyrittäessä selittämään ja tulkitsemaan koulutuksen olemusta ja tehtäviä sekä eriarvoisuuden ilmenemistä ja valikointia on samalla yritetty tuoda valaisua sosiaaliseen stratifikaatioon, jonka Stacey (1976, 13-15) määrittelee sekä asemassa että mahdollisuuksissa ilmeneväksi suhteellisen kestäväksi eriarvoisuudeksi (ks. myös Svalastoga 1965).

2.6. Typologioiden käyttö vertailevassa tutkimuksessa

Koulujärjestelmien vertailemiseksi on kehitetty typologioita ja luokitteluja. Koulujärjestelmät voidaan jakaa ideaalityyppeihin kykyolet-

tamusten, koulupolitiikan ja tuotosten perusteella. Näin on saatu tulokseksi differentiaatio-orientoitunut ja tasa-arvo-orientoitunut ideaalityyppi (Brookover et al 1974, 163). Käytännössä tyypit eivät esiinny "puhtaina", vaan esimerkiksi peruskoulu sisältää elementtejä kummastakin ideaalityypistä. Yhtenäiskoulutyypisten peruskoulujen tavoitteet painottuvat tasa-arvo-orientoituneen tyypin suuntaan.

Eri maiden koulujärjestelmiä voidaan verrata suhteessa ylöspäin suuntautuvan liikkuvuuden normeihin. Tällaisen tyypittelyn on kehittänyt Turner analysoidessaan amerikkalaista ja englantilaista koulujärjestelmää (ks. Turner 1972). Tyypittelyn perusolettamus on, että organisoitunut kansan nimi ylöspäin suuntautuvassa liikkuvuudessa on ratkaiseva tekijä koulujärjestelmän muovautumisessa. Toista tyyppiä voidaan kutsua johdetuksi (sponsored mobility) ja toista kilpailuun perustuvaksi (contest mobility) valinnaksi (ks. myös Iisalo et al 1979, 10-11). Johdetun valinnan ideologian mukaan koulu valitsee joidenkin kriteerien (testit sosiaaliluokka ym.) mukaan oppilaansa. Valinta on ratkaiseva ja takaa pääsyn hallitsevaan eliittiin jäseneksi. Kilpailuun perustuvassa valinnassa noudatetaan tiettyjä kilpailusääntöjä ja pääsy eliittiin riippuu muodollisesti pääasiassa oppilaasta itsestään. Normit vaikuttavat suoraan ja epäsuorasti (koulun ja yhteiskunnan suhteet, luokkarakenne, sosiaaliset kontrollijärjestelmät jne.).

Turner (1972, 81-90) näkee englantilaisen koulujärjestelmän nojaavan tiettyistä liberaalisointitendensseistä huolimatta johdetun valinnan ideologiaan ja amerikkalaisen yhtenäiskoulutyypin high schoolin (junior college myös) kilpailuun perustuvan valinnan ideologiaan. Ratkaiseva jako englantilaisessa järjestelmässä on ollut varhainen valikoituminen lukiotiehen (grammar school) ja modern school-tyyppiseen koulutukseen. Yhtenäiskoulutien laajentuminen on vaikuttanut valikoitumiseen, mutta se ei ole vielä muuttanut koko koulujärjestelmää eikä koulun ja yhteiskunnan suhteita.

Turnerin typologian pohjalta on Hopper (1972) kehittänyt nk. laajennettun typologian teollistuneiden yhteiskuntien eriytyneiden koulujärjestelmien vertailemiseen. Hopperin mukaan teollistuneen yhteiskunnan koulujärjestelmillä on kolme pääasiallista ilmiötä: valikointi, ohjaus ja koulutettujen sijoittaminen. Valikointiprosessista, johon kaksi muuta tiiviisti kytkeytyvät, voidaan asettaa seuraavat kysymykset: Kuinka valikointi tapahtuu? Milloin valikointi tosiasiallisesti tapahtuu? Ketkä

valitaan? ja Miksi heidät valitaan? Vastaukset näihin kysymyksiin heijastelevat koulujärjestelmän rakenteellisia ominaisuuksia.

Valikointi voi tapahtua keskitetysti ja standardoidusti, ja toista ääripäätä edustaa hajautettu ja standardoimaton valikointi. Ruotsissa tapahtuu Hopperin mukaan valikointi keskitetyn hallinnon välityksellä standardoidusti, kun taas Yhdysvallat edustaa vastakkaista tyyppiä ja Englanti sijoittuu välimaastoon. Englannissa valikointi tapahtuu varhain eli muodollinen eriytyminen ja koulutusväyliä spesialisoitumisen aste on korkea, mutta Yhdysvalloissa ja Ruotsissa se on matala. Valikoinnin kohteiden ja perusteiden eli kolmannen ja neljännen ulottuvuuden mukaan voidaan muodostaa valikoinnin legitimoinnin neljä ideologista päätyyppiä: "aristokraattinen", "paternalistinen", "meritokraattinen" ja "kommunistinen". Yhdysvallat sijoittuu luokittelussa lähinnä "meritokraattiseen" tyyppiin, Englanti "paternalistiseen" ja Ruotsi "kommunistiseen".

Hopper haluaa typologiallaan osoittaa, että koulujärjestelmät, jotka ovat samanlaisia jossain suhteessa, voivat erota jollain muulla ulottuvuudella. Ulottuvuudet eivät ole riippuvaisia toisistaan. Yhdysvalloissa tapahtuvasta valikoinnista Hopper huomauttaa, että se ei ole sopuoinnissa valikoinnille legitimoitun meritokraattisen ideologian kanssa. Joitakin väestönsia suljetaan kilpailun ulkopuolelle tyystin, tai niihin kuuluvilla ei ole mahdollisuutta yhtäläisesti osallistua siihen.

Hopperin laajennettu typologia tarjoaisi kiintoisia mahdollisuuksia konkreetin vertailututkimuksen teolle, vaikka tyyppittelyyn sisältyykin runsaasti olettamuksia, ja se kuvaa ilmiöitä yksinkertaistettuina. Suomi olisi luokiteltavissa koko lailla samoihin kategorioihin, joihin Ruotsi on sijoitettu. Yksinkertaistettu tyyppittely voi paljastaa vertailevassa tutkimuksessa koulujärjestelmistä piirteitä, joihin ei muutoin kiinnitettäisi tarpeeksi huomiota. Yhden maan koulujärjestelmän tutkimuksessa tyyppittelyt ovat hyödyllisiä ajatuksellisina kehikkoina, jotka voivat suunnata tutkimusta koulujärjestelmän keskeisiin kohtiin ja ongelmiin.

3. TEOREETTISET LÄHESTYMISTAVAT KOULUTUKSEN JA ERIYTTÄMISEN TUTKIMISESSA

3.1. Lähestymistapojen tarkoitus ja luonne

Tutkittaessa koulutusta ja eriyttämistä yhteiskunnalliselta kannalta joudutaan hakemaan tulkinnoille ja selityksille pohjaa yleisistä yhteiskuntaa kuvaavista teorioista. Teorianmuodostus esimerkiksi eriyttämisen ongelman kannalta ei ole kovin pitkällä. Voidaan ehkä puhua paremmin lähestymistavoista tai osateorioista kuin yhtenäisistä teorioista ja tutkimustraditioista. Lähestymistavat on luettavissa lähinnä sosiologian alaan, joista voidaan Bernsteinin (1975, 146) yhtyen todeta, että teoriaa ja käytäntöä ei pystytä riittävästi kytkemään, mutta nykyinen sosiologia on hyödyllinen juuri lähtökohtien tarjoajana (ks. myös Kivistö ja Vaherva 1979).

Lähestymistapojen tyypittely ja luokittelu on niiden moniaineksisuuden vuoksi sopimuksenvarainen asia. Ne kaikki pohjautuvat tavalla tai toisella Durkheimin, Marxin ja Weberin yleisiin teorioihin ja koulutuksen osuuteen niissä. Useat sisältävät aineksia monien sosiologian klassikoiden teorioista. Karabel ja Halsey ovat arvioineet lähestymistapojen ja teorioiden yhteiskunnallisia taustatekijöitä ja käyttäneet niiden ryhmitteilyssä seuraavia otsikoita (1979, 1-2): 1) funktionaaliset teoriat koulutuksesta 2) taloudellinen teoria inhimillisestä pääomasta 3) metodologinen empirismi (erityisesti koulutuksen eriarvoisuuden empiiriset tutkimukset) 4) konfliktiteoriat koulutuksesta 5) koulutuksen tutkimuksen interaktionistinen traditio ja "uusi" koulutussosiologia. Tutkijat huomauttavat, että yksittäinen tutkija voidaan lukea useaan kategoriaan eivätkä otsikot edusta selvästi toisiaan poissulkevia määritelmiä, teorioita ja metodeja.

Lähestymistavat ovat heijastelleet kulloinkin vallinnutta yleisen sosiologian teorianrakentelua ja tutkimussuuntauksia. Koulutuksen

tutkimuksessa voitaisiin taustakysymyksenä ehkä pitää lähestymistapojen arvioinnissa sitä, miten niissä perustellaan eriyttämisen tarve, miten suhtaudutaan pyrkimyksiin tasa-arvosta tai miten legitimoidaan eriarvoisuuden ilmeneminen.

3.2. Teknis-funktionaalinen ja konfliktiteoreettinen lähestymistapa sekä mallitarkastelut

Ennen kaikkea amerikkalaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa on esitetty usein teknis-funktionaalinen ja konfliktiteoria koulutuksen ja yhteiskunnan yhteyksien ja stratifikaation selittäjänä. Lisäksi on esitetty lukuisia joukko malleja, joilla pyritään samaan päämäärään. Mainittuja teorioita voidaan pitää eräänlaisina peruslähestymistapoina ja malleja paljolti niiden pohjalta kehiteltyinä yhdistelminä ja empiirisesti koeteltuina selittäjinä.

Karabel ja Halsey (1979) toteavat funktionalistisen teorian olleen suosituimmillaan 1950-luvulla, jolloin koulutuksen laajentuminen oli voimakasta ja yhteiskunnan kehityksestä luotiin "teknologisen yhteiskunnan" teoriaa. Konfliktiteoreettiset lähestymistavat ja useat mallitarkastelut on paljolti ymmärrettävä vastareaktiona funktionalistien teoreettisille katsomuksille. Tasa-arvotavoitteiden saavuttamattomuus koulutuksen laajentumisen yhteydessä on vaikuttanut empiristiseen suuntaukseen koulutuksen tutkimuksessa. Empiirisissä tutkimuksissa kehitellyillä malleilla on pyritty eriarvoisuutta sekä kuvaamaan että selittämään esimerkiksi erilaisten taustamuuttujien avulla.

Stratifikaation teknis-funktionaalinen teoria olettaa, että eri armatit vaativat erityisiä taitosuorituksia, ja katsoo, että paikat tulee täyttää henkilöillä, joilla on joko synnynnäinen kyky tai jotka ovat harjaannuksen ja koulutuksen avulla hankkineet tarvittavat taidot (Collins 1971, 1004). Kokonaisuudessaan teoria vaikuttaa liian yleiseltä koulutuksen ja stratifikaation tulkitsijana. Collins katsoo, että teoria ei tule toteennäytetyksi ja että sen heikkous on stratifikaation funktionaalisessa lähestymisessä. Se ei pysty

selittämään miksi tietty sosiaalinen järjestys on olemassa. Jotkut funktionalistit ovat yrittäneet välttää teorian heikkoudet yrittämällä määritellä sosiaalisten tarpeiden spesifejä lajeja (Collins 1971, 1007 ja 1977, 2).

Weberin (ks. esim. 1969) luomaan käsitteistöön pohjautuvan konfliktiteorian mukaan yhteiskunnan perusyksiköitä ovat yhteenliittyneet ryhmät, joilla on yhteinen kulttuuri tai alakulttuuri. Yhteiskunnassa on jatkuvaa taistelua eduista ja hyödykkeistä, kuten vallasta, varallisuudesta ja arvonannosta. Taistelu toteutetaan organisaatioiden välityksellä. Koulutus on osa statuskulttuuria, ja sen päätehtävä on opettaa tiettyjä statuskulttuureja. Koulutusvaatimukset toteuttavat kulttuurin vaatimuksia eliitin kannalta. Työnantajat ovat Yhdysvalloissa ainakin 1970-luvun vaihteeseen saakka korostaneet koulutusvaatimuksissa kunnioitusta ja he ovat arvostaneet hyvin sosiaalistuneita työntekijöitä ja vähemmässä määrin koulutuksen avulla hankittuja teknisiä taitoja. Collins arvelee, että ainakin amerikkalaisessa yhteiskunnassa koulutusvaatimusten kasvua voidaan historiallisesti selittää käyttämällä konfliktiteoriaa ja tuke- malla sitä joillakin teknis-funktionaalisen teorian elementeillä (Collins 1971, 1009-1014).

Konfliktiteoreettisella lähestymistavalla on sama heikkous kuin teknis-funktionaalisella. Se ei pysty riittävästi kytkemään koulutusta taloudelliseen kehitykseen eikä ota huomioon sosiaalisen stratifikaation ja kerrostumajaon pohjana olevaa tuotantovälineiden hallintaan perustuvaa luokkajakoa ja sen taloudellista perustaa. Eriarvoisuuden empiirisissä kuvauksissa weberiläinen käsitteistö kylläkin on käyttökelpoinen (ks. esim. Allardt ja Littunen 1975, Kankainen 1976, Flude ja Ahier 1974).

Eriarvoisuutta ja stratifikaatiota kuvaavat ja selittävät yleiset mallit voidaan lukea edellä esitettyjen peruslähestymistapojen piiriin tai niitä voidaan ryhmittää ja muodostaa myös muilla perusteilla. Stacey (1976, 120) mainitsee kolme perusmallia: dikotominen valtamalli, hierarkkinen arvostusmalli ja rahamalli. Niihin voidaan lukea sekä objektiivisia että subjektiivisia tekijöitä. Tyler (1977, 9-18) pyrkii erittelemään viittä eri mallia niiden kausaalisten yhteyksien perusteella, joilla voitaisiin kuvata myös eriarvoisuuden historiallista kehitystä teollistuneissa länsimaissa. Tylerin esittämässä malleissa sosiaali-

sella ja perhetaustalla sekä älykkyyden perinnöllisyys- vs. ympäristötekijöillä on merkittävä osa.

Malleihin verrattavia selitysyriytyksiä eriarvoisuudelle ovat Emerij'n (1972, 29) mainitsevat kulttuuriteoria, kasvatusteoria ja rakenteellinen teoria, jotka osateorioina eivät pysty eriarvoisuuden syntyä ja kehitystä selittämään. Tähän eivät pysty myöskään tasa-arvotavoitteiden epäonnistumisen selittämiseen tarkoitetut, Fluden (1972, 20-42) mainitsevat puutemalli, kulttuurierojen malli ja koulutuksellisen poikkeavuuden malli. Puutemallissa etsitään puutteita alhaiselta statustasolta tulevien oppilaiden kognitiivisista ja kielellisistä kyvyistä, arvo-orientoitumista ja minäkäsityksestä. Kulttuurierojen mallissa kiinnitetään huomio kulttuuriin liittyviin ulkoisiin välineisiin. Koulutuksellisen poikkeavuuden mallissa etsitään koulukyvyttömyyden sosiaalisia tekijöitä tilastoista ja tutkimustuloksista. Köyhyyden ongelman selitysyriytyksissä on käytetty samantapaisia kielellisiin eroihin perustuvia osateorioita (ks. esim. Williams 1971, Robinson 1976, Stubbs 1976, Tyler 1977).

Malleissa korostuu perhetaustan merkitys eriarvoisuuden ylläpitäjänä ja selittäjänä. Joissakin korrelaatiotekniikkoihin perustuvissa, kausaaliselityksiin pyrkivissä malleissa perhetausta on vieläkin korostetumpi sekä koulutusmahdollisuuksien että myöhemässä statuksen hankinnan selittämisessä. Blau-Duncanin ja Wisconsinin amerikkalaiseen yhteiskuntaan sovellettuja malleja esittelevät Haller ja Portes (1973, 51-91) sekä Shea (1976, 463-526) kirjoituksissaan. Haller ja Portes toteavat, että eriarvoisuus ilmenee perusolottuvuuksissa, kuten varallisuudessa, vallas- ja arvonannossa. Abstrahoituja hierarkioita operationaalistetaan malleissa sellaisiksi tekijöiksi kuin tulot ja omaisuus, poliittinen vaikutus, ammatin arvostus ja yleinen arvonanto. Tavallisimpia ovat ammatti ja ammatin arvostus, tulot, vaikutusvalta ja koulutus. Kirjoittajat katsovat, että mallit saattavat olla hyödyllisiä yhteiskunnan amatillista tilaa eriteltäessä (Blau-Duncan) tai erillisryhmien saavutustasoja tutkittaessa (Wisconsin). Shea (1976, 493-498) katsoo, että Wisconsinin malli, jossa on mukana sosiaalipsykologisia, kannustus- ym. muuttujia, ei ole Blau-Duncanin mallin vaihtoehto, vaan täydentää sitä. Amerikkalaisen yhteiskunnan koulutuksellisista saavutuksista Blau-Duncanin malli selittää 26 % ja Wisconsinin 57 %, mikä osoittaa, että kannustus saattaa olla paljon tärkeämpi tekijä kuin taloudellinen tuki. Ydinryhmillä, koulukohtaisilla tekijöillä sekä opettajilla on myös merkitystä koulusaavutuksissa (Pedersen et al 1978, 30).

Mallitarkasteluihin saatetaan kytkeä älykkyysmittausten tuloksia ja perimän sekä ympäristön vaikutusosuuksien selitysyrityksiä ja väliintulevia sosiaalisia prosesseja (ks. Duncan et al 1972). Tällaisen polku-mallin esittää mm. Tyler (1977, 95-98) päätyen tulokseen, että geneettisillä tekijöillä ei ole juuri merkitystä statuksen hankinnassa ja muutoksissa.

Mallitarkasteluissa pyritään kuvaamaan ja luokittelemaan eriarvoisuuden yhteyksiä erilaisiin sosiaalisiin ja mahdollisesti myös geneettisiin tekijöihin sekä etsimään tasa-arvoisuuden kriteerejä (ks. esim. Tyler 1977, 129-130) pohtimatta laajemmin taloudellisen rakenteen ja kehityksen yhteyksiä koulutuksen tehtäviin ja rakenteeseen. Malleilla voidaan eriyttämisen problematiikalle saada yleisiä, lähinnä sosiologisia aineksia viitekehystenomaisesti, mutta ilmiön yhteiskunnallista luonnetta ne eivät pysty selittämään (ks. mm. Westergaard ja Resler 1975, 334-339).

3.3. Marxilaiseen analyysiin perustuvat lähestymistavat

Sosiologisissa tarkasteluissa Marx on voitu Dahrendorfin tapaan lukea yhdeksi konfliktiteoreetikoksi. Marxia on pidetty myös funktionalistina. Smart (1976, 44-57) esitellessään näitä tarkastelutapoja toteaa, että erottelu sosiologiassa yhteistyö- ja konfliktiteorioihin tai järjestys- ja muutosperspektiiveihin on perustaltaan tulos dialektisen analyysin ja sosiaalisen todellisuuden luonteen suuresta väärinymmärtämisestä. Marxilainen analyysi suuntaa huomionsa rakenteellisessa ja historiallisessa mielessä sekä vakaisiin että muuttuviin prosesseihin, kuten myös sosiaalisen rakenteen laadullisiin muutoksiin.

Marxilainen talousteoria ja sosiologia on synnyttänyt tai ollut vaikuttamassa useisiin koulutuksen kehitystä, stratifikaatiota ja valikointumista koskeviin teoreettisiin esityksiin ja tutkimuksiin. Varsin keskeisenä näissä tarkasteluissa on ollut Marxin käsitys luokista (ks. Ruotsalainen 1977), vaikka tulkinta ei ehkä aina ole ollut sama kuin Marxin itsensä.

Marxilaiseen lähestymistapaan pohjautuvassa koulutuksen tutkimuksessa saatetaan korostaa ideologisia tekijöitä, luokkavastakohtaisuuksia ja -taistelua tai työvoiman tuottamista ja kvalifikaatioita. Yhteistä kaikille on talouden ja valtion roolin jonkinasteinen huomioon ottaminen sekä käsitys antagonistisista luokista.

Tuotannon ehtojen uusintaminen edellyttää tuotantovoimien ja tuotantosuhteiden uusintamista. Althusser (1971, 124-128) pitää tuotantomuotoa koskevan Marxin teorian peruskysymyksenä tuotantosuhteiden uusintamista. Työvoiman uusintaminen, joka tapahtuu kapitalistisen koulutusjärjestelmän avulla, edellyttää työläisen tarpeiden huomioon ottamista, mutta vain historiallisen minimin verran. Tekniikkojen ja tietojen lisäksi opetetaan hyvän käytöksen "säännöt" eli alistuminen vallitsevaan järjestelmään. Pitämällä valtiokoneistoa hallussaan kapitalistiluokka hallitsee työväenluokkaa ja takaa, että valtio toimii hallitsevan luokan luokkasetujen mukaisesti.

Althusser painottaa ideologisia valtiokoneistoja, joita ovat mm. uskonnolliset instituutiot, koulutus, perhe, lähi-instituutiot, poliittiset puolueet, ammattiyhdistysliike, tiedotusvälineet ja kulttuuri-instituutiot. Ideologisia ne ovat siksi, että ne eivät perustu väkivaltaan (kuten poliisihallinto ja armeija), vaan pääasiassa ideologiseen funktioon. Althusser (1971, 138-146) katsoo, että mikään luokka ei voi pitää valtioltaan hallussaan pitkään pitämättä hegemoniaansa valtion ideologisten koneistojen avulla, joista pääasiallisin on koulutus eikä politiikka. Koulutus on Althusserin mukaan korvannut kirkon. Se on näennäisesti neutraalia ja ottaa oppilaansa kaikista luokista.

Poulantzas (1977, 81-88 ja 141-142) puolestaan korostaa, että kapitalistista yhteiskuntaa on tarkasteltava kokonaisuutena, joka säilyy ennen kaikkea taloudellisen ja poliittisen rakenteen uusintamisen avulla. Ideologia on näihin nähden toissijainen. Poliittista herruutta ei voi kuitenkaan pitää pelkästään fyysisellä pakolla, vaan tärkeällä sijalla ovat valtion luomat ehdot ideologisten koneistojen toiminnalle. Valtio takaa myös taloudellisille koneistoille lain ja järjestyksen. Koulutus on verrattomasti tärkein ideologisista koneistoista. Se on mukana yhteiskunnallisen yhtenäisyyden ja pysyvyyden säilyttämisessä lujittamalla luokkaherruutta ja uusintamalla luokkasuhteita. Ideologisissa valtiokoneistoissa

ero yksityisen ja julkisen välillä on vain juridinen. Ideologiset valtiokoneistot voidaan eritellä suhteellisen itsenäisyyden asteen ja muodon perusteella, ja niitä voidaan tarkastella yhtenä koneistona tai erikseen.

Althusserin ja Poulantzasin lähestymistapa korostaa ideologisen heruuden ja koulutuksen asemaa. Blom (1976, 190) kritisoi Poulantzasin valtiokäsitystä siitä, että se käsitteellistää puutteellisesti talouden ja tarkastelee "talouden" ja "politiikan" suhdetta abstraktisesti, jolloin luokkasuhteet irtoavat kapitalismin kehityksen lainalaisuuksista. Blom katsoo tällaisen tarkastelutavan edustavan strukturalistista Marxin tulkintaa, jossa subjektiivinen tekijä unohtuu. Collins (1977, 1-27) katsoo, että Althusserilla on funktionalistin heikkous siinä, että hän pitää koulutusta osana annettua rakennetta osoittamatta empiirisesti tai historiallisesti olosuhteita yhdenlaiselle koulutukselle paremmin kuin jollekin toiselle.

Althusser ja Poulantzas eivät analysoi yksityiskohtaisesti koulun toimintaa. Callewaert ja Nilsson (1977, 67-72) esittelevät eräiden tutkijoiden käsityksiä koulun roolista. Espanjalaisen de Castron teorian ydin on siinä, että lisääntyneellä yksilöllisellä liikkuvuudella ja lähes samanlaisilla mahdollisuuksilla erityyppiseen koulutukseen on ideologinen funktio - ei siten, että yhtäläisyys toteutuisi, vaan siksi, että ihmiset yrittävät tavoittaa tämän yhtäläisyyden. Ruotsalainen Gesser katsoo, että ajatus, jonka mukaan kehittyneen kapitalistisen yhteiskunnan koulujärjestelmä toimii omien päämääriensä mukaan (samanlaiset mahdollisuudet, kun kyvyt ovat samat), on myytti. Koulutuksen rekrytoinnin tehtävä on luokkien uusintaminen. Se tapahtuu yksilöllistä liikkuvuutta lisäämällä. Itsevalinta toteutuu, kun koulu ei ole organisaatioltaan kovin jäykkä.

Koulun toimintaa ja perusasteen eriyttämistä sekä siihen liittyvää valikoinnin funktiota pyrkivät erittelemään ranskalaiset sosiologit Baudelot ja Establet, joiden teorioita sekä käsityksiä ruotsalaiset tutkijat esittelevät (Bernier et al 1977, 91-134).

Ranskalaiseen yhteiskuntaan perustuvan analyysin mukaan peruskoulussa on kaksi koulujärjestelmää, jotka vastaavat perustavia sosiaalisia luokkia. Teknisen koulutuksen eri väylät eivät edusta kolmatta muotoa, vaan ne jakautuvat myös kahtia, kuten muukin koulutus. Koulutusteitä voidaan nimittää käytännölliseksi/lyhyeksi (PK) ja teoreettiseksi/pitkäksi (TL). PK edustaa toistuvaa, näennäiskonkreettia

askarteluterapiaa ja TL progressiivista, abstraktia ja symbolista, suorituksiin, kilpailuun ja valintaan perustuvaa koulutusta. Yhteiskunnan luokkajoon uusintava prosessi alkaa koulussa jo ensimmäisenä koulupäivänä. Yläasteelle tultaessa on muodostunut kaksi ratkaisevasti erilaista tietä. Oppilaiden jakaminen kahtia ei ole koulun päämäärä, vaan se on periaate, joka suuntaa koulun pedagogista toimintaa. Peruskoulun pedagogiikka ja opetus kätkevät sen, mitä tapahtuu. Prosessin ymmärtämiseksi koulun analyysi on yhdistettävä luokkarakenteen analyysiin. Luokka ei ole ryhmä, jolla on tiettyjä ominaisuuksia, vaan luokat muodostuvat taistelussa, ja uusintumisprosessi on kokonaisuus, jossa luokat uusintuvat samanaikaisesti. Koulutus uusintaa luokkajokoa ja sen ideologisia ehtoja (ks. Berner et al 1977, 91-134).

Baudelot ja Establet eivät erittele niitä yhteiskunnallisia ja koulun sisäisiä välityksiä, jotka osoittaisivat kahden tien teorian luokkien uusintamisessa selityskykyiseksi. Työväenluokan subjektiviteetin merkitystä ja tietoisien toiminnan vaikutuksia ei analysoida. Mekaanisilta vaikuttavat käsitykset lienevät tarkoitetut paljolti Bourdieun ja Passeronin teoreettisten käsitysten ja niiden pohjalta suoritettuna ranskalaisen koulujärjestelmän analyysin kritiikiksi. Amerikkalaisen yhteiskunnan analyysiin puolestaan perustuvat Bowlesin ja Gintisin (1976) työvoiman tuottamisen ja uusintamisen näkökannalta lähtevät teoreettiset näkemykset koulutuksesta.

Bowles ja Gintis (1976) katsovat, että koulutus varmistaa stratifikaation kapitalistisen luokan ehdoilla ja integroi työläiset yhteiskuntaan. Valtiolla on tärkeä rooli ristiriitojen sovittelijana ja koulutuksen järjestäjänä. Koulutusjärjestelmä luo hierarkkisen tietoisuuden ja laillistaa auktoriteettisuhteet, jotka vastaavat työelämän organisaatiota. Hierarkkinen ja strukturoitu kontrolli tähtää työnantajien aseman uusintamiseen tuotantohierarkiassa ja yritysten pitkän tähtäyksen voittojen varmistamiseen. Onnistava luokka käyttää Bowlesin ja Gintisin mukaan koulua välineenä perustellakseen yhteiskunnan hierarkkiset alistussuhteet ja epädemokraattisen järjestelmän.

Auktoriteettisuhteet legitimoidaan hierarkkisesti järjestetyllä koulutuksella. Koulutus on yksi instituutio, joka pitää yllä etuoikeuksien järjestelmää ja sen kautta heijastuvat sosiaalisen rakenteen erot (luokka, sukupuoli, rotu). Liberaali politiikka uskoo, että tasa-arvoisuuteen päästään, kun sosiaaliseen rakenteeseen yhteydessä oleva syrjintä poistetaan. Kirjoittajat eivät usko tätä, vaan katsovat eri-arvoisuuden olevan niin syvässä koko järjestelmän olemuksessa, että ilman syvällisiä demokraattisia uudistuksia taloudessa, politiikassa ja koulutuksessa tämä ei ole mahdollista. Hierarkkisen työnjaon ja työn luonteen on muututtava, ja vain tätä kautta muuttuvat myös tietoisuuden muodot ja motivaatio. Iyöväestön ja pääoman taistelu taloudessa heijastuu myös koulutuskonfliktiin. Johtava ryhmä pyrkii alistamaan koulutuksen välikappaleekseen, ja alistetut ryhmät pyrkivät käyttämään koulutusta omien tarkoituseriensä hyväksi (Bowles ja Gintis 1976).

Bowles ja Gintis tarkastelevat koululaitosta liian suoraviivaisesti tuotantoelämän hierarkian näkökulmasta osoittamatta kuitenkaan miten välittävät mekanismit koulussa tapahtuvat. He eivät myöskään yhdistä yleistä talouteen perustuvaa analyysiaan riittävästi työvoiman kva- lifikation, työvoiman arvon ja hinnan problematiikkaan. Tällaista on yritetty mm. eräissä suomalaisissa alustavissa tarkasteluissa.

Pääoman edut edellyttävät peruskoulutuksen tason nostamista. Sitä edellyttää myös työläisten henkilökohtaisen työvoiman uusintamisvaatimus, joka on Järvelän (1974, 157) mukaan aidon tarpeen ilmaus ja turvaa myöhemmin asemaa työmarkkinoilla takaamalla työvoiman arvon tietyn pysyvyyden. Tämä on yksi työväenluokan kaikille yhtenäisen yleissivistävän koulutuksen vaatimuksen perusta. Tieteellis-teknisen kehityksen johdosta pääoman omistaja tulee tätä vaatimusta näennäisesti pitkälle vastaan, koska nykytilanne edellyttää työvoiman suurta liikkuvuutta ja koska peruskoulutuksen järjestämiselläkin voidaan luoda pohjaa työvoiman arvon vähentämiseen tähtääville tendensseille.

Pääoman arvonlisäyksen vaatima peruskoulutus ja työvoiman henkilökohtaisen uusintamisen pohjalta lähtevä koulutuksen kysyntä eivät kuitenkaan edellytä samanasteista ja -sisällöistä peruskoulutusta tai yhtenäistä käsitystä koulutuksen muodosta. Muotoon ja osaksi myös sisältöön saattavat historialliset, väestörakenteeseen liittyvät ja poliittiset tekijät suurestikin vaikuttaa (ks. Kasvio 1976, Tandem 1977).

Koulutuksen kustannusten vaikutus työvoiman uusintamiskustannuksiin olisi pääoman ja yksityisen pääoman omistajan kannalta ongelmallinen, ellei valtio tulisi välittäjäksi. Kustannusten vaikutus työvoiman arvoon tasoitetaan siirtämällä tällaiset kollektiiviset palvelut valtion hoidettaviksi ja jokaisen työläisen maksettaviksi veroina.

Koulutuksen vaikutus työvoiman arvoon minimoidaan tuottamalla palvelut valtion ylläpitämien yleisten uusintamisehtojen muodossa (Tandem 1977, 249, ks. myös Kosonen et al 1979). Paine työvoiman arvon kohoamiseen kasvaa kuitenkin, mitä pitemmälle koulutuksessa edetään ja mitä enemmän koulutettavat itse vastaavat kustannuksista (Järvelä 1974, 156).

Työvoiman arvoa vähentää se, että pyritään pitämään yleissivistävän koulutuksen kustannukset mahdollisimman pieninä huolimatta valtion panoksesta. Lisäksi työvoiman substituutiota eli työvoimareservien muodostumista voidaan lisätä nimenomaisesti eritasoista työvoimaa kouluttamalla. Perusta tälle luodaan eriyttämällä perusasteen koulutus tason ja sisällön mukaan. Tälle pohjalle voidaan järjestää eritasoinen ammatillinen koulutus, ja sitä voidaan täydentää erilaisella kurssimuotoisella koulutuksella. Nämä kaikki järjestelyt saattavat johtaa siihen, että vähäisemmin koulutettu työvoima polkee jatkuvasti työvoiman hintoja. Lisäksi on olemassa työtehtäviä, jotka eivät edellytä juuri minkäänlaisia peruskoulutusta (Järvelä 1974).

Työvoiman uusintamisen ja sen mukana peruskoulutuksen sekä siihen liittyvien eriyttämisratkaisujen tarkastelu pääoman logiikasta käsin työvoiman arvon ja hinnan säätelynä on käsitteellisistä ja tutkimukseen liittyvistä vaikeuksista huolimatta varteenotettava ja välttämätönkin näkökohta pyrittäessä perusasteen koulutuksen rakenteen monipuoliseen selvittelyyn. Tarkastelu tuo myös tarpeellisen perustan kapitalistisen yhteiskunnan koulujärjestelmän kehityksen ja toiminnan ymmärtämiseksi ja selittämiseksi. Koulun toiminnan ja yhteiskunnallisten kytkentöjen analyysiin tarvitaan kuitenkin käsitteistöä, jolla voidaan kuvata itse pedagogista toimintaa ja sen yhteiskunnallisia yhteyksiä sekä vaikutuksia. Tällaista teoreettista lähestymistapaa ja siihen liittyvää empiiristä analyysia ovat eräät tutkijat, jotka ovat saaneet vaikutteita myös marxilaisesta lähestymistavasta ja käsitteistöä, pyrkineet kehittämään.

3.4. Bourdieun ja Passeronin sekä Bernsteinin lähestymistapa

Bourdieu ja Passeron ovat ranskalaisia sosiologeja, jotka rakentavat teoriansa Durkheimin, Weberin ja Marxin pohjalle. Bourdieu liittyy kuitenkin enemmän Weberiin kuin Marxiin ja hänellä statusryhmäkonfliktit ovat hallitsevampia kuin luokkakonfliktit (Swartz 1977, 553 - 555). Tekijät ovat esitelleet lähestymistapaansa sekä yhdessä (Bourdieu ja Passeron 1977) että erikseen (mm. Bourdieu 1976). Heidän näkemyksiään ovat ruotsalaiset tutkijat Callewaert ja Nilsson ym. esitelleet sekä kommentoineet (Callewaert ja Nilsson 1976 ja 1977 sekä Berner et al 1977). Bourdieu ja Passeron ovat tutkineet ranskalaista koulujärjestelmää, erityisesti korkean asteen koulutusta, mutta heidän teoreettiset näkemyksensä soveltuvat myös koko koululaitoksen analyysiin. Kielen merkitystä korostavan Bernsteinin (ks. 1975) teoreettinen lähestymistapa on perusteiltaan lähellä Bourdieun ja Passeronin kehittämää. Bernsteinin teoria on saanut vaikutteita erityisesti Durkheimilta.

Bourdieu ja Passeron sekä Bernstein pyrkivät tarkasteluun, jolla voitaisiin selittää makrotason kysymysten lisäksi mikrotason prosesseja. Tähän pääsemiseksi tutkijat ovat luoneet omaa käsitteistöään ja määritelleet käsitteiden sisältöjä ja suhteita kokonaisviitekehyksensä kannalta. Kokonaisvaltaisessa lähestymistavassa on vaikeuksia; Bernstein (1975, 22 - 27) katsookin, että makrotasolta mikrotasolle ulottuva teoria ei ole loppuun saakka mahdollinen, vaan jotkut teoriat selittävät ongelmia yhdellä ja jotkut paremmin toisella tasolla. Sosiologisissa lähestymistavoissa korostetaan eri asioita kuin pedagogisissa tai psykologisissa. Swartzin (1977, 546) ilmaisu käyttäen voidaan katsoa, että sosiologien tehtävänä on "määritellä koulutusjärjestelmän osuus valtasuhteiden rakenteiden uusintamisessa ja sosiaalisten luokkien väliset symboliset suhteet". Tätä tehtävää toteuttavat mainitut kolme tutkijaa analysoiden nimenomaan sitä, miten uusintaminen prosessina koulun kautta tapahtuu.

Bourdieu ja Passeron ovat sitä mieltä, että analyysissa on aina otettava huomioon luokat, yhteiskunnan valtarakenne ja sosiaalinen tilanne. Muutoin koulutuksen funktioiden ja prosessien selvittely jää vain tekniseksi. Koulu uusintaa luokkasuhteet, ja se voi sen tehdä nimenomaan suhteellisen autonomiansa vuoksi, koska sen tarvitsee totella vain omia sääntöjään. Koulun sosiaalinen funktio on luokkasuhteiden uusintamisen

legitimointi, mutta sen ideologinen funktio on tämän kätkeminen pitämällä yllä illuusiota, että sillä on absoluuttinen autonomia (Bourdieu ja Passeron 1977, 197). Myös Bernsteinin (ks. 1975, 24) teoriassa luokka on avainkäsite. Tutkijat eivät kuitenkaan määrittele luokkia eivätkä selvitä valtion roolia luokkien uusintamisessa.

Bourdieu ja Passeronin teoriassa eriarvoisuuden ylläpitäjänä on kulttuuri- ja kielellisen pääoman epätasainen jakautuminen sosiaalisten luokkien kesken. Luokat, jotka hallitsevat tätä pääomaa, kontrolloivat myös koulutusta. Samat ryhmät hallitsevat myös taloutta, mutta kulttuuripääoma ei jakaudu täysin analogisesti taloudellisen pääoman kanssa (Bourdieu 1976, 193 - 194). Hallitsevat luokat kontrolloivat kulttuurimerkityksiä symbolisen väkivallan avulla. Tämä tapahtuu koulussa. Pedagoginen toiminta on objektiivisesti tätä symbolista väkivaltaa, joka tapahtuu pedagogisena kommunikaationa. Tämä puolestaan edellyttää pedagogista auktoriteettia ja koulun suhteellista autonomiaa ja itse pedagogisen työn järjestelyä niiden puitteissa (Bourdieu ja Passeron 1977, 3 - 68).

Pedagogisten käsitteiden ja niiden suhteiden määrittely loogisesti muodostaa perustan symbolisen väkivallan teorialle. Callewaert ja Nilsson (1976, 137) katsovat, että Bourdieun ja Passeronin töissä "symbolinen" tarkoittaa lähinnä sitä, mitä marxisin klassikot tarkoittavat ylärakenteen ideologisella tasolla. Ilmaisut, arvostukset ja asenteet toimivat sosiaalisten suhteiden tapaan, ja symbolisella tasolla laillistettuina ne kätkevät valtasuhteet, jotka ovat niiden perustana. Tämä ei tapahdu ilman pakkoa, ilman symbolista väkivaltaa, joka on koulussa mahdollista tiettyjen edellytysten vallitessa (on hyväksyttävä, että koulu on neutraali suhteessa yksilöön ja että koulutuksella on ehdoton auktoriteetti-asema). Edellytysten ollessa voimassa koululla on valta suorittaa valikointia ja jakaa sopivaa tietoa. Valikointi toteutuu tavallaan itsevalikointina ja karsinta tapahtuu perus- sekä keskiasteella, minkä jälkeen sosiaalisen rakenteen yhteydet koulusuorituksiin heikkenevät (ks. Swartz 1977, 548). Materiaaliset olosuhteet, mm. kulttuuripääoman jakautuminen, asettavat puitteet sosialisatioprosessille, missä on keskeistä kielen ja sen sosiaalisten funktioiden hallinta (Bourdieu ja Passeron 1977, 72 - 73). Kieli ja sen funktiot opitaan kotona jo varhain ennen kouluikää, ja luokkien välillä on huomattavia kielellisiä eroja ja koulun suosiessa keskiluokan kieltä (ks. Berner et al 1977, 19 - 24). Työväestöstä lähtöisin olevien koulutusmahdollisuudet ovat heikot ilman

suurta kulttuuripääomaa (ks. Bourdieu ja Passeron 1977, 73 - 74).

Bourdieu ja Passeronin teoria voi toimia viitekehystenomaisena lähtökohtana. Se ei pyri kytkemään koulun kehitystä kapitalistisen talouden kehitykseen ja kaipaisi tuekseen historiallista tarkastelua. Samoin olisi pystyttävä kytkemään pedagogisia asioita kuvaava looginen käsitteistö historialliseen ja konkreettiin koulun toimintaa selvittävään analyysiin. Teoriaa olisi pyrittävä kehittämään kahteen suuntaan, mikäli sillä halutaan kuvata ja selittää sekä makro- että mikrotason ilmiöitä muuallakin kuin ranskalaisessa yhteiskunnassa. Swartz (1977, 553 - 555) katsoo teorian yliarvioivan sosiaalisen järjestelmän loputon kykyä uusintaa itseään. Teoria sopii hyvin joihinkin sosiaalisiin ryhmiin, ja siitä voidaan mm. johtaa kolmenlaisia koulutukseen tapahtuvan investoinnin luokkastrategioita (uuden keskiluokan, intellektuaalisen eliitin sekä valtaa ja oikeuksia säilyttävien strategia).

Bernsteinin (1971, 25 - 47 ja 1975, 22 - 27) teorian makrotason lähtökohta on luokka, ja siinä etsitään vastausta kysymykseen, kuinka luokka hallitsee kommunikaation rakennetta perheessä ja koulussa ja miten lapset sosiolingvivistisesti orientoituvat eli millainen kielen tulkinnan koodi heillä on. Koodi tarkoittaa periaatteita, joiden perusteella puhe-tapahtumat valitaan ja organisoidaan. Työnjako vaikuttaa koodien muotoutumiseen, ja kulttuuri määrää onko koodi joustava vai rajoitettu. Makro-institutionaalisen tason koodin ohella toisen tason sosiaaliset suhteet määrittävät kommunikaation periaatteet ja tietoisuuden muodostuksen muodot tiettyjen välitysmuotojen kautta. Kolmannella eli semanttisella tasolla merkitykset reaalistuvat joustavasti tai rajoitetusti. Sosiaalinen luokka-asema ja arvojärjestelmä määräävät ammatillisen funktion sekä vaikuttavat perheen sisäisiin suhteisiin ja arvostukseen mm. koulua kohtaan. Keskiluokka sijoittuu pääosin joustavan koodin alueelle. Työväenluokan piiristä tulevat ne, jotka hallitsevat vain rajoitetun kielellisen koodin, ja työväenluokassakin on eroja poikien ja tyttöjen kielenkäytössä.

Bernsteinin teoriassa on lukuisasti tärkeitä elementtejä ja toisiinsa suhteutettuja käsitteitä. Koodijärjestelmä voidaan suhteuttaa roolijärjestelmään, joka voi olla avoin tai suljettu. Perheet voivat olla asemaan orientoituneita tai henkilöihin orientoituneita ja sosiaalinen kontrolli voi ilmetä eri tavoin. Bernsteinin teoria koskee myös opetussuunnitelmaa ja koko pedagogiikkaa. Opetussuunnitelma määrittelee valitun tiedon, pedagogia tiedon siirron ja arviointi tulosten mittaamisen. Bernsteinin

käsitteellisessä viitekehyksessä esiintyy myös koulutuskoodin käsite, joka viittaa sääntöihin tiedon yleistämisessä sekä opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden rakenteeseen. Opetussuunnitelman sisällön analyysin perusta on sen suhteellinen avoimuus tai sulkeutuneisuus. Voidaan erottaa keräilytyyppinen ja integroitu opetussuunnitelma (ks. Bernstein 1971 ja 1975 sekä Cherkaoui 1977).

Bernsteinin (1971, 56) mukaan koulu käyttää yleispäteviä merkityssisältöjä ja työväenluokan lapset partikulaareja. Joustava lingvistinen koodi antaa mahdollisuuden yleispäteviin merkityksiin, jotka ovat vähemmän sidoksissa sisältöön, kun taas rajoitettu koodi antaa mahdollisuuden partikulaareihin merkityksiin, jotka ovat enemmän sisältöön ja erityiseen sisältöön nimenomaan sidoksissa.

Teoriaansa pohjalta Bernstein (1971, 53 - 57) kritisoi voimakkaasti kompensatorisen koulutuksen aatteita todeten, että täydentävä koulutus suuntaa huomion pois koulun sisäisestä organisaatiosta ja kasvatuksellisesta sisällöstä. Täydentävässä koulutuksessa oletetaan, että perheistä puuttuu jotain ja siksi lapsi on kyvytön käyttämään koulua hyväkseen. Tähän virheelliseen lähtökohtaan perustuvat kulttuurisen deprivaaation puute- ym. teoriat ja käytännön sovellutukset. Bernsteinin mukaan ei ole kiinnitettävä huomiota lapsen elämän tiettyihin vaiheisiin, vaan koko perusasteen koulutukseen. Puheet täydentävästä koulutuksesta tulisi lopettaa ja suunnata huomio kasvuympäristön olosuhteisiin ja sisältöön. Samaa mieltä on mm. Robinson (1976, 112) todetessaan, että kaikkien opetussuunnitelmallisten muutosten epäonnistumisten tulisi johtaa kohti traditionaalista opetussuunnitelmaa.

Bernsteinin teoriaa ja käsitteistöä, erityisesti kielellisten koodien käyttöä, on kritisoinut amerikkalainen tutkija Labov (1969), jonka kritiikkiä Stubbs (1976) on teoksessaan esitellyt. Labov katsoo, että koodin käsitettä ei ole spesifioitu yksityiskohtaisesti (Stubbs 1976, 49). Kritiikki ei vähennä Bernsteinin teorian arvoa lähestymistapana, vaan pakottaa kiinnittämään enemmän huomiota sen ja empiiristen tosiasioiden väliseen suhteeseen. Labov itse on tutkimuksissaan todennut, että kielellisten erojen tulkitseminen kielellisiksi puutteiksi (neekerilapset) on virheellistä. Opettajan ja lasten kieli ja kielen käyttö sekä koulutilanteisiin liittyvät asenteet ovat erilaiset (Stubbs 1976, 60 - 61). Bernsteinin teoria on ollut lähtökohtana sekä sosiologian että kielitieteilijöiden tutkimuksissa.

Bourdieuin ja Passeronin sekä Bernsteinin teorioiden relevanssi ei ehken ole suomalaisessa yhteiskunnassa sama kuin esimerkiksi ranskalaisessa, jossa luokkaerot ja erot sosiaaliryhmien välillä saattavat olla suurempia. Teorioiden yleinen viitekehys osoittaa kuitenkin varteenotettavia tekijöitä, jotka ovat tärkeitä minkä tahansa yhteiskunnan analyysissä.

3.5. Lähestymistavat tutkimuksen suuntaajana

Esitettyjen lähestymistapojen lisäksi voitaisiin esitellä myös muita, joilla on ollut vaikutusta koulutuskeskustelussa. Koulutuksen taloustieteilijät rakensivat malleja teknologisen kehityksen ja taloudellisen kasvun yhteyksistä koulutukseen. Erilaiset toimintaa korostavat interaktionistit ym. tutkijat ovat pyrkineet tulkitsemaan koulun tapahtumia koulun sisästä käsin. Tällaista selitysyritysten relevanssi lienee kuitenkin tällä hetkellä vähäisempi kuin rakenteellisten koulua ja koko yhteiskuntaa koskevien näkemysten ja teoreettisten selitysyritysten, jotka osoittavat tutkimuksen kannalta olennaiset koulun ja yhteiskunnan kytkennät.

Käsitteistö ja teorianmuodostus eivät ole mistään lähtökohdasta päässeet vielä kovin pitkälle. Kuitenkin voidaan todeta, että eriyttämisen ilmenemistä ja olemusta ei voida selittää pelkästään mikrotason tai opetussuunnitelman ongelmana, vaan yhteiskuntapoliittisena ongelmana, joka koskee koko koulutusjärjestelmää, sen tehtäviä ja rakennetta sekä suhdetta yhteiskunnan valtarakenteeseen ja keskeisiin yhteiskunnallisiin prosesseihin ja talouteen sekä politiikkaan.

Sosiologisissa lähestymistavoissa jää opetussuunnitelman ja sen yhtenäisyyden pohtiminen yleensä melko vähälle huomiolle. Eriarvoisuus ja sen toteuttaminen erilaisia eriyttämismekanismeja käyttäen oletetaan yhteiskuntaan kuuluvaksi välttämättömyydeksi. Eriarvoisuutta selitetään eri lähtökohdista käsin pohtimatta kovin paljoa eriarvoisuuden yhteiskunnallista olemusta ja suhdetta yhteiskunnan luokka- ja valtasuhteisiin.

Marguilies ja Kahan (1975) toteavat, että tasa-arvoisuuden tulkinta yhtäläisiksi mahdollisuuksiksi on yksinkertaisesti keino laillistaa eriarvoisuus ja järjestelmän sosiaalinen stratifikaatio. Tällaisessa ajattelussa koulutus nähdään osaksi kapitalistisen tuotannon järjestämistä ja jatkuvuuden takaamista. Älyllisiin eroihin ja kykyihin perustuvat teoretisoinnit toimivat koulutuksen rakenteen ja toimintaperiaatteiden "objektiivisina" perusteluina. Ongelma on olennaisesti luokan arvoissa ja luokkarakenteessa. Eriarvoisuus perustuu luokkiin, joiden rajat yksityinen ihminen voi ylittää, mutta se ei muuta perusrakenteita ja eriarvoisuuden perustana olevia valikoitumisprosesseja. Eriarvoisuus ja sitä jatkava eriyttäminen voidaan tulkita normatiivisesti pyrkimättä kehityksen ja sen olennaisten tekijöiden selitykseen.

Eriyttämisen ilmenemisen ja luonteen tutkimisessa Suomen perusasteen koulutuksessa voidaan viitekehyksenä pitää edellä esitettyä kuvausta ja lähestymistapojen arviointia. Suomi on kapitalistinen maa, jossa toteutuvat kapitalistisen kehityksen yleiset lainmukaisuudet historiallisen kehityksen ja poliittisen sekä yhteiskunnallisen tilanteen määrittämisessä puitteissa. Eriyttämisen yhteiskunnallisen luonteen ymmärtämiseksi näitä puitteita on myös tutkittava. Tutkimuksessa on tyydyttävä keskeisimpien yhteiskunnallisten ja opetussuunnitelmallisten tekijöiden erittelyyn. Lähtökohtana on yhtenäiskoulutyypin peruskoulun historiallinen tarkastelu ja sen pohjalle rakentuva eriyttämisen yhteiskunnallisten kytkentöjen erittely. Ennen Suomen peruskoulun arviointia on syytä luonnehtia itse eriyttämistä hieman tarkemmin, kuin edellä on tehty.

4. ERIYTTÄMISEN LUONNEHDINTA KOULUTUKSEN TEHTÄVIEN JA TAVOITTEIDEN KANNALTA

4.1. Koulutuksen tehtävät ja tavoitteet

Eriyttämällä pyritään toteuttamaan koulutuksen tehtäviä ja tavoitteita. Koulutuksen määritelmässä ilmaistaan yleisellä tasolla koulutuksen tehtävä. Koulutus voidaan Häyrysen ja Hautamäen (1973, 10) mukaan määritellä järjestelmälliseksi menetelmäksi tuottaa väestössä se tietoisuus ja älykyys, jolla yhteiskunnan sosiaalisia prosesseja ja tuotantotapaa hallitaan. Määritelmä ilmaisee koulutuksen yleisen tehtävän ja viittaa samalla yhteiskunnan valtasuhteisiin eli tuotantotavan hallintaan, mistä keskeisellä tavalla riippuvat koulutuksen tehtävät ja tavoitteet, asema sekä myös sen järjestämisen periaatteet ja rakenne. Koulutuksen suhteellinen autonomia on kuitenkin otettava huomioon (ks. Durkheim 1977). Koulutus on kytkeytynyt yhteiskunnallisen rakenteen sosiaalistaloudellisiin suhteisiin, mikä tekee ymmärrettäväksi koulutuksen tehtävien ja rakenteen erot erilaisten yhteiskuntamuotojen, mm. kapitalismin ja sosialismin, välillä (ks. esim. Kol'tsugina, Neuner 1975).

Koulutuksella varmistetaan yhteiskunnallisen tuotannon jatkuvuus ja kehittyminen. Koulutuksen on tuotettava myös se muutoksen varanto, joka mahdollistaa yhteiskunnan tuotannon ja sosiaalisen toiminnan uudistamisen ja sopeuttaa väestön nopeisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin (Häyrynen ja Hautamäki 1973, 10, ks. myös Meier 1974, 27). Yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta tilanteesta riippuu, miten tämä tehtävä painottuu. Eriyttämällä pyritään toteuttamaan mm. uusintamisen tehtävää.

Koulutuksen tehtäviä voidaan tarkastella koulutuksen funktiona eli lähinnä yhteiskunnan tarpeina, jotka Musgrave (1974, 242) sijoittaa viiteen pääryhmään (ks. myös Callewaert ja Lundgren 1976, 89). Eriyttämisen

voi katsoa kytkeytyvän lähinnä poliittisen ja sosiaalisen valinnan funktioon, mutta kytkennät taloudelliseen funktioon ovat myös tärkeitä (funktioista myös Brubacher 1969, 13 - 35, Engeström 1970, 79 - 80, King 1969, 5).

Koko koulujärjestelmä kaikkine osineen liittyy erottamattomasti kun-kinhetskiseen taloudelliseen, tekniseen, sosiaaliseen sekä poliittiseen kehitykseen. Kasvukausina koulutus on nähty investointina, ja hitaan taloudellisen kehityksen aikana valikointitehtävä on korostunut. OECD:n kokoama asiantuntijaryhmä (Onko koulutuksella tulevaisuutta? 1976, 48) katsoo, että vuodesta 1945 lähtien koulutuspolitiikan tärkein tavoite on ollut laajentuminen (ks. myös Meyer et al 1977, 242 - 258), joka palvelee useita tarkoituksia, mm. koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoistamista. Koulutuksen seuraamuksia ja valikoinnin toteutustapaa on eri teorioilla ja malleilla pyritty tulkitsemaan, kuten edellä on todettu.

Luonteenomaista kehittyneiden kapitalististen maiden koulujärjestelmille on laajentumisen lisäksi ollut valtion lisääntynyt panos koulutuksen järjestämisessä (ks. esim. Kasvio 1976). Osana valtion toimintoja koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu kytkeytyvät entistä tiiviimmin työvoimapolitiikkaan ja työvoiman uusintamiseen. Kehitystä on ruvettu tarkastelemaan myös pääoman kasautumisen ja työvoiman arvon sekä hinnan kannalta (Järvelä-Mellais 1973, Järvelä 1974). Tarkastelu on kuitenkin varsin ongelmallista, ja Suomessa se on vielä alkuvaiheessa. Tandemin loppuraportissa (1977, 305) esitetään, että koulutusrakenteen erityispiirteet voidaan paljolti selittää sekä väestörakenteen erityispiirteistä että teollisuuden uusintamedellytyksistä käsin. Suomessa teollisuuden työvoiman kvalifikaatioaste (mm. tieteellis-teknisen kehityksen myöhäisyyden ja tuotantorakenteen yksipuolisuuden vuoksi) on ollut suhteellisen alhainen verrattuna moniin muihin kapitalistisiin maihin.

Työvoiman uusintamisvaatimusten toteuttamisessa voitaisiin luonnehtia eriyttämisen taloudellista ongelmaa: Minkälaisin kustannuksin voidaan tuottaa se eritasoisesti koulutettu työvoima, jota tarvitaan tuotannossa.

Perusasteen koulutuksen voidaan katsoa toteuttavan koulutuksen yleisiä tehtäviä ja funktioita. Perusasteen koulutukselle voidaan määritellä myös erityisiä tehtäviä ja joitakin funktioita voidaan painottaa perusasteella toisin kuin perusasteen jälkeisessä koulutuksessa (ks. esim. Durkheim 1961, Heinilä 1965, Parsons 1977). Perusasteen koulutuksen

voidaan yhtenäiskoulutyypillisessä peruskoulussa katsoa toteuttavan keskeisesti valinnan funktiota. Perusasteen yleisissä tehtävissä korostuu kulttuurin siirto ja sosialisointi.

Perusasteen koulutuksen ulottaminen koko väestöön liittyy kiinteästi kapitalismin kehitykseen ja varhaisvaiheiden murroksiin, joita mm. Waris (1952, 18-29) on Suomen osalta analysoinut (ks. myös Kosonen et al 1979). Kapitalismin kehittyminen edellyttää kansanopetuksen järjestämistä. Tämä on aiemmin tapahtunut selvästi kaksijakoisena: oppikoulutienä sekä kansa- ja kansalaiskoulutienä.

Koulutusjärjestelmän kaksijakoisuus ei Järvelän (1974, 154 - 155) mielestä kapitalismissa periydy niinkään tuotannon sisäisestä organisaatiosta kuin koko yhteiskuntamuodostuman sisältämistä luokkasuhteista. Suomessa voidaan ehkä katsoa rinnakkaisen, kaksijakoisen koululaitoksen pystyneen toteuttamaan työvoiman laatuvaatimukset. Oppikoulutien voimakas kasvu sekä myös toisen asteen koulutuksen laajennukset ovat nostaneet yleistä koulutustasoa niin paljon, että työvoiman vapaa liikkuminen on käynyt mahdolliseksi. Suomessa koulutuksen kysyntä lienee ollut poikkeuksellisen voimakasta. Koululaitoksen kysynnästä johtuva laajentuminen on osaltaan vaatinut perusasteen koulutuksen rakenteen muutosta.

Eriyttämisen tutkimisen kannalta valikointitehtävä on keskeinen. Teoreettisissa lähestymistavoissa on kuvattu erilaisia näkemyksiä valikoinnin perusteista ja toteuttamistavoista. Koulutuksen tehtävien toteutumisen arvioinnissa on tarpeen tehtävien perustavan lähtökohdan lisäksi selvittää hieman koulutuksen tavoitteita, vaikka koulutukseen liittyvien käsitteiden kasvatusfilosofisia pohdintoja ei suoritettaisikaan (ks. esim. Lahdes 1977, Koskeniemi ja Hälinen 1974, Wilenius 1975, Boldyrew et al 1973).

Koulutus on osa järjestelmällistä oppimisprosessia, se tuottaa yhteiskunnallisen tietoisuuden ja aiheuttaa oppimisprosessin kautta muutoksia oppilaiden toiminnassa. Tavoitteilla tarkoitetaan usein selvästi määriteltyjä asioiden tiloja, joihin pyritään ja jotka yleensä ilmaistaan koulutusta koskevissa säännöksissä, komiteamietinnöissä tai tulkinnoissa. Tavoitteen synonyymina käytetään mm. päämäärän ja tarkoituksen käsitteitä (ks. esim. Koort 1975, 132 - 136). Tavoitteet ovat myös kriteereitä koulutusprosessin arvioinnissa yleensä (ks. Brubacher 1969, 95).

Tavoitteiden yhteys koulutuksen käytäntöön voi olla heikko, vaikka niistä runsaasti keskusteltaisiinkin (vrt. Sadler 1974, 13). Tavoitteita voidaan eri perusteilla luokitella, ja niiden tutkimisesta on esitetty kaavioita (Hakkarainen 1977, 1 ja liite 3, Malinen 1976, 39). Tavoitteet voidaan opetussuunnitelmalliselta kannalta ilmaista myös taksonomioina (ks. esim. Hakkarainen 1977, 32 - 43, Lahdes 1977, 259 - 261, Hälinen 1973, 19).

Koulutuksen yleiset tavoitteet voidaan ilmaista tasa-arvo- ym. pyrkimyksinä opetussuunnitelmasta riippumatta tai siihen kiinteästi liittyvinä. Määrittelyssä voidaan korostaa koulutuksen vaikutuksia yhteiskuntaan ja/tai yksilöön. Tasa-arvoisuuden tai yhdenvertaisuuden (ks. Lahdes 1977, 64) tavoitteeseen liittyvä problematiikka kuvaa varsin hyvin tavoitteiden ongelmia koulutuksessa yleensä. Käsitteen ilmaukset ja sisältö sekä yleinen merkitys koulutuspolitiikassa ovat muuttuneet yhteiskunnallisten muutosten, koulutusrakenteen kehityksen ja tutkimuksen myötä.

Husenin (1975, 31-40) mielestä liberaali käsitys on ollut perustana 1900-luvun koulutusreformissa. Yksinkertaistettuna se tarkoittaa koulutukseen pääsyn yhtäläisiä mahdollisuuksia. Kaikille tarjotaan samanlaiset lähtöedellytykset perusasteen koulutukseen pääsyyn, ja menestyminen riippuu sitten oppilaista itsestään ja heidän vanhemmistaan. Tässä käsityksessä otetaan lapsen tulevaisuus eräällä tavalla annettuna ja lähtökohtien annetaan määrätä tulevaisuus ja mahdollisuudet. Yhtenäiskoulutyypissä koulujärjestelmässä pyritään tämän lähtökohdan perusteella löytämään ohjelmat, jotka sopivat yksilöllisiin tarpeisiin. Husen toteaa Colemanin (1968) yhtyen, että ongelma on mitä oletetaan annetuksi. Yksilöllisten tarpeiden ottaminen huomioon koulutusjärjestelyissä ja näennäisen yhtäläisyyden aikaansaaminen tätä kautta ei tuota vielä tasa-arvoisuutta koulutuksessa, mm. jatkokoulutusmahdollisuuksissa.

Husen (1975, 39-40) katsoo, että radikaalimmalla tasa-arvoisten mahdollisuuksien käsitteellä tulisi taata suurempi tasa-arvoisuus jo ennen koulua vaikuttavissa instituutioissa ja itse koulutyön aikana. Husen katsoo kuitenkin, että koulutus ei tuo yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta eikä voi korvata sosiaalisia uudistuksia. Tätä mieltä on myös Jencks (1974), joka päätyy tuloksiin, että koulutus voi vain

vähän vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Bowles ja Gintis (1976, 8) katsovat liberaalin strategian perustuneen historiallisen kehityksen väärinymmärtämiseen, sillä koulutus ei ole koskaan ollut taloudellisen tasa-arvoisuuden potentiaalinen voima.

Liberaalin tasa-arvokäsitteen osoittauduttua riittämättömäksi tavoitteeksi edes koulutuksellisen tasa-arvoisuuden kannalta on ryhdytty kiinnostumaan tulosten tasa-arvoisuudesta. Tulosten tasa-arvoisuus kuvaa itse asiassa sitä mitä on opittu eli kysymys on todellisesta jatkokoulutuskelpoisuudesta, joka on tutkimuksen kannalta erityisen keskeinen ongelma.

4.2. Opetussuunnitelma

Koulutuksen tehtävät ja tavoitteet on usein ilmaistu epämääräisesti. Niistä voidaan yrittää johtaa pedagogiset tavoitteet ja myös pedagoginen rakenne. Ongelmaa ovat selvittelleet mm. Hakkarainen kasvatus-tieteiden tutkimuslaitoksen peruskoulua ja opetussuunnitelmaa koskevassa tutkimusprojektissa (100/1971, 114/1971, 1972, 1973 ja 1977) sekä Malinen (1972, 1974, 1976 ja 1977). Tutkimusraporteista käyvät ilmi tavoitteenmäärityksen vaikeudet, jotka alkavat jo siitä, että peruskoulun tavoitteita ei ole yhteiskuntapoliittisesti selvästi ilmaistu sitä luotaessa. Jälkeenpäin on komiteamietinnöissä (vuoden 1971 koulutuskomitea 1973, opetussuunnitelmakomitean I välimietintö 1975, peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta 1975) pyritty tähän, mutta peruskoulun rakenteeseen ja eriyttämisratkaisun luonteeseen nämä mietinnöt eivät ole vielä paljon vaikuttaneet. Päätöksiä eriyttämisen muutoksista on kuitenkin mm. valtioneuvostossa tehty. Peruskoulun tavoitteiden ja koulunuudistuksen problematiikka tulee esille opetussuunnitelman käsitteen pohdinnoissa (vrt. Bruner 1971).

Yleissivistävässä peruskoulutuksessa opetussuunnitelma laajemmassa merkityksessä tarkoittaa opetustyön kokonaissuunnittelua, joka kattaa kouluelämän kaikki puolet, kun taas suppeammassa merkityksessä opetussuunnitelma tarkoittaa oppiainekohtaista tavoitteiden, aineksen, työtapojen, arvioinnin yms. seikkojen esittämistä (opetussuunnitelmakomitean I välimietintö 1975, 38-39, ks. myös Engeström 1976, 135).

Opetussuunnitelman laajempaa määrittelyä edustaa peruskoulukomitean (1970) tulkinta opetussuunnitelmasta (ks. esim. Takala A. 1968, 42). Opetussuunnitelmakomitea (1975) vie työtään samaan suuntaan pyrkien laatimaan pitkän tähtäyksen suunnitelman esiasteen, perusasteen, keskiasteen ja aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Opetussuunnitelmakysymyksessä lähestytään tilannetta, jolloin voidaan puhua yhdestä opetussuunnitelmasta, joka on "koko koulutusprosessia yli koulutustasojen ja läpi oppiaineiden jäsentävä yhteiskuntapoliittinen, kasvatuksellinen ja oppimispsykologinen ohjelma" (Häyrynen ja Sarola 1973, 62). Tällöin opetussuunnitelman määrittely on samalla yhteiskunnallisen tilanteen määrittelyä, johon opetussuunnitelmalla tähdätään (Häyrynen ja Hautamäki 1973, 243). Pedagogisen ohjelman lisäksi opetussuunnitelma on myös yhteiskunta- ja kulttuuripoliittinen ohjelma (opetussuunnitelmakomitean I välimietintö 1975, 193-194).

Vaikka opetussuunnitelma ilmentää lähinnä koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä, tulee jo sen määrittelyssäkin esille se, että koulutuksen tehtäviä tarkastellaan myös yksilön kannalta tuoden esille samalla muitakin kuin valtakunnalliseen yhtenäisyyteen tähtääviä näkökohtia (Koskenniemi ja Hälinen 1970, Koskenniemi 1976, 121). Opetussuunnitelmille on pyritty löytämään perusteita psykologiasta ja didaktiikasta (Bloom et al 1956, Bruner 1963).

Opetussuunnitelman vaikutus liittyy olennaisesti koulutuksen rakenteeseen. Rakenteen vaikutuksia ei voida täysin eliminoida ja voittaa opetussuunnitelmallisoin keinoin. Yleensä rakenne ja opetussuunnitelma liittyvät saumattomasti yhteen. Esimerkiksi peruskoulun eriyttämisratkaisu merkitsee joissakin tapauksissa olennaisesti erilaista opetussuunnitelmaa sen mukaan, miten tasokurssivalinnat on suoritettu.

Perusasteen koulutuksessa korostuu yleissivistys osana ihmiskäsityksen muovaamista ja yhteiskunnan vaatimusten huomioon ottamista. Se on Hakkaraisen (1977, 7) ilmaisua käyttäen "välittävä rengas yhteiskunnallisista vaatimuksista pedagogisiin tavoitteisiin". Yleissivistystä voidaan pitää 1) ehtona persoonallisuuden monipuoliselle kehitykselle, 2) edellytyksenä työhön ja osallistumiseen yhteiskunnalliseen elämään, 3) perustana ammattipätevyydelle ja erikoiskoulutukselle ja 4) edellytyksenä sekä perustana läpi elämän jatkuvalle sivistykselle (Mader 1974).

Rinnakkaiskoulussa on katsottu, että kansa- ja oppikoululla on ollut erilainen yhteiskunnallinen tehtävä ja että kaikki eivät tarvitse samanlaista yleissivistystä. Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien muuttuessa on myös yleissivistyksen sisältö muuttunut ainakin perusasteen osalta jossain määrin yhtenäisemmäksi vastaamaan aikakauden luonnetta. Opetussuunnitelmallisista järjestelyistä riippuu, missä määrin oppilaat perusasteella saavat yhtenäisen yleissivistyksen ja yhtenäisen pohjan jatkokoulutukselle (esim. Kasvio 1973). Kiista yleis- tai kansalaissivistyksen luonteesta on ollut koulunuudistuksen keskeisiä kysymyksiä alusta saakka ja kytkeytynyt nimenomaan perusasteen koulutuksen tehtäviin ja rakenteeseen (mm. Ensiö 1917 ja Niemi 1969). Peruskoulun yhtenäisenä henkisenä pyrkimyksenä on ollut kaikille yhteisen yleissivistyksen laajentaminen.

Yleissivistyksen luonteesta ja opetusjärjestelyistä (eriyttäminen) riippuu osaltaan, miten koulutukselle määritellyt keskeiset tavoitteet käytännössä toteutuvat. Yleissivistyksen ja ihmiskäsityksen jonkinasteisen määrityksen perusteella perusasteen koulutuksen tavoitteeksi ilmaistaan yleisesti persoonallisuuden kehitys (mm. koulunuudistustoimikunta 1966). Koulunuudistustoimikunnan differentiaalipsykologinen lähtökohta persoonallisuuden määrittelemiselle ja analyysille ei ole riittävä, jos pyritään näkemään persoonallisuuden kaikinpuolinen kehitys toimintaa ohjaavana tavoitteena. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean lähtökohta ilmentää jo toisenlaista, monipuolisempaa ja syvällisempää lähtökohtaa.

Persoonallisuuden käsite on sosiaalinen, ja se on ilmaus ihmisen olemuksesta, integraatio tietyistä yksilöllisistä ja sosiaalisista merkittävistä piirteistä suhteessa yhteiskunnan olemukseen (Smirnov 1973, 46-47). Kasvatuksen tavoitteenmäärittelyn kannalta on tärkeää, mistä muodostuu persoonallisuuden käsitteen ydin (Hakkarainen 1977, 13). Leontjev (1975) pitää keskeisenä persoonallisuutta kuvaavana käsitteenä persoonallisuuden motivaatorakennetta ja siinä tärkeinä vakiintuneita elämänarvoja. Motivaatorakenne selittää toimintojen valintaa ja niiden suoritustapaa.

Persoonallisuuden kehitykseen vaikuttamiseksi koulun ja opetuksen on otettava huomioon ihmisen biologinen ja psykologinen rakenne sekä yhteiskunnan sosiaalinen rakenne ja näiden yhteydet sekä

ihmisen suhde luontoon. Persoonallisuuden tutkiminen edellyttäisi tietoa näistä kaikista (ks. esim. Schmidt 1977), mutta käytännössä tiedon hankinta ja hallinta on rajoitettua. Siitä, miten persoonallisuuden yhteiskunnalliset ja yksilölliset näkökohdat voidaan kaavamaisesti yhdistää, on esitetty malleja ja käsitteellisiä jaotteluja (ks. esim. Hakkarainen 1977, 20-22, Malinan 1976, 66).

Suomen peruskoulun opetussuunnitelma on muodostunut pitkälle aiemman kansa-, kansalais- ja keskikoulun opetussuunnitelmista. Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunta, jonka tehtäväksi oli annettu opetussuunnitelmien yhdistäminen, I osamietinnössään (1970) on pohtinut opetussuunnitelman yleisiä ja tiedollisia tavoitteita. Ne ovat kuitenkin jääneet suhteellisen irrallisiksi, ja peruskoulun opetussuunnitelman voidaankin katsoa muodostuvan keskeiseltä sisällöltään aiemman keskikoulun ainekohtaisista opetussuunnitelmista. Persoonallisuuden kehitykseen liittyviä virikkeitä kyllä esitetään, mutta kuten Malinen (1976, 80) toteaa, tiedollinen aines esitetään persoonallisuuden kehittymisestä riippumatta vain eräiden ainekohtaisten tavoitteiden viitatessa siihen. Eriyttämisen kautta ainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä on eräissä keskeisissä aineissa varioitu käyttäen perusteena mm. differentiaalipsykologisia oppimisteoreettisia näkemyksiä.

Eriyttämisen tutkimus kohdistuu pääasiassa tiedollisten tavoitteiden alueelle ja niihin aineisiin, joissa eriyttämistä on selvitetty. Tutkimuksella pystytään tässä vaiheessa lähinnä vain välillisesti antamaan tietoa, kuinka peruskoulun persoonallisuuden kehityksen kokonaistavoitteita on saavutettu. Jatkokoulutuskelpoisuudesta ja eri oppiaineiden saavutuksista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin pystytään tekemään runsaastikin päätelmiä. Joitakin yleistäviä päätelmiä ja arvioita voidaan peruskoulun siirtymävaiheen kokonaiskehityksestä tehdä eri tutkimusotteisiin nojautuen.

4.3. Eriyttämisen luonnehdintaa

Eriyttämisen käsite on tullut suomalaiseen koulukeskusteluun peruskoulun uudistuksen myötä. Käsite liittyy olennaisesti peruskoulun rakenteeseen,

ja sen luonnetta sekä sisältöä on ensimmäisen kerran seikkaperäisesti selviteltyt koulunuudistustoimikunta vuonna 1966 ilmestyneessä mietinnössään. Toimikunta käytti tuolloin eriyttämisen käsitteen sijasta eriytymisen käsitettä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (1970) otti käyttöön eriyttämisen käsitteen. Kouluohjelmakomitea (1959, 80) puhuu opetuksen erilaistamisesta tarkoittaessaan lahjakkuuden ja harrastusten huomioon ottamista opiskelun järjestämisessä. Eriyttämisen käsitteen myöhempi määrittely ja käyttö on ollut jäsentymätöntä (esim. Piippo 1973, Viljanen 1975, Kangasniemi 1977). Malinen (1976) on tutkinut käsitettä opetussuunnitelmakehittelyn yhteydessä.

Eriyttäminen ilmentää koulutuksen yleisten yhteiskunnallisten tehtävien toteutusta ja niitä järjestelyjä, joihin on katsottu tarpeelliseksi ryhtyä koulutukselle esitettyihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Eriyttäminen toteuttaa koulutuksen yleisiä tehtäviä koulutuksen rakenteena, rakenteeseen liittyvinä tai rakenteesta riippumattomina opetussuunnitelmallisina tai didaktisina periaatteina ja järjestelyinä. Eriyttämisellä voidaan pyrkiä myös oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Eriyttämisellä vaikutetaan myös yleissivistykseen ja persoonallisuuden kehitykseen, mutta vaikutusten tutkiminen on ongelmallista, kuten edellä on todettu.

Eriyttäminen voidaan johtaa mekaanisesti ja suoraan yhteiskunnallisesta eriyttämisestä eli differentiaatiosta tarkastelematta miten statuksiin, differentiaatioon ja koko stratifikaatiotarkasteluihin pohjaavat yhteiskunnalliset teoriat näkevät koulutuksen tehtävät ja tavoitteet ja eriyttämisen osana näitä. Tällainen käsitteen johtaminen on pohjana Piipon (1973) tutkimuksessa (vrt. myös Viljanen 1975, Lahdes 1977, Kangasniemi 1977, peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta 1975).

Yhteiskunnan stratifikaatiosta tai differentiaatiosta suoraan koulutuspolitiikkaan johdettu eriyttämisen käsite vie virheellisiin koulutuksellisiin kytkentöihin. Eriyttämisen käsite ei tällöin kytkeydy peruskoulun kokonaistavoitteisiin.

Eriyttämisen käsitettä on jaoteltu ja viipaloitu monella tapaa (ks. Piippo 1973, Viljanen 1975, Lahdes 1977). Jaottelujen käsitteellinen perusta ja johtaminen eivät ole aina tulleet kovin hyvin esille. Tutkimuksen kannalta lienee kuitenkin hyödyllistä erotella eriyttäminen, joka johtaa erilaiseen jatko-opintokelpoisuuteen sellaisesta

eriyttämisestä, joka ei siihen johda.

Laissa koulujärjestelmän perusteista (Opetustoimi 1972, 1277) todetaan, että peruskoulun ala-asteella opetus on pääasiassa samansäiltöistä ja että yläasteella opetetaan yhteisiä aineita, joiden oppimäärät voivat olla erilaajuisia, sekä valinnaisia aineita. Jatko-opintokelpoisuuteen vaikuttaa ensimmäisen ja toisen vieraan kielen sekä matematiikan oppimäärä. Tällainen eriyttämisratkaisu kulkee organisatorisen eli ulkoisen eriyttämisen nimellä, jolla tarkoitetaan Viljasen (1975, 13) mukaan sellaisia järjestelyjä, joissa tietyin kriteerein muodostetaan erikseen opetettavia ryhmiä. Tällaisia kriteerejä ovat aikojen kuluessa olleet mm. sukupuoli, ikä, äidinkieli, uskonto ja lahjakkuus. Opetuksellisella eli sisäisellä eriyttämisellä ymmärretään (Viljanen 1975, 13) koululuokan piirissä tapahtuvia järjestelyjä. Sisäinen eriyttäminen voi tapahtua myös opintoryhmän piirissä eikä käytännössä voi tehdä aina jakoa ulkoisen ja sisäisen eriyttämisen välillä. Ne voivat korvata toisensa ja niiden pedagogis-poliittista päämääränasettelua ei voi erottaa (Klafki ja Stöcker 1965, ks. myös Fischer 1972).

Eriyttäminen voidaan jakaa monella muullakin tapaa erilaisiin muotoihin ja kategorioihin, ja siihen voidaan lukea myös tukiopeutus ja erityisopetus (Piippo 1973, peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta 1975, Viljanen 1975, Lahdes 1977). Eriyttäminen koskee aina opetuksen tasoa ja sisältöä, suoritettiinpa se millä tavalla tahansa. Eriyttäminen (tässä kuvatussa muodossa) liittyy yhtenäiskoulutyypin peruskoulun tulon niin meillä kuin muuallakin. Eriyttämisen toteutuksen yhtenä keskeisenä ongelmana on, miten turvataan riittävä opetus-suunnitelmallinen yhtenäisyys, jotta peruskoulun kokonaistavoitteet toteutuisivat (vrt. Kienitz et al 1973, Häyrynen ja Hautamäki 1973, Hautamäki 1976).

Suomen peruskoulun eriyttämisratkaisun oppimisteoreettinen perusta on esitetty mm. koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966). Siinä lähdetään älyllisen kehityksen tutkimisessa Galperinin mainitsemasta poikkileikkausanalyysistä eikä pohdita miten valmiudet vaikuttavat omaksumistapahtumaan (Hautamäki 1976, 35-41). Lähtökohtana on ajatus älykkyyden normaalijakaumasta ikäluokan puitteissa sekä lahjakkuuden eri tekijöiden jakautumisesta. Oletettujen erojen pohjalta tehdään

johtopäätökset, joiden mukaan nk. välineaineissa (kielet ja matemaatiikka) tulee antaa eritasoista opetusta (koulunuudistustoimikunta 1966). Toimikunta lähtee teoriasta, joka painottaa kielellisten tekijöiden merkitystä yleisen älykkyyden määräytymisessä. Se viittaa kodin sosiaalisen tason ja sivistyksellisen eheyden merkitykseen oppilaan opiskelumotivaatiossa ja opiskelumahdollisuuksissa, mutta ei pohdi laajemmin tämänkaltaisten älykkyyks- ja lahjakkuuskäsitteiden yhteyksiä sosiaaliseen taustaan eikä kytke esityksiään yleiseen tavoitteenmääritykseen (Kankainen 1976, 58). Perustana on paljolti differentiaalipsykologinen lähestymistapa, jota leimaa Leimanin (1973, 9) mukaan epähistoriallinen, mekanistinen ja atomistinen ihmiskuva.

Koulunuudistustoimikunnan jälkeen on esitetty uusia tulkintoja eriyttämisen käsitteestä, jotka tulkinnat ovat yleisiä myös muualla kapitalistisissa maissa. On havaittu, että kuvatus kaltainen eriyttämiskäsitteistö johtaa tavoitteiden eriytymiseen eli nk. erilaistamiseen eriyttämiseen eikä mahdollista yhtäläisiä jatkokoulutusmahdollisuuksia. Opetussuunnitelmakomitean I välimietinnössä (1975, 169) asetetaan koulutusjärjestelmän erääksi keskeiseksi kehittämisperiaatteeksi yhtenäistäminen. Se merkitsee yhtäläisen jatko-opintokelpoisuuden takaavaa yleissivistävää pohjakoulutusta, joka on perustavoitteiltaan samantasoista ja ydinsisällöltään yhtäläistä. Pyritään tavoitteiden yhtenäistämiseen eli yhtenäistävään eriyttämiseen, missä tiedolliset perustavoitteet ja perussisällöt ovat hyvin tärkeitä. Käsitteiden sisältöjä ja suhteita pohtii Malinen (1976, 92-98) ja toteaa perustavoitteiden tulleen ajankohtaisiksi opetussuunnitelmissa pyrittäessä koulutuksen tasa-arvon toteuttamiseen. Nämä kehittämisyrittäykset eivät vielä välttämättä muuta eriyttämiskäsitteistöä yhteiskunnallista taustaa, vaan ilmaisevat yrityksiä voittaa sen kielteisiä seurauksia.

Eriyttämisen käsitteen eri tulkinnat liittyvät keskeisesti yhtenäiskoulutyypiseen koulutukseen, jossa koulutus tapahtuu hallinnollisesti saman koulumuodon puitteissa pääasiassa yhteiskunnan kustantamana ja ainakin osittain kaikille yhtenäisenä opetuksena. Joissakin luokituksissa eriyttämisen käsitteen piiriin on luettu myös koulutuksen erilaistaminen koulutyypinkin perusteella. Husen (1959, 74) on erottanut viisi eriyttämistyyppiä:

1. koulutyyppiin perustuva,
2. linjajakoon perustuva,
3. eritasoisiin rinnakkaisluokkiin perustuva,
4. tasoryhmitykseen perustuva ja
5. eritasoisten rinnakkaisluokkien puitteissa tapahtuva yksilöllistämisen.

Vuonna 1961 Ruotsissa ilmestyneessä komiteanmietinnössä mainitaan lisäksi ainevalinnan mukainen ja luokan sisäinen eriyttäminen (ks. Dahllöf 1967, 40-41). Husenin luokittelussa neljää ensimmäistä pidetään organisatorisina. Käytettäessä ainevalintaa pohjana puhutaan myös kvalitatiivisesta (eri aineet) ja kvantitatiivisesta (saman aineen eri kurssit) eriyttämisestä (Dahllöf 1967, 43). Opetussuunnitelman luonne huomioon ottaen voidaan kuitenkin katsoa eriyttämisen aina olevan sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (I 1970, 139) tuo esille uusia näkökohtia eriyttämisen perustasta ja muodoista. Peruskoulun organisatorinen eriyttäminen on toteutettu valinnaisaineiden ja eritasokursien avulla. Myöhemmin on Piipon (1973, 214) luokittelun perusteella peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietinnössä (1975, 7) mainittu eriyttämisen muotoina 1) tavoitteiden eriyttäminen 2) sisältöjen eriyttäminen 3) organisatorinen eriyttäminen 4) menetelmällinen eli opetusjärjestelyjen eriyttäminen ja 5) arvioinnin eriyttäminen. Tässä luokittelussa lienee kolme ensin mainittua luettava edellä esitettyihin organisatorisen eriyttämisen muotoihin. Luetellut eriyttämisen organisatoriset muodot sisältyvät tutkimuksen piiriin. Opetuksellisenä eriyttämisenä mainitut lähinnä luokan sisäiset eriyttämisen muodot eivät ainakaan pääosin siihen kuulu.

Kaikissa Pohjoismaissa on ollut käytössä tasokursseihin jaettuina pakollisia aineita sekä valinnaisaineita. Valinnaisaineiden mukainen eriyttäminen kuuluu periaatteessa tutkimuksen ongelmakenttään (tärkeitä mm. peruskoulun kokonaistavoitteiden kannalta), mutta koska valinnaisaineet eivät ole Suomessa ratkaisevia jatko-opintokelpoisuuden kannalta, on niiden puitteissa tapahtuva eriyttäminen rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Kuvatun kaltainen eriyttäminen sijoittuu meillä perusasteelle ja peruskouluun. Se voi tarkoittaa myös toisen asteen koulutuksen järjestelyjä tai sitä välivaihetta, jolla siirrytään perusasteelta toisen

asteen koulutukseen. Vaikka koulutuksen järjestelyissä ei käytettäisi-
kään eriyttämisen käsitettä, voidaan eri koulumuotoihin (jolloin kou-
lumuotojen tehtävät ja tavoitteet usein ovat eriäviä) jakoa yms. orga-
nimatorisia ja opetuksellisia toimenpiteitä tarkastella eriyttämisen
puitteissa.

Rinnakkaisessa koulujärjestelmässä (osittain myös toisen asteen
koulutuksessa) eri koulumuotojen tehtävät ja tavoitteet eivät ole
yhteneväisiä. Opetussuunnitelmat poikkeavat myös ratkaisevasti toi-
sistaan ja estävät yhtäläisen jatkokoulutuskelpoisuuden. Yhtenäiskoulu-
tyyppisessä peruskoulussa on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota
koulujärjestelmän sisäisiin tekijöihin, opetussuunnitelmaan, sen ta-
voitteisiin, sisältöön ja opetusjärjestelyihin.

Suoritettiinpa koulutyötä millä tasolla tahansa (tavoitteet, raken-
ne, opetussuunnitelma, didaktiset periaatteet), siinä ovat aina muka-
na yksilölliset näkökohdat, teorit ja käsilykset yksilöiden eruisista
ja niiden liittymisestä koulutukseen ja opetukseen. Eriyttämisessä
otetaan tavalla tai toisella huomioon yksilöiden erilaiset oppimis-
edellytykset, käsitykset kehityksen luonteesta ja opetuksen mahdolli-
suuksista. Käsitteenä opetuksen yksilöinti on kuitenkin syytä selvästi
erottaa luonnehditusta eriyttämisestä, vaikka eriyttämistä voidaan
perustellakin yksilöiden erilaisuuden huomioon ottamisella (koulun-
uudistustoimikunta 1966).

Yksilöinnillä pyritään toteuttamaan koulutuksen yleisiä ja opetus-
suunnitelman yleisiä sekä ainekohtaisia tavoitteita, mutta yksilöinti
sinänsä ei johda erilaiseen jatkokoulutuskelpoisuuteen eikä se tapah-
du opetussuunnitelmasta irrallisena. Opetuksen yksilöinti on syytä
tässäkin yhteydessä rajoittaa lähinnä opettajan toimesta luokan
puitteissa tapahtuvaksi opetusjärjestelyjen mielekkääksi järjestämi-
seksi pyrittäessä kunkin oppilaan osalta saavuttamaan parhaalla mah-
dollisella tavalla opetukselle opetussuunnitelmassa tai muutoin ase-
tettuja tavoitteita. Tavoitteena voi olla persoonallisuuden kehitty-
minen, tiedolliset valmiudet, yleissivistyksen nostaminen tai jokin
muu edellä kuvattu tavoite. Yksilöinti näin määriteltynä lähenee
opetuksellisen eli sisäisen eriyttämisen käsitettä (ks. yksilöinnin
käsitteestä ja määrittelystä mm. Malinen 1977, Lahdes 1977,
Koskenniemi ja Hälinen 1970, Koort 1975).

Yksilöllisen opetuksen mahdollisuudet ovat osittain riippuvaisia samoista periaatteellisista rajoituksista kuin eriyttämisenkin, eikä sen kautta ole resursseja lisäämälläkään ehkä mahdollisuutta päästä eriyttämistä paremmin koulutuksen tavoitteisiin, eikä sillä ehkä voida korjata heikosti toteutettua eriyttämistä, vaikka ehkä jossain määrin voitaisiinkin parantaa oppimistuloksia. Yksilöllisen opetuksen puutteiden voittamiseksi on kehitetty erilaisia työtapoja, joita ovat Lahdesen (1977, 248) mukaan yksilöllinen harjoitus, yksilöllinen työ ja ohjelmoitu opetus. Yksilöivään opetukseen luettavia, vaikkakaan ei ehkä tiukasti esitetyn määritelmän ehtoja täyttäviä, ovat tavoiteoppimisstrategiat sekä mm. Ruotsissa eri aineissa kokeillut moduuliperiaatteella toimivat oppiainekohtaiset opetusjärjestelyt. Näillä kaikilla järjestelyillä ja työtavoilla voidaan jossain suhteissa saavuttaa hyviä oppimistuloksia, mutta koko opetustyön järjestelyjen pohjaksi niistä tuskin on (ks. Lahdes 1977. 249-250, Hälinen 1973, 79).

Eriyttävän opetuksen ja yksilöllistämisen eräänlaisia saumakohtia ovat erikoislahjakkaiden erillinen koulutus, tukiopetus sekä erityisopetus, jotka jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

5. SUOMEN PERUSKOULUN RAKENTEEN JA ERIYTTÄMISEN KEHYSTEN MUODOSTUMISESTA

5.1. Tarkastelutapa

Peruskoulun kehityksen taustan ja koulunuudistuksen keskeisiä yhteiskunnallisia ongelmia on yleisellä tasolla eritelty edellä. Historiallinen tarkastelu, kehityksen jaksottaminen ja koulunuudistuksen kytkeminen yleiseen yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen kehitykseen on ongelmallista. Peruskoulun taustaa ja syntyvaiheita sekä kehitystä koskevat tai sivuavat tutkimukset (Isosaari 1973, Nurmi 1977 ja 1979a, Iisalo et al 1979) ovat luonteeltaan kartoittavia, selvityksenomaisia. Riittävien perustutkimusten ja tietojen puuttuessa ei analyysin eri tasojen kytkentä ole yksiselitteistä. Analyysia voidaan kuitenkin yrittää aikaisempiin tutkimuksiin nähden jonkin verran syventää keskittymällä muutamiin eriyttämisen kannalta keskeisiin periaatteellisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin sekä jaksottamalla kehitysvaiheita yhteiskunnallisten taustatekijöiden mukaan.

Menetelmällisten ongelmien vuoksi on aluksi pyritty erottamaan yhteiskouluperiaate tarkastelun kohteeksi. Periaatteen ja kehityksen tulokinnan syventämiseksi on tämän jälkeen selvitetty yhteiskunnallista ja taloudellista kehitystä. Tämä peruskoulun juurien yhteiskunnallinen tarkastelu ulottuu osittain aina vuosisadan alkuun saakka. Tämän jälkeen erikseen on tutkittu koululaitoksen suhteellisen omalakista vähittäistä muutosta (1940-luvulta lähtien) kohti peruskoulua. Tässä luvussa on lisäksi eritelty valikoitumista ja eriarvoisuuden ilmenemistä rinnakkaiskoulussa, koska sen voidaan olettaa suoranaisesti vaikuttaneen peruskoulun syntyyn ja muotoutumiseen. Tarkastelun jaottelu eri lähtökohtien mukaan on perusteltua, koska koulunuudistusta ei voi ymmärtää pelkästään taloudellisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden perusteella (vrt. Peltonen 1979, 175).

5.2. Yhtenäiskouluperiaate

Yhtenäiskouluperiaatteessa ilmaistaan perusasteen koulutuksen järjestämistä ja suhde muuhun koulutukseen, aiemmin lähinnä oppikouluun ja nyttemmin koko keskiasteen koulutukseen ja viime kädessä korkean asteen koulutukseen saakka. Yleisen oppivelvollisuuden (1921) säätämisen jälkeen yhtenäiskouluperiaate kytkeytyy oppivelvollisuuskouluun ja sitä seuraavaan koulutukseen. Ruutu (1947, 8) katsoo, että oppivelvollisuuskoulun luonteen ja rakenteen määrittäminen on koulujärjestelmäongelman peruskysymys, johon ovat sidoksissa koulujen asema koulujärjestelmässä ja suuressa määrin niiden opetussuunnitelmat ja tehtävätkin.

Yhtenäiskouluperiaatteen ilmenemisen esivaiheena voidaan pitää viime vuosisadan lopun ja tämän alun pohjakoulukysymystä. Pohjakoulu kiteytyessään ajan yhteiskunnalliseen kehitykseen edusti pyrkimyksiä, joiden tavoitteena oli koulun ja koko yhteiskunnan demokratisoiminen (Niemi 1969, 14-15). Suurlakon aikoihin sosialidemokraattien lisäksi pohjakoulun kannalla oli nuorsuomalainen puolue, samoin kristillinen työväenliitto sekä Suomen maalaisväestön liitto (Ensiö 1917, 34-35). Työväenliikkeen piirissä esiintyi jo tuolloin ajatuksia ns. yhtenäiskoulujärjestelmästä (Kaasinen 1955, 247).

Pohjakoulukysymys oli esillä vuoden 1912 valtiopäivillä ja äänin 135-53 eduskunta päätti anoa lakiehdotusta kansakoulun kokonaisuudessaan saattamiseksi jatkuvan opetuksen pohjana olevaksi yleiseksi kansalaiskouluksi (Ensiö 1917, 44-45). Esiitystä kannattivat yhtenäisimmin sosialidemokraatit ja maalaisliitto. Nuorsuomalaisista osa oli vastaan ja vanhasuomalaisista ylivoimainen enemmistö. Yhtenäisin vastustus tuli ruotsalaisten taholta (Niemi 1969, 277-278). Kouluylihallitus katsoi lausunnossaan opetusohjelmien yhteensovittamisen ylivoimaiseksi, ja senaatti päättyi asiassa kielteiselle kannalle (Ensiö 1917, 48).

Kansakunnan yleisestä sivistystarpeesta huolehti yhtäältä kansakoulu ja toisaalta oppikoulu, josta nyt tuli nousevan porvariston koulutustie. Se yksinomaan mahdollisti yliopistokoulutuksen ja pääsyn korkeisiin virkoihin. Oppikoulussakin oli jo tapahtunut jakautumista (Hanho 1955, 343). Molemmilla koulumuodoilla oli yleissivistävä tehtävä, mutta yleissivistyksen sisältö oli erilainen (ks. Salomaa 1944).

Yhteiskunnallinen kehitys, kansakoulun yleistyminen sekä myös oppikoulujen, ennen kaikkea yksityisten suomenkielisten keskikoulujen perustaminen, johtivat varsin nopeasti siihen, että osasta kansakoulua tuli yleisesti oppikoulun pohjakoulu, mutta tämä ei edustanut yhtenäiskoulun periaatetta ja

käytäntöä siten, kuin yhtenäiskouluperiaate oli jo useissa maissa toteutettu (ks. Halila 1950 IV, 25). Samaan suuntaan sitä meilläkin yritettiin koulunuudistajien toimesta itsenäisyyden alkuaikoina viedä.

Yleinen mielipide oli itsenäisyyden alussa voimakkaasti yhtenäiskoulun kannalla (mm. eduskunta), mutta mm. koulutoimen ylin johto oli sitä vastaan (Halila 1950 IV, 25-26). Kuitenkin asetettiin Oskari Mantereen johtama komitea tekemään ehdotusta koko kansakoulun oppimäärälle rakentavasta oppikoulusta. Komitean ehdotuksesta perustettiin kaksi pohjakouluperiaatteen mukaan toimivaa kuusiluokkaista oppikoulua, toinen Helsinkiin ja toinen Jyväskylään. Myöhemmin tällaisia kouluja perustettiin muutamia lisää. Oppikoulukomitean mietintö valmistui v. 1932. Siinä esitettiin vallitsevan käytännön rinnalle yhtenäiskoulujärjestelmää, jossa kansakoulun oppimäärälle rakentuisivat kuusiluokkainen oppikoulu (3+3), jatkokoulut sekä ammatillinen koulutus (ks. Isosaari 1973, 77).

Oppikoulukomitea tehtäväksiantonsa mukaan nimittää yhtenäiskoulujärjestelmäksi koulujärjestelmää, jossa kansakoulu kokonaisuudessaan muodostaa oppikoulun pohjan, kun taas järjestelmää, jossa oppikoulu rakentui ylempään kansakoulun kahden alimman luokkaan varaan, nimitettiin rinnakkaiskoulujärjestelmäksi. Komitea perusteli yhtenäiskoulua pedagogisella yhtenäisyysperiaatteella, pedagogisen valinnan periaatteella sekä yhteiskunnallisilla oikeudenmukaisuus- ym. näkemyksillä.

Oppikoulukomitea ei juuri pohdi kysymystä opetuksen eriyttämisestä varsinaisessa kansakoulussa. Se kylläkin toteaa, että tietoaikojen ei 11-13 vuoden iässä tarvitse olla sama ja että eri oppiaineiden valinnassa jää liikkumatilaa. Komitea edellytti myös rinnakkaiskoulujärjestelmän säilytetäväksi esittäen, että koulujärjestelmien tulee tarjota, vaikkei juuri samaa tietomäärää, kuitenkin samanarvoinen yleissivistys. Oppikoulukomitean esitys edusti tuonhetkistä varsin yleistä tulkintaa yhtenäiskouluperiaatteesta. Tulkinnan mukaan järjestettiin mm. koululaitoksen osien suhteita. Kiuasmaa (1971, 133) arvioi käytännöllisyyttä ja aktiivisuuteen perustuvia työtapoja painottaneen yhtenäiskoulun olleen itse asiassa reaalkoulun perillinen, jota oli suosinut porvarissäätyyn tukeutunut liberalismi, kun taas yhtenäiskoulujärjestelmän kannattajia nyt löytyi uudelleen voimistuneen sosialidemokratian ja keskustaryhmien piiristä. Oppikoulukomitean esitys sai vastustusta erityisesti Helsingin yliopiston ja oppikoulunopettajien sekä poliittisen oikeiston taholta, koska sen katsottiin merkitsevän mm. valtavaa tiedollisen tason laskua.

Vastustuksesta huolimatta Kivimäen hallitus, jonka opetusministeri oli Mantere, antoi komitean esityksiin perustuvan lakiesityksen v. 1936, tosin esittäen kolmivuotisen keskikoulun sijaan nelivuotista (Kiuasmaa 1976, 273-274). Lakiesityksen myöhemmän hautautumisen Kiuasmaa katsoo johtuneen ennen kaikkea poliittisen tilanteen muutoksesta, sillä sen antamisen aikoihin eduskunta näytti puolueohjelmien mukaan pitkälle yhtenäiskoulumyönteiseltä.

Salomaa (1938) toteaa, että Suomessakaan ei voitane välttää kouluolojen yleistä kehitystä kohti yhtenäiskoulua, mutta ettei asia ole vielä ajankohdainen ja että ratkaisevaa on toteuttamistapa. Yhtenäiskoulukysymys ja periaatteen tulkinnat nousivat kuitenkin uudelleen esille sotien jälkeen suuresti muuttuneessa yhteiskunnallisessa ja poliittisessä tilanteessa. Yhtenäiskouluperiaatetta tulkittiin nyt eri tavalla, näkyvimpänä tulkkina kouluhallituksen pääjohtaja Yrjö Ruutu, joskin Jussila (1949, 124) huomauttaa, että Ruudun edustaman yhtenäiskoulujärjestelmän perusta oli sama kuin Soinisella, Mantereella ja Sarvallakin. Ero oli sisällyksessä ja toimeenpanomahdollisuuksissa.

Koulujärjestelmäkomitean (1948) tavoitteet ja esitysten perustelut pohjaavat vahvemmin kuin aiemmin teollisuuden ja elinkeinoelämän kehitysvaatimuksiin. Niinpä esitys koskeekin oppivelvollisuuskoulun lisäksi myös sen ja koko muun koulutuksen välisiä suhteita ja yleissivistyksen suhdetta ammattisivistykseen. Pyrkimys oli nostaa koko oppivelvollisuuskoulun yleistä tasoa ja luoda samalla edellytykset jatkuville opinnoille niin käytännöllisellä kuin opillisellakin alalla. Oppivelvollisuuskoulun kuluessa kunkin taipumukset ja kyvyt selvitettäisiin, mutta mitään valikointia eriyttämisen avulla ei vielä tuolloin tapahtuisi.

Ruutu (1947) katsoo lievimmän rinnakkaiskoulun vallitsevan silloinkin, kun oppivelvollisuuskoulu tarjoaa samat taloudelliset edellytykset, mutta jakaa oppilaat edullisemmille ja vähemmän edullisille linjoille jo niin varhain, etteivät oppilaat itse ole voineet muodostaa mitään käsitystä siitä, mihin he aikovat. Hän korostaa voimakkaasti hyvää yleissivistystä sekä yleissivistyksen ja ammattisivistyksen suhdetta sekä yhtenäisyyden takaamista koko oppivelvollisuuskoulun järjestelyissä. Ruutu pyrki hahmottamaan ihmiskuvaa, joka olisi kytkenyt yksilön kehityksen yhteiskunnan vaatimuksiin. Ruutu on sitä mieltä, että kuusivuotinen kansakoulu antaa liian heikon yleissivistyksen niille, jotka eivät jatka oppikoulussa, ja että rinnakkaiskoulu jää voimaan siinäkin tapauksessa, että kuusivuotinen kansakoulu on oppikoulun pohjana, kun oppivelvollisuuskoulu on kahdeksanvuotinen. Mantereen komitean esitys ei olisi ollut yhtenäiskouluperiaatteen mukainen tämän tulkinnan mukaan.

Koulujärjestelmäkomitean esityksessä alkeiskoulu on neliluokkainen ja keskikoulu normaalimuotoisena neliluokkainen. Maaseudun olosuhteita ajatellen esitettiin myös kolme- tai neljävuotista vajaan keskikoulua poikkeustapauksena ja siirtymävaiheessa. Tämä olisi rikkonut jossain määrin yhtenäiskouluperiaatetta. Samoin olisi vielä paljon selvemmin tehnyt mahdollisuus, ainakin alkuaikoina, vapautua vieraiden kielten opiskelusta. Tässäkin ajateltiin lähinnä maaseudun olosuhteita. Keskikouluun esitettiin kahta vierasta kieltä. Uutena aineena oli ammatinvalinnanohjaus.

Ruudun johtaman komitean käsitys yhtenäiskoulusta edusti Suomen oloissa uutta tulkintaa, ja se jäi paljolti periaatteiden määrittelyksi. Mietinnön valmistuttua ei katsottu mahdolliseksi edetä sen suuntaviivojen mukaisesti. Kiuasmaa (1974, 166-167) on sitä mieltä, että vuoden 1947 lopulla pidettiin jokseenkin varmana sen pohjalta pian annettavaa hallituksen esitystä. Yhteiskunnallinen ja poliittinen tilanne kuitenkin muuttui ratkaisevasti jo seuraavana vuonna, ja yhtenäiskoulukysymys raukesi pitkäksi aikaa.

Kouluohjelmakomitean mietintö vuodelta 1959 edustaa seuraavan vaiheen tulkintaa yhtenäiskouluperiaatteesta. Komitea näkee kysymyksen pitkälle käytännöllisenä kansakoulun ja keskikoulun yhdistämisenä. Perusteluissa näkyy aineellisen tuotannon kehityksen vaikutus, sillä komitea toteaa työ- ja yhteiskuntaelämän monipuolistuneen, mikä vaatii siihen osallistuvalta entistä enemmän tietoja ja taitoja. Komitea ei kuitenkaan juuri pohdi yleisen ja yhtenäisen yleissivistyksen merkitystä. Sen sijaan perusteluissa näkyy lahjakkuuden asteiden ja suuntautumisen sekä harrastusten eroavuuksien korostus. Komitea esittää opetuksen erilaistamisen aloitettavaksi jo 5. luokalta. Se perustuisi yhden vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetukseen. Opintoryhmien eroa syvennettäisiin sitten 7. luokalla, missä olisi kielellinen linja, yhden kielen opintosuunta ja kahden kielen opintosuunta, joka tähtäisi lukioon. Komitea antaa ymmärtää esityksensä olevan yhtenäiskouluperiaatteen mukainen, vaikka toteaaakin, että linjajako sinänsä ei ole yhtenäiskoululle luonteenomainen.

Komitea määrittelee peruskoulun kunnalliseksi, oppilaille maksuttomaksi ja yhdeksänvuotiseksi. Ruudun asettamien kriteerien mukaan kouluohjelmakomitean esitys oli selvästi rinnakkaiskoulujärjestelmään perustuva. Kyöstiö (1960, 19) katsoessaan yhtenäisen koulujärjestelmän tarpeellisuuden yhä ilmeisemmäksi toteaa sen eteenpäin viemisen "tässä uusimmassa manifestissa" kokeneen ilmeisen taka-askeleen. Esitystä voidaan pitää tulevan peruskoulun

eräänlaisena ajatuksellisena esi- tai välivaiheena. Se toi esille kokonais-uudistuksen tarpeen, ja siinä esitettiin yhtenäiskoulukokeilujen käynnistämistä.

Komitean mietinnön ja sen jälkeen suoritettujen kokeilujen tulokset edellyttää myös eduskunta toivomusponnessaan otettaviksi huomioon kehottaessaan vuonna 1963 hallitusta kiireellisiin toimiin peruskoulun uudistamiseksi yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. Pönnen puolesta äänestivät sosialidemokraatit, kansanedemokraatit ja maalaisliittolaiset sekä jotkut yksityiset edustajat muistakin ryhmistä (Oittinen 1972a, 84). Äänestyksen tulos oli 123-68 (ks. Nurmi 1979a, ja Iisalo et al 1979).

Peruskoulukomitea (1965) perustelee esityksiään tuotantotoiminnan ja työmenetelmien aiheuttamalla koulutusvaatimusten muutoksilla ja nuorten taipumusten huomioon ottamisella. Komitea pohtii myös itse yhtenäiskoulujärjestelmän käsitettä katsoen sen alunperin tarkoittaneen koulujärjestelmää, jossa kaikki lapset saavat yleisen peruskoulutuksen yhtenäisessä koko koulujärjestelmän pohjana olevassa peruskoulussa. Komitea (s. 11) perustelee tulevan peruskoulun yhtenäiskouluperiaatetta seuraavasti:

Kun kuitenkin peruskoulutukseen sisällytettävä oppiaine on lisääntynyt ja sen sisältö muuttunut sekä kouluaika pidentynyt, on yhtenäiskoulun käsitettä kehitetty siten, että yhteisenä kouluaikana ei opetusta järjestetä samaksi kaikille, vaan oppilaiden annetaan peruskoulun yläasteella valita opinto-edellytystensä ja harrastustensa mukaan joko aine- ja kurssivalinnaisuuden tai linjajaon pohjalta rakentuva opintosuuntansa. Yhtenäiskoulujärjestelmälle on luonteenomaista, että kullakin ikäasteella kaikille oppilaille varataan yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun. Tämä merkitsee toisaalta yhtäläisiä taloudellisia opiskelumahdollisuuksia ja toisaalta oikeutta harjoittaa jatko-opintoja seuraavan ikäasteen oppilaitoksissa tarvittaessa tiettyjen täydennysopintojen jälkeen.

Komitea ei pohdi yhtenäisyyden ja kaikille yhteisen yleissivistyksen käsitettä kovin tarkasti. Se tekee esityksiä myös jatko-opintomahdollisuudesta eikä vaadi ehdottomasti yhtäläisiä jatko-opintomahdollisuuksia peruskoulun jälkeen. Komitea hahmotteli yhtenäiskouluperiaatteen ulkoisen muodon, jonka perustelut psykologiselta tai paremminkin differentiaalipsykologiselta pohjalta loi koulunuudistustoimikunta (1966). Yleissivistyksen käsitettä ja yhtenäisyyteen tähtäviä pyrkimyksiä pohti myöhemmin peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunta (1970) mietinnöissään.

Yhtenäiskouluperiaatteen tulkintaa ovat Suomessa hallinneet liberaalit käsitykset tasa-arvosta. Niiden mukaan on pyritty muodollisesti yhtäläisiin

koulutusmahdollisuuksiin peruskoulutuksen jälkeen. Muodollisiin vaatimuksiin on liitetty ajatus kouluorganisaation, mutta ei opetuksen sisällön yhtenäistämistä ja maksuttomasta peruskoulutuksesta. Yhteiskunnallisen tilanteen ja poliittisten suhdanteiden mukaan on näiden vaatimusten ja perustelujen lisäksi voitu korostaa kansallisen eheyden, työvoiman liikkuvuuden, tietynlaisen kulttuuriperinnön tai henkilökohtaisesta uusintamisesta lähteviä koulutuksen kysynnän näkökulmia. (ks. Peltonen 1979, 167-203).

Poliittisten puolueiden ohjelmissa ei ole kovin selkeitä kantoja yhtenäiskouluperiaatteen tulkinnasta. Vasemmisto on alusta saakka perinteisesti ollut yhtenäisen peruskoulutuksen kannalla. Perusjako yhtenäiskouluperiaatteen puolesta tai sitä vastaan on kulkenut lähinnä keskustan ja muun oikeiston välissä tai joskus myös keskustan sisällä, mutta puolueet eivät kuitenkaan ole varsin aktiivisesti vaikuttaneet yhtenäiskouluperiaatteen muovautumistaan ja käytännön ilmenemismuotoihin ohjelmallisilla kannanotoillaan. Yksittäisiin uudistusratkaisuihin, joilla on ollut merkitystä, ne ovat eduskunnassa ja hallituksessa määritelleet kantansa ja näin muovanneet yhtenäiskouluperiaatteen nykyiselle tulkinnalle ja peruskoululle tietä (ks. Borg 1965).

5.3. Yhteiskunnallis-taloudelliset kehitykset

5.3.1. Kehityspiirteitä maatalousvaltaisessa Suomessa

Kapitalismin perusta siihen liittyvine liberalistisine aatevirtauksineen ja lainsäädännöllisine uudistuksineen alkoi Suomessa hahmottua 1800-luvun puolenvälin paikkeilla, jolloin kapitalismi oli muualla Euroopassa jo pitkälle muotoutunut. Suomessa vallitsi tuolloin vielä säätyjako vallan ollessa tsaarilla ja pienellä säätyjen huippukerroksella, joka hallitsi senaattia (ks. Jutikkala 1968, Waris 1968, Haatanen 1968).

Suomalainen yhteiskunta oli vuosisadan vaihteessa hyvin maatalousvaltainen, mutta maassa oli pitkälle kehittynyt hallintokoneisto ja itsehallinto, jotka mahdollistivat itsenäisen porvariston kehityksen. Itsenäinen kapitalistinen kehitys edellytti varsinaisen rahvaan kielen eli suomen kielen kansallista vahvistamista ja kansan sivistystason yleistä nostamista. Siihen soveltui kansakoululaitos. Nouseva porvaristo kohdisti koulutuksen kysyntänsä oppikoululaitokseen, joka aiemmin oli kouluttanut lähinnä säätyläiskerrostuman

lapsia tieteelliseen työhön ja virkamiehiksi. Kummankin koulumuodon kehittäminen palveli porvariston kansalliseen eheytykseen tähtääviä nationalistisia ja kielitaisteluun liittyviä pyrkimyksiä. Kehitys oli kuitenkin vielä hidasta, sillä 1890-luvulle tultaessa kaupunkien kouluikäisistä oli koulussa noin 50 %, mutta maalla vain 15 % (Niemi 1969, 28).

Kansakoululla oli merkitystä alimmille ryhmille, mutta ei juuri säätyläisille, ja kansakouluopetuksen kysyntäkin oli vielä maalla heikkoa väestön suuren enemmistön eläessä puutteellisissa ja köyhissä oloissa (ks. Haatanen 1968). Oppikoulujen kehitys vauhdittui 1900-luvulle tultaessa, kun perustettiin suomenkielisiä oppikouluja. Taloudellinen kehitys ja kansallinen herätys loivat tälle pohjaa koulutuksen kysynnän lisääntyessä porvariston ohella käsityöläisten ja talollisten keskuudessa. Talonpojissa oli myös ylempiin kerrostumiin rinnastettavia, ja ennen kaikkea heistä löytyi pohjaa suomenkieliselle porvaristolle ruotsin kielen ollessa vielä muutoin merkittävässä asemassa (ks. Huuhka 1955, 52-53).

Suomalaisuusliike porvariston ja ennen kaikkea älymystön piirissä sekä vastarinnan järjestäminen venäläisten sortotoimia vastaan saattoivat huomattavan osan ajan porvarillista rintamaa kannattamaan vuosisadan alussa pohjakouluuudetta, jota voimakkaimmin ajoi työväenliike nähdessä sen edustamansa väestönosan etukysymyksenä ja periaatteellisesti tärkeänä uudistuksena. Eri yhteiskuntapiirien näkemykset ja edut yhdistyivät osittain joksikin aikaa pohjakouluuudteen kannatuksessa, mutta kysymys ei ollut luokkaperustaisten vastakohtien todellisesta liennytyksestä eikä tasa-arvoisten mahdollisuuksien luomisesta koko koululaitokseen, sillä oppikoulu oli mitä suurimmassa määrin vielä etuoikeutettujen ryhmien koulu, ja sen käyminen vaati myös taloudellisia panoksia.

Oppikouluun suuntautunut koulutuksen kysyntä tuli virkamiesten, kauppiaiden, vakavaraisten käsityöläisten, maalla asuvien säätyläisten ja varakkaiden talollisten taholta (ks. Huuhka 1955, 53). Suurlakon ja eduskunta-uudistuksen myötä kansanvalta lisääntyi. Tämä vaati työväestön ja maaseutuväestön koulutustason nostamista myös oppikoulun avulla, koska kansakoulukin tavoitti kovin huonosti nämä väestöryhmät. Sosialidemokraattien edustamien väestöryhmien koulutuksen kysyntä kohdistui kuitenkin ennen kaikkea kansakoululaitokseen (ks. Aho 1974, 183). Näin oli myös asiantuntijalaita maaseutuväestöä edustavan Suomen maalaisväestön liiton ja eräiden muidenkin ryhmien keskuudessa. Näiden väestöpiirien ja niitä edustavien, vielä hahmottuvien puolueuudostumien (puoluekentän muodostumisesta ks. Soikkanen 1978) kiinnostus ei suuntautunut kuitenkaan yksinomaan

kansakoululaitokseen, sillä kohoamisen mahdollisuudet yhteiskunnassa liittyivät erityisesti oppikoululaitokseen ja sen kehitykseen. Niinpä paine sekä kansakoulun että oppikoulun kehittämiseen oli olemassa.

Yhteiskunnallisten tuotantovoimien kehitysaste ei edellyttänyt laajaa yleisen yleissivistävän koulutuksen nostamista. Teollisuuden rakenne oli yksipuolinen, kun sahateollisuus oli valta-asemassa ja paperiteollisuus vasta aloitteli nousuaan. Teollisuuden kehitys perustui puuraaka-aineen, lähinnä sahatavaran, vientiin, joka loi edellytykset kotimarkkinateollisuudelle. Näin luotiin pohja taloudelliselle nousulle ja teolliselle laajenemiselle. Venäjän markkinoiden sulkeuduttua kauppa suuntautui Englantiin ja Saksaan, johon muutoinkin yhteydet vahvistuivat. Yleismaailmallinen pula tuntui Suomessa voimakkaimmillaan 1930-luvun alussa ja noususuhdanne alkoi vasta vuosikymmenen puolenvälin jälkeen (ks. Törnqvist ja Ryännänkoski 1968 sekä Virrankoski 1975).

Suomesta tuli kansainvälisessä kapitalismissa alun alkaen raaka-aineen ja puoliraaka-aineen tuottaja. Teollisuustyöväestön määrä kylläkin kasvoi ja aiheutti voimakkaan kasvun myös metsä- ja rakennustyössä. Teollisuusväestön koko määrä oli noin 470 000 v. 1920 ja noin 870 000 v. 1940 (Waris 1952 ja Halila 1960 IV). Teollisuuden luonne ja alat (paperi- ja sahateollisuus, konepajateollisuus, kutomo- ja vaatetusteollisuus) eivät kuitenkaan edellyttäneet pääosalta työväestöltä korkeata sivistystä eivätkä ammatillisesti pitkälle vietyä koulutusta. Julkisen toiminnan piirissä, lähinnä valtion virkakoneistossa, opetuslaitoksessa ja terveydenhoidon aloilla sekä kaupassa tapahtunut kehitys aiheuttivat koulutusta tarvitsevan työvoiman voimakasta kasvua, mutta se voitiin hoitaa laajentamalla oppikoululaitosta ja yliopistokoulutusta sekä kehittämällä joidenkin alojen muuta koulutusta (ks. esim. Waris 1952). Teollisuuden sijoittuminen maaseutukeskuksiinkin ja julkisen hallinnon alueelliset vaikutukset aiheuttivat koulutuksen kysynnän laajentumisen alueellisesti ja sosiaalisesti. Samalla muuttoliikkeen eri osien välillä vilkastui ja suuntautui teollisuuskeskuksiin ja kaupunkeihin.

Maatalouden sisäinen kehitys lisäsi osaltaan yleissivistävän koulutuksen potentiaalista ja reaalista kysyntää, joka tuntui kansakoululaitoksen kehittämisaatimuksissa, mutta joka suuntautui yhä enemmän myös keskikoulun käymiseen ja koko oppikoulukurssin suorittamiseen, viime kädessä yliopistoon saakka. Kansalaissodan jälkeen säädetyt torpparilait ja asutuslait itsenäisivä suuren joukon maanviljelijäväestöstä, vaikka torpparilait eivät juuri

uusien tilojen luoneetkaan. Asutuslait toivat niitä sen sijaan runsaasti. Luotiin pohjaa tulevalle pienviljelijäväestölle, jota aikoinaan sitten liäsivät maanhankintalait ja siirtoväen asuttaminen. Alkutuotanto alkoi kuitenkin jo 1930-luvulla menettää asemaansa väestön enemmistön ammattina ja viljelijäväestö alkoi määrällisesti vähetä (ks. Haatanen 1968).

Maatalouden ja maaseudun sisäinen kehitys huolimatta väestön moniaineksisuudesta ja suurista varallisuuseroista muutti väestön suhtautumista koulutukseen ja muuttoliikkeeseen. Suhtautumisen muutos ja taloudellisyhteiskunnallisen aseman heijastusvaikutukset lähtivät samalta pohjalta vielä pitkälle 1950- ja 1960-luvullakin. Tätä ilmentää Huuhka (1955, 219) erinomaisesti todetessaan seuraavaa:

Vähäinenkin annos oppikoulua tai ammattiopetusta käytännöllisine harjaantumisineen jollekin alalle on vienyt torpan pojan tai tyttären hänen (koulu käymättömän / MK) edelleen. Kotoa lähtevälle talonpoikaisnuorisolle tulleisuus on näyttänyt avautuvan parhaiten koulun kautta. Oppikoulu meikäläisessä yhteiskunnassa on se pääväylä, jonka kautta kuljetaan niin korkeampiin opintoihin kuin erilaisille ammattialoillekin.

Koulutukseen suuntautuvasta paineesta ja voimakkaasta kehityksestä huolimatta vain pienellä osalla maaseudulta lähteviä oli pitkään 1950-luvulle saakka mahdollisuuksia opintielle. Kouluja ei ollut kysyntää vastaavasti, ja kaupunkien väestön koulutukseen hakeutuminen vei valtaosan keskuksen koulutuspaikoista. Maatalouden tulotaso nousi hitaasti ja kehityksessä oli pahoja takaiskuja. Vasta 1950-luvulle tultaessa koulutus paine alkoi voimaperäisemmin näkyä. Talonpoikaisoppilaiden osuus oli vielä lukuvuonna 1938/39 12,1 % kaikista oppikoulun oppilaista ja alhaisempi kuin lukuvuonna 1910/11, mutta lukuvuonna 1950/51 osuus oli jo 21,5 %. Talonpoikaisoppilaita oli tuolloin 16,6 o/oo talonpoikaisväestöstä ja muita oppilaita samaan aikaan 26,6 o/oo muusta väestöstä (Huuhka 1955, 102-108). Alueelliset ja sosiaaliset erot ryhmien sisällä olivat suuret. Alueellisia eroja oli tuolloin vielä kansakoulun käynnissäkin (ks. Halila 1950, IV). Varsinaisesta työväestöstä lähtöisin olevien oppikoulutie aukeni myös hitaasti, kun taas porvaristosta lähtöisin olevien koulutusmahdollisuudet narantuivat selvästi.

Kaksijakoisen koulutuksen pohjalta pystyttiin määrällisillä muutoksilla (muutoksista ks. esim. Mantere 1938 ja Isosaari 1973) huolehtimaan yhteiskunnan välttämättömien toimintojen jatkumisesta, eikä perinteinen suurteollisuus terme nähnyt tarvetta yleissivistyksen eikä ammatillisen koulutuksen voimakkaaseen lisäämiseen. Kansakoulun oppilasmäärän kasvu itsenäisyyden alusta

1940-luvulle yli 200 000:lla ja oppikoulun oppilasmäärän kaksinkertaistuminen 1940-luvun alkuun tullaessa ja kolminkertaistuminen vuosikymmenen loppuun mennessä lisäsivät koulutustoimen menoja, joita 1930-luvun oikeistolaistumiskehityksen ja yleismaailmallisen pulan aikaan pyrittiin voimakkaasti hillitsemään; hillintäpaine kohdistui kuitenkin voimakkaammin kansakouluun kuin oppikouluun (ks. Halila 1950 IV, 386-393 ja Isosaari 1973). Yhteiskunnallinen tilanne muuttui ratkaisevasti sotien jälkeen ja taloudellinen tilanne myös vähitellen. Muutoksilla oli olennaisia vaikutuksia koulutukseen, vaikka perusasteen koulutus jakaantui edelleen selvästi kahden tiehen. Koulutusmuodoilla oli omat tehtävänsä. Oppikoulutie huolehti valikoinnista.

Ideologisen sääntelyn tehtävät hoidettiin opetuksen sisällön, ennen kaikkea yhteiskunnallisen opetuksen avulla. Koululaitoksen, varsinkin kouluhallituksen, periaatteellinen itsenäisyys kuitenkin säilytettiin. Tämä suhteellinen itsenäisyys toimi sittemmin T. Takalan (1975) mukaan tehokkaana jarruna pyrittäessä sotien jälkeen yhteiskunnallisen opetuksen sisällön uudistuksiin.

5.3.2. Teollistumisen ja palveluelinkeinojen kasvun vaihe

Sodanjälkeisen suomalaisen yhteiskunnan muutosta ilmentää yli 530 000 hengen lisäys kaupan, liikenteen ja palvelusten ammatissa toimivassa väestössä ja yli 100 000 hengen lisäys teollisuuden ammatissa toimivissa sekä lähes 500 000:n vähennys maa- ja metsätalouden ammatissa toimivissa vuosina 1950-1970 (ks. väestönlaskenta 1970).

Yleisen yhteiskuntarakenteen muutoksen yhteydessä koki perusasteen yleissivistävä koulutus, ja myöhemmin muukin koulutus, laajoja määrällisiä muutoksia, mitkä osaltaan helpottivat työvoiman liikkuvuutta ja väestönsiirtoja. Oppikouluun siirtyi 1940-luvun puolivälissä jonkin verran yli 30 % ikäluokasta, mutta 1960-luvun lopussa jo yli 60 % ja lukioihin noin 30 % (lukio-komitea 1970, 35). Lukioon siirtyneiden osuus oli yli 45 % ikäluokasta v. 1976 (Numminen 1977, 122). Yleissivistävän koulutuksen ohella laajeni keskiasteen koulutus 1960- ja 1970-luvulla voimakkaasti (ks. Sauvala 1976), samoin korkeakoululaitos (ks. Elovainio 1974). Kehitys johti koulutuskriisiin, jonka yhtenä ratkaisuyrityksenä myös peruskoulun uudistusta voidaan pitää.

Huolimatta elinkeino- ja ammattirakenteen muutoksesta ei koulutuksen, varsinkaan perusasteen yleissivistävän koulutuksen kasvua voida selittää Suomen talouden ja teollisuuden vaatimasta työvoiman kvalifikaatioiden nostamistarpeesta johtuvaksi. Teollisuuden osuus on ollut suhteellisen vähäinen verrattuna johtaviin kapitalistisiin maihin ja sen rakenne verraten yksipuolinen sekä perinteisesti sellainen, että työvoimalta ei ole edellytetty korkeata koulutustasoa. Palveluelinkeinojen useissa ammateissa sen sijaan ruvettiin jo 1960-luvulla yleisesti vaatimaan keskikoulututkintoa pohjakoulutukseksi. Teollisuuden laajentuessa ja jalostusasteen kohotessa on syntynyt yhä enemmän aloja, joilla on edellytetty yleissivistyksen kohottamista perinteisen kansakoulun luomaa pohjaa korkeammalle tasolle.

Kapitalismin tieteellis-tekniset ja valtiomonopolistiset kehitystendenssit ilmenivät monissa kapitalistisissa maissa Suomea paljon selvemmin kohta toisen maailmansodan jälkeen. Poliittinen tilanne ja sosialistisen maailmanjärjestelmän syntyminen vaikuttivat myös suuresti yleiseen kehitykseen. Tieteellis-teknisen kehityksen (ks. Man, science, technology 1973) myötä opetus muodostui tärkeäksi tieteen ja tekniikan sekä koko aineellisen tuotannon kehityksen tehokkuuteen vaikuttavaksi tekijäksi (Inozemtsev 1975, 40).

Kapitalismin tieteellis-teknisen kehitysvaiheen yleiset tendenssit olivat Suomessa 1950-luvulla ja 1960-luvun alkupuolella vielä tulollaan eikä niiden ilmenemistapa ja muoto ollut vielä hahmottunut. Tuotannon kehitys tuli turvatuksi kaksijakoisen koulujärjestelmän pohjalta. Teollistumisen edellytyksiä pohtineessa komiteassa (teollisuusneuvottelukunta 1959) ei perusasteen koulutukseen esimerkiksi kiinnitetä mitään huomiota, vaan pidetään tarpeellisena riittävää ammattikoulutusta vuonna 1959 säädetyin ammattikoululain (joka oli valmisteltu jo 10 vuotta aiemmin) pohjalta. Talousohjelmakomitea (1960, 109) toteaa osamietinnössään, että tuottavuuden nousu eri elinkeinoissa edellyttää korkeampaa koulutustasoa kaikissa koulumuodoissa, mutta ei ota kantaa koulujärjestelmäkysymykseen. Talousneuvostokin (1965, 57) pohtiessaan lähivuosien kasvupolitiikkaa ja luodessaan sääntelyn kehyksiä korostaa, että lähivuosien koulutusohjelmassa tulisi pääpainon olla ammattikoululaitoksen kehittämisessä, opistoasteisen teknisen koulutuksen sekä teknisen, lääketieteellisen ja matemaattis-luonnontieteellisen korkeakouluopetuksen tuntuvassa lisäämisessä. Talousneuvosto ei vielä myöhemminkään (1967) tarkastele peruskoulun uudistusta yleissivistävän peruskoulutuksen tason kohottamisen kannalta, vaan suhtautuu uudistukseen neutraalisti,

koska se ei näyttänyt juurikaan lisäävän koulutuksen kustannuksia eikä opetuspalvelujen kulutusta.

Koulutuskriisin kärjistyminen ilmeni vasta hieman myöhemmin eli 1970-luvulle tultaessa. Koulutuksen kytkeminen entistä tiiviimmin taloudelliseen ohjelmointiin oli tosin jo käynnistetty ryhdyttäessä yhtenäistämään ja rationalisoimaan koululaitoksen perin hajanaista hallintoa (opetushallintokomitea 1963). Toisaalta tämä kehitys on nähtävä koululaitoksen laajenemisesta johtuvana hallinnon tehostamispyrkimyksenä. Taloudellisesta kehityksestä johtuvana välttämättömytenä peruskoulua ei voi pitää, mutta taloudellisten korneistojen luomisen ehtona olevana yhtenä reformina tietyin varauksin kylläkin.

Uudistuspyrkimykset 1940-luvun loppupuolella nojautuivat aikakauden poliittisen yleisilmaston suotuisuuteen ja työväenluokan voiman sekä oikeuksien lisääntymiseen, mutta kokonaisuudessaan liike yhtenäiskoulutyypin peruskoulun puolesta oli tuolloin melko kapealla pohjalla ja politiikassakin yksittäisten kansanedustajien aktiivisuudesta riippuvainen (ks. Kiuasmaa 1974). Kouluhallituksen itsenäinen asema ja uudistuksia jarruttavien vahva ote kouluhallinnosta huolehtivat omalta osaltaan uudistusten hidastamisesta ja yleisen mielipiteen muokkauksesta (ks. Takala, T. 1975). Uudistusliike koki katkoksen ja nousi yleisen kehityksen yhteydessä esille melko tavalla uudessa muodossa 1960-luvulla. Työväenliikkeen hajanaisuus ja voimattomuus 1950-luvulla rajoitti kamppailun lähinnä taloudellisiin etukysymyksiin (ks. Suomen työväenliikkeen historia 1976).

Perusasteen yleissivistävä koulutus laajeni sekä oppikoulun että kansakoulun puolella ja heijastui perusasteen jälkeiseen koulutukseen. Määrälliset muutokset kaksijakoisen koululaitoksen pohjalta riittivät hyvin tyydyttämään monopolisoituvan kapitalismin peruskoulutarpeen, ja nähtävästi tähän olisi riittänyt paljon vähäisempikin koulutuksen lisäys. Yleissivistävän koulutuksen laajamittainen kasvu ennen kaikkea oppikoulun ja sitä seuraavan koulutuksen taholla onkin nähtävä mitä suurimmassa määrin heijastuksena koulutuksen kysynnän kasvusta. Kunnalliset keskikoulut tekivät koulutuksen mahdolliseksi monille, joilla ei olisi siihen muutoin ollut taloudellisia edellytyksiä.

Koulutuksen lisääntyvä kysyntä nosti koulutuksen epäkohdat näkyville. Alueellinen eriarvoisuus näkyi selvimmin, mutta myös sosiaalisia eroja voitiin tutkimusten avulla havaita. Lisäksi alkoi ilmetä aivan selviä käytännön ongelmia. Kansalaiskoulut jäivät tyhjilleen, opettajille ei ollut tunteja

tarpeeksi, ja arvostus oli olematonta; sen sijaan tungos oppikouluihin oli valtava. Puhuttiin yleisesti erilaisista umpikujista (ks. koulunuudistus-toimikunta 1966), jotka tekivät koulunuudistuksen välttämättömäksi tasa-arvotavoitteiden, elinkeinorakenteen muutosperusteluiden ym. perusteiden lisäksi.

Koulutuksen kysyntää ei pystytty kaksijakoisen koulun karkean valintamekanismin puitteissa hallitsemaan. "Teoreettisesti lahjakkaita" oli enemmän kuin vanhat teoriat edellyttivät. Koulutuskriisi ja valikointi ylittivät koulutusjärjestelmän puitteet. Oli luotava hienojakoisempi järjestelmä, joka soveltuisi myös taloudelliseen koneistoon. Koululaitoksen ja yhteiskunnallis-taloudellisen kehityksen yhteyksien selvittämisessä on kiintoisaa yrittää soveltaa Tandemin (1977) loppuraportissa hahmoteltua kehityksen jaksottelua (ks. myös Kosonen et al 1979). Sodanjälkeisen historian jaksottelussa voidaan raportin (s. 123-125) mukaan tietyillä ehdoilla taitekohtina pitää vuosia 1948, 1956 ja 1966. Yhteiskunnallisten tapahtumien ja ongelmien luonne määräytyy sen perusteella, miten suomalainen pääoma ja sen edustajat ovat ratkaisseet kunkin ajanjakson keskeisiä ongelmia. Tarkastelun keskeinen kohta on valtio ja sen ympärille rakentunut poliittinen järjestelmä.

Vuosien 1944-1948 jaksoa luonnehditaan Tandemissa (s. 126) uuden ulkopoliitiikan synnyn ja demokratian aallon ajanjaksoksi. Demokratian aaltoa heijastivat myös pyrkimykset nostaa kaikille yhteisen yleissivistävän koulutuksen tasoa demokraattisen yhtenäiskoulujärjestelmän avulla. Tähän ei kuitenkaan päästy, vaan oikeiston poliittisen nousun kautena (1948-55) yhtenäiskouluperiaatteen mukaiset uudistuspyrkimykset hautautuivat taloudellisten ja muiden tärkeiden, ajankohdalle ominaisten poliittisten kysymysten varjoon. Oikeistosuuntaus jatkui vuoden 1956 jälkeenkin.

Oikeistokehityksen kantavaksi voimaksi muodostui Tandemin (s. 127) kirjoittajien mukaan 1950-luvun puolivälistä alkaen taloudellinen länsisuuntaus, josta ilmauksena voidaan pitää kytkeytymistä EFTA:aan (1961), OECD:hen (1969) ja myöhemmin vapaakauppasopimusta EEC:n kanssa (1973). Jaksoa vuodesta 1956 vuoteen 1966 voidaan kutsua toisen kansallisen eheyttämisen kaudeksi ja aikaa tämän jälkeen, jolloin taloudellisen länsisuuntauksen aikaansaama elinkeinorakenteen muutos pääosin tapahtui ja poliittisen järjestelmän sisäiset paineet ilmenivät uudella tavalla, tulopoliitiikan ajanjaksoksi (s. 128). Peruskoulun tosiasiallisen rakenteen luominen ajoittuu tulopoliitiikan kauteen, vaikka rakenteelle laskettiin tai paremminkin etsittiin

perustaa aiemmin jo kansallisen eheytyksen kaudella esimerkiksi kouluohjelmakomiteassa (1959). Sen merkitys on yhtenäiskouluperiaatteen tietyn välivaiheen tulkinnan lisäksi, tai ehkä olennaisesti siihen liittyen, siinä, että komitea näki välttämättömäksi kansa- ja kansalaiskoulun jonkinmuotoisen yhdistämisen tai sulauttamisen keskikouluun sekä koulutoimen hallinnon yhdenmukaistamisen. Merkityksen näki selvästi mm. Koskenniemi (1960) arvioidessaan kouluohjelmakomitean työtä.

Toisen kansallisen eheytyksen ja oikeistokehityksen kaudella päähuomio kiinnitettiin talouspolitiikkaan ja talouden sääntelyn esivaiheiden luomiseen. Ratkaiseva poliittinen voima tässä oli maalaisliitto, joka kantoa jatkuvasti keskeistä hallitusvastuuta. Maalaisliitto ei ollut tässä vaiheessa erityisen kiinnostunut yhtenäiskoulutyypisistä peruskoulusta, vaan sen edustaman väestönosan etuja ajoi kunnallisten keskikoulujen perustamishjelma sekä kansakoulun tietyt laajennukset ja kansalaiskoulun opetuksen tehostamispyrkimykset.

UNESCO:n ja OECD:n välityksellä päästiin vähitellen kosketuksiin yhtenäiskoulutyypisistä peruskoulua ajavien piirien kanssa. Yhteydet tähän suuntaan olivat avautuneet tosin jo vähitellen toisen maailmansodan jälkeen. Martti H. Haavio toteaa jo vuonna 1950 (s.2), että silloiseen pedagogiseen tilanteeseen olivat vaikuttaneet sodanjälkeisten poliittis-yhteiskunnallisten olosuhteiden ohella mm. entistä läheisempi sivistyksellinen yhteys anglosaksisiin maihin ja tutustuminen uuden koulun liikkeeseen sekä USAn psykologispedagogiseen tutkimustyöhön ja uuden kokeiluun. Pohjoismaiden ja Ruotsin koulukokeiluja ja koulunuudistusprosesseja seurattiin myös tiiviisti (mm. kouluhallituksen pääjohtaja R.H. Oittinen sekä eräät kasvatussopineet, esim. Kyöstiö). Yhtenäiskouluperiaatteen kannalle oli myös asettunut Suomen kansakoulunopettajain liitto vuonna 1957 julkistetussa ohjelmassaan (ks. Aho 1974, 195).

Vaikka koulunuudistuksen laajamittaiseen käynnistämiseen ei ollut erityistä painetta, oltiin Suomessa perillä yhtenäiskouluperiaatteen mukaisen peruskoulun eri ilmenemismuodoista ja mm. tähän liittyen eriyttämisen tai differentioinnin problematiikasta. Tältä pohjalta on ymmärrettävissä v. 1960 käynnistynyt koulukokeilu, jota kouluohjelmakomiteakin oli esittänyt. Kokeilu ei tosin koskaan saanut Ruotsin kokeilun mittasuhteita, mutta tiettyjen alkuhankaluuksien ja linjajakoisen vaiheen jälkeen sillä oli merkitystä luotaessa peruskoulun rakennetta ja eriyttämisen muotoja (kokeilusta ks. Aho 1967).

Yhtenäiskoulutyypin peruskoulun välttämättömyys kytkeytyy talouden ja politiikan yhteenkietoutumiseen 1960-luvun puolivälin Suomessa, jolloin taloudellisen sääntelyn koneistot luotiin ja jolloin poliittisessa tilanteessa tapahtui olennaisia muutoksia. Näiden tekijöiden voidaan katsoa olleen yhteydessä yhtenäiskouluperiaatteen muotoutumiseen, peruskoulun rakenteen ja sen edellyttämien hallinnollisten organisaatioiden luomiseen. Talouden kehitys vaati myös keskiasteen koulutuksen lisäämistä ja tämä myös osaltaan perusasteen uutta järjestelmää. Tällöin luovuttiin myös linjajakoisista yhtenäiskoulukaavailuista, joita vuosikymmenen vaihteessa oli esitetty. Valittu eriyttämisratkaisu vastasi paremmin aikakauden luonnetta, toteutti tehokkaammin peruskoulun tehtäviä ja erityisesti valikointia, kuin rinnakkaiskoulua ulkoisestikin selvästi muistuttava linjajakoinen vaihtoehto olisi tehnyt. Peltonen (1979, 174) katsoo, että koulun uudistus on seurannut muuta yhteiskunnallista kehitystä ja että koulutusta on uudistettu pääasiassa voimavarojen jakamisena ja kontrollin vuoksi.

Valtiomonopolistisen kapitalismin (ks. käsitteestä ja siihen kohdistetusta kritiikistä Kosonen et al 1979, 72-75) pohjaa luotiin Suomessa aktiivisella talous- ja teollistamispolitiikalla ja voimakkaalla länsisidonnaisuudella. Tandemin (s. 252) mukaan valtiomonopolistisessa sääntelyssä voidaan erottaa kaksi vaihetta, jolloin ensimmäisen vaiheen pääpaino on suhdannepolitiikassa. Toisessa vaiheessa sääntelylle on ominaista pysyvyys, suunnitelmällisuus ja koordinointi; pyritään parantamaan pysyvästi pääoman uusintamedellytyksiä. Valtio käyttää tähän tarkoitukseen laajasti erilaisia talouspoliittisia keinoja, raha- ja veropolitiikkaa, sosiaali- ja koulutuspolitiikkaa, työvoimapolitiikkaa ja valuuttakurssipolitiikkaa ym. (ks. myös Hänninen 1975, 94).

Sääntelyn tai ohjelmoinnin onnistuminen edellyttää, että kaikki keskeiset politiikan alueet alistetaan talouden tuotantonehtojen parantamiselle (ks. Kasvio 1976, 163). Koulutuksen osalta tämä edellyttää työvoiman kvalifikaatioiden oikeaa tuottamista ja koulutuksen autonomian poistamista. Yhtenäiskoulutyypin peruskoulun luomista voidaan tarkastella myös tätä taustaa vasten. Peruskoulun tehtävä ja monimutkainen rakenne edellyttivät keskusjohtoisen suunnittelun lisäämistä, hallinnollista byrokratiaa sekä keskusjohdon että kuntien tasolla. Kuntiin palkattiin koulutoimenjohtajia ja -sihteereitä, hallinto- ja opetuspäälliköitä sekä muutakin hallinto- ja suunnitteluhenkilökuntaa.

Hallinnon keskittämiseen kuului olennaisena osana ammattikasvatuksen keskushallinnon yhtenäistäminen (ammattikasvatushallituksen perustaminen v. 1966) ja liittäminen (1968) opetusministeriön kautta valtioneuvostoon, jolloin myös kytkennät taloudellisiin sääntelykoneistoihin paranivat. Keskiasteen koulutusta kytkettiin myös tiiviisti työvoimapolitiikkaan ja -hallintoon mm. sijoittamalla ammatinvalinnanohjaus työvoimatoimistoihin. Ohjelmoinnin ja valikointimekanismin yhteydet perus- ja keskiasteen koulutuksen välille luotiin siten, että valikointi eriyttämällä aloitettiin jo varhain peruskoulussa ja välivaiheeseen luotiin "rationaaleja" menetelmiä, kuten yhteisvalinta ja peruskoulun opinto-ohjaajajärjestelmä.

Kehitykseen vaikutti olennaisesti poliittisten tekijöiden muutos. Vuoden 1963 toivomusponnen aikaansaaminen on Ahon (1974, 196) mukaan laskettava johtuneeksi siitä, että maalaisliiton kanta muuttui yhtenäiskoululle myönteiseksi. Tähän vaikutti käsitys yhtenäiskoulun myönteisestä merkityksestä maaseutuväestön koulutusolojen parantajana sekä nähtävästi eräiden maalaisliittoa ja keskustaa lähellä olevien piirien sekä uudistajien myönteisyys yhtenäiskoulutyypilliselle peruskoululle (mm. Väestöliitto, Pekka Aukia, Jaakko Itälä).

Yhtenäiskouluajatuksen kantavaksi voimaksi tuli kuitenkin sosialidemokraattinen puolue, jonka rooli myös talouspolitiikan kannalta tuli keskeiseksi ja mahdolliseksi puolueen yhtenäistymiskehityksen myötä. Kehitystä vauhdittivat lisäksi vasemmiston eduskuntaenemmistö vuoden 1966 eduskuntavaaleissa ja sen jälkeiset hallitusratkaisut sekä yhteiskuntarakenteen murrokseen liittyvä yleinen uudistusmieliala ja yksittäisten koulunuudistajien sekä kansakoulunopettajien aktiivinen uudistustoiminta.

Peruskoulun uudistus yhtenäiskouluperiaatteen pohjalta toteutti vasemmiston perinteisiä tavoitteita, varsinkin tasa-arvotavoitetta. Se oli näyttävä reformi ja vastasi laajojen piirien yhä lisääntyvän koulutuskysynnän vaatimuksia. Mutta samalla se vastasi myös yleisen taloudellisen kehityksen vaatimuksia eikä horjuttanut monopolien asemaa. Peruskoululain käsittely on osoitus tästä. Lakiehdotuksen pääsuuntaviivoista ei oltu eri mieltä, vaan kiista koski ruotsin kielen asemaa, uskonnon opetusta, yksityisoppikouluja sekä valtion ja kuntien välistä kustannusten jakoa (Itälä 1969, 60-61). Eduskunta lisäsi ruotsin kielen pakolliseksi peruskouluun. Eriyttämisratkaisun muotoon kurssi- ja ainevalintaisena yläasteena päädyttiin suhteellisen yksimielisesti (ks. mm. Kallio 1972, 32-37). Vastustajat löytyivät tuolloin oppikoulunopettajien taholta sekä yksityisiä oppikouluja edustavista järjestöistä (ks. myös Nunni 1979a ja Iisalo et al 1979).

Peruskoulun kehitykseen vaikuttaneiden yleisten tekijöiden ohella eriyttämisen erityisten muotojen voidaan katsoa syntyneen suurelta osin aikaisemman koululaitoksen siihenastisen asteittaisen kehityksen pohjalle. Suomen koululaitoksen rakenteen kehityspiirteet (mm. ammattikoululaitos) ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että linjajakoisuutta ei suoranaisesti tuotu peruskouluun, vaan eriyttämisratkaisu käsitti keskeiset ns. välineaineet sekä valinnaisaineet.

5.4. Osittaisuudistuksilla kohti peruskoulua

Suomen kansakoululaitoksessa oli vielä 1940-luvulla huomattavia puutteita. Salmela (1948, 94) sanoo olevan tunnettua, miten Suomen maalaiskansakoulu on lyhin koko Euroopassa, jossa se on vähintään seitsenvuotinen. Maan kansakoululaisista kävi lukuvuonna 1946-47 noin 85 % maalaiskoulua ja enintään 3-opettajaista koulua (Koskenniemi 1948, 98). Salmela (1948, 91) katsoi Suomen kansakoulussa olleen kaksi heikkoa kohtaa: supistettu kansakoulu ja 18-viikkoinen alakansakoulu, jotka kumpainenkin ovat Salmelan mielestä kunnollisen koulun korvikkeita ja seurausta siitä vastustuksesta, jota oppivelvollisuuslaki säätäessään herätti.

Kansakoululaitoksen kehitystä koskevat esitykset ja myöhempi lainsäädäntö perustuivat paljolti kouluneuvos Alfred Salmelan johdolla toimineen (1936-45) kansakoulukomitean työhön, jonka mietintö valmistui v. 1946. Ensisimmäinen osa komitean kaavailemaa suunnitelmaa toteutui jo mainittuna vuotena, kun valtiopäiväaloitteen (Aino Malkamäki) pohjalta valmisteltiin laki kunnallisista keskikouluista ja ammatillisista jatkokouluista (ks. Isosaari 1973, 87-88).

Kansakoulukomitea (s. 17) oli nähnyt kunnalliset keskikoulut tarpeelliseksi lähinnä sosiaalisin perustein esittäen, että keskikoulun tehtävänä olisi pääasiassa johtavan työvoiman ja maaseudulla nimenomaan henkisen johtajiston kasvattaminen. Salmelan kaavailema uudistuslinja jatkui v. 1948, jolloin eduskunnan enemmistö hylkäsi Ruudun komitean esityksen ja hyväksyi jälleen sosialidemokraattien Malkamäen esityksestä aloitteen, jonka mukaan kansakoulu voi olla kuusi- tai seitsemänvuotinen sen mukaan, onko jatkokoulu kaksivuotinen päiväkoulu vai yksivuotinen kurssimuotoinen koulu (Isosaari 1973, 86).

Kasvatuksen päämääräongelmiin puuttui perusteellisesti kansakoulun opetussuunnitelmakomitea, joka laati ensimmäisessä osamietinnössään (1946) väliaikaisen opetussuunnitelman ja jonka toisen osamietinnön (1952) pohjalta rakentui kansakoulun opetus aina peruskouluun saakka. Väliaikainen opetussuunnitelma yhdenmukaisti kansakoulujen opetusta, joka perustui aiemmin vuonna 1925 valmistuneen opetussuunnitelmakomitean mietintöön. Aiempaan opetussuunnitelmaan verrattuna uskonnon ja ympäristöopin osuus väheni sekä luonnontiedon, historian, äidinkielen ja laskennon osuus lisääntyi (Kasvio 1973, 32). Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean toisessa osamietinnössä (vuoden 1952 opetussuunnitelma) todettiin muutoksia väliaikaiseen opetussuunnitelmaan (ks. Iisalo et al 1979, 39-42).

Kasvio (1973, 33) katsoo, että vuoden 1952 opetussuunnitelma heijastaa muuttunutta poliittista suhdannetta lisätessään uskonnon, ympäristöopin sekä askartelun osuutta ja vähentäessään äidinkielen sekä laskennon suhteellista osuutta hieman verrattuna vuoden 1946 väliaikaiseen opetussuunnitelmaan. Maantiedon ja luonnontiedon sekä historian suhteelliset osuudet kohosivat jonkin verran. Kaikkien aineiden tuntimäärät kuitenkin nousivat vähitellen kansakoulujen 7. luokan yleistyessä. Opetussuunnitelma kokonaisuudessaan ei juurikaan lähentänyt kansakoulua oppikouluun. Merkittävää sen sijaan oli kansakoulun pidentyminen ja täydentyminen nimenomaan maaseudulla, missä vielä oli suuria puutteita opetuksen järjestelyissä. Komitea näki myös tarpeelliseksi vieraan kielen alkeiden opetuksen vapaaehtoisena ja valinnaisena aineena niille oppilaille, joilla oli edellytyksiä ja halua tällaiseen opiskeluun (kansakoulukomitean II osamietintö 1952, 21). Komitean mietintöön kieltenopetuksen järjestämisestä sisältyy Inkeri Laurisen laatima laaja liite, jossa esitetään opetuksen differentiointia niin, että kielellisesti lahjattomat saavat vapautuksen jatkuvasta opiskelusta. Viidenneltä luokalta alkanut ruotsin ja englannin opiskelu lisääntyikin viisikymmenluvulla nopeasti (Kasvio 1973, 33).

Varsinaisen kansakoulun täydentäjänä toimi jatkokoulu. Sen opetus perustui 1950-luvun puolivälin jälkeen Salmelan johtaman maalaiskansakoulun jatko-opetuskomitean mietintöön (1954), jossa esitettiin jatkokouluun linjajakoja ja opetuksen järjestämistä ammatillisten päämäärien mukaisesti. Jo aiemminkin oli ollut kiistaa jatkokoulun ja ammattikoulun välillä. Se ratkesi vasta 1950-luvun lopulla jatkokoulun tullessa vähitellen yleisemmäksi ja ollessa pohjana myös ammattikoulussa (ks. Isosaari 1973, 100-101). Jatko-opetuksen ja myöhemmin kansalaiskoulun linjajakoisuus vaikutti suuresti peruskoulun rakenteeseen kansalaiskoulun yleistyessä ja ulottuessa myöhemmin

myös 9. kouluvuoteen. Kansalaiskoulu edellytti uusien opettajaryhmien kouluttamista. Ryhmät oli otettava huomioon peruskoulun rakennetta määriteltäessä.

Kansakoulua koskevat säädökset vahvistettiin lailla 1.7.1957 ja sitä täydentävällä asetuksella 23.7.1958. Oppivelvollisuuskoulun yläaste voi jakaantua toisaalta keskikouluun ja toisaalta linjajakoiseen kansalaiskouluun, josta tuli päiväkoulu ja jossa kurssimuotoinen opetus sallittiin vuoteen 1970 saakka. Merkittävä uudistus oli se, että kunnallinen keskikoulu voitiin perustaa köyhään ja syrjäiseen kuntaan muutoinkin kuin kokeilumielessä, jos koulu oli paikkakunnan sivistystarpeen vaatima. Perustamismahdollisuuksia helpotettiin edelleen asetuksen muutoksella v. 1964. Näillä säädöksillä mahdollistettiin kunnallisten keskikoulujen yleistyminen. Aikoinaan v. 1946 vahvistetun lain perusteella oli tosin jo 51 kuntaa anonut lupaa perustaa kunnallisen keskikoulun, mutta tuolloin se annettiin vain kolmelle. Lukuvuonna 1955-56 oli toiminnassa 24 kunnallista keskikoulua, mutta kymmenen vuotta myöhemmin jo 99. Lukuvuonna 1968-69 kouluja oli 131, joista 17 kokeiluperuskouluja. Lukumäärä kasvoi vielä tämän jälkeenkin (ks. Isosaari 1973, 88-91).

Kansakoulun opetuksen yhtenäistyminen ja alueellinen täydellistyminen tapahtui kaikenkaikkiaan melko hitaasti. Vasta 1960-luvulla voidaan puhua yhtenäisestä kansakoulusta koko maassa, ja tällöinkin oli vielä eroja maaseudun ja asutuskeskusten opetuksessa. Kansakoulu täydentyi ulkoiselta rakenteeltaan niin, että kurssimuotoinen opetus väheni 1960-luvulla ja kansalaiskouluun voitiin aluksi kokeilutarkoituksessa ja myöhemmin (1962) lailla perustaa vapaaehtoinen 9. luokka, jolla oli oppilaita v. 1969 yli 9000 (ks. Kankainen 1976, liite 3). Kansalaiskoulun opetus tosin oli käytännöllisvoittoa ja linjajakoista myös sukupuolen mukaan, mutta sen järjestäminen osoitti oppivelvollisuuskoulun pidentämisen tarpeellisuuden ja mahdollisuuden ja laajensi osaltaan kunnallista koulutointa, jota toiselta puolelta laajensivat kunnalliset keskikoulut ja kokeiluperuskoulut. Ne osoittivat kunnallisen koulutoimen olevan kehittämiskelpoinen yli perinteisen kansakoulun puitteiden. Laajennukset edellyttivät laajaa rakennustoimintaa ja opettajamäärän lisäämistä aina 1960-luvun loppupuolelle saakka, sillä suuret ikäluokat takasivat oppilaita kaikkiin koulumuotoihin. Kouluhallituksen pääjohtaja R.H. Oittinen oli jo v. 1956 (s. 161) sitä mieltä, ettei oppikoulu yksin kykene ratkaisemaan suurten ikäluokkien pulmia, vaan kansakoulun täytyy tulla avuksi kunnallisen keskikoulun ja kansakouluun järjestetyn

kielenopetuksen avulla. Oppikouluun siirtyvien osuuden kuitenkin lisääntyessä kävivät koulutoimen käytännön järjestelykysymykset yhä ongelmallisemmiksi koulutilojen ja opettajaresurssien ollessa hallinnollisesti eri taholla kuin koulutuksen kysyntä. Koulutuksen umpikujat edellyttivät järjestelmätason ratkaisuja.

Peruskoulun yhtenäiskouluperiaatteen tulkintaan ja mahdollisuuteen vaikutti vielä kaksi merkittävää koulupoliittista järjestelyä. Vuonna 1964 annetun lain perusteella voitiin nimittäin kansakoulussa aloittaa toisen kotimaisen kielen tai ensimmäisen vieraan kielen opetus jo kansakoulun 3. luokalta alkaen. Vuonna 1960 aloitettiin kouluohjelmakomitean ehdottama yhtenäiskoulutyypinen 9-vuotinen peruskoulukokeilu (ks. Isosaari 1973, 91 ja Aho 1967, 234-243). Kielenopetuksen järjestäminen osoitti, että kaikille tai lähes kaikille on mahdollista opettaa vierasta kieltä. Toisaalta se edellytti asianomaisten opetusvoimien koulutuksen tarpeellisuuden. Aho (1974, 196) katsoo alkavan kouluriidan rintamien muodostumisen oloissa tärkeäksi uudistuksen etenemisen kannalta sen, että koulukokeilu pystyttiin käynnistämään.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea toteaa mietinnössään (I 1970, 18), että kokeilun päätehtäväksi tuli aluksi selvittää, miten keskikoulu voisi toimia tarkoituksenmukaisesti 3-luokkaisena. Tämä edellytti kansakoulun ja keskikoulun opetussuunnitelmien koordinoimista juuri kielenopetuksessa. Opetussuunnitelmia kehitettiin komiteoissa ja päädyttiin tulokseen, että kolmiluokkainen yläaste on mahdollista ja kannattavaa järjestää. Yhden vieraan kielen linjaa ei todettu onnistuneeksi, vaan katsottiin, että yläasteen differentiaatio on suunniteltava joustavamaksi ja että sen ei tule rakentua käytännöllisten aineiden ja kielten vaihtoehtoisuuteen. Kokeilutoiminta laajeni ja vakinaistui vuodesta 1964 lähtien. Painopiste siirtyi vähitellen opetussuunnitelmallisiin ongelmiin ryhdyttäessä kokeilemaan erilaajuisten oppimäärien opetusta kielissä ja matematiikassa. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin 22.12.1966 ja sille annettiin kiireelliseksi tehtäväksi laatia väliaikainen opetussuunnitelma kokeiluperkoulun yläasteille (Aho 1967, 236-239).

Väliaikaista opetussuunnitelmaa tarvittiin v. 1967 kansakoululain 14.§:ään lisätyn säännöksen vuoksi, johon perustuen "kunta voi valtioneuvoston luvalla järjestää sellaisen kokeilukoulun, jossa kansalaiskoulu ja kansakoulun kuuden vuosiluokan pohjalle rakentava keskikoulu on yhdistetty kolmivuotiseksi yhtenäiskoulutyypisen peruskoulun yläasteeksi". Kokeilu alkoi 11

yläasteen koulussa. Kokeiluun tuli vielä uusi vaihe peruskoululain säätämisen yhteydessä, jolloin eduskunta edellytti pakolliseksi oppilaille myös toisen heille vieraan kielen kahden valinnaisen oppimäärän mukaan. Osa yläasteista ryhtyi kokeilemaan myös tätä kieliohjelmaa (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 18).

Arvioidessaan koulukokeilun tuloksia peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (s. 19) toteaa, että ainekohtaiseen kurssi- ja ainevalintaan rakentuva eriytymisratkaisu mahdollistaa oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen paremmin kuin linjakokoinen eriytymisratkaisu yhtenäiskoulutyypin peruskoulun yläasteella. Komitea pitää järjestelmää joustavana, mutta katsoo sen edellyttävän koulutyön suunnittelukysymysten painottamista. Kurssivalintojen jakautumia tasokurssiaineissa komitea pitää odotusten mukaisina ja katsoo niiden luovan edellytykset kurssivalinnan tavoitteiden saavuttamiselle.

Kansa- ja kansalaiskoulu täydellistyi vähitellen ja lähenei eräiltä keskeisiltä osin oppikoulun keskikouluastetta (ks. Nurmi 1979). Samalla pyrittiin myös oppikoulua kehittämään. Lainsäädäntötoimet eivät kuitenkaan johtaneet tuloksiin. Väljä säännöstö on saattanut olla oppikoulun määrällisen kehityksen yksi edellytyskin. Lukusuunnitelmat ovat selvinmin uusiutuneet lukiossa. Opetussuunnitelmia tarkastellut Kasvio (1973, 64) päätyy tulokseen, että ainoina selvinä kehityslinjoina voidaan todeta uskonnon ja klassisten kielten osuuden väheneminen ja äidinkielen osuuden lisääntyminen. Kielellis-humanistisen yleissivistyksen asema on ollut voimakkaasti dominoiva.

Peruskoulun kehitykseen ja yleissivistävän koulutuksen nostamistarpeeseen on vaikuttanut suuresti myös keskiasteen koulutuksen kehitys, joka vauhdittui jo 1950-luvulla, kun hyväksyttiin ammattioppilaitoslaki v. 1959, joka velvoitti kunnat järjestämään ammattikoulutusta. Samalla perustettiin valtion keskusammattikouluja ja ryhdyttiin laajentamaan tekniskaupallista ja muutakin keskiasteen amatillista koulutusta (ks. Niini 1964).

Koulutuspaikkojen määrällinen lisäys on ollut nimenomaan 1960-luvulla varsin suuri. Kuitenkaan tilanne ei ole johtanut läheskään siihen, että koulutuspaikkoja olisi kysyntää vastaavasti 1970-luvulla, vaikka optimistisimmassa arvioissa 1960-luvun puolivälissä näin luultiin. Ajateltiin, että perusasteen koulutuksen päättävälle olisi toisen asteen tai keskiasteen koulutuspaikka tarjolla (esim. Niini 1966). Koulutuksen ongelmia ei ole pystytty suunnitteluryityksillä (esim. koulutusrakennekomitea 1969) ratkaisemaan.

Keskiasteen koulutusjärjestelmä, joka 1960-luvulla laajeni voimakkaasti, rakentui kaksijakoiselle perustalle. Keskikoulusta vain pääsi lukioon ja opistotasoiisiin oppilaitoksiin ilman pitkiä lisäopintoja. Armattikoulujen sisälle syntyivät keskikoulupohjaiset ja kansakoulupohjaiset linjat. Keskiasteen koulutusjärjestelmän kriisinomainen kehitys **vaati** myös perusasteen yleissivistävän koulutuksen lisäämistä ja laajentamista. Peruskouluastetta vanhemmissa ikäluokissa on ollut koko ajan ja on edelleenkin koulutuskysyntää, joka ilmenee mm. pyrkineiden ja otettujen suhteessa (ks. esim. koulutusrakennekomitea 1969 ja Tilastotiedotus KO 1974: 8).

Kokonaisuudessaan koulutuksen hajanaiselta näyttäneet osittaisuudistusten ja määrällisten muutosten tie loi edellytykset perusasteen koulutuksen yhdistämiseksi. Tämä vaati kuitenkin pitkän kehitysjakson, jonka aikana hallinnollinen yhtenäistyminen, opetussuunnitelmallinen lähentyminen ja muu kehitys tapahtui ja vastasi yleisemmän yhteiskunnallis-taloudellisen kehityksen vaatimuksia. Peruskoulun monimutkaiselta näyttäneet rakenne oli tulosta yhtenäiskouluperiaatteen yleisestä tulkinnasta ja rinnakkaiskoulun eri koulumuotojen yhdistämisestä, jossa yhdistämisessä oli otettava huomioon keskikoulun sekä kansa- ja kansalaiskoulun opetussuunnitelma, opetus-tilat ja välineet sekä eri opettajaryhmät. Tämä yhdistäminen puolestaan edellytti suurehkoa hallinnollisen byrokratian ja suunnittelun lisäämistä. Tämä ei ollut mahdollista muuten kuin kunnallisen koululaitoksen puitteissa. Tätä kautta perusasteen koulutus kytkeytyi entistä tiiviimmin osaksi muuta yhteiskuntapolitiittista ja ennen kaikkea taloudellista ohjelmointia ja suunnittelua. Perusteluissa ja pyrkimyksissä korostettiin voimakkaasti tasa-arvotavoitteita. Haluttiin poistaa rinnakkaiskoulun aikana ilmenneitä alueellisia ja sosiaalisia eroja, joita tilastot ja tutkimukset osoittivat.

5.5. Tasa-arvoisuudesta ja valikoitumisesta rinnakkaiskoulussa

Yhteiskunnalliseen kehitykseen liittyvät käsitteet, kuten tasa-arvo, ovat muuttuvia, kehitysvaiheeseen sidottuja. Samoin ovat tekijät, joiden suhteen tasa-arvoa pyritään tarkastelemaan. Kehitystä koskevat tarkastelut voidaan sisällyttää koulutuksen arviointiin, jolloin sillä ymmärretään laaja-alaisesti toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle

asettanut (Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973, 39). Arvioinnilla voidaan tämän laaja-alaisen seurannan lisäksi tarkoittaa oppimisen edistämiseen tähtäävää pedagogista arviointia sekä oppilasarvostelua ja tutkintoihin liittyvää suoritustason dokumentointia (Leimu ja Saari 1976, 41). Arvioinnissa käytetään usein hyväksi koulusaavutus- ym. testejä ja koulukokeita. Tällainen toiminta on lisääntynyt peruskoulun myötä (ks. Leimu et al 1978 ja Olkinuora 1978).

Tasa-arvotarkastelussa voidaan käyttää mm. Galtungin ja Höivikin (1972, 150) esittämää typologiaa, jossa tarkastelun kohteena olevat ominaisuudet voivat olla yksilöllisten resurssien jakautumia, rakenteellisia tai globaalisia ominaisuuksia ja tarkastelun taso on yksilöä tai yhteisöä koskeva. Käytettäviä tunnuslukuja voivat olla resurssien jakautumista tutkittaessa määrät ja keskiarvot, jakautumat ja korrelaatiot, joista kaksi viimeksi mainittua ovat yhteisötason tarkasteluissa käytettäviä. Selvittäessään yhdenvertaisuuskysymyksiä IEA:n aineiston pohjalta on Olkinuora (1978) soveltanut Galtungin ja Höivikin ajatuskulkua ja tarkastellut keskilukuja, hajontalukuja sekä korrelaatioita tasa-arvopolitiikan kannalta keskeisiksi mainitsemiensa taustapiirteiden eli sukupuolen, asuinalueen ja lapsuuskodin sosiaaliluokan kannalta.

Olkinuoran tutkimuksen kokeet rajoittuvat kognitiivisten saavutusmuuttujien osalta luonnontieteisiin, luetun ymmärtämiseen ja kirjallisuuteen. Alueelliset sekä sosiaaliluokkaa koskevat muuttujat ovat tulkinnanvaraisia, kuten usein tällaisissa tutkimuksissa. Olkinuora on todennut (s. 141), että indikaattorien käyttö poikittaisleikkausaineistoissa antaa mahdollisuuden tehdä melko rajoitettuja tulkintoja yhdenvertaisuustavoitteista lähtien. Lisäksi tulisi analysoida kehityssuuntia ja suhteuttaa kunkin hetken tilanne ja indikaattoriarvo kehitystrendeihin.

Olkinuoran tutkimustulosten (aineisto vuodelta 1970) perusteella sukupuolella näyttää olevan merkitystä luonnontiedon koulusaavutuksissa 10-vuotiaiden ikätasolla valikoitumattomassa joukossa poikien saavuttaessa selvästi paremman tason kuin tytöt. Luetun ymmärtämisessä ero on pieni tyttöjen hyväksi. Sosiaalinen tausta ennustaa jossain määrin luonnontieteiden saavutustasoeroa. Alueelliset erot tulevat esille kantokykyluokan mukaisessa ryhmityksessä sekä luonnontieteissä että luetun ymmärtämisessä erityisesti maaseuturyhmien välillä. Tämä viittaa siihen, että maaseutualueiden joissain kouluissa on erityisen heikko saavutustaso. Keski-koululaisten ryhmässä sukupuolten ero luonnontieteissä on selvästi poikien eduksi, mutta erot luetun ymmärtämisessä ovat pienet. Sosiaalisella

taustalla näyttää vielä olevan jossain määrin ennustearvoa. Alueelliset erot ovat edelleen huomattavat sekä luonnontieteissä että luetun ymmärtämisessä kantokykyluokan mukaan. Kansalaiskoululaisten saavutustaso on selvästi heikempi kuin keskikoululaisten, mutta sisäiset erot ovat selvästi pienempiä.

Olkinuora (s. 149-150) arvioi, että syntymälahjoina saatujen taustapiirteiden merkitys tuotosten tasoa säätelevinä tekijöinä rinnakkaiskoulujärjestelmän viimeisinä vuosina ei näyttänyt kovin suurelta eivätkä ne olleet kovin merkittäviä koulutuksen eriarvoisuuden aiheuttajia laadullisissa tuotoksissa. Arviossa ei ole ollut mukana vieraiden kielten ja matematiikan mittauksia tai monipuolisesti kielellistä kehitystä selvittäviä testejä. Sosiaalista taustaa olisi ehkä tullut mitata yksiselitteisemmin vanhempien tuloilla, koulutuksella ja ammatin arvostuksella. Alueellisten muuttujien muodostamiseen sisältyy myös vaikeuksia.

Leimu et al (1978) käsittelee samaa aineistoa kuin Olkinuorakin. Tässä tutkimuksessa esitetään lisäksi yhteenvetoa aikaisemmista tutkimuksista ja valikoitumisesta Suomen koululaitoksessa. (Yhteenvedon lähteinä ovat olleet mm. seuraavat tutkimukset: Jurama 1969 ja 1971, Jäppinen 1968, Matilainen 1974 ja 1975, Nummenmaa ym. 1973, Aalto ja Minkkinen 1971, Silvennoinen 1973, Sysiharju 1972, Toukomaa 1967, Kankainen 1976, Ritvanen 1971, Löfman 1972, Suomalainen ja Kilpeläinen 1974, Korkeakouluopiskelijoiden jne. 1972, Elovainio 1966, Kangasniemi 1973, Toivonen 1970, Kyöstiö et al 1972).

Tutkimuksen mukaan sosiaaliset ja alueelliset taustatekijät ovat määränneet sitä, kummalle rinnakkaisista koulutusurista lapsi on sijoittunut. Oppikouluun siirtyneiden huoltajilla on ollut enemmän koulutusta vaativa, vaikutusvaltaisempi ja suurempia tuloja tuottava sekä arvostetumpi ammatiasema ja pitempi koulutus kuin kansakouluun jääneiden huoltajilla. Huoltajan tuloilla, työttömyydellä, asumistasolla ja työhön osallistumisella on todettu olevan selvä yhteys koulutustien valintaan, samoin erityisesti lasten äidin koulutustasolla. Sukupuoli on myös vaikuttanut valikoitumiseen niin, että tyttöjä on mennyt enemmän oppikouluun kuin poikia.

Keskikoulun jälkeinen valikoituminen lukioon on ohjautunut osittain sosiaalisista taustatekijöistä käsin silloinkin, kun koulumenestys on vakioitu. Sosiaalisten ja alueellisten taustatekijöiden merkitys on tullut esille koulutusaikamuksissa ja sijoittumisaikamuksissa silloin, kun lukio ja sen

jälkeinen koulutus on mukana. Keskikoulun tai lukion jälkeen ammatilliseen koulutukseen hakeutumista ei sosiaalinen tausta ole niin selvästi erotellut. Pojat ja tytöt ovat kuitenkin suuntautuneet selvästi eri aloille. Korkeakouluihin tulleet ovat olleet suhteellisen usein kehittyneiltä alueilta ja ylemmistä sosiaaliryhmistä; valikoituminen on vaihdellut paljolti myös opintoaloittain.

Sosiaaliset tekijät ovat vaikuttaneet suuresti vanhempien kiinnostukseen, kannustukseen sekä koulutehtäviin osallistumiseen varakkaampien ja enemmän koulutusta saaneiden ja arvostettujen ammattiryhmien eduksi. Tutkimusraportissa todetaan joidenkin peruskoulua koskevien tutkimusten viittaavan siihen suuntaan, että valikoituminen tasokursseille ja sen jälkeen tapahtuu samojen taustatekijöiden perusteella kuin rinnakkaiskoulussakin. Koulumenestys on usein ollut yhteydessä taustatekijöihin, mutta sosiaalisilla tekijöillä on ollut merkitystä, vaikka koulumenestys olisi vakioitukin.

Päätelmänään tutkijat esittävät valikoitumisen tapahtuvan prosessina, joka kestää koko kouluajan. Sosiaaliset ja alueelliset taustatekijät ohjaavat oppilasvirran eri uomiin jokaisessa yleissivistävän koulutuksen risteytykskohdassa. Epäsuotuisat tekijät lisäävät toistensa negatiivista vaikutusta. Ryhmien sosiaalinen tausta muuntuu jokaisessa vaiheessa systemaattisesti ylempien sosiaaliluokkien osuuden lisääntyessä ja alempien suhteellisen osuuden vähentyessä. Näin on syntynyt akateeminen väylä yleissivistävän koulutuksen keston mukaan, joka väylä vielä loppupäässä haaroittuu ja järjestyy hierarkisesti taustan mukaan. Koulumenestyksellä on kiistaton, muttei yksinomainen merkitys uraratkaisuissa. Koulumenestyksen ja taustan yhteys vähenee siirryttäessä ylemmäksi koulutusjärjestelmässä. Ylimmistä sosiaaliryhmistä on valikoitunut keskikouluun ja lukioon jokseenkin jokainen riippumatta koulumenestyksestä, joka puolestaan seuloa sitä enemmän, mitä alemmista sosiaaliryhmistä on kysymys (ks. myös lukiokomitea 1970, 73-75). Janhusen et al (1977, 179-184) yhteenvetokuviot vahvistavat esitettyjä päätelmiä.

Kankaisen (1976, 45) mukaan vanhempien ja lasten suhtautuminen koulutukseen yleensä, motivaatiotekijät, jatkokoulutusaikeet ja tieto eri koulutus-ten mukanaan tuomista seurauksista ovat yhteydessä sosiaalisen taustan tekijöihin. Arvostusten erot näkyvät suhtautumisessa jatkokoulutukseen tai työhön menoon. Ylemmät sosiaaliryhmät asettavat koulutusta koskevat päämäärät aikaisemmin ja selkeämmin kuin alemmat. Ylempien suunnitelmat tähtäävät myös korkeammalle.

Koulutus jakautui aiempaa huomattavasti tasaisemmin 1960-luvun lopussa ja 1970-luvun alussa, kun koulutuspaikat niin oppikoulussa kuin muuallakin lisääntyivät suuresti. Sysiharju (1972, 40) tarkastellessaan ajanjaksoa 1964-1970 katsoo, että oppikoulujen ja lukioiden yleistyessä kautta koko maan tasoittuivat aikaisemmat eri alueiden ja paikkakuntien väliset eroavuudet jatkuvasti, mutta ne olivat silti edelleen voimakkait. Erityistä laajentumista tapahtui niiden huoltajaryhmien osuuksissa, joista lapsia ei aikaisemmin ollut usein oppikoulussa eli lähinnä maanviljelijöiden ja työntekijäasemassa olevien.

Tilastokeskuksen keräämien tietojen (Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77) mukaan oli 1970-luvun alussa vielä alueellisia eroja läänien välillä lukioon oikeuttavassa yleissivistävässä koulutuksessa, mutta erot olivat vuoteen 1976 mennessä tasoittuneet jonkin verran. Tämä johtunee suurelta osin siitä, että 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa perustettiin runsaasti kunnallisia keskikouluja erityisesti harvaan asutuille alueille. Samalla tyttöjen osuus on kohonnut sen oltua 1950- ja 1960-luvulla 55-58 % keskikoulujen oppilaista ja 53-57 % lukioiden oppilaista (lukiokomitea 1970, 39). Ylioppilastutkinnon suorittaneista naisten osuus oli v. 1970 noin 59 % ja v. 1976 noin 61 % (Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77).

Rinnakkaiskoulun aikaan kaikissa kunnissa ei ollut keskikoulua eivätkä kaikki kunnat olleet mukana kunnallisissa keskikouluissa. Lisäksi on huomattava, että voimakas muuttoliike toi kouluttamattomia keskuksiin. Suuralueiden väliset erot tasoittuivat ehkä jossain määrin myös tätä kautta. Kunnittaiset erot olivat vielä 1960-luvulla suuria. Joissakin kunnissa yli 80 % siirtyi oppikouluun, kun mm. eräissä Keski-Suomen kunnissa osuus oli noin 40 % (Keski-Suomen koulutussuunnitelma I 1970, 7).

Helsingissä on havaittu selvä ero myös kieliryhmien välillä, sillä ruotsinkielisiin oppikouluihin ovat yleensä päässeet lähes kaikki pääsy-tutkinnossa hyväksytyt, mutta suomenkielisten pääsy on helpottunut ratkaisevasti vasta 1960-luvun lopulla (Somerkivi 1977, 93). Lisäksi suurten kaupunkien eri kaupunginosien välillä on ollut eroja oppikouluun siirtymisessä. Kuntamuotojen väliset erot ovat ilmeisiä yleisestä kaventumisesta huolimatta myös Sauvalan (1974) tutkimuksen mukaan. Ne ovat omiaan säilyttämään eri väestöryhmien välisiä yleissivistävän koulutuksen eroja vielä

pitkälle 2000-luvullekin. Alueelliset erot ovat olleet huomattavia myös ammatillisessa koulutuksessa (Niini ja Elfvengren 1962, Lehtinen 1969, Olkinuora-Perkki 1974).

Koulutuksen määrällistä kasvua ilmaisee myös se, että 282 000 henkeä oli vuonna 1960 suorittanut keskiasteen tutkinnon ja 109 000 korkea-asteen; vastaavat luvut olivat 785 000 ja 187 000 vuonna 1972. Siitä huolimatta vielä 72,9 % yli 15-vuotiaasta väestöstä oli v. 1972 ilman tutkintoa (Elinolosuhteet 1950-1975). Vuoden 1970 väestönlaskennan mukaan 20-39 -vuotiaistakin oli 48 % vailla ammatillisesti eriytyntä koulutusta (aikuis-koulutuskomitean II osamietintö 1975, 41).

Esitetyt koulutusta koskevat tiedot osoittavat, että aloituspaikkojen suhteuttaminen ikäluokkaan ei riitä otaksumaksi, että kaikilla perusasteen käyneillä on jatkokoulutuspaikka ja että kaikki halukkaat saavat ammattikoulutuksen. Tarkastelu myös osoittaa, että koulutus on jakautunut epätasaisesti väestön keskuudessa sekä alueellisesti, ammatillisesti että myös iän ja sukupuolen mukaan. Alueellisesti näyttää tapahtuneen selvää tasoittumista sekä yleissivistävässä että ammatillisessa koulutuksessa. Alueiden sisällä kuntatyypeittäin, teollistuneisuuden ja kehittyneisyyden mukaan on kuitenkin huomattavia eroja, jotka osin ovat yhteydessä sosiaaliseen kerrostuneisuuteen ja taustaan. Sosiaaliset erot koulutukseen pääsyssä ovat tasoittuneet, mutta eivät poistuneet.

Koulutuksen epätasainen jakautuminen juontuu suuresti perusasteen koulutuksesta, jonka kaksijakoisuus heijastuu korkeammassa koulutuksessa. Koulutuksen epätasainen jakautuminen on osaltaan kiirehtinyt peruskoulun toteuttamista. Koulutuksen jakautuminen väestön keskuudessa on puolestaan voimakas vaikuttaja nyt ammatissa toimivan väestön lasten hakeutessa puolestaan koulutukseen, esimerkiksi suorittaessa valintoja peruskoulussa.

Rinnakkaiskoulun vallitessa ja vanhempien joutuessa vastaamaan suurelta osin yleissivistävän ja sen jälkeisen koulutuksen kustannuksista ovat taloudelliset tekijät olleet vahvasti alueellisia ja etenkin sosiaalisia eroja selittävä ja ylläpitävä tekijä. Niiden vaikutus keskikoulun käyntiin väheni sitä mukaa kuin perustettiin kunnallisia keskikouluja. Runsaslapsiset ja vähävaraiset perheet ovat usein asuneet syrjäseuduilla hankkien toimeentulonsa pienviljelystiloilta ja metsätöistä tai teollisuuden ja rakennustyön parista. Myös työttömyys on koetellut tällaisia ryhmiä (ks. esim. Elinolosuhteet 1965-1975). Varallisuuserot eri ryhmien välillä ovat

suuria. Tulo- ja varallisuuserot heijastuvat kaikenlaiseen koulutuksen valikointiin, mutta ennen muuta maksulliseen yleissivistävään koulutukseen (ks. myös Jaakkola 1969 ja Partanen 1970).

Janhunen et al (1977, 185-186) arvioivat, että lapsiperheet joutuvat varsinkin oppikoulua käyvien lasten johdosta tinkimään kulutuksesta ja eniten alimmissa sosiaali-ryhmissä. Ylimässä ryhmässä (3-luokkainen Rauhalan asteikko) niiden vanhempien osuus, jotka joutuvat arvioinsa mukaan tinkimään oppikoulua käyvän lapsensa takia perheen kulutuksesta, on ollut 28 %, mutta alimmassa ryhmässä tämä osuus on 82 %. Johtajien ja ylempien toimihenkilöiden lasten opiskelun rahoituksesta vastaavat pääasiassa vanhemmat, sillä 65,8 % tästä ryhmästä on saanut pääsääntöisen rahoituksen vanhemmilta, mutta ammattitaitoisen työväestön lapsista 34,1 % ja ammattitaidottoman työväestön 19,7 %.

Rinnakkaiskoulun aikana (selvästi vielä 1960-luvulla) eriarvoisuus useiden eri taustatekijöiden suhteen oli ilmeinen. Ne vaikuttivat valikointiin nimenomaan yleissivistävässä koulutuksessa. Sukupuolen lisäksi alueelliset, erityisesti kuntakohtaiset erot olivat suuret. Sosiaaliset erot olivat huomattavia mitattaessa niitä huoltajan tai vanhempien tuloilla, koulutuksella tai ammatin arvostuksella.

Tutkimuksen kehityksen myötä on ryhdytty kiinnittämään huomiota kotiin liittyviin tekijöihin aiempaa monipuolisemmin. Kansainvälisen koulusaavutustutkimuksen (IEA) aineistoon perustuen on Saari (1980) tutkinut oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien taustatekijöitä. Hän päätyy käsitykseen, että suunnitelmiin vaikuttavat voimakkaasti kodin rakenteellisten tekijöiden, lahjakkuuden ja koulumenestyksen lisäksi kodin kulttuuriresurssit, kodin sisäiset prosessit ja asenteet sekä oppilaiden omat asenteet. Mainitut tekijät ovat erityisesti merkityksellisiä yleissivistävän koulutuksen (lukio) suunnittelussa.

6. PERUSKOULUN TOTEUTUS JA RAKENNE

6.1. Peruskoulun toteutuksesta

Peruskoulun luonteen ja olemuksen sekä yhteiskunnallisten yhteyksien tutkiminen on hankalaa, koska peruskoulu jatkuvasti muuttuu. Valtioneuvosto, opetusministeriö ja kouluhallitus ovat tehneet useita rakenteeseen sekä opetussuunnitelmaan ja peruskoulun koko toimintaan vaikuttavia muutoksia. Peruskoulun toteutuksen aikana on perusasteen koulutuksessa ollut käytössä kolme opetussuunnitelmaa. Kehityksen seuraamiseen ja selvittämiseen tarvittavat yleiset tilastot ovat puutteellisia. Tällaisessa tilanteessa on vaikea käyttää analyysin ohjaajina systeemiteoreettisia tai muita malleja (ks. Rouhuvirta 1977) tai indikaattoritarkasteluja ja niiden pohjana olevia tarkastelukehikkoja (ks. Olkinuora 1978). Ne voivat kyllä olla eräänlaisina ajatuksellisina tutkimusta ja tulosten esittämistä jäsentävinä viittekehyksinä. Tässä tutkimuksessa erityisesti Olkinuoran tutkimusstrateginen hahmottelu on suunnannut esitystapaa.

Aluksi on syytä pyrkiä selvittämään ja arvioimaan peruskoulun toteutuksen keskeisiä päätöksiä ja muita toimenpiteitä, tavoitteita sekä rakennetta ja toimintaa määritteleviä yleisluontoisia opetussuunnitelmallisia tekijöitä sekä eriyttämisen perusteita ja toteutustapaa. Koulunuudistuksen varsinaiseksi käynnistämisenvaiheeksi voidaan katsoa eduskunnan vuonna 1963 hyväksymä ponsi. Yhtenäiskouluperiaatteen tulkintaa täsmensi peruskoulu komitea (1965), joka myös teki esityksen kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun yhdistämiseksi. Peruskoulun rakenteen periaatteelliset ja psykologiset perustelut mm. eriyttämiselle esitti koulunuudistustoimikunta vuonna 1966 valmistuneessa mietinnössään (ks. Iisalo et al 1979).

Laissa koulujärjestelmän perusteista (26.7.1968/467) määritellään oppivelvollisille tarkoitettun peruskoulun yleiset toimintaperiaatteet. Laissa luetellaan myös eduskunnan päätöksellä opetussuunnitelmaan kuuluvat aineet

ja määritellään näin opetussuunnitelman rakentuminen ainekohtaiseksi. Peruskouluasetuksessa (26.6.1970)443) annetaan opetuksen järjestelyä koskevat tarkemmat ohjeet, luettelallaan yhteiset aineet ja valinnaisaineet, todetaan kurssivalinta-aineet ja kurssien määrä sekä esitetään opetusryhmien muodostamisen periaatteet.

Peruskoulun opetussuunnitelman yleiset tavoitteet ja perusteet esitti peruskoulun opetussuunnitelmakomitea ensimmäisessä osamietinnössään vuonna 1970. Toisessa osamietinnössä samana vuonna komitea esitti myös ainekohtaisen opetussuunnitelman, jota sittemmin ryhdyttiin peruskoulussa noudattamaan ja jota väliaikaisena opetussuunnitelmana oli jo toteutettu ja kokeiltu alustavassa muodossa (v. 1967) kokeilukouluissa. Komitea esittää toisessa osamietinnössään myös tuntijakoehdotuksen, mutta lopullisesti sen määritteli esityksistä poiketen valtioneuvosto.

Valtioneuvoston 30.5.1974 tekemä periaatepäätös määrittelee periaatteet keskiasteen koulutuksen niveltämisestä peruskoulujärjestelmään ja korkeakouluissa annettavaan opetukseen sekä peruskoulun opetuksen tavoitteet niin, että peruskoulututkinto tuottaisi kelpoisuuden opiskella keskiasteen kaikilla koulutusteillä. Periaatepäätöksen pohjalta opetusministeriö asetti 28.8.1974 kaikkiaan 14 toimikuntaa uudistamaan perus- ja keskiasteen koulutuksen opetussuunnitelmia. Yksi näistä oli peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta, joka mietinnössään (1975) pyrki etsimään vaihtoehtoisia eriyttämisratkaisuja periaatepäätöksen toteuttamiseksi. Keskiasteen valmistelutyön pohjalta annettiin laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 16.6.1978 sekä valtioneuvoston sen pohjalta laatimat suunnitteluohjeet myöhemmin samana vuonna. Toteuttamisvaihe on tarkoitus aloittaa syksyllä 1980, ja se päättyy viimeistään vuoden 1988 lopussa, jolloin laaja-alaisten peruslinjojen pohjalle rakentuva keskiaste toimii täysimittaisena koko maassa.

Valtioneuvoston 13.3.1975 tekemän peruskoulun toiminnallista rakennetta koskevan periaatepäätöksen perusteella muutettiin peruskouluasetusta 23.4.1975. Valinnaisaineet mm. poistettiin 7. luokalta, samoin erityiskurssit lapin kielen kurssia lukuun ottamatta, ja eräiden yhteisten aineiden tuntimääriä lisättiin. Päätöksen perustana olivat lähinnä valtiontaloudelliset seikat. Tavoitteena oli muuttaa yläastetta yhtenäisemmäksi, ryhmämuodostukseltaan taloudellisemmaksi ja käytännössä helpommaksi järjestää. Yläasteen opetuksen eriyttäminen ja ryhmäjakokysymys päätettiin selvittää erikseen pyrkimyksenä pienentää oppilasta kohden laskettavaa opettajatuntien määrää. Osana valtion

menojen säästö- ja lykkäystoimenpiteitä koskevaa periaatepäätöstä valtioneuvosto kiinnitti huomiota myös taloudellisiin näkökohtiin peruskoulun työn järjestämisessä. Tältä pohjalta opetusministeriö antoi 30.3.1977 ohjeet opetusryhmien muodostamisesta entistä taloudellisemmin, mihin seikkaan kouluhallitus oli jo aiemmin (18.5.1976) opetusministeriön kirjeen pohjalta kiinnittänyt kuntien huomiota.

Peruskoulun tavoitteita koskevaan keskusteluun ja tavoitteiden määritykseen vaikutti suuresti vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö, joka valmistui vuonna 1973. Siinä esitetyt yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteista johdetut koulutuspolitiikan tavoitteet on pyritty määrittelemään myös peruskoulun tavoitteiksi, kun peruskoulun toiminnallista rakennetta on ryhdytty muuttamaan. Tätä tavoiteasettelua on opetussuunnitelmalliselta kannalta täydentänyt opetussuunnitelmakomitea I välimietinnössään, joka valmistui vajaiden kolmen vuoden työn jälkeen vuonna 1975.

Edellä esitetyt päätökset ja ohjeet ovat muuttaneet peruskoulun toiminnallista rakennetta, mutta eriyttämisratkaisun luonne kielten ja matematiikan osalta ei ole käytännössä vielä muuttunut. Fysiikan ja kemian tasokurssit poistettiin jo lukuvuonna 1974/75, mutta niillä ei ollutkaan ratkaisevaa merkitystä jatko-opiskelun kannalta. Eriyttämisratkaisun pohjaksi on suoritettu kokeilu- ja tutkimustoimintaa. Kouluhallituksen toimesta on 30.11.1978 valmistunut vuosiksi 1979-1984 peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma, jossa tehdään myös esityksiä eriyttämisratkaisujen kokeilusta ja kehittämisestä valtioneuvoston periaatepäätöksen ja keskiasteen uudistuksen edellyttämään suuntaan. Jo aiemmin oli asiaa pohtinut keskiasteen kouluuudistuksen johtoryhmän asettama peruskoulujaosto (23.11.1977). Meneillään on lisäksi merkittävää opetussuunnitelmallista valmistelutyötä, joka muuttaa peruskoulun rakennetta.

Hallinnollisesti koko maassa oli siirrytty peruskouluun syksyllä 1977. Samana vuonna Lapin ja eräiden Oulun läänin kuntien oppilaat valmistuivat peruskoulusta. Helsingin seudulla peruskoulusta pääsevät ensimmäiset oppilaat keväällä 1982. Kunnallinen koulutoimi on tullut yleissivistävässä perusopetuksessa vallitsevaksi (ks. Haven 1977). Muutosta kuvaavat liitteen 2 asetelmat, joista näkyy, että peruskoulun piiriin on viime vuosina tullut yli 100 000 oppilasta vuosittain. Oppilasmäärien muutokset luokkasteittain ja lääneittäin on esitetty myös liitteessä 2.

Kunnallisesta koulutoimesta tekevät poikkeuksen eräät valtion harjoittelukoulut ja kieli- sekä iltappikoulut ja lukio Ahvenanmaalla. Peruskoulua korvaavien yksityisten oppikoulujen määrän on arvioitu kohoavan kaikkiaan yli 20:een (Häyhä 1977, 1134).

Peruskoulun toteutus lisäsi kuntiin hallinnollista henkilökuntaa tuntuvasti koulutoimen johto- ja suunnittelutehtäviin. Vaikka kunnilla on periaatteessa mahdollisuus järjestää opetus esimerkiksi niin, että alimpia tasokursseja ei opetettaisi lainkaan, ovat kuntien ratkaisut yleensä päätyneet kaikkien kurssien opetukseen, joskin määrälliset osuudet ovat saattaneet kunnittain vaihdella huomattavasti. Kunnallisen kouluorganisaation päätehtävä on ollut lain ja asetuksen sekä määräysten ja ohjeiden toteuttaminen paikallisella tasolla sekä koulusuunnitelmien valmistelu peruskouluun kuntaan luotaessa. Kunnallisessa päätöksenteossa toimintaa on johtanut koululautakunta apunaan koulukohtaiset kouluneuvostot, joissa yläasteella on myös oppilaiden edustus.

Peruskoulun ja eri opetussuunnitelmavaihtoehtojen kustannusten arviointia ei pyritä seikkaperäisesti suorittamaan. Yhtenäiskoulun kustannustoi-
munkunta (1964, 71-72) arvioi aikoinaan, että käyttömenojen lisäys kansa- ja oppikoulujen vuoden 1962 käyttömenoihin olisi 18 %, josta lisäyksestä vain pieni osa aiheutuisi pedagogisten järjestelyjen muutoksesta. Peruskoulun yleistavoitteiden toteutuminen on riippuvainen opetuksellisista järjestelyistä ja nämä puolestaan käytettävissä olevista resursseista. Valtiontalouden vaikeudet ovat yhä enemmän heijastuneet yleissivistävän opetuksen resursseihin, kuten säästöpäätökset osoittavat.

Aunolan (1977) tekemän selvityksen mukaan yleissivistävän perusopetuksen osuus valtion budjetin menoista on viime vuosina ollut alhaisempi kuin vuonna 1970. Osuus opetusministeriön hallinnonalan menoista on vuosina 1970-76 pudonnut 6,5 %. Kehitystä ei suinkaan selitä oppilasmäärän lasku. Valtion budjettiasiakirjoihin perustuen Aunola arvioi, että yleissivistävän perusopetuksen osuus jää lähivuosina edelleen alle keskimääräisen menotalouden kasvun. Valtio maksaa peruskoulun menoista noin 70 % ja lukion noin 85 %, joten päävastuu yleissivistävän koulutuksen resurssien turvaamisesta on eittämättä valtiolla.

6.2. Peruskoulun tehtävät ja yleiset tavoitteet

Peruskoulun tavoitteita ei ole sen syntyvaiheessa ja rakennetta muovattaessa selväpiirteisesti määritetty. Perusasteen koulutuksen tehtävien ja

tavoitteiden samaistaminen ei ole täysin perusteltua, vaikka käsitteitä saatetaan käyttää samassakin merkityksessä.

Koulutusjärjestelmän tehtävät ja tavoitteet erottaa mm. Aho (1978, 147) todetessaan, että koulutusjärjestelmän tehtävät ovat yleisiä, pitkälle taloudellisesta järjestelmästä tai kehitysvaiheesta riippumattomia. Aho toteaa myös, että meiltä puuttuu koulutuksen tavoitteet laajasti ja täsmällisesti määrittävä lainsäädäntö. Tavoitteita on etsittävä valtiovallan päätöksistä, komiteamietinnöistä ja opetussuunnitelmista, joiden laadinnan yhteydessä yhä enemmän kiinnitetään huomiota yleis- tai kokonaistavoitteiden määrittelyyn (ks. opetussuunnitelmakomitean I välimietintö 1975).

Kansakoululain 1. §:ssä (1957/247) määritellään kansakoulun tehtäväksi kansalaiselle tarpeellisen peruskoulutuksen antaminen. Kansakoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Nämä ja eräät muut kansakoulun tehtävät katsotaan peruskoulun opetuksen kehittämisohjelmassa (1978, 1) myös peruskoulun tehtäväksi. Laki koulujärjestelmän perusteista (1968/467) ei kuitenkaan sisällä säädöksiä, joissa tehtävät näin määriteltäisiin. Laissa todetaan (1 §), että valtakunnan koulujärjestelmää kehitetään yhteiskouluperiaatteen mukaisesti. Periaatteeseen kuuluu mm. erilaajuisten oppimäärien ja valinnaisten aineiden valinnan mahdollisuus. Peruskouluasetuksessa (2 §) todetaan, että peruskoulun kasvatusta ja opetusta on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Koulujärjestelmäläisessä edellytetään, että lukion ja ammatillisten oppilaitosten opetus rakentuu peruskoulun oppimäärälle, mutta periaatetta ei tarkemmin määritellä. Keskiasteen koulujen pääsyvaatimukset ovat rajanneet käytännön niin, että alimmilta tasokursseilta vieraisissa kielissä ja matematiikassa on ollut mahdollisuus siirtyä vain aiemmin kansakoulupohjaisiin oppilaitoksiin ja vastaaville opintolinjoille. Keskiasteen uudistus aiheuttanee vähitellen muutoksia hakeutumismahdollisuuksiin.

Tasa-arvo tai koulutuksellinen tasa-arvoisuuden lisääminen on nähty yhdeksi peruskoulun yleiseksi tavoitteeksi (ks. Aho 1978, 151, Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma 1978, 1). Tasa-arvon käsite on muuttuva, ja koulutuspolitiikan tavoitteet muuttuvat myös (ks. Elämisen laatu 1972, 74). Tasa-arvoa voidaan verrata esimerkiksi koulutukseen pääsyssä rinnakkaiskoulujärjestelmän ja peruskoulujärjestelmän välillä suhteessa sellaisiin taustatekijöihin kuin sukupuoli, asuinpaikka ja alue sekä sosiaalinen

tausta. Joskin peruskoulun tavoitteena tulisi olla yhtäläiset koulutusmahdollisuudet taustatekijöistä riippumatta jatko-opiskeluun kaikessa peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa voidaan, todeta, että tasa-arvo ei ole vielä toteutunut. Kuviot ja kaaviot (esim. Numminen 1977), joissa peruskoulu esitetään yhtenäisenä suhteessa sen jälkeiseen koulutukseen, ovat vähintäänkin harhaanjohtavia, sillä huomattavalla osalla peruskoulun suorittaneista ei ole ollut siirtymävaiheessa mahdollisuuksia niille koulutusalueille, jotka aiemmin olivat keskikoulupohjaisia (ks. Kankainen 1976).

Oittinen (1972b, 12-13) toteaa, että peruskoulu-uudistuksen lähtökohtana oli taloudellisten ja ulkonaisten koulutus- ja oppimismahdollisuuksien tasoittaminen, mutta että oikeus hankkia sivistystä ei riitä sivistyksellisen yhdenvertaisuuden aikaansaamiseen, vaan siihen tarvitaan myös todelliset mahdollisuudet. Oittinen katsoo, että aluksi ei kiinnitetty riittävää huomiota muihin kuin ulkonaisten koulutusmahdollisuuksien tasoittamiseen vaikuttaviin tekijöihin. Tasa-arvotavoitteen tulkinnassa rajoituttiin laajemman koulutuksen järjestämiseen suuremmalle lukumäärälle tai osuudelle (ks. Elämisen laatu 1972, 77). Koulutuksellisen tasa-arvokäsitteen tulkinta on sittemmin laajentunut käsittämään myös koulutusjärjestelyt ja koulutuksen tuotoksen tai koulutussaavutukset (ks. esim. Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma 1978, 1). Kuitenkaan politiikalla, joka poistaa kasvuolosuhteiden esteitä kilpailussa, ei ole paljонkaan tekemistä eriarvoisuuden vähentämiseen tähtäävän politiikan kanssa, vaikka se saattaakin vastata paremmin oikeudenmukaisuusvaatimuksia kuin periytyviin etuisuuksiin rakentuva järjestelmä ja vaikka se johtaisi lahjakkuusasteen tehokkaampaan käyttöön (Taloudellista eriarvoisuutta...1972). Viitaten teokseen Onko koulutuksella tulevaisuutta (1975) Peltonen (1979, 185-187) tiivistää käsityksen, että koulun uudistuksessa ei olekaan lopulta kysymys tasa-arvon toteutumisesta sinänsä yhteiskunnassa eli siitä, että edut ja rasitukset jakautuvat tasan, vaan siitä, että kaikille tarjotaan tasa-arvoisemmat mahdollisuudet kilpailla eduista ja asemista. Toinen malli tasa-arvoisuuteen pyrittäessä on se, että vähennetään työnjaon yhteiskunnalliseen eriytymiseen vaikuttavaa merkitystä mm. koulutusta pidentämällä ja tasoa nostamalla. Peltonen katsoo, että uudistuksessa on havaittavissa piirteitä kummastakin pyrkimyksestä.

Tasa-arvotavoitteen tutkimuksen kannalta ovat hyödyllisiä Galtungin ja Höivikin (1972, 148-149) normatiiviset lausumat, joita voidaan pitää Olkinuoran (1978, 10) mukaan tasa-arvoisuuteen tähtäävän yhteiskuntapolitiikan tietynlaisina kehitysvaiheina tai suorastaan toiminnallisina määrittelijöinä:

- 1) On pyrittävä kohottamaan keskimääräistä tasoa niin paljon kuin mahdollista esimerkiksi keskiarvolla mitattuna.
- 2) On pyrittävä pienentämään variaatiota niin paljon kuin mahdollista esimerkiksi hajonnan tunnusluvulla mitattuna.
- 3) On pyrittävä vähentämään saavutusten riippuvuutta taustatekijöistä -rotu, sukupuoli, kodin sosiaaliluokka, asuinalue jne. - niin paljon kuin mahdollista esimerkiksi korrelaatioluvulla mitattuna.

Olkinuora käyttää tunnuslukutyyppejä laadullisten koulutustuotosten arvioinnissa. Näin voidaan menetellä myös peruskoulua tutkittaessa tunnettaessa esitetyt tavoitteet sekä yleisellä tasolla että oppiaineittain tai aineryhmittäin. Täältä pohjalta malleja tai muita tarkastelukehikkoja muodostettaessa on tarpeen määritellä ryhmät, joissa saavutuksia verrataan.

Jatko-opintokelpoisuuden yhtäläistä turvaamista, koulusaavutusten tason kohottamista ja oppimistulosten hajonnan pienentämistä jatko-opintojen kannalta keskeisissä oppiaineissa esittää peruskouluopetuksen tavoitteeksi mm. peruskoulujaosto (1977), jonka tehtävänä oli laatia yhteenveto peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietinnöstä (1975) annetuista lausunnoista sekä ehdottaa mihin toimenpiteisiin lausunnot antavat aihetta (ks. Kull 1978). Peruskoulun opetuksen kehittämissuunnitelmassa (1978) esitetään samansuuntaisia tavoitteita, joskaan eriyttämistä koskevat ehdotukset eivät ole yhteneviä. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä 30.5.1974 oli esitetty suunnaksi peruskoulun tason nostaminen, mikäli peruskoulututkinto ei anna riittävää yleissivistävää pohjaa opistotasoiselle ammatilliselle koulutukselle.

Tasa-arvoisuuden lisäämiseen tähtäävät edellä mainitut tavoitteet voidaan nähdä osana demokraattista koulutuspolitiikkaa, mutta riittäviä yleistavoitteita ne eivät ole. Alueellinen, sosiaalinen ja aineellinen tavoitettavuus ei vielä takaa riittävää perustaa tavoitteiden määrittämiseksi peruskoulun opetuksen järjestelyille (ks. esim. Itälä 1973).

Tavoitteita voidaan tarkastella myös indikaattoreiden laadinnan kannalta. Koulutukseen liittyvien olennaisten ongelma-alueiden pohjalta voidaan hahmottaa kolme tavoitelohkoa: 1) pääsy koulutuksen piiriin 2) koulutuksen tehokkuus ja 3) koulutuksen relevanssi (Elämisen laatu 1972, 79). Koulutukseen pääsyssä on kysymys väestön jakaantumisesta koulutusvarannon mukaan ja koulutustuotoksen jakaantumisesta eri väestöryhmille. Varanto ja tuotos voidaan mitata iän, sukupuolen, alueen ja sosioekonomisten

tunnusmerkkien mukaan. Mittauksen kohteena voivat olla tutkinnot tai tietojen ja taitojen ala sekä taso. Koulutuksen tehokkuus tarkoittaa resurssien käytön suhdetta tuloksiin lähinnä koulutusinstituutioon liittyvissä ja pedagogisissa tekijöissä. Koulutuksen relevanssi ilmaisee koulutuksen sekä määrällistä että laadullista sopivuutta yksilön ja yhteiskunnan tavoitteiden kannalta; se on nimenomaan institutionaalisen koulutuksen ja yhteiskunnallisen kehityksen välisiin yhteyksiin liittyvä ominaisuus. Relevanssin määrittäminen ja mittaus edellyttää, että tiedetään koulutukselle asetetut yhteiskunnalliset tehtävät ja että tavoitteenasettelu myös yksilön toiminnallisten resurssien kehittämisen kannalta on perusteltua ja selkeää. Tähän ei päästäne indikaattoritarkastelussa, eikä myöskään koulutuksen tehokkuuden arviointi nimenomaan perusasteen osalta ole ongelmattonta. Koulutukseen pääsyä, sen varantoa ja tuotosta voidaan sen sijaan eri tavoin mitata (ks. Elämisen laatu 1972, Koulutuspalvelujen tavoitteita... 1972, Olkinuora ja Perkkä 1974).

Koulutuksen tavoitteiden asettelussa tulee pyrkiä ottamaan huomioon yhteiskunnallisen kehityksen olennaiset ongelmat ja piirteet. Näitä on luonnehdittu sekä yleisten tavoitteiden että opetussuunnitelmallisten tavoitteiden pohjaksi hieman eri tavoin viittaamalla mm. teollistumiseen sekä elinkeino- ja ammattirakenteen muutoksiin, tieteellis-teknisen kehityksen asettamiin vaatimuksiin ja automaatioon, kansainvälistymiseen, perheen aseman muutoksiin, ympäristöongelmiin, työelämän rakennemuutoksiin sekä yksilöllisen kehityksen edellyttämien tiedollisten vaatimusten kairinpuoliseen lisääntymiseen (ks. esim. Hakkarainen 1977, Itälä 1974, Koulutuspolitiikan tavoitteita... 1972, Peruskoulun opetuksen kehittämisselma 1978). Tavoitteita asetettaessa on tunnettava myös koulutuksen yhteydet ja vaikutukset elinolosuhteiden muihin tärkeisiin sektoreihin, kuten työolosuhteisiin ja taloudellisiin resursseihin, poliittisiin resursseihin, vapaa-aikaan ym. elintason tai elämisen laadun osatekijöihin (Taloudellista eriarvoisuutta... 1972, 22-28, Kuusi 1977). Uusitalo (1977, 24-25) katsoo, että on tärkeää tietää makrososiaalisella tasolla miten koulutuksen jakautuminen vaikuttaa muihin olosuhteisiin, vaikka yksilöllisen tason analyysissä ei voidakaan vastata näihin kysymyksiin. Uusitalon mukaan yksilöllisellä tasolla koulutus on resurssi, jolla yksilö voi parantaa elinolosuhteitaan, joskaan koulutus ei ole juuri yhteydessä hyvinvoinnin mittareihin.

Peruskoulun tavoitteenasetteluun vaikuttaneissa komiteoissa, päätöksissä, työryhmien ja toimikuntien esityksissä ja keskusteluissa ovat yleisen kehityksen vaatimusten luonnehdinnat ja tavoitteiden perusteet 15 vuoden aikana muuttuneet. Peruskoulukomitea (1965) korosti tuotantotoiminnan tarpeita ja koulunuudistustoimikunta (1966) sivistysmahdollisuuksiin osallistumisen valmiuksia sekä nuoren ihmisen kehittämistä kulttuuri-ihmiseksi. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (I 1970) katsoo, että peruskoulun tavoitteiden asetteluun lähtökohta on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle (Kankainen 1970 ja 1976). Peltonen (1979, 202) arvioi, että uudistuksen alkuvaiheessa tavoitteiksi asetettuja arvoja ei kuvata kovinkaan tarkkaan, vaan tyydytään yleensä viittaamaan vallitseviin periaatteisiin. Alkuvaiheessa haluttiin parantaa ulkoisia koulunkäyntimahdollisuuksia, Myöhemmin pyrittiin yhteiskunnan kokonaiskehityksen puitteissa määrittämään myös päämääriä ja arvoja pääpainon ollessa ulkoisissa arvoissa, jotka läheisesti liittyvät yhteiskunnan taloudelliseen kehitykseen.

Koko koulutusjärjestelmää sekä myös peruskoulun tavoitteita koskevaan keskusteluun ja tavoitteiden määritykseen on 1970-luvulla suuresti vaikuttanut vuoden 1971 koulutuskomitean (1973) työ, jossa tavoitteet on johdettu komitean määrittämistä yhteiskuntapolitiikan tavoitteista. Vuoden 1971 koulutuskomitea muotoili yhteiskuntapolitiikan peruspäämäärän seuraavasti (s. 13):

Yhteiskunnan jäsenten henkinen ja aineellinen hyvinvointi, vapaus, turvallisuus, viihtyvyys sekä heidän monipuolisen kehityksensä turvaaminen yleismaailmallisen Ihmisoikeuksien julistuksen sisältämien periaatteiden mukaisesti.

Yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteista komitea johtaa koulutuspolitiikan yleistavoitteet, kuten väestön koulutustason kohottamisen, tasa-arvoisuuden lisäämisen ja sisällön demokraattisen uudistamisen.

Komitea arvioi tavoitteiden pohjalta koulutusjärjestelmää todeten useita epäkohtia ja täsmentäen kehityssuuntia kohti nykyistä tasa-arvoisempaa koululaitosta ja kiinnittäen erityistä huomiota yleiskoulutuksen merkitykseen, kestoon ja sisältöön.

Vaikka komitean esittämiä yleistavoitteita ei ole riidattomasti yleisesti hyväksytyttykään, ovat ne olleet pohjana opetussuunnitelmien kehittämistyössä, vaikka ne eivät yksin riitäkään opetussuunnitelmien tekemiseen.

Opetussuunnitelmakomitea mm. välimietinnössään (I 1975) on ne hyväksynyt pyrkien niistä johtamaan koulutusjärjestelmän sekä rakenteellista että sisällöllistä kehittämistä koskevat ohjeet, jotka ovat perustana opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Komitean koulutuspoliittinen lähtökohta käy ilmi liitteen 3 kaaviosta. Samalla se havainnollistaa yhteiskuntapolitiikan ja koulutuspolitiikan välisiä yhteyksiä (ks. Aho 1978, 149-152). Liitteessä on esitetty myös Hakkaraisen (mm. 1977) kaavio koulutuksen tavoitejärjestelmästä.

Peruskoulua koskevien yleistavoitteiden tulisi näkyä peruskoulun rakenteellisissa ratkaisuissa, ja opetussuunnitelmallisten yleistavoitteiden tulisi ilmetä sekä rakenteellisissa ratkaisuissa että sisällöllisissä toiminnoissa. Opetussuunnitelma jakaantuu selvästi kahteen erilliseen osaan. Laki määritteli ainejakoisen opetuksen peruskoulun opetuksen pohjaksi. Opetussuunnitelmalliset yleistavoitteet on esitetty peruskoulun opetussuunnitelmakomitean (POPS I 1970) toimesta erillisenä. Molemmat ovat opetusjärjestelyiden perusteita, sillä kouluhallituksen hyväksyessä peruskoulun opetussuunnitelman kaavan 17.3.1972 tulivat POPS I ja II valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjaksi (Malinen 1976, 54). Esitetyt kokonaistavoitteet ja oppimääräsuunnitelmat on todettu toisistaan irrallisiksi, eikä ainekohtaista osuutta ole voitu vielä riittävästi niveltää peruskoulun kokonaistavoitteisiin (Peruskoulun opetuksen kehittämissuunnitelma 1978, 40). POPS-mietinnön ensimmäistä osaa on luonnehdittu oppilaspainotteiseksi ja toista osaa tiedonalapainotteiseksi (Iisalo et al 1979, 190).

Lähtien oppilaan omaleimaisesta koko persoonallisuuden kehittämisedellytysten vaatimuksesta peruskoulun opetussuunnitelmakomitea tarkastelee kokonaistavoitteita tärkeistä alueista käsin, jotka alueet voidaan nähdä myös etäistavoitteiden ryhmittelynä (Lahdes 1977, 122):

1. Ihmisen biologian huomioon ottaminen
2. Tiedollisen kasvatuksen tavoitteet
3. Kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet
4. Uskontokasvatuksen tavoitteet
5. Esteettisen kasvatuksen tavoitteet
6. Käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet
7. Oppilaan koko persoonallisuuden ja mielenterveyden edistäminen

Tavoitealueiden painottamisessa komitea korostaa huomion kiinnittämistä

alimmilla luokilla voimakkaasti oppimisedellytysten ja tunne-elämän kehittymiseen, keskiluokilla tiedonhankintaan ja sosiaalistumiseen sekä yläasteella oppilaan ohjaamiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, yksilölliseen arvo maailman rakentamiseen ja oppilaiden erityisharrastusten kehittämiseen.

Takala, A. (1970, 147) toteaa tavoitteiden kuvaustavan lähteneen siitä psykologisesta käsityksestä, että oppilaiden kehitys tapahtuu tuloksena vuorovaikutuksesta sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin kanssa. Oppilaiden persoonallisuuden päädimensiot pyrittiin ottamaan huomioon käyttäen hyväksi Bloomin jaottelua persoonallisuuden kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen alueeseen. Toisaalta otettiin tavoitteita muotoiltaessa huomioon ne kulttuurin ja yhteiskunnan arvokkaina pidetyt alueet (tiede, taide, etiikka, uskonto, fyysinen kulttuuri, yhteiskunnan rakenne), joihin oppilaat halutaan saattaa kosketukseen.

Hakkarainen (1977) kritisoi Bloomin tavoitetaksonomioiden tapaista lähtökohtaa todeten, että tällöin idea on ollut valmiiden sisällöllisten tavoitteiden luokittelussa, mutta että taksonomiaa ei voida käyttää perusteltaessa jonkin seikan valitsemista tavoitteeksi. Komitea ei ole kuitenkaan pitänytään yksinomaisena lähtökohtanaan tavoitetaksonomioita (vrt. Iisalo et al 1979, 114).

Spesifeissä tavoitteissa Hakkarainen toteaa komitean määritelleen staattisia ihanteita osoittamatta niiden käyttöä kasvatustilanteissa (ks. myös Kyöstiö 1970, Vikainen 1970).

Peruskoulun yleisten tai kokonaistavoitteiden määrittely ei ole ehkä riittävästi heijastunut opetussuunnitelmaan. Kaikille tarpeellisen yleissivistyksen luonnehdinta jää yleiselle tasolle, eikä se ehkä ohjaa riittävästi opetustyötä ja oppimateriaalin laadintaa. Yleisten tavoitteiden määrittelyn tulisi heijastua opetussuunnitelman laadullisiin tavoitteisiin ja tarvittavien resurssien osoittamiseen sekä kohdentamiseen. Ihmisen persoonallisuuden kokonaiskehityksen ja yleissivistyksen kohottamisen sekä peruskoulun jälkeisen koulutuksen laajentamisen kannalta muodostuvat keskeisiksi aineiksi peruskoulussa nk. välineaineet (kielet ja matematiikka), joissa opetus on lähinnä differentiaalipsykologisin perustein eriytetty. Niiden kehittämiseen on kiinnitettykin päähuomio, ja nk. taitoaineet ovat jääneet lapsipuolen asemaan (Iisalo et al 1979, 197). Välineaineissa menestyminen takaa jatkon koulutusteillä, joissa yleissivistävän aineksen osuus on merkittävä. Ammatillisella koulutustieellä siitä eikä persoonallisuuden kokonaiskehityksestä ole ehkä riittävästi huolehdittu.

6.3. Eriyttämisen perusteet

Peruskoulun eriyttämisen perustelut toi julki koulunuudistustoimikunta (1966). Perustelut on tarkoitettu koskemaan yleisesti kykyjä, oppimista ja koulutusta. Koulunuudistustoimikunnalla oli jo tiedossaan koulukokeilun tuloksia sekä peruskoulun väliaikaisen opetussuunnitelman rakenteen yleiset periaatteet. Muiden maiden (mm. Ruotsi ja Norja) kokemukset yhtenäiskoulutyypin koulutuksen eriyttämisestä olivat myös tiedossa. Eriyttämiskäytännön muoto ja rakenne oli nähtävästi jo näkyvässä, kun ratkaisuja pyrittiin myös psykologisesti perustelemaan. Perusteluja ja eriyttämisen tehtäviä ei lähdetty määrittämään yleisistä tai kokonaisuutavoitteista käsin (vrt. Iisalo et al 1979, 202). Lähtökohtana ovat yksilölliset erot. Toisaalta pohjana ovat olleet tiedot keskikoulun oppiainekohtaisista vaatimuksista sekä toteutumisesta ja toteutumiseen liittyvistä todennäköisistä ongelmista toisenlaisessa rakenteellisessa tilanteessa koko ikäluokan tullessa peruskoulun opetuksen piiriin.

Eriyttämisen perusteet nojaavat suuresti oppimis- ja differentiaali-psykologian kehittämiin teorioihin oppilaiden erilaisista lahjakkuuksista, kyvyistä, motivaatioista ja älykkyyden tietynlaisesta jakautumisesta. Toimikunta ryhmittää lahjakkuuden tekijät seuraavasti (s. 30):

1. Älykkyyden tekijät
2. Muistin tekijät
3. Havainnon tekijät
4. Kätevyiden tekijät

Mitattavina älykkyyden tekijöinä toimikunta mainitsee seuraavat:

- kielellisten suhteiden taju,
- kielellinen sujuvuus,
- numeerinen tekijä,
- päättelytekijä ja
- visuaaliset tekijät.

Edelleen mietinnössä esitetään, että yleisen älykkyyden jakautuma on normaali kussakin ikäluokassa ja että samaa voidaan sanoa lahjakkuuden tekijöistä yleensä. Toimikunta päätyy käsityksiin peruskoulun oppilaiden erilaisuudesta (ks. s. 64) mm. kypsytymisessä, yleisessä lahjakkuudessa, kyvyissä sekä luonteessa ja harrastuksissa. Kotiolosuhteet

vaikuttavat myös koulukiinnostukseen ja opiskelumahdollisuuksiin.

Pohdiskeltuaan erilaisuuden huomioon ottamista erilaisissa opetustilanteissa toimikunta päätyy käsitykseen, että opetuksen eriytymisen avulla ei oppilaiden erilaisuutta voida ottaa tyydyttävällä tavalla huomioon kaikissa opetustilanteissa ja siksi eräissä aineissa tarvitaan erilaisuuksien kurssien valintaan perustuvaa tasoryhmitystä, joka soveltuu nimenomaan matematiikkaan ja vieraisiin kieliin. Toimikunta tekee seuraavan johtopäätöksen kurssien määrästä (s. 69):

Tietylle vuosiluokalle tarjottavien eritasoisten kurssien lukumäärällä on suuri merkitys. Jos kurseja on kaksi ja niistä vain laajemmalta voi jatkaa tietyissä lukioasteen kouluissa, pyrkii opiskelijain enemmistö viiemäksimainitulle kurssille, jolloin opiskelun eriytyminen ei koidu menestyville edulliseksi. Luontevinta on muodostaa kolmen tason kurseja, joista laajin ja keskimäinen oikeuttavat lukioon. Suppeimmassa kurssissa keskitytään tärkeimpiin perusasioihin. Pyrkimys ryhmästä toiseen siirtymiseen muodostuu vähäiseksi, jos keskikurssia opiskeleva ryhmä on suurin. Edellä esitetyt opiskelun eriytymiseen tähtäävät toimenpiteet ovat toimikunnan käsityksen mukaan huomattavasti edullisemmat kuin nykyisin käytössä olevat. Niiden toteuttaminen tuottaa varmaan aluksi vaikeuksia. Onnistuminen edellyttää, että oppikurssit uudistetaan tarkoituksenmukaisesti ja opettajat koulutetaan järjestämään oppilaille nykyistä yksilöllisempää työskentelyä ja ohjaamaan heitä monipuolisemmin kuin nykyään.

Yläasteen ratkaisuksi tuli kolme kurssia ensimmäisessä ja kaksi toisessa vieraassa kielessä sekä kaksi matematiikassa 7. luokalla ja kolme sen jälkeen.

Koulunuudistustoimikunta lähtee esityksessään lahjakkuuden ja älykkyyden yleisestä kehitysteoriasta, joka painottaa kielellisten tekijöiden merkitystä yleisen älykkyyden määräytymisessä. Toimikunta kylläkin viittaa kodin sosiaalisen tason ja sivistyksellisen eheyden merkitykseen oppilaan opiskelumotivaatiossa ja opiskelumahdollisuuksissa, mutta ei pohdi laajemmin älykkyyden ja lahjakkuuden yhteyksiä sosiaaliseen taustaan. Se ei myöskään kytkä esityksiään yleiseen tavoitteenmääritykseen. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea selvittää I mietinnössään (1970, 133-140) taustan merkitystä jossain määrin enemmän. Se toteaa, että koulutulokkaiden oppimisvalmiuksissa on eroja, joista koulu ei ole vastuussa. Koulu osaltaan edelleen luo eroja oppilaiden oppimisvalmiuksiin. Kokonaisuudessaan opetussuunnitelmakomitea lähtee oppilaiden kehitysrytmien erilaisuudesta eikä kykyjen erilaisuudesta kuten koulunuudistustoimikunta. Opetussuunnitelmakomitea korostaa kodin ja sosiaaliryhmän merkitystä lähinnä opiskelumotivaatiossa.

Koulunuudistustoimikunta (s. 69) katsoo, että organisatorinen jako pysyviin tasoryhmiin on mahdollista vasta, kun kyvyt ja lahjakkuus ovat riittävästi eriytyneet eli yleensä 6.-8. kouluvuotena. Oppilaiden jakamista heterogeenisiin ryhmiin pidetään kylläkin tarpeellisena jo ala-asteella. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (I 1970, 139) pitää organisatorista differentiointia tietyssä määrin jäykkänä ja on sitä mieltä, että oppilaiden eroavuudet esim. vieraan kielen oppimisedellytyksissä ovat niin suuret, että tarvittaisiin enemmän kuin kolme tasokurssia. Komitea katsoo olevan mahdollista siirtyä eritasokursseista myöhemmin opetukselliseen eriyttämiseen.

Eriyttämisen perustelut lähtivät kehityksen ja oppimisen poikkileikkaustulkinnasta eli tyypillisistä perinteisistä differentiaaalipsykologian yleisistä asottamuksista ja kohityksirytmion erilaisuudesta. Jälkkoenpäin on uuden tiedon pohjalta kritisoitu, että koulutettavuuden ja opetettavuuden näkeminen jatkuvana toiminnallisena prosessina, jossa huomioitaisiin myös sosiaaliset tekijät ja taidot, persoonallisuuden kokonaiskehitys ja motivaation muodostus (ks. Hautamäki 1976), on perusteluille vierasta. Näihin tekijöihin on vain osittain ja yleisluonteisesti viitattu. Motivaatiokenteen yhteyttä persoonallisuuden kehitykseen ja oppimisprosessiin ei ole eriyttämisen perusteluissa juuri pohdittu, vaikka sitä on ehkä pidettävä keskeisimpänä kohtana, missä sosiaaliset ja yksilölliset tekijät opetustapahtumassa kohtaavat.

Eräänä osoituksena näiden seikkojen sivuuttamisesta on pidettävä sitä, että eriyttämisen perusteiden yhteydessä ei pohdita keskikoulussa selvästi havaittua pulmaa poikien motivaation ja kielenopetuksen vaikeuksista (ehdot ja luokalle jäänti) 3. ja 4. luokan vaiheessa, mihin eriyttämiskäytäntökin sijoittuu (ks. Sysiharjun tutkimukset). Sittenkin tähän seikkaan ja eriyttämisen perusteluihin on laajemminkin puututtu useissa korjauskehityksissä (peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta 1975, peruskoulujaosto 1977, peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma 1978).

Peruskoulun kielenopetuksen vaikeuksia osattiin ennakoita, kun pelättiin kieliohjelman tulevan liian raskaaksi. Hallitus nimittäin esitti peruskouluun vain yhtä oppilaalle vierasta kieltä, mutta eduskunta lisäsi toisen kotimaisen kielen pakolliseksi oppiaineeksi. Tämän jälkeenkin vielä esitettiin mielipiteitä, että siitä olisi luovuttava, mikäli ratkaisu osoittautuisi huonoksi (POPS I, s. 142). Toisen kotimaisen kielen tulon pakolliseksi vaikutti yhtenä painavana perusteena se, että ruotsalainen kansanpuolue asetti vuonna 1968 hallitukseen osallistumisen ehdoksi ruotsin

kielen pakollisuuden, ja muut hallitukseen osallistuvat puolueet hyväksyivät tämän vaatimuksen. Toisen kielen tulo nähtiin myös rikkautena, sillä peruskoulun lähes yksinomaiseksi ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi osoittautui alusta alkaen englanti (ks. mm. Lappalainen 1976, 31). Tähän vaikuttavat myös eriyttämisratkaisun aiheuttamat opetus- ja opettajajärjestelyt.

Tasokursseille valikoituminen tapahtuu käytännössä hyvin suoraviivaisesti koulumenestyksen perusteella, ja erityisesti äidinkielen koulumenestys on ratkaiseva tekijä ennustettaessa tasokursseille ohjautumista (ks. Kangasniemi 1979). Koulumenestys on yhteydessä sosiaalisen taustan tekijöihin. Kokeiluperuskouluja koskevassa tutkimuksessa Ritvanen (1971) totesi, että pelkillä sosiaalisilla taustatekijöillä pystyttiin selittämään 20 - 30 % koulumenestyksen varianssista. Useat tutkijat ovat osoittaneet ylempien sosiaaliryhmien lasten menestyvän yleensä paremmin koulussa kuin alempien (Heinonen 1964, Nurmenmaa et al 1973, Jurama 1971, Kyöstiö et al 1972). Sosiaalisen taustan osoittamista erityisesti äidin koulutus on yhteydessä lasten koulumenestykseen. Tutkimusten osoittama riippuvuus ei kuitenkaan aina ole ollut kovin selvä, mikä todistaa sitä, että myös muilla tekijöillä on suuri vaikutus koulumenestykseen (Hurme 1974, 19). Erityisesti on mainittava kotiin liittyvät välittävät prosessitekijät (ks. Kangasniemi 1979, Saari 1980).

Sosiaalisen taustan vaikutus on näkynyt erityisesti kielten opiskelussa. Se on olennainen myös muissa aineissa, erityisesti matematiikassa. Kansainvälisen koulusaavutustutkimuksen (IEA) tuloksiin viitaten Husén (1975) sanoo matematiikkaa koskevien tutkimustulosten osoittavan, että sosiaaliset ja taloudelliset taustatekijät ovat huomattavasti vaikuttavampia oppimistuloksissa kuin puhtaasti koulua koskevat tekijät yhteensä. Husénin käsityksen mukaan tämä johtuu suureksi osaksi siitä, että oppilaiden valikoituminen tapahtuu aikaisin. Tilanne saattaisi muuttua, mikäli valinnat tehtäisiin 15-17 vuoden iässä 10-12 vuoden asemesta. Saatuja tuloksia koulumenestyksen ja sosiaalisen taustan yhteyksistä ei ole ymmärrettävä niin, että opintomenestys ja sosiaalinen tausta olisivat välttämättä ja kaikkialla yhteydessä keskenään. Tulokset osoittavat, että yhteys on selvä opiskelun alkuvaiheessa. Mitä pitemmälle yhteinen opetus jatkuu, sitä vähemmän tausta vaikuttaa (ks. Hurme 1974).

Peruskoulun oppilasarvostelu ja arvosanojen antaminen eivät olennaisesti poikkea aiemmasta käytännöstä. Prognostisen tavoitteen korostaminen ja

suhteellinen arvostelu voivat lisätä oppilaiden keskinäisen kilpailun merkitystä. Lähtökohdiltaan heikommat oppilaat jäävät heti alussa jälkeen. Jälkeenjäävä ryhmä koostuu pääosin alempien sosiaaliryhmien lapsista. Lisäksi on havaittu, että opettajat antavat samassa oppiaineessa samalla luokkatasolla samasta suorituksesta erilaisia arvosanoja. Eri aineissa asteikkoa käytetään eri tavalla. Näin tapahtuu myös eri luokkatasoilla.

Arvioinnin helpottamiseksi on pyritty järjestämään ohjaavien opettajien yhteisiä kokeita ja käytetty valtakunnallisia kokeita, mutta nämä eivät poista edellä esitettyjä haittavaikutuksia. Vaikutukset tuntuvat paljon ennen yläasteen valintojen suorittamista. Varsin tärkeä vaihe on kolmas luokka, jolloin alkaa vieraan kielen opiskelu. Tultaessa yläasteelle koulun arvioinnin antaa aineenopettaja yhdessä luokanopettajan kanssa tai luokanopettaja, milloin ei ole aineenopettajaa. Arvio sisältää kannanoton oppilaan suoritustasosta, kyvyistä ja mahdollisuuksista menestyä ehdotetulla kurssilla. Arvio tehdään tasokurssiaineissa.

Yläasteella oppilasarvostelun keskeisin kysymys on tasokurssiaineiden arvostelu. Kouluhallitus on antanut ohjeen, että kurssivalinta-aineissa arvostellaan kunkin kurssin oppilaat omana ryhmänään. Erilajuisien kursien arvosanat eivät ole keskenään vertailukelpoisia. Valinnaisaineissa opetuksen laajuuden mukaan oppilaat on voitu jakaa kahteen tai kolmeen arvosteluryhmään ja suorittaa arvostelu kunkin osalta erikseen (kouluhallituksen ryhmäkirje n:o 3251, 1973). Käytännössä on tapahtunut niin, että alemmilla tasokursseilla annetaan huonompia numeroita kuin ylemmillä (Kettunen 1972). Huonompien arvosanojen antaminen alimmissa tasokursseissa ehkäisee oppilaiden hakeutumista ylöspäin. Eriyttämiseen liittyvällä arvostelulla on tärkeä sija eriyttämisen tulosten muodostumisessa.

Valinnaisaineiden opetuksen tarkoituksena on tyydyttää oppilaiden suoritusvalmiuksien ja harrastusten erilaisuutta. Valinnaisaineita on yhdistetty sittemmin laajemmiksi kokonaisuuksiksi (ks. liite 4) ja poistettu ne 7. luokalta kokonaan. Eriyttämisen muotoina on vielä mainittava erityis- ja tarkkailuopetus sekä kielenopetuksesta vapauttaminen. Kielenopetuksesta vapauttaminen tapahtui ainakin alkuvaiheessa melko löyhin perustein; pelkkä haluttomuus tai opettajan suositus saattoi riittää vapauttamiseen (Kettunen 1972). Vapautettujen jatkokoulutusmahdollisuudet ovat verraten heikot. Samanlainen on tilanne niiden kannalta, jotka ovat opiskelleet apu- tai tarkkailukoulussa.

Yksi oppikoulun vaikeita ongelmia on ollut runsas luokalle jääminen ja ehtojen saaminen. Peruskoulussa luokalle jääminen on ollut vähäisempää mm. tasoryhmitysten ja tukiopetuksen ansiosta. Toisaalta luokalle jääminen sen vuoksi, että alimmissa tasoryhmissä on saanut heikon arvosanan, tuskin johtaa hyvin paljon parempiin oppimistuloksiin tai jatko-opintomahdollisuuksiin. Luokalle jäämistä tai jättäytymistä on tapahtunut eniten 9. luokalla ilmeisenä tarkoituksena parantaa lähtöasemia jatkokoulutukseen pyrkimiseksi (Kettunen 1972).

6.4. Opetusjärjestelyjen ongelmista

Tasokurssivalinnat tehdään 6. luokan kevätlukukaudella, ja ne vahvistetaan 7. luokan syksyllä. Myöhemmin on mahdollisuus muuttaa valintoja. Muutokset ovat kuitenkin olleet vähäisiä, ja niitä on tehty enemmän alas- kuin ylöspäin (Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö 1975, 27). Valintoja 6. luokalla tehtäessä koulu esittää suosituksen, jota huoltaja voi muuttaa. Koulun suositus näyttää yleensä toteutuvan, sillä esimerkiksi Kangasniemen (1973) tutkimuksen mukaan keskimäärin 84,4 % valinnoista tapahtuu täysin koulun suosituksen mukaan, matematiikassa lähes 90 %. Toisen vieraan kielen 8. luokan pitkällä kurssilla olevat oppilaat olivat valinneet ensimmäisessä vieraassa kielessä 7. luokalla yleiskurssin vain kolmessa prosentissa tapauksista (Takala, S. 1971). Alkuvaiheessa kaikki huoltajat eivät yleisesti olleet tietoisia valintojen seurauksista jatko-opintomahdollisuuksien kannalta, vaikka kurssveja on pyritty luonnehtimaan aiemman rinnakkaiskoulun käsittein. Kurssin esittelyn yhteydessä on saatettu myös esittää suosituksia ko. aineiden numeroiden perusteella mainitsemalla esimerkiksi, että lyhyelle kurssille soveltuvat ne, joilla on arvosana 4-6 kurssivalinta-aineessa (ks. Kankainen 1976).

Lukioon pääsemisen ehdoksi asetettiin vähintään keskikurssin suorittaminen matematiikassa ja ensimmäisessä oppilaalle vieraassa kielessä sekä laajemman oppimäärän suorittaminen toisessa oppilaalle vieraassa kielessä. Opistotasoisissa oppilaitoksissa on samantapaisia ehtoja. Myös ammattioppilaitoksiin siirtyville on laadittu pohjakoulutusvaatimukset ja suositukset.

Yleiskurssin taso ja sisältö kielissä ja matematiikassa poikkeavat selvästi muista. Sisällön suuntaviivat on esitetty peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II (1970). Tason yleiset tavoitteenmääritykset on esitetty koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966, 74-76). Myös keski- ja laajojen kurssien erot ovat suuret. Kurssien opetustavoitteet, taso ja sisältö poikkeavat ratkaisevasti. Poikkeamaa korostavat sosiaalisesta taustaan ja koulun sisäiseen työskentelyyn liittyvät tekijät. Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietinnössä (1975) ja Peruskoulun opetuksen kehittämissuunnitelmissa (1978) on eri kurssien tavoitteita ja seurauksia tarkasteltu yksityiskohtaisesti.

Peruskoulua koskevissa mietinnöissä ja oppaissa korostetaan valintojen riippumattomuutta toisistaan. Käytännössä on kuitenkin käynyt toisin: valinnat ovat suuresti toisistaan riippuvaisia. Kokeiluperskoululuissa oli vuoteen 1971 ulottuvassa aineistossa poikkeamien määrä eli niiden oppilaiden määrä, joiden kurssitaso aineittain on erilainen, noin 35 %:n luokkaa (Karppanen 1971, 5). Tämä selittyy Karppasen mukaan osittain sillä, että kurssivalinta-aineiden opiskelutasoa ei määrää yksilön koko lahjakkuusprofiili vaan kaksi-kolme tekijää, joiden hajonta voidaan olettaa pienemmäksi kuin koko profiilin hajonta.

Valintojen kasautumisen lisäksi on ollut havaittavissa, että myös muissa yhteisissä aineissa opetusta on annettu kurssivalinta-aineiden opetusta varten muodostetuissa opetusryhmissä. On muodostunut nk. piilotasoryhmitystä (Kettunen 1972). Kouluhallitus on yleiskirjeessään (n:o 2040, 1973) kiinnittänyt siihen erityistä huomiota. Toiminnallista rakennetta koskevat päätökset saattavat muuttaa tilannetta. Vaikeutta lisää se, että yleiskurssille ilmoittautuneille on suuremmissa taajamissa ollut vaikea muodostaa peruskoulupiireittäin omia tasokurssiryhmiä. Aiemmin on harkittu mm. yleiskurssin suorittavien keskittämistä koko kunnan puitteissa samalle yläasteelle.

Peruskouluasetuksessa ja valtioneuvoston sekä opetusministeriön myöhemmissä päätöksissä on määriteltä opetusryhmiin jakautumisen normit. Ryhmiin jakautumista tapahtuu ensimmäiseltä viimeiselle luokalle. Jo ala-asteella jaetaan oppilaat keskeisissä aineissa erikseen opetettaviin ryhmiin koulun koon, tilojen ja opettajatilanteen mukaan.

Yläasteella saman aineen erilaajuisia oppimääriä (kielet, matematiikka) opiskelevat saadaan jakaa eri oppimäärän perusteella kahteen tai kolmeen opetusryhmään. Opetusryhmät tulee tasoittain ja aineittain samalla vuosi-

luokalla pyrkiä yhdistämään samaan opetusryhmään siinä määrin, kuin opetusryhmien suuruutta koskevat säännökset sallivat. Yläasteella ei edellä esitetty ryhmiin jakautuminen ole yhtä keskeistä kuin nk. perusluokkien (perusopetusryhmien) muodostaminen.

Luokat tulisi muodostaa mahdollisimman heterogeenisiksi siten, että perusluokassa on mahdollisimman tasapuolisesti erilaajuisia kursseja ja erilaisia valinnaisaineita opiskelevia oppilaita, ts. perusluokkia ei tulisi muodostaa kurssi- ja ainevalintojen perusteella (kouluhallituksen yleiskirje n:o 2040, 1973). Käytännössä on usein käynyt niin, että kurssivalinta-aineiden opetusta varten muodostetuissa ryhmissä on opetettu myös muita aineita. Kettunen (1972) toteaa tästä seuraavaa: "Mikäli lähdetään sille organisaation kannalta helpolle tielle, että perusluokat muodostetaan tasokurssivalintojen mukaisesti, ei ole enää kyse lainkaan perusluokan eriyttämisratkaisusta, vaan ollaan palauduttu takaisin linjakokoiseen kouluun." Ongelma on ollut vaikea pienissä kouluissa ja toisaalta silloin, kun yläaste toimii kahdessa tai useammassa paikassa, koska perusluokkia saadaan muodostaa vain niin monta, kuin ikäluokan 32:lla jaettuja osia on. Tilanne saattaa johtaa siihen, että oppilaat ovat oman perusluokkansa kanssa vain uskonnon, äidinkielen, historian ja kansalais- taidon tunneilla. Monissa aineissa opiskellaan tasoryhmissä tai muulla tavoin muodostetuissa ryhmissä. Perusluokkien säilyminen on myös vaikeaa ja opetuksen järjestely kankeaa ja kaavamaisista.

Ryhmäjakosäännöksissä tapahtuu jatkuvasti muutoksia, eikä niiden vaikutuksien arvioiminen lyhyellä tähtyksellä ole mahdollista. Valtioneuvoston 26.6.1979 tekemän päätöksen mukaan peruskoulun kolmatta ja neljättä luokkaa koskevat ryhmäjakosäännökset ulotetaan viidettä ja kuudetta luokkaa koskeviksi lukuvuodesta 1981 - 82 lukien. Päätöksellä on vaikutuksia kielten ja matematiikan opetusjärjestelyihin ja koulusaavutuksiin.

Kokonaisuudessaan opetusryhmien muodostamisen vaikeudet saattavat yltäältä korostaa alueellisia sekä sosiaalisen taustan ja toisaalta koulun sisäisiä tekijöitä ryhmien muodostamisessa niin, että opetuksen yleistavoitteet sekä opetuksen taso kärsivät ja opetuksen käytännön järjestely muodostuu vaikeaksi. Oppilaiden omat asenteet ja motivaatio saattavat kehittyä kielteiseen suuntaan. Yleistavoitteiden mukaisten opetusjärjestelyjen tulisi ehkä olla rakenteeltaan yksinkertaisempia kuin peruskoulun opetusryhmien muodostaminen nykymuodossaan.

Kehitteillä oleva tuntikehysjärjestelmä pyrkii poistamaan peruskoulun toteutuksen jäykkyyttä ja kaavamaisuutta sekä opetusryhmien muodostamisen ongelmia. Tuntikehyskokeilussa on kokeiltu myös eriyttämistä niin, ettei ole muodostettu tasokursseja, vaan opetustavoitteet on pyritty saavuttamaan muunlaisin ryhmäjaoin ja resurssien taroituksenmukaisella käytöllä. Tuntikehysjärjestelmä saattaa nykyistä paremmin mahdollistaa huomion kiinnittämisen peruskoulun sisällöllisiin ja tavoiteongelmiin ja edesauttaa ongelmien voittamista (ks. Juva 1981).

Peruskoulun mutkikas rakenne on vaatinut erityistä huomion kiinnittämistä oppilaiden ohjaukseen. Tätä varten on mm. perustettu opinto-ohjaajien virkoja ja ohjaustehtäviä suorittavat myös muut opettajat ja muu henkilökunta, kuten koulupsykologit ja koulukuraattorit. Ohjauksella pyritään edistämään koulun ja opetuksen tavoitteiden toteuttamista. Ohjauksessa lähdetään olemassa olevan rakenteen pohjalta. Tällöin opinto-ohjaajien yksi tehtävä yläasteella on tasokurssiratkaisujen rajoissa pyrkiä valikoimaan oppilaita soveliaille keskiasteen koulutusteille ja myöhemmille ammattialoille. Opinto-ohjaajat toisin sanoen suorittavat korostetusti eriyttämiseen liittyvää valikointitehtävää (ks. esim. oppilashuoltokomitean mietintö 1974).

7. PERUSKOULUN TOIMINTA ERIYTTÄMISEN KANNALTA

7.1. Tarkastelutavasta ja tutkimusaineistoista

Peruskoulun toiminnan sekä eriyttämisen analyysia ja arviointia jatketaan seuraavassa lähinnä empiirisiin tutkimuksiin nojautuen. Aluksi esitellään keskeisten oppiaineiden koulusaavutuksia ja eriyttämisen problematiikkaa. Tämä osa perustuu pääosin kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa tehtyihin tutkimuksiin ja tuloksista esitettyihin arvioihin. Peruskoulun ainekohtaisten koulusaavutusten tarkka vertaaminen keskikoulun tai kansalaiskoulun saavutuksiin on ongelmallista, mutta joitakin johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä.

Koulusaavutusten tarkastelun jälkeen selvitetään eriyttämisen tuloksessa ilmeneviä eri väestöryhmien koulutuksellisia eroja suhteessa esitettyihin tavoitteisiin. Tässä yhteydessä suoritetaan myös vertailuja rinnakkaiskouluun tutkimusaineiston mahdollistamissa rajoissa. Tarkastelussa tukeudutaan yleisten tilastotietojen lisäksi lähinnä kolmeen tutkimusta varten kerättyyn aineistoon, joista tuloksia on osittain jo esitetty aiemminkin (ks. Kankainen 1976, Kankainen 1977, Kankainen ja Tervo 1978a ja b). Tutkimusaineistot koostuvat seuraavista ryhmistä:

1. Jyväskylässä ja Jyväskylän maalaiskunnassa keväällä 1974 peruskoulun 6. luokalla olleet, jotka olivat tehneet valintansa 7. luokan tasoryhmistä. Osa ikäluokasta oli valikoitunut oppikouluun. Tähän liittyviä sekä muita tulosten luotettavuusongelmia on pohdittu liseniaattityössä (Kankainen 1976).
2. Keväällä 1977 Pohjois-Karjalan läänissä 9. vuosiluokalla eli keskikoulun 5. ja kansalaiskoulun 9. luokalla olleet sekä vuotta alempi vuosiluokka eli kokonaisuudessaan peruskoulun opetussuunnitelmaa lukeva ikäluokka. Rääkkylän

kunta on ylempällä vuosiluokalla ainut peruskoulun opetussuunnitelmaa lukeva, muut kunnat olivat tällä vuosiluokalla vielä rinnakkaiskoulussa. Tämän aineiston tuloksia on esitetty kouluhallitukselle tehdyissä raporteissa (Kankainen 1977 sekä Kankainen ja Tervo 1978a).

3. Tilastokeskuksen työtauluista valitut 164 kuntaa, joissa peruskoulu oli lukuvuonna 1975-76 edennyt opetuksellisesti 7. luokalle. Oppilaat opiskelivat keskeisissä aineissa eri tasokursseja. Näistä kunnista selvitettiin myös rinnakkaiskoulujärjestelmää kuvaava muuttuja eli keskikouluun siirtyneiden osuus vuosikymmenen vaihteessa. Tästä aineistosta on myös tehty tutkimusraportti kouluhallitukselle (Kankainen ja Tervo 1978b).

Peruskoulun rakenteeseen ja eriyttämiseen liittyviä asenne-, motivaatio-, tiedollisia ym. tekijöitä tarkastellaan sekä kerättyjen aineistojen että muiden tutkimusten sekä arviointien pohjalta. Tutkimuksen empiirisen osan tuloksiin ja niistä esitettäviin tulkintoihin sekä yleistyksiin liittyy useita rajoituksia, joita esitellään tulosten yhteydessä luvuissa 7.4. ja 7.5.

7.2. Eriyttämisen kannalta keskeiset oppiaineet

7.2.1. Äidinkieli

Äidinkielen merkitys kaikessa opiskelussa ja etenkin opiskelun ja oppimisen varhaisvaiheissa on keskeinen. Kieli suuntaa lasten huomiokykyä ja toimintaa, se toimii ajattelun sekä sosiaalisen kanssakäymisen välineenä ja vaikuttaa ratkaisevasti persoonallisuuden sekä älykkyyden eri osa-alueiden kehitysmahdollisuuksiin. Äidinkielen hallinnasta riippuu paljolti vieraiden kielten oppiminen, koska tavoitteenasettelussa ja oppimissisällöissä on lähdettävä äidinkielen opetuksen luomalta pohjalta. Ellei pohja ole hyvä, ei vieraiden kielten opetuksessaakaan päästä hyvin saavutuksiin. Koulutukselle asetetut yleiset tavoitteet eivät myöskään toteudu ilman äidinkielen hallintaa.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa äidinkielelle esitetyt opetuksen tavoitteet ovat vaativia, mutta toisaalta tavoitteita on pidetty väljinä ja oppiainesta runsaana (Äidinkieli 1976, 9, Vähäpassi 1975, 1). Ongelmaa on pyritty ratkaisemaan määrittelemällä yleistavoitteiden pohjalta äidinkielen opetuksen yleis- ja lisätavoitteita sekä perusoppiainesta (ks. Äidinkieli 1976). Perustavoite-ehdotuksessa äidinkielen opetuksen nimenomaisena tavoitteena pidetään kehittyntä, monipuolista kielen vastaanottamisen ja tuottamisen taitoa.

Kielellisellä kehityksellä on yhteyksiä älyllisiin ja sosiaalisiin toimintoihin ja tekijöihin sekä biososiaalisiin kasvu ympäristön olosuhteisiin. Kielellistä kehitystä ovat mm. Kuusinen ja Blåfield (1975) pyrkinneet selittämään ympäristötekijöillä. Tutkijoiden mittauksissa (ITPA-testistö) ilmeni sukupuolten välillä 4-5 -vuotiailla lieviä eroja tyttöjen hyväksi, mutta vanhempien ikäluokkien keskuudessa näin ei ollut asianlaita. Sen sijaan lähes kaikissa osatesteissä ja kaikilla ikätasoilla ylempiin sosiaaliluokkiin kuuluvien lasten psykolingvistinen ikä oli korkeampi kuin alempiin sosiaaliluokkiin kuuluvien lasten. Erot olivat selvimmät 4-, 5- ja 6-vuotiailla (tutkimuksen kohteena 3-9 -vuotiaat) erojen kasvaessa tänä aikana ja näkyessä myös myöhemmin, ts. koulu ei niitä poista. Erityisen selvät erot havaittiin ylimmän sosiaaliluokan lasten ja muiden luokkien lasten välillä kielen ymmärtämistä, kielellisten käsitteiden loogisten suhteiden tajuamista ja kielellistä ilmaisua mitttaavissa suorituksissa.

Lyytinen (1978, 118) päätyi tuloksiin, että lasten kielellisissä taidoissa esiintyi ikäryhmän sisällä huomattavia yksilöiden välisiä eroja. Kaksivuotiailla jo eräät kasvu ympäristömuuttajat olivat yhteydessä lasten suoriutumiseen kielellisistä ja kognitiivisista tehtävistä. Vuorovaikeusmuuttajista merkittäviä olivat äidin kielellisten ilmaisujen koodi, oikeita suorituksia edesauttavat selitykset, vahvistavat toteamukset, vuorovaikutuskäyttäytymisen joustavuus ja äidin lapsen kohdistamat katsekontaktit. Tutkimuksessa ei selvitetty vuorovaikutustekijöiden yhteyttä sosiaalista taustaa kuvaaviin muuttajiin (vrt. Bernstein 1975).

Kielen omaksumisessa ja hallinnassa erityisen tärkeä osa-alue on lukeminen, jonka perusvalmiudet voidaan jakaa lukemisen tekniikkaan ja luetun ymmärtämiseen. Lukutaito voidaan myös jakaa faktoreihin sekä eri perusteilla muodostettuihin ulottuvuuksiin, joilla osatekijöillä on yhteyksiä yleistä kielellistä kehitystä kuvaaviin ja mitttaaviin tekijöihin (ks. Vähäpassi 1977a).

Koulusaavutuskokein voidaan osoittaa, etteivät peruskoulun kolmasluokkalaiset ole saavuttaneet POPS:n toisen luokan oppilailta vaadittavaa lukutaitoa. Siksi sekä äidinkielen että muiden aineiden tavoitteita on muutettava - tai opetusmenetelmiä ja opettajankoulutusta huomattavasti tehostettava. Tavoitteenmäärityksen muuttamisvaatimus pohjautuu Vähäpassin (1977a) tutkimukseen, jossa tutkija tulosten perusteella pääättelee (s. 66), että varovastikin arvioiden näyttää siltä, että noin 20 % oppilaista on kolmannen luokan lopussa sellaisia, joiden lukutaito on oppimateriaalien kannalta arvioiden heikko.

Vähäpassi (1977b) on tutkinut myös peruskoulun kuudesluokkalaisten lukemis- ja kirjoitustaitoa. Tulosten mukaan näyttää ilmeiseltä, että niin täydennys- kuin sanelukirjoituksissa tulokset ovat suhteellisen heikkoja. Näin oli asianlaita myös luetun ymmärtämisen kokeessa ja lukemisen nopeuskokeessa, joissa puolet oppilaista jäi arvioidun perustavoitteen alapuolelle. Jakautumia ja hajontoja tarkasteltaessa havaitaan oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon tasossa olevan suuria vaihteluja. Äidinkielen valmiuksien suuri vaihtelu antaa aiheen olettaa, että kielelliset perusvalmiudet eroavat myös yleisesti ja vieraiden kielten opiskelun edellytykset ovat suuresti erilaiset yläasteen alkaessa.

Jotkut tutkimustulokset (Linnakylä 1978, Vähäpassi 1975) antavat viitteitä, että peruskoulun yläasteella ainakin joitakin kielenopetuksen keskeisiä tavoitteita nimenomaan kielentuntemuksen alueella on saavutettu suhteellisen hyvin. Tutkimuksista ei voi päätellä helpottuvatko peruskoulun äidinkielen opetusvaatimukset yläasteella vai ovatko vaatimukset eri tekijöitä painottavia kuin ala-asteella, jossa on tutkittu paljolti lukemista ja luetun ymmärtämistä.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS II 1970, 45) katsotaan, että alaluokilla oppilaiden yksilölliset erot on tunnustettava ja eriytettävä opetusta oppilaiden edellytysten mukaan. Hyvän äidinkielen taidon opettamista opetusta suuntaamalla korostetaan erityisesti V ja VI luokan opetuksessa. Perustavoitteita ja perusoppiainesta koskevassa pohdiskelussa (Äidinkieli 1976, 7-8) puhutaan yhtenäistävästä eriyttämisestä pyrittäessä yhteisiin tavoitteisiin ja erilaistavasta eriyttämisestä pyrittäessä eri tavoitteisiin, esim. lisätavoitteisiin. Esitetyt eriyttämistoimet ovat pääasiassa luokan sisäisiä, ja niitä voidaan pitää tämän tutkimuksen käsitteistössä opetuksen yksilöintinä.

Tutkimustulokset osoittavat, että äidinkielen hallinnassa on eroja jo koulun alkaessa. Eroilla on yhteyksiä taustatekijöihin, ja ne heijastuvat myös muiden aineiden oppimiseen ja yleiseen oppimis- ja kouluhalukkuuteen (Vähäpassi 1977a, 69). Tilannetta tulisi nähtävästi pyrkiä korjaamaan opetussuunnitelmallisoin keinoin (ks. Johansson 1978) sekä opetuksen yksilöinnin avulla.

7.2.2. Oppilaalle vieraat kielet

Oppilaalle vieraiden kielten opetussuunnitelma ja koulusaavutukset ovat keskeisiä eriyttämismatemiikan kannalta. Peruskouluopetuksen opetussuunnitelmassa (II 1970, 89) esitetään, että kielenopetuksen tulee käsittää sellainen ehyt oppimäärä, joka mm. muodostaa kestävä pohjan peruskoulun jälkeisille opinnoille. Tilastokeskuksen keräämien tietojen (Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77.) mukaan peruskoulun 3. luokan oppilaista 92,6 % valitsi englannin ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi, 2,6 % ruotsin, 2,4 % suomen sekä 0,2 % saksan ja 0,2 % venäjän.

Peruskoulun opetussuunnitelman eri kursseille osoittamat tavoitteet määrittelevät kieliaineen rajat suurelta osin kurssin mukaan, ja mm. opetettava sanavarasto, rakenneseikat sekä koko oppiaine poikkeavat eri kursseilla suuresti toisistaan (ks. POPS II). Päähuomio opetussuunnitelman laadinnassa on kiinnitetty ensimmäisen oppilaalle vieraan kielen laajojen kurssien vaatimuksiin.

Eriyttämisen kannalta keskeistä on se, että opetussuunnitelman tavoitteet ja rakenne tuottavat kolme eritasoista ryhmää oppilaalle ensimmäisessä vieraassa kielessä peruskoulun päättövaiheessa. Opetussuunnitelmalisten tavoitteiden suuret erot tekevät osittain ymmärrettäviksi ja käytännössä hyvin hankaliksi kurssisiirrot ylöspäin kielissä ja erityisesti oppilaalle ensimmäisessä vieraassa kielessä (ks. mm. Takala, S. 1973 ja Kangasniemi 1979).

Keskiasteen oppilaitosten vaatimukset lähtevät sekä aieman rinnakkaiskoulujärjestelmän että peruskoulun tasoryhmituksen pohjalta ja tekevät vaikeaksi peruskoulussa aiheutuneiden erojen poistamisen.

Peruskoulun opetussuunnitelma painottaa suullisen kielitaidon merkitystä. Ehdotuksessa perustavoitteiksi (Oppilaalle vieraat kielet 1976, 9) toettiin viimeaikaisten kielitaidon tarvetutkimusten osoittaneen myös tekstin ymmärtämistaidon tärkeyden, ja niinpä raportissa kehoitetaan opetuksessa painottamaan riittävästi puheen ja tekstin ymmärtämistä unohtamatta kuitenkaan aktiivisen puhetaidon merkitystä. Kielitaidon osa-alueet ovat kuullun ja luetun ymmärtäminen sekä puhuminen ja kirjallinen tuottaminen. Tutkimuksissa on selvitetty lähinnä monivalintatehtävin kieliopillisen rakenteen ja sanaston tuntemusta sekä luetun ja puhutun ymmärtämistä, joista viimeksi mainitut korostuvat ala-asteen opetuksessa ja ovat näin ollen myös tutkimuksen kohteena juuri tällä asteella.

Ensimmäistä vierasta kieltä tutkittaessa kohteena on pääasiassa ollut englanti. Takala, S. (1973) on kokeilukunnissa tutkinut myös ensimmäisenä viraana kielenä olevaa ruotsia. Toisena oppilaalle vieraana kielenä on suomenkielisissä kouluissa ollut ruotsi, mikäli sitä ei ole valittu ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi. Toisen oppilaalle vieraan kielen lyhyen kurssin kokonaisoppiaines esimerkiksi sanaston osalta ei vastaa ensimmäisen vieraan kielen yleiskurssin vaatimuksia eikä pitkä kurssi keskikurssin vaatimuksia (peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970 II).

Tutkiessaan englannin kielen koulusaavutuksia Havola-Pitkänen (1974) totesi, että peruskoulun 6. luokan oppilaat eivät hallitse riittävästi kielen peruselementtejä eli sanastoa eikä etenäkään rakenteita (ks. myös ruotsin kielen osalta Hakala ja Kärkkäinen 1976). Luetun ymmärtämisen kokeessa onnistuttiin osioissa, joiden vastaukset löytyivät tekstistä melko suoraan, mutta vain noin 30 % oppilaista hallitsi sanaston ja noin 60 % osasi sen tyydyttävästi. Tutkija arvelee, että ala-asteen sanastomäärä lienee liian laaja kaikkien oppilaiden hallittavaksi ja että oppikirjoissa esiintyy runsaasti sanoja, joitten oppimisesta ei ole käytännön hyötyä. Puhutun ymmärtämisen kokeessa, joka oli suhteellisen helppo, menestyttiin erittäin hyvin. Tutkija katsoo tällä osa-alueella onnistutun tavoitteiden toteutuksessa.

Havola-Pitkänen tutki myös peruskoulun 9. luokan oppilaiden eri kursien koulusaavutuksia ja vertasi ensimmäisenä vieraana kielenä lukeneiden saavutuksia toisena vieraana kielenä lukeneiden saavutuksiin sekä myös peruskoululaisten saavutuksia oppikoululaisten lähinnä vastaaviin saavutuksiin. Osoittautui, että yleiskurssilla olleet olivat odotetusti saavuttaneet parempia tuloksia kuin lyhyellä kurssilla olleet. Ero oli kuitenkin

melko pieni, kun otetaan huomioon, että yleiskurssilaiset olivat lukeneet englantia 7 vuotta ja lyhyellä kurssilla olleet vain 3 vuotta ja vielä vähemmän vuosiviikkotunteja. Hajontojen perusteella kurssit todettiin suurin piirtein yhtä heterogeenisiksi. Luetun ymmärtämisen kokeessa menestys oli kohtalainen ja puhutun ymmärtämisen kokeessa hyvä, sillä hallinnan tasolle pääsi 73,3 % yleiskurssilaisista ja 56,3 % lyhyen kurssin oppilaista. Tulosten perusteella näyttää siltä, että lyhyiden kurssien vaatimuksia voitaisiin nostaa, jos samalla opetusmenetelmiä tehostettaisiin ja resursseja lisättäisiin. Toisen vieraan kielen tuntien lisääminen saattaa sinänsä jo pienentää kurssien välillä aiemmin olleita eroja.

Keski- ja laajalla kurssilla olleita voitiin verrata, koska he olivat käyttäneet samaa oppikirjaa. Kokeet olivat rakenteiden osaamista myöten helppoja laajalla kurssilla olleille. Keskikurssilaisille ne yleensä osoittautuivat keskivaikeiksi. Laaja kurssi oli johdonmukaisesti saavuttanut paremman tuloksen. Suoritusasteessa esiintyy kuitenkin päällekkäisyyttä. Alle 10 % keskikurssilaisista saavutti eri kokeissa laajan kurssin keskiarvoa vastaavan tuloksen. Keskikurssilaisten suoritukset erosivat enemmän kuin laajalla kurssilla olleiden. Havola-Pitkänen katsoo kurssien eron olevan käytännön kannalta merkittävä mm. lukioon siirtymistä ajatellen, sillä vain pieni osa keskikurssilaisista on saavuttanut laajan kurssin keskimääräisen tason. Laajan kurssin suorittaneiden kielitaito on merkittävästi parempi kuin keskikurssilaisten. Laaja kurssi menestyi myös paremmin kuin keskikoulun 5. luokalla olleet, jotka puolestaan menestyivät paremmin kuin keskikurssilaiset. Englantia toisena vieraana kielenä keskikoulussa lukeneet menestyivät paremmin kuin pitkällä kurssilla olleet peruskoulussa englantia toisena vieraana kielenä lukeneet.

Tutkiessaan ruotsin kielen koulusaavutuksia Takala, S. (1973) sai vastaavia tuloksia kuin Havola-Pitkänenkin. Lähes vastaavia tuloksia saatiin myös toisessa ruotsin kielen koulusaavutustutkimuksessa (Hakala ja Kärkäinen 1976). Takala katsoo, että ala-asteella on edetty liian nopeasti koko ikäluokkaa ajatellen. Havola-Pitkänen (1976) katsoo englannin kielen ala-asteen koulusaavutuskokeiden perusteella, että kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman välillä on tuntuva ero. Puhutun ymmärtäminen hallittiin ala-asteella paremmin kuin kirjoitettu teksti. Takala S. (1976) on myös todennut suuria eroja peruskoulukokeilukuntien välillä tulosten ollessa yleensä parempia siellä, missä oppikouluun siirtyminen oli ollut suhteellisen vähäistä.

Edellisistä tutkimustuloksista poikkeavia tuloksia saatiin tutkittaessa (Kärkkäinen 1976) ruotsin kielen koulusaavutuksia 8. kouluvuoden oppilaiden keskuudessa kahdella tasokurssilla (toinen vieras kieli) ja heterogeenisissä ryhmissä opetettujen oppilaiden keskuudessa Kangasalla. Kokeet mitasivat oppilaiden perusvalmiuksia sanaston ja kieliopillisten rakenteiden hallinnassa sekä puhutun ymmärtämisessä. Pitkillä kursseilla ja heterogeenisissä ryhmissä opiskelleiden välillä ei ollut juuri eroja, vaan kokeiden tulokset ja jakautumat olivat lähes vastaavia. Sen sijaan erot lyhyen kurssin oppilaisiin olivat selvät kaikissa osakokeissa ja lyhyen kurssin oppilailla oli selviä puutteita perustiedoissa. Puhutun ymmärtämisen osakokeet osoittautuivat kaikkein vaikeimmiksi, lyhyen kurssin oppilaille miltei ylivoimaisiksi. Erojen eräinä aiheuttajina voidaan ehkä pitää lyhyttä kielen opiskeluaikaa ja eri kurssien erilaista etenemisnopeutta.

Esitettyjen tutkimustulosten perusteella on vaikea tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Merkittävät erot vieraiden kielten, ennen kaikkea ensimmäisen oppilaalle vieraan kielen, koulusaavutuksissa eivät välttämättä kuvaa yksilöiden potentiaalista oppimiskykyä. Alimpien kurssien oppilailla ei liene mahdollisuuksia yltää muiden kurssien saavutuksiin. Jotkut keski-kurssien oppilaat yltävät laajan kurssin tasolle, mutta laajan kurssin suorittaneet ovat kuitenkin ylivertaisessa asemassa esimerkiksi lukioon siirryttäessä. Eräänä vaihtoehtoisena tulkintana voidaan otaksia, että itse opetussuunnitelma on erojen aiheuttajana ja että eroja ei opetuksellisin toimin nykyisen opetussuunnitelman puitteissa pystytä poistamaan tai oleellisesti pienentämään. Peruskoulun kokonaistavoitteiden toteutuminen koko ikäluokkaa koskevana on osaltaan riippuvainen kielikysymyksen ratkaisusta (vrt. kieliohjelmakomitean mietintö 1978). Voidaan kysyä onko tarkoituksenmukaista painottaa lähinnä yhden vieraan kielen koulusaavutuksia ja jatko-opiskelun valintakriteerinä oloa siinä määrin, kuin nyt tapahtuu.

Kieliohjelman monipuolistamisella saatettaisiin päästä myös kieliopinintojen tavoitteiden kannalta parempiin tuloksiin, jos samalla kiinnitettäisiin huomiota kielitaidon hallinnan kannalta keskeisiin tavoitteisiin ja oppisisältöihin. Nyt näyttää siltä, että alimmilla kursseilla keskitytään enemmän puhutun ymmärtämisen yksinkertaisiin vaatimuksiin kuin jatko-opintojen kannalta olennaisiin perusvalmiuksiin, kuten luetun ymmärtämiseen, rakenteisiin ja perustavaa laatua olevaan sanastoon.

Kielenopetuksen ongelmat koskevat sekä ala- että yläastetta, vaikka ne kärjistyvätkin yläasteella. Eriyttämisvaihtoehtoja on esitelty useissa eri yhteyksissä (peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta 1975, peruskoulujaosto 1977, peruskoulun opetuksen kehittämissuunnitelma 1978, Piippo 1978, Oppilaalle vieraat kielet 1976, Toinen oppilaalle vieras kieli 1976). Opetuksellisia ongelmia on pyritty ratkaisemaan myös vähimmäisvaatimustasoja määrittelemällä, mutta tältä pohjalta lähteviin ratkaisuyrityksiin on kohdistettu myös perusteltua kritiikkiä (ks. Takala S. 1980).

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen toimeksiantotutkimuksissa (toimeksiantaja kouluhallitus) on vain vähän käsitelty kielenopetukseen liittyviä keskeisiä sosiaalisia, alueellisia ja sukupuoleen liittyviä ongelmia, joilla on yhteys eriyttämiskysymykseen sekä tätä tietä, ei vain kielenopetuksen tavoitteisiin ja tuloksiin, vaan koko peruskoulun tavoitteisiin ja tuloksiin. Motivaatiokysymysten sosiaalista olemusta ja oppimisteoreettista merkitystä ei ole myöskään paljon pohdittu (vrt. mm. Takala S. 1971).

Vieraan kielen opiskelumotivaatiota Suomessa on tutkinut mm. Laine (1978). Kotitekijäistä vanhempien koulutustaso ja kielentuntemus ilmenivät oppilaan yleisen motivaation ja sen kautta "perinteisen" oppimisen edistäjiksi kielenopiskelussa. Myönteinen suhtautuminen on merkittävämpää kuin kehotteluvoittoinen tukeminen. Myös myönteiset luokkatekijät olivat yhteydessä motivaatioon. Piirre liittyi voimakkaasti tyttöihin. Opettajaan liittyvillä tekijöillä oli myös merkitystä. Kaupunkiympäristön ja maaseudun välillä oli eroja suhtautumisessa kielenopiskeluun.

Laine totesi, että alisuoriutujien keskimääräinen kielilahjakkuus oli sama kuin muissa suoriutujaryhmissä ja että erot ryhmien välillä olivat yleisen koululahjakkuuden (koulumenestyksen) osalta paljon pienemmät kuin erot oppimissaavutuksissa kohdekielen opinnoissa. Tällöin ratkaiseva selitysosuus jää kielenopiskelumotivaation ja siihen vaikuttavien muuttujien osalle. Motivaatioerot ilmenivät nimenomaan opiskeluasenteissa. Asenteita puolestaan säätelivät ilmeisesti oppimistilanteesta saadut kokemukset.

7.2.3. Matematiikka

Oppilaalle vieraiden kielten ohella matematiikka on keskeinen eriyttämisen kohde peruskoulussa. Matemaattisten valmiuksien kehittämisellä on yhteyksiä

kielellisiin tekijöihin, ennen kaikkea äidinkielen, mutta matemaattisten kykyjen katsotaan kuitenkin yleisesti muodostavan myös oman ulottuvuutensa, jolla on tärkeä merkitys ajattelun ja oppilaan kokonaiskehityksen sekä persoonallisuuden kehittämisen kannalta. Matematiikan opetus on perusasteella ollut uudistamisen ja vilkkaan keskustelun kohteena, kun Suomessa on kansainvälisten esikuvien mukaan siirrytty nk. uuteen koulumatematiikkaan (ks. Hytönen 1972, 1).

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (II 1970, s. 140) todetaan tavoitteissa lähdettävän peruskoulun yleistavoitteiden asettelusta ja oppilaiden kokonaiskehityksen edistämisestä. Hytönen (1972) kuitenkin katsoo, että matematiikan opetusta ei ole suunniteltu osanamuuta oppiainesta. Oppiaine on hierarkkisesti jaettavissa eri luokkatasoille ja yläasteella tasokursseille. Eritasokurssien välillä hyväksytään opetussuunnitelman (s. 147-148) mukaan nopeus- ja syvyyseroja. Keski- ja laajalla kurssilla opetetaan asioita, joita ei esiinny yleiskurssilla, ja oppiainesta voidaan vaativammilla kursseilla käsitellä perinpohjaisemmin ja teoriapainotteisemmin. Kurssien väliset erot ovat suuria. Käytännössä siirtyminen vaativaan suuntaan on harvinaista eikä se opetuksen hierarkkisen luonteen vuoksi ole edes mahdollista ilman tuntuvaa tukiopetusta tai muutoin hankittua lisäopetusta (ks. Kangasniemi 1979).

Hytösen (1973) mukaan peruskoulun opetussuunnitelma ei ole antanut riittäviä ohjeita matematiikan opetuksen järjestämiselle. Tämä on saattanut osaltaan vaikuttaa oppimisvaikeuksien ilmenemiseen ja kouluosaavutusten suuriin eroihin. Opetussuunnitelman jäsentymättömyys heijastuu oppikirjojen huomattavina eroina mm. joukko-opin käsittelyn laajuudessa, geometrian oppiainekses- sa ja sen jakautumisessa eri luokkatasoille (Hytönen 1972, 44).

Hytönen (1975, 35-37) näkee kestävien laskuvalmiuksien muodostamisen kaikissa peruslaskutoimituksissa olevan peruskoulun luokkien 1-3 perustehtävä. Hänen mukaansa peruskoulun opetussuunnitelmassa ja oppikirjoissa oppiainekses- ta ei ole muodostettu peräkkäisiä opetusyksiköitä eikä opetuksen yleisiä tavoitteita ole konkretisoitu oppiaineksessa.

Matematiikan oppimisvaikeuksien ilmentymistä ja niiden teoreettista taustaa on selvittänyt Puro (1972). Hän on myös arvioinut myöhemmin (1977) peruskoulun ala-asteelle kehitetyn opetusmateriaalin käyttökelpoisuutta (ks. myös Korhonen 1975b). Puro (1972, 68) toteaa, että oppimisvaikeuksia on totuttu pitämään yksilöpsykologisena ongelmana, ja katsoo, että vahvimmat yhteydet ovat tältä taholta löydettävissä. Tutkimuksen (s. 39-40) mukaan oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden osuus luokilla 1-3 vaihteli välillä

10,7 % - 15,8 %. Pojilla ilmeni 2. ja 3. luokalla enemmän oppimisvaikeuksia kuin tytöillä ja vaikeudet lisääntyivät johdonmukaisesti siirryttäessä luokkatasoilla ylöspäin. Tytöillä taas koko 2. kouluvuoden ajan oppimisvaikeudet suuresti vähentyvät, minkä jälkeen ne alkavat lisääntyä.

Vaikeuksien voittamiseksi myös matematiikassa on pyritty määrittelemään perustavoitteita ja perusoppiainesta konkreettisemmin ja täsmällisemmin, kuin opetussuunnitelmassa on tehty (Matematiikka 1976). Ehdotuksessa todetaan heikoimpien oppilaiden tilanne vaikeaksi. Oppiaine on osoittautunut niin runsaaksi ja käytettävissä oleva aika niin suppeaksi, että hitaimpien oppilaiden oppiainesta on karsittava ja painotettava kaikille oppilaille annettavaa oppiainesta siten, että voidaan taata mahdollisimman hyvät oppimistulokset tärkeillä sisältöalueilla.

Yläasteen koulusaavutuskokeissa on kurssien välillä osoittautunut olevan huomattavia eroja aina peruslaskutoimituksia myöten. Syksyllä 1975 pidetyn peruskoulun yläasteen matematiikan lähtötasokokeen (Kupari 1976) mukaan peruskoulun 7. luokan suppeamman kurssin oppilaille oli suuria puutteita matemaattisissa tiedoissa. Laajemman kurssin oppilaiden matemaattiset tiedot olivat hyvät, osin jopa erittäin hyvät. Yksityiskohtaisen tarkastelun perusteella Kupari pitää kurssien saavutusten välisiä eroja suurina ja katsoo, että opetussuunnitelmalla ja tuntimäärillä on yhteys eroihin. Korhosen (1975a) tutkimus lukuvuonna 1973-74 yläasteen 7. luokan matematiikan koulusaavutuksista osoittaa myös, että kurssien välinen ero on suuri ja kaikilla sisältöalueilla samaa suuruusluokkaa.

Matematiikan koulusaavutukset peruskoulun yläasteen 9. luokalla suhteessa oppi- ja kansalaiskoulun koulusaavutuksiin ovat osoittaneet vastaavanlaisia eroja kuin kielissäkin. Tämä käy ilmi Pasasen (1976) lukuvuonna 1972-73 järjestämistä koulusaavutuskokeista, jotka olivat suhteellisen vaikeita. Peruskoulun 9. luokan kurssien väliset erot olivat suuret, ja ainoastaan yhdessä prosenttilaskua koskevassa yksinkertaisessa tehtävässä yleiskurssi pääsi muiden kurssien kanssa samantasoiseen suoritukseen. Keskiurssin tulokset olivat yleensä laajan kurssin tuloksia huomattavasti alhaisempia. Laaja kurssi on vaativa ja sen tulokset ovat hyviä, sillä saavutukset ylittivät hivenen oppikoulun viidensien luokkien tason, mikä puolestaan on selvästi korkeampi kuin keskiurssin taso yhteisissä tehtävissä. Peruskoulun yleiskurssilaiset menestyivät hivenen paremmin kuin kansalaiskoululaiset.

7.3. Sukupuolen merkitys

Sukupuolella oli aiemmin hyvin suuri merkitys koulutukseen valikoinnissa, sillä korkeammat opintiet olivat pitkään miespuolisten etuoikeus. Työvoiman tarpeen kasvaessa ja elinkeinorakenteen monipuolistuessa on tarvittu molempia sukupuolia eri työtehtävissä, vaikka itse työtehtävät ovat edelleenkin eriytyneet pitkälle sukupuolen mukaan. Koulutuksen kysynnän kasvaessa on opintie Suomessa auennut poikkeuksellisen hyvin myös tytöille, joille on pyritty antamaan nimenomaisesti hyvä peruskoulutus.

Rinnakkaiskoulussa tyttöjä hakeutui keskikouluun viime vaiheessa keskimäärin 55-58 % ikäluokasta. Tytöt menestyivät kielellisissä tehtävissä keskimäärin paremmin kuin pojat, jotka taas olivat parempia luonnontieteiden ja matematiikan koulusaavutuksissa. Kielten opiskelussa useilla pojilla oli keskikoulun 3. ja 4. luokan vaiheilla suuria vaikeuksia. Taustalla sukupuoli-eroissa on useamman tyyppisiä tekijöitä, joita mm. Huttunen (1978) on selvittänyt ja jotka vaikuttavat opetussuunnitelman mahdollistamissa kehyksissä.

Poikien ja tyttöjen biologinen ja henkinen kehitysrytmi eroaa, ja tämä yhdessä yhteiskunnallisten roolitekijöiden kanssa saa aikaan suorituseroja jo varhaisessa vaiheessa. Kuitenkin on esimerkiksi yleisestä älykkyystestien puhuttaessa pidettävä Huttusen (1978, 22-23) mukaan mielessä erityyppisten älykkyystestien koostumus ja mittaamismenetelmät sekä yleisen älykkyuden käsite, koska nämä paljolti selittävät eroja. Miehet ovat saaneet yleensä naisia parempia ryhmäkeskiarvoja testeissä, joissa painottuvat spatiaalinen käsityskyky, aritmeettinen järkeily ja yleinen informaatio; naiset puolestaan menestyvät testeissä, joissa tarvitaan nopeaa yksityiskohtien havaitsemista, toimistotaitoja, verbaalista sujuvuutta ja rutiinimuistia. Monissa yleistä älykkyyttä koskeissa tutkimuksissa on poikien hajonta todettu suuremmaksi kuin tyttöjen ja poikien älykkyyspistemäärien on todettu paranevan tyttöjä enemmän kasvuiässä ja jatkuvan myöhempään kuin tytöillä.

Useissa verbaalisissa taidoissa ja kielellisiä alkeistekijöitä mittaavissa kokeissa ja testeissä pojat ovat menestyneet yleensä tyttöjä huonommin. Nämä erot ovat nähtävästi yhteydessä fysiologiseen kehitykseen ja eri sukupuolten jo varhaisiin roolieroihin. Kuitenkaan erot eivät ole johdonmukaisia sanavaraston ja verbaalisen järkeilyn alueella, vaan tällöin erot ovat kääntyneet useimmiten poikien hyväksi. Miesten verbaalisen kyvykkyyden on katsottu ilmenevän pikemminkin sanallisena käsityskyynä kuin sanasujuvuutena (ks. Huttunen 1978, 24).

Peruskoulussa kielellinen aines painottuu jo ala-asteella. Eriyttäminen tapahtuu keskeisesti vieraiden kielten opintomenestyksen perusteella. Koulusaavutuskokeiden ja opetussuunnitelmien tavoitteiden tarkastelun pohjalta näyttää siltä, että kielten opetuksessa korostuvat ehkä aiempaa enemmän tietyt sanasujuvuutta ja muistia koskevat tekijät, joissa tyttöjen on todettu yleensä menestyvän poikia selvästi paremmin. Tähän vaikuttanee opetustavoitteiden mitoittaminen laajoilla kursseilla vain kielenopetuksen päämääränasettelun pohjalta mahdollisimman korkeiksi ja yli aiemman keski-koulun tason. Kielenopetuksen tavoitteet ja opetus eivät voi olla vaikuttamatta myös eri sukupuolta olevien oppilaiden motivaatioon kielten opiskelussa ja ehkä samalla myös muussa opiskelussa.

Matemaattisten kykyjen alkeistekijöiden alue ei ole yhtenäinen, kuten ei muistin eikä verbaalisten kykyjenkään. Peruskoulun matematiikan opetussuunnitelma poikkeaa aikaisemman keskikoulun vaatimuksista. Ns. uuden matematiikan myötä opetukseen on saattanut tulla piirteitä, jotka korostavat matemaattisten alkeistekijöiden merkitystä toisin kuin rinnakkaiskoulussa. Tähän viittaavat koulusaavutuskokeiden tulokset ja itse kokeet, joissa ratkaisut näyttävät riippuvan paljolti myös muistista ja opetussuunnitelman huolellisesta ja tarkasta seuraamisesta eivätkä niinkään oppittujen kykyjen soveltamisesta uudessa tilanteessa.

Huttunen (1978, 30-34) pohtii myös koulumenestyksen yleisiä eroja. Sukupuolten välillä ei näytä olevan suuria eroja yleisessä suoritusmotivaatiossa. Tyttöjen paremman koulumenestyksen perustana näyttää paremminkin olevan kasvatuksen avulla saatu kuuliaisuus ja sopeutuvuus koulutyöhön. Näitä ominaisuuksia saattaa korostaa tyttöjen varhaisempi kypsyminen mm. älykkyyden ja verbaalisten taitojen alueella.

Kokonaisuudessaan peruskoulun eriyttämisratkaisu ja muuttunut opetussuunnitelmallinen tilanne voivat korostaa sukupuolierojen merkitystä ja painottaa sellaisia älyllisiä ja eri kykyihin ja niiden alkeistekijöihin liittyviä seikkoja, joissa tyttöjen on yleensä todettu menestyvän paremmin. Tutkittua tietoa näistä asioista peruskoulusta on kuitenkin vielä verraten vähän. Sukupuolten eroja voidaan määrällisesti tarkastella eräiden tilastojen perusteella. Myöhemmin selvitetään sukupuolen yhteyttä eräisiin taustatekijöihin.

Tasokursseille valikoitumisesta sukupuolen mukaan ei saa vielä täysin kattavaa käsitystä, sillä kehittyneimmät alueet eivät ole mukana tilastoissa. Ensimmäisessä vieraassa kielessä tytöistä lähes puolet on valinnut laajan kurssin ja vain hieman yli 10 % yleiskurssin. Pojista vajaat 30 % on valinnut yleiskurssin ja runsas neljännes laajan kurssin (taulukko 1 ja liite 5).

Taulukko 1. Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan opiskelleet 7. luokan oppilaat sukupuolen mukaan tasokursseittain ensimmäisessä vieraassa kielessä syyslukukaudella 1976

Sukupuoli	Yleiskurssi		Keskikurssi		Laaja kurssi		Vapautettuja		Yhteensä	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Pojat	5 869	27.7	9 587	45.3	5 653	26.7	59	0.3	21 168	100.0
Tytöt	1 940	9.9	7 637	39.1	9 957	50.9	12	0.1	19 546	100.0
Yhteensä	7 809	19.2	17 224	42.3	15 610	38.3	71	0.2	40 714	100.0

Lähde: Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77, taulu 21.

Molemmissa ryhmissä yleiskurssin valinneiden osuus näyttää myös vähentyneen. Vähentyminen ei selity kokonaan kurssinvaihdolla, vaan todennäköisempää on, että ajan mukana ja uusien koulujen tullessa mukaan tilastoihin on tapahtunut molempien sukupuolten ryhmässä valintojen siirtymistä ylöspäin jo 7. luokalla. Poikien osuus yleiskurssilaisista on kasvanut, ja syyslukukaudella 1976 7. luokan yleiskurssilaisista poikia oli 75,2 %. Laajalla kursilla poikien osuus ei ole juuri muuttunut (n. 36 %). Ensimmäisen vieraan kielen valintojen mukaan tyttöjen jatkokoulutusmahdollisuudet erityisesti lukioon näyttävät selvästi paremmilta kuin poikien. (Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77).

Toisessa vieraassa kielessä sukupuolten erot valinnoissa ovat yhtä lailla suuret, ehkä selvemmätkin kuin ensimmäisessä vieraassa kielessä. Tytöistä oli 7. luokalla valinnut 12,5 % lyhyen kurssin, mutta pojista 34,0 %, ja poikien osuus lyhyen kurssin valinneista oli 80,0 %. Poikien ryhmässä lyhyen kurssin valinneiden osuus on vähentynyt, mutta toisaalta poikien osuus lyhyen kurssin valinneista on selvästi kohonnut. (Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77).

Matematiikassa jakautumat ja kehityssuunta ovat samansuuntaisia kuin kielessäkin. Suppeammalla kurssilla oli 7. luokan pojista syyslukukaudella 1976 28,7 %, mutta tytöistä vain 19,6 % poikien osuuden ollessa suppeamman kurssin valinneista 61,4 %. Kolmitasoiset kurssivalinnat 8. luokalla osoittavat, että tyttöjen ryhmästä valitsee yleiskurssin huomattavasti pienempi osuus kuin poikien, mutta laajalla kurssilla sukupuolten ero ei ole yhtä suuri. Poikien osuus laajan kurssin oppilaista oli 47,0, kun se 7. luokan yleiskurssilla oli 67,9 % (taulukko 2).

Taulukko 2. Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan opiskelleet 8. luokan oppilaat sukupuolen mukaan tasokursseittain matematiikassa syyslukukaudella 1976

Sukupuoli	Yleiskurssi		Keskikurssi		Laaja kurssi		Yhteensä	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Pojat	3 650	20.9	7 299	41.9	6 473	37.2	17 422	100.0
Tytöt	1 729	10.8	6 923	43.4	7 303	45.8	15 955	100.0
Yhteensä	5 379	16.1	14 222	42.6	13 776	41.3	33 377	100.0

Lähde: Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77, taulu 22.

Poikien ryhmässä yleiskurssin valinneiden osuus ja samalla myös poikien osuus kaikista yleiskurssin valinneista on vähentynyt. Yleiskurssin valinneiden tyttöjen vähäiseen osuuteen saattaa vaikuttaa se, että matematiikan tasokurssivalinnat ovat yhteydessä kielten valintoihin, vaikka valintojen pitäisi periaatteessa olla toisistaan riippumattomia.

Pohjois-Karjalan aineiston (ks. Kankainen 1977) mukaan matematiikan keski-
kurssin valinneista pojista oli ensimmäisessä vieraassa kielessä valinnut
yleiskurssin 21.2 %, mutta keskikurssin valinneista tytöistä vain 6.8 %. Sen
sijaan matematiikan yleiskurssin valinneista pojista oli ensimmäisessä vie-
raassa kielessä valinnut yleiskurssin 85.5 % ja tytöistä 61.4 %. Matematiikan
laajan kurssin valinneista pojista oli 49,6 % valinnut laajan kurssin
myös ensimmäisessä vieraassa kielessä, mutta tytöistä peräti 70,9 %. Poikien
valinnat suuntautuvat siis matematiikassa kieliä enemmän ylöspäin. Näin ta-
pahtuu silloinkin, kun on valittu esimerkiksi poikien keskuudessa kielessä
yleiskurssi. Tämä osaltaan selittää valintojen riippuvuudesta huolimatta sitä,
että jatkokoulutuskelpoisuuden suhteen sukupuolten erot eivät ole kaikkien
tasokurssiaineiden tarkastelussa niin suuria, kuin saattaisi yksittäisten ainei-
den perusteella odottaa. Tosin on huomattava, että erot ovat selvimmät laajoil-
la kursseilla ja yleiskurssilla.

Lukioon ja opistotason oppilaitoksiin oikeuttavia kursseja valinneiden osuus oli syyslukukaudella 1976 7. luokan oppilaista 70,8 % ja tytöistä 78,5 %. Pojista vastaavaan jatkokoulutuskelpoisuuteen ylti 63,6 % eli runsas kolmannes jäi ratkaisevasti huonompaan asemaan jatkokoulutuksen kannalta, kun tytöistä vastaavassa asemassa oli runsas viidennes. Tyttöjen osuus jatkokoulutuskelpoisuuden suhteen etuoikeutetuista ei kuitenkaan ollut 7. luokan oppilaista kuin 53,4 % (liite 5). On huomattava, että osa ikäluokista oli siirtynyt oppikouluun.

Karkean arvion perusteella näyttää siltä, että keskikouluun siirtyneissä tyttöjen ja poikien suhteellinen ero oli 1970-luvun vaihteessa noin 14-16 % eli samaa luokkaa kuin jatkokoulutuskelpoisuuden vastaava ero 7. luokalla. Kun otetaan huomioon kaikki kurssivalinnat, niiden eritasoinen opetus ja opetussuunnitelmalliset ym. tekijät, näyttää tässä vaiheessa siltä, että tyttöjen mahdollisuudet lukioon ja muihin vastaavantasoisiin oppilaitoksiin pyrittäessä ovat selvästi parantuneet suhteessa poikiin. Sukupuolen merkitys kytkeytyy myös alueellisiin ja sosiaalisiin tekijöihin.

Lapin läänissä oppilaalle ensimmäisessä vieraassa kielessä lukuvuonna 1976-77 valitsi pojista yleiskurssin 19,7 %, mutta tytöistä vain 4,7 % 7. luokan oppilaista ja laajan kurssin vastaavasti 33,3 % ja 59,1 %. Luokkaa ylempänä valitsi pojista yleiskurssin matematiikassa 11,1 % ja tytöistä 4,4 % ja vastaavasti laajan kurssin 44,1 % ja 54,0 % (Tasokurssivalinnat Lapin...: 1976). Erot olivat samansuuntaisia myös Pohjois-Karjalassa ja Koillismaalla. Lapissa sekä Pohjois-Karjalassa on ollut kuntia, joissa tytöt eivät ole valinneet alimpia kursseja lainkaan (ks. Kankainen 1977 ja Tasokurssivalinnat Koillis-Pohjanmaan... 1977).

Tyttöjen ja poikien ero koulumenestyksellä mitattuna on peruskoulussa suuri, nähtävästi keskeisissä aineissa ja keskiarvossa suurempi kuin aikaisemmin keskikoulussa ja kansalaiskoulussa. Peruskoulun 6. luokan oppilailla Jyväskylässä ja Jyväskylän mlk:ssa keväällä 1974 ero oli selvin ensimmäisessä vieraassa kielessä. Äidinkielessä erot eivät olleet aivan yhtä suuria yleensä. Matematiikassakin tytöt olivat saaneet parempia arvosanoja (Kankainen 1976, liite 13). Opetussuunnitelmallisten tekijöiden muutos lienee vaikuttanut sukupuolten koulumenestyserojen kasvuun. Koulumenestyksellä puolestaan on suuri vaikutus eriyttämisen kautta tapahtuvaan valikoitumiseen.

Kokonaisuudessaan näyttää sukupuolella olevan peruskoulussa koulutustuotoksissa ja valikoitumisessa huomattava merkitys. Vaikuttaa siltä, että sukupuoli on otettava myös huomioon tulkittaessa peruskouluun liittyviä erilaisia ilmiöitä ja tutkimustuloksia. Selvitettäessä alueellisten tai sosiaalisten tekijöiden merkitystä eriyttämisessä ja valikoitumisessa on sukupuoli vaikuttamassa yhdessä näiden tekijöiden kanssa. Eri tekijöiden omaa vaikutusta on usein vaikea tarkasti selvittää.

7.4. Koulu- ja kuntakohtaisten alueellista ja sosiaalista rakennetta kuvaavien tekijöiden yhteys tasokurssivalintoihin

7.4.1. Koulukohtaiset ja alueelliset erot

Peruskoulussa eriyttämisellä on viitekehyksen perusteella ilmeisestikin yhteyksiä koulukohtaisiin ja alueellisiin tekijöihin (ks. myös Rouhuvirta 1977). Opetusryhmien ja luokan koolla on yleisesti havaittu olevan yhteys koulutustuotoksiin. Koulun fyysisillä resursseilla (varustetaso, koulun kunto jne.) ja opettajan pätevyydellä tai kokemuksella ei Vaherva (1974, 126-131) sen sijaan havainnut olevan vaikutuksia ala-asteen oppilaiden saavutuksiin.

Tilastoissa (ks. Yleissivistävät oppilaitokset, SVT X) on selvitetty opetusryhmien ja luokkien koon kehitystä eri koulumuodoissa. Yläasteella perusopetusryhmien koko on ollut selvästi pienempi kuin aikaisemmin luokan keskimääräinen koko oppikoulussa, mutta huomattavasti kansalaiskoulun vastaavaa keskikokoa suurempi. Perusopetusryhmän keskikoko on sekä ala- että yläasteella kasvanut ja on 21.7 oppilasta ala-asteella ja 29.1 oppilasta yläasteella vuonna 1976 (Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77, taulu 5). Myös opetusryhmien kokoja on suurennettu joissakin aineissa. Tasokurssien vaatimusten vaihtelu määrää kuitenkin koulusaavutusten keskimääräistä tasoa paljon enemmän kuin opetusryhmien koko. Todettakoon, että alimpien kurssien opetusryhmät ovat yleisesti pienimpiä.

Opettajien muodolliseen pätevyyteen liittyvät yleiset ja aluekohtaiset erot eivät ehkä vaikuta tasokurssille valikoitumiseen systemaattisella tavalla. Päätelmä perustuu aikaisempiin tutkimuksiin (ks. Vaherva 1974 ja Renko 1971) ja mm. sellaiseen tilastopohjaiseen havaintoon, että epäpätevien opettajien osuus on keskimääräistä huomattavasti suurempi Lapin läänissä, mutta

siellä alimpia kursseja valinneiden osuus ei ole muita alueita suurempi, pikemminkin alueellisesti ja kuntakohtaisesti selvästi pienempi kuin keskimäärin. Sinänsä tulos ei ole ristiriidassa aikaisempien tutkimusten (Kyöstiö 1977, Olkinuora 1978) kanssa, vaan myös niissä on havaittu Lapin oppilaiden suoriutuvan suhteellisen hyvin, vaikka lähtötaso ja alimpien luokkien saavutustaso olisikin ollut alhaisempi kuin vertailupaikkakunnilla Etelä-Suomessa. Olkinuora (s. 148) esittää eräänä mahdollisena viitteellisenä selityksenä opettajien asennoitumisen (vrt. Rosenthal ja Jacobson 1968).

Olkinuoran alustava päätelmä saattaa liittyä tärkeään valintoihin vaikuttavaan tekijään, johon myös Rouhuvirta (1977, 116) viittaa esittäessään tulkintaa opetussuunnitelman vaihtelun selittämättä jäävästä osuudesta. Rouhuvirta nimittää tätä tekijää koulu- ja kuntakohtaiseksi toimintatavaksi. Kysymys ei ehkä ole yhdestä tekijästä, vaan tekijäryhmästä, johon vaikuttavat useat kunnalliseen päätöksentekoon, johtaviin kouluviranomaisiin, opettajiin, opettajajärjestelyihin ja mahdollisesti myös valtionapuseännöksiin liittyvät seikat, joiden keskinäistä suhdetta ja ominaispainoa ei pystytä ainakaan vielä tarkemmin selvittämään. Elinkeino- ja sosiaaliselta rakenteeltaan sekä yleiseltä kehittyneisyydeltään samanlaisten kuntien välillä esiintyy huomattavaa pysyväisluontoista vaihtelua tasokurssijakautumisissa.

Jatkokoulutuskelpoisuuden läänikohtaiset alueelliset erot ovat tasoittuneet 1970-luvulle tullessa, mutta eivät kuitenkaan läheskään poistuneet. Keskkikoulujen lisääntymisen ja oppikouluun siirtyneiden osuuden kasvun ohella tähän on vaikuttanut varmasti myös peruskoulu (ks. Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77 ja liite 5). Lapissa ja useilla muilla syrjäisillä alueilla (Pohjois-Karjala, Koillismaa) tytöt ovat erityisen vähän valinneet alimpia tasokursseja. Jatkokoulutuskelpoisten osuus on kuitenkin Lapissa ja eräillä muilla alueilla kääntynyt vuoden 1976 jälkeen laskuun (ks. Yleissivistävät oppilaitokset, Lukuvuosi 1977/78).

Kuntien väliset erot kurssivalinnoissa ovat suuret sekä poikien että tyttöjen ryhmässä. Alimpien kurssien osuus on useimmissa peruskouluun siirtyneissä kunnissa laskenut lukuvuosien 1973/74 ja 1976/77 välillä. Suuntaus näkyy ehkä selvemmin kielissä kuin matematiikassa. Tasokurssijakautumia tarkasteltaessa joudutaan pohtimaan millaiset tekijät mahdollisesti selittävät alueellisia vaihteluja, jotka kuntakohtaisina ovat kovin sattumanvaraisia. Yhtenä mahdollisena selittäjänä tekijänä on jo alustavasti tuotu esille koulu- ja kuntakohtainen toimintatapa.

Mahdollisten alueellisten ja muiden selittävien tekijöiden yleispätevä tutkiminen on vaikeata siksi, että maan eteläisimmät ja kehittyneimmät osat

eivät vielä lukuvuonna 1976/77 yläasteen osalta yleisesti noudattaneet peruskoulun opetussuunnitelmaa. Alueellisten tekijöiden yhteyksien ja vaikutusten tutkiminen kuntakohtaisen aineiston perusteella muodostaa yleiskartoituksen. Yhteyksiä yritetään täsmentää yksilökohtaisten muuttujien avulla.

7.4.2. Metodisia kysymyksiä

Eriyttämiskäsitteiden ilmenemismuoto vaihtelee mm. alueen, sukupuolen ja sosiaalisen taustan mukaan. Ilmenemismuodon vaihtelun selittäminen ei onnistune lähdettäessä vain yhdeltä analyysitasolta, koska vaikutusyhteydet muodostavat monitasoisen yhteyksien verkoston. Monitasoisessa analyysissä muuttujien muodostaminen ja kontrollointi tuottaa vaikeuksia (ks. Valkonen 1976).

Sosiaalitutkimuksen muuttajat voivat olla yksilöä tai yhteisöä eli ryhmää kuvaavia. Joitakin muuttujia, esimerkiksi sosiaalisia tai taloudellisia yksilöä kuvaavia taustamuuttujia, voidaan tarkastella kunnallakin tasolla, tai niitä voidaan myös pitää tasoihin kuulumattomana erillisenä ryhmänä, kuten mm. Sinisalo (1978) on nuorten valitumista tutkiessaan tehnyt. Tiedon tyyppi voi olla analyttinen, strukturaalinen ja globaalinen. Muuttujien välisiä suhteita on kuvannut mm. Julkunen (1970, 170).

Analyttinen yhteisötieto perustuu yksilöä kuvaaviin muuttujiin, ja niitä voidaan käyttää sekä selittävinä että selitettävänä. Vaherva (1974) on käyttänyt analyttisiä yhteisömuuttujia sekä selitettävänä että välitulevina, joita viimeksi mainittuja ovat olleet mm. kyselylomakkeella kerätyt taustatiedot, kuten vanhempien ammattia ja koulutusta sekä asumisen tasoa kuvaavat muuttajat. Vaherva on käyttänyt globaalisina selittävinä muuttujina mm. kunnan kehittyneisyystasoa sekä väestö- ja elinkeinorakennetta kuvaavia muuttujia. Hän ei ole kuitenkaan tehnyt tällöin tarkkaa eroa strukturaalisiin yhteisömuuttujiin. Esimerkiksi elinkeinorakennetta kuvaavia useita muuttujia voitaisiin pitää myös strukturaalisina. Sen sijaan kunnan kantokykyluokkaa tai sen vertauslukua, yleistä kehittyneisyyspistemäärää ja mahdollisesti taajama-astetta voitaneen pitää globaaleina muuttujina.

Monitasoanalyysissä voidaan selvittää yhteisömuuttujien vaikutusta yksilömuuttujiin. Tällaista monitasoanalyysin erikoistapausta nimitetään kontekstuaalianalyysiksi (Valkonen 1976, 122-137). Kontekstuaalianalyysia voidaan soveltaa tavallisen kausaalianalyysin tapaan, ja tällöin kausaalisuhteen toteuttamisen yleiset ehdot on otettava huomioon (ks. Eskola 1975 ja 1968).

Periaatteet ovat samat riippumatta onko yhteisömuuttuja analyttisesti, struktuurallisesti vai globaalisesti mitattu (Valkonen 1976, 127).

Useiden yhteisömuuttujien vaikutusta selvitettäessä voi tulla vaikeuksia keskinäisten korrelaatioiden johdosta. Tällaisia vaikeuksia tulee erityisesti silloin, kun tutkittavia yhteisöjä, esimerkiksi kuntia, on hyvin vähän. Muutamien tyyppikuntien käyttö saattaa tuoda analyysiin kontrolloimattomia virhelähteitä ja selvittämättömiä eroja. Valkonen (1976) suosittaa niin monien yhteisöjen käyttämistä, että satunnaisten tekijöiden vaikutus vähenee.

Kontekstuaalivaikutusten tutkimisessa voidaan Valkosen mukaan käyttää myös pelkkää yhteisöaineistoa, joskin analyysi on huomattavasti vaikeampaa kuin varsinainen kontekstuaalianalyysi. Tavallisimmin tällöin käytetäänkin ekologista analyysia. Ongelmana ekologisissa korrelaatioissa on Eskolan (1968, 100) mukaan rakenne- tai koostumustekijöiden vaikutuksen erottaminen yksilökohtaisen riippumattoman muuttujan vaikutuksesta.

Peruskoulun tasokurssivalintojen vaihtelun tulkinnassa ja selittämisessä tarvittaneen yhteisö- sekä yksilötason selittäviä muuttujia. Tulkittaessa sosiaalista taustaa kuvaavat muuttujat tasojen väliin jääviksi, erillisen ryhmän muodostaviksi, voidaan olettaa niillä olevan yhteyksiä kumpaankin tasoon päin. Joka tapauksessa voidaan osoittaa näiden taustamuuttujien olevan yhteydessä rakenteellisiin ja globaaliin yhteisömuuttujiin ja vaihtelevan näiden mukaisesti esimerkiksi kunnittain. Kunnittaisen tasokurssivalintojen vaihtelua selitettäessä tutkitaan tavallaan myös kontekstuaalivaikutuksia eli yhteisötason vaikutuksia yksilötason valintoihin. Valintojen määräytyminen ei kuitenkaan tapahdu pelkästään yksilötason perusteella, vaan kunta- ja koulukohtaisia sekä sosiaaliseen rakenteeseen liittyviä tekijöitä on vaikuttamassa.

Ongelmana alueellisten ja niihin liittyvien sosiaalisen rakenteen erojen kuvaamisessa, tulkinnassa tai selittämisessä on havaintoyksiköiden ja muuttujien valinta sekä vaikutusyhteyksien teoreettiselta pohjalta tapahtuva perustelu aikaisempien tutkimusten, teoreettisen viitekehyksen tai muulta perustalta. Useimmiten havaintoyksikkönä käytetään kuntaa ja mahdollisesti laajempia aluekokonaisuuksia (Olkinuora 1978), mutta myös pienempiä havainto-, alue- tai tutkimusyksiköitä, kuten koulupiiriä, koulua ja luokkaa (Vaherva 1974). Kuntia koskeva tietoaaineisto on ehkä monipuolisinta, ja kunnittaisella tarkastelulla voidaan nähdä yhteyksiä yleisempiin kehittyneisyyttä, elintasoa yms. ilmiöitä selvittäviin tutkimuksiin sekä päätöksentekoon.

Olkinuora (1978, 45) katsoo koulutuksen laadullisten ja määrällisten aspektien eroja tutkittaessa tarpeelliseksi kokeilla useammalla kuin yhden alueyksikön tasolla osaryhmien muodostamista ja pyrkiä muodostamaan myös sisäkkäisiä alueluokituksia. Olkinuora on käyttänyt mm. suuralueluokitusta ja lisäksi alaluokitusta (kaupunkialueet vs. maaseutualueet) suuralueluokituksen sekä kuntien kantokykyluokituksen sisällä.

Monimuuttujamenetelmin (faktorianalyysi, pääkomponenttianalyysi) on pyritty etsimään tiettyjä perusulottuvuuksia, jotka tiivistäisivät keskeistä alueellista yhteisötason tietoa. Myös yksittäisiä muuttujia on käytetty ulottuvuuksien asemesta, koska muuttujien väliset korrelaatiot ovat osoittautuneet korkeiksi ja suhteellisen pysyviksi. Teoriaan perustuvalla tai muulla tulkinnalla on pyrittävä osoittamaan mitä sosiaalisen ja alueellisen rakenteen puolta yksittäinen muuttuja tai perusulottuvuus ilmentää ja kuvaa. Korrelaatiot on tulkittava välittävien mekanismien avulla (ks. Riihinen 1965, 99-100).

Palmgren (1964) varsinaisesti aloitti alueellisten erojen kunnittaisiin tietoihin perustuvan tutkimuksen Suomessa. Hän piti tärkeänä indikaattoreiden yksiulotteisuutta. Riihinen (1965) pyrki selkiinnyttämään kehittyneisyyden käsitettä. Vyöhykejaon tarkistustyöryhmän (1973, 42-43) mukaan Hautamäki (1969) on tutkimuksessaan pyrkinyt ottamaan huomioon Riihisen vaatimuksen kehittyneisyyden sisällön selvittämisestä ja muuttujien valinnasta. Hautamäen analyysissä erottautuu yksi alueellisen kehittyneisyyden faktori, jota muistuttava faktori oli tullut esille jo Riihisellä (työnjako) ja Palmgrenillä (alueellisen kehittyneisyyden indeksi). Hautamäki laski myös kunnille kehittyneisyyspistemäärät, joita on sen jälkeen käytetty useissa tutkimuksissa kehittyneisyyden mittana.

Vyöhykejaon tarkistustyöryhmä (1973) on kiinnittänyt huomiota kehittyneisyyden moniulottuvuuteen. Se tuo eri tutkijoihin (Riihinen 1970, Tauriainen 1970) perustuen esille, että tuotantorakennetta kuvaamaan tarvitaan useampia ulottuvuuksia kuin yksi, sillä jalostuselinkeinoja, palveluelinkeinoja ja maataloutta ilmentävät kehittyneisyysmuuttujat ovat osoittautuneet omiksi ulottuvuuksikseen. Myös elintasolle saatiin oma ulottuvuutensa.

Valtioneuvoston kanslia on myöhemmin (Alueittaisen kehittyneisyyden seuranta tutkimus 1978) selvittänyt kehittyneisyseroja aikaisempien tutkimusten tapaan monimuuttujamenetelmin. Yleisen kehittyneisyyden ulottuvuuden rakenteessa ei ollut vuoden 1973 tuloksiin verrattuna tapahtunut suuria muutoksia. Perusrakenteen hitaan muutoksen ohella väestörakenne on tosin muuttunut alueelliselta jakautumaltaan suuresti, mutta tämä muutos ei näy monimuuttujatarkastelussa. Sillä kylläkin saattaa olla vaikutuksia mm. koulutusta

kuvaaviin muuttujiin.

Monimuuttujamenetelmiin ja niiden tuloksena saatuihin alueellisen kehittyneisyyden selitysmalleihin ja ulottuvuuksiin voidaan kohdistaa kritiikkiä. Tuomi (1972, 191-192) katsoo, että faktorianalyysi on metodina hämärtänyt alueellisen tietopohjan keskiarvoluonteeseen sisältyvän ongelman pyrkimällä variaabelianalyttiseen täsmällisyyteen asettamatta tiedostonsa ominaisuuksia kriittiseen tarkasteluun. Teoreettiset riippuvuustarkastelut eivät empirian keskiarvoisen tietopohjan vuoksi ole kyenneet hedelmällisiin todellisten aluekokonaisuuksien toimintamekanismien tarkasteluihin, vaan kuntatasolle palautettu analyysi käsittelee alueyhteisöjä saarekkeina ja tutkii alueellista vaihtelua eikä teorian edellyttämiä riippuvuussuhteita.

Lehtinen on useissa tutkimuksissaan (1968, 1969 ja 1972) pyrkinyt selittämään koulutuksen alueellisia eroja ja koulutusrakenteen erilaistumista kokonaisvaltaisesti. Jatkokoulutuksen rakennetta selvitellessään (1969) hän toteaa, että koulutusrakenne on ainakin jossain määrin kunkin alueen elinkeinorakenteen funktio, mutta että suuri osa koulutusrakenteen alueittaisista eroista voidaan selittää sillä tosiasialla, että koulutus on yhteiskunnan mahdollisuuksien ja toimintojen seurausta. Myös asennetekijöillä eli koulutusalttiudella Lehtinen katsoo olevan merkitystä. Myöhemmässä tutkimuksessa (v. 1972) hän oletti selityksen koulutusrakenteen erilaisuuteen olevan löydettävissä nimenomaan keskusverkon alueittaisesta erilaisuudesta.

7.4.3. Kuntakohtainen tutkimusaineisto ja sen käsittely

Kuntakohtaiset tasokurssijakautumat saatiin tilastokeskuksen työtauluista. Havaintokunnat määräytyivät peruskouluun siirtymisen mukaan, ja analyysiin päätettiin ottaa ne kunnat, joissa 7. luokka oli opetuksellisesti peruskoulussa lukuvuonna 1975/76 (liite 6.2.).

Tutkimuskuntia valittaessa ei ole pyritty siihen, että ne edustaisivat koko Suomea (vrt. Valkonen 1976). Tutkimusaineistoa voidaan kuitenkin pitää kattavana siinä mielessä, että mukana on myös kuntia, erityisesti kaupunkeja, joiden sosiaalisen rakenteen ja kehittyneisyyden voi katsoa vastaavan pitkälle myös Etelä-Suomen kehittyneiden ja kaupungistuneiden alueiden olosuhteita. Analyysissä on eräänä ryhmittelynä käytetty kuntien jakoa kaupunkeihin ja maalaiskuntiin. Toiseksi jaotetuksi, jonka oletettiin ryhmittelevän kuntia, päätettiin ottaa kehitysaluejako, jolloin

aineisto jakaantuu kolmeen ryhmään sen mukaan. Kehitysaluejaon perustahan on se, että katsotaan suurehkojen alueiden kuuluvan elinolosuhteiltaan erottuviin laajoihin, eri kehitystasolla oleviin vyöhykkeisiin (vrt. Olkinuora 1978).

Tasokurssivalintoja kuvaaviksi muuttujiksi otettiin aluksi osa valinnoista eli lyhyempi valituista kursseista toisessa vieraassa kielessä ja matematiikassa ja yleis- ja laaja kurssi ensimmäisessä vieraassa kielessä. Tasokurssivalintoja kuvaavat muuttujat ilmaisevat peruskoulun 7. luokan oppilaiden kurssivalintoja ja ne olivat seuraavat:

Ensimmäisen oppilaalle vieraan kielen yleiskurssilaisten osuus	= Yleiskurssi
Ensimmäisen oppilaalle vieraan kielen laajalle kurssille kuuluvien osuus	= Laaja kurssi
Toisen oppilaalle vieraan kielen lyhyelle kurssille kuuluvien osuus	= Lyhyt kurssi
Matematiikan suppeammalle kurssille kuuluvien osuus	= Suppeampi kurssi

Toisessa vaiheessa tarkasteltiin kaikkia valintoja ja tutkittiin yhteyksiä myös sukupuolen mukaan.

Keskikouluun siirtymistä kuvaava indeksi tehtiin siten, että kansakoulun 4. luokan oppilaista vähennettiin vuosina 1969 ja 1970 seuraavien vuosien kansakoulun 5. luokan oppilasmäärä ja laskettiin siirtyneiden osuus kahden vuoden keskiarvona. Indeksi ei ole kovin hyvä eikä luotettava, sillä siirtymistä tapahtui vielä 4. luokan jälkeenkin, ja lisäksi on otettava huomioon muuttoliike. Muuttujat ja niiden lähteet on esitetty liitteessä 6.1. ja muuttujien keskiarvot sekä hajonnat liitteessä 6.3.

Rakennetta kuvaavia taustamuuttujia muodostettaessa ei ole ollut mahdollista lähteä siitä, että ne kuvaisivat täysin kattavasti eri alueiden sosiaalista rakennetta. Keskeisimmät muuttujat on kuitenkin pyritty saamaan mukaan kuvaamaan lähinnä poikkileikkausvuosien 1970 ja 1975 tilannetta. Tilastojen rajoitukset ovat määritelleet ajankohdan, eikä muuttujia ole kaikilta osin voitu muodostaa 1970-luvun puolivälin olosuhteista. Analyysin kannalta tällä ei ehkä ole suurta vaikutusta, sillä rakenteelliset muutokset tapahtuvat suhteellisen hitaasti, ja kuntien väliset erot ovat jokseenkin pysyviä, kuten kehittyneisyyttä koskevista tarkasteluista voidaan havaita (esim. Vyöhykejaon tarkistustyöryhmän raportti 1973).

Vastaavien aikaisempien tutkimusten puuttuessa katsottiin tarpeelliseksi ottaa mukaan muuttujia, jotka kuvaavat samoja rakenteellisia ominaisuuksia, kun niitä voitiin suhteellisen helposti muodostaa ja kun kaikkia muuttujia ei ole "testattu" aikaisemmissa tutkimuksissa. Muuttujat voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, mitä sosiaalisen ja alueellisen rakenteen ominaisuuksia ja piirteitä ne lähinnä kuvaavat:

A. Yleistä kehittyneisyyttä kuvaavat lähinnä globaaliset yhteisömuuttajat

Kantokykyluokan vertausluku	= Kantokyky
Kehittyneisyyspistemäärä	= Kehittyneisyys
Taajama-aste	= Taajama-aste

B. Väestön koulutustasoa kuvaavat strukturaaliset yhteisömuuttajat

Perusasteen jälkeisen koulutuksen saaneiden osuus yli 15-vuotiaista	= Perusasteen jälkeinen
Keskiasteen koulutuksen saaneiden osuus yli 15-vuotiaista	= Keskiaste
Keskikoulun käyneiden osuus väestöstä	= Keskikoulu
Ylioppilaiden osuus väestöstä	= Ylioppilaat

C. Kunnan elinkeinorakennetta kuvaavat skrukturaaliset yhteisömuuttajat

Maataloudessa työskentelevien osuus työkäisistä	= Maatalous
Teollisuudessa työskentelevien osuus työkäisistä	= Teollisuus
Palveluelinkeinoissa työskentelevien osuus työkäisistä	= Palvelut

Kantokykyluokan vertausluku kuvaa lähinnä kuntien taloudellista tasoa ja liikkumisvaraa. Taajama-aste osoittaa yleistä kehittyneisyyttä ja väestön potentiaalisia mahdollisuuksia. Se kuvaa hyvin pitkälle myös kuntien kaupunkimaisuuden ja maaseutuvaltaisuuden ulottuvuutta. Väestön koulutustasoa ilmaisevat kaksi ensimmäistä muuttujaa kuvaavat väestön yleistä jatkokoulutustasoa ja kaksi muuta yleissivistävän koulutuksen tasoa. Elinkeinorakenteen muuttajat kuvaavat kehittyneisyyden eri ulottuvuuksia.

Rakennemuuttajat korreloivat keskenään, kuten voitiin odottaakin (liite 6.5.). Selvää erilotteisuutta on kuitenkin myös havaittavissa. Kantokyvyn korrelaatio rakennemuuttajiin on alhaisempi kuin muiden. Tähän saattaa vaikuttaa sekin, että kantokykyluokan vertausluvun vaihtelu koko aineistossa on huomattavan suuri ja erot eri alueiden välillä keskiarvoissa ja hajonnoissa (6.4.) ovat huomattavat. Taajama-aste korreloi suuresti koulutustasoa ilmaiseviin muuttajiin, kuten kehittyneisyyskin. Yleissivistävän koulutuksen muuttajat eroavat muista koulutustason muuttujista, jotka näyttävät kuvaavan pitkälle samaa asiaa. Elinkeinorakenteen muuttajat muodostavat omia ulottuvuuksiaan suhteessa toisiinsa ja muihin rakennemuuttajiin. Erityisen selvästi eroavat toisistaan palvelut ja teollisuus, joiden korrelaatio on poikkeuksellisen alhainen, samoin kuin palveluiden korrelaatio kantokyvyn. Rakennemuuttajat on korreloitu myös alueittain, mutta tällöin ei ilmennyt mitään erityistä koko aineistosta poikkeavaa vaihtelua.

Verrattaessa muuttajien keskiarvoja ja hajontoja koko maan vastaaviin (liite 6.3.) havaitaan kuntien keskimäärin edustavan maatalousvaltaisia kuntia, joissa väestöstä suhteellisen suuri osa asuu haja-asutusalueilla ja on saanut koulutusta, nimenomaan pitkää yleissivistävää koulutusta selvästi maan keskiarvoa vähemmän. Rakennemuuttajien suuret hajonnat ja koulutusvalintamuuttajien hajontojen vaihteluvälit osoittavat, että aineiston alueelliseen ja muuhunkin ryhmittelyyn on aihetta. Tarkasteltaessa tasokurssivalintojen keskiarvoja ja hajontoja alueittain (liite 6.3., taulukko 3) havaitaan, että erot ovat suuret sukupuolten välillä kaikilla alueilla, mutta eivät erityisen suuret alueiden välillä. Kehitysalueen II vyöhykkeellä näyttää yhtäältä alimpien kurssien ja toisaalta laajan kurssin osuus olevan keskimäärin korkea ja hajonta laajalla kurssilla suurempi kuin muualla. Tasokurssivalinnat ilmenevät suurehkojen alueiden puitteissa suunnilleen samalla tapaa, joskin vaihtelua esiintyy joissakin piirteissä ja alueiden sisällä vaihtelu kuntien kesken lienee huomattavasti suurempaa kuin alueiden välillä.

Rakennemuuttajien keskinäisten korrelaatioiden vuoksi on rakennemuuttajien ja koulutusvalintojen yhteyksiä analysoidessa turvauduttava tarkastelussa korrelaatiokertoimien (tulomomentti) tulkintaan. Regressioanalyysia ei kannata käyttää selittäviksi aiottujen muuttajien korreloidessa suuresti. Korrelaatioanalyysin kannalta ratkaisevaa on tällaisessa tilanteessa teoreettisen viitekehyksen ja muiden taustatietojen panos, sillä jo ennalta on pyrittävä sulkemaan pois tarpeettomia vaikutussuhteita ja

ulkopuolisia muuttujia. Korrelaatioiden analyysissä on tärkeätä myös alueellinen ja muu aineiston ryhmittely (ks. Eskola 1975 ja 1968, Valkonen 1976, Olkinuora 1978). Viitteitä tarpeellisista ryhmittelyistä ja perusteita alueelliseen tarkasteluun antaa rakennemuuttujien alueellisten ja kuntatyyppittäisten keskiarvojen ja hajontojen tarkastelu (liite 6.4.). Tällä tavoin voidaan myös jossain määrin arvioida miten aineisto mahdollisesti on edustava yleisemminkin.

Kehittyneisyyttä kuvaavien rakennemuuttujien keskiarvoista ja hajonnoista havaitaan, että muu Suomi poikkeaa kehitysalueista selvästi. Kehittyneisyys kaikilla mittareilla mitattuna on korkeampi kuin kehitysalueilla keskimäärin, ja lisäksi kuntien hajonta näyttää olennaisesti pienemmältä. Ensimmäisen vyöhykkeen kunnat ovat kehitystasoltaan keskimäärin selvästi alempana kuin II vyöhykkeen kunnat. Toisella vyöhykkeellä kehittyneisyyden ja taajama-asteen hajonta on samaa luokkaa kuin I vyöhykkeellä. Alueet muodostavat kolme kehittyneisyydeltään eroavaa kokonaisuutta. Kaupunkien ja maalaiskuntien ero on varsin suuri, mutta aineistossa on siinä määrin vähän kaupunkia, että eroja ei kannata tarkastella eri alueiden sisällä.

Koulutustasossa kehitysaluevyöhykkeiden keskimääräiset erot ovat aika pienet, mutta II vyöhykkeen hajonnat ilmaisevat, että vaihtelu tämän alueen sisällä on suuri, suurempi kuin I vyöhykkeellä. Toisella vyöhykkeellä on sekä kehittyneitä korkean koulutustason kuntia, että kehittymättömiä kuntia, jossa väestön koulutustaso on keskimääräistä selvästi alhaisempi. Muussa Suomessa koulutustaso on korkeampi, mutta hajonnat pienempiä kuin II vyöhykkeellä. Kaupunkien koulutustaso on lähellä maan keskiarvoa, mutta maalaiskuntien lähellä kehitysaluevyöhykkeiden keskiarvolukuja. Tämä ilmaisee alueellisen ryhmittelyn tarpeellisuutta, sillä kaikki kolme aluetta poikkesivat toisistaan jollain tavoin myös koulutustason osoittimissa.

Elinkeinorakenteen muuttujien tarkastelu paljastaa myös, että kuntien keskeinen vaihtelu on selvästi suurin kehitysalueen II vyöhykkeellä. Toiselta vyöhykkeeltä on mukana pieniä maatalousvaltaisia kuntia sekä kehittyneitä ja teollistuneita kuntia, teollistuneisuuden juuri ollessa luonteenomaista verrattaessa I vyöhykkeeseen. Muussa Suomessa maatalouden ja teollisuuden osuus on korkea, mutta palvelut selvästi maan keskitasoa alempana. Kaupunkien ja maalaiskuntien erot elinkeinorakennemuuttujissa ovat suuret, kuten odotettavaa onkin.

Alueen kaupungeissa on kuitenkin maatalousvaltaisuutta, eikä kaupunkien voida katsoa edustavan koko maan kaupunkeja. Kaupunkien kesken on suuria eroja elinkeinorakenteessa ja muissakin rakennemuuttujissa.

Alueittainen tarkastelu osoittaa, että tutkimuskunnat voidaan jakaa kolmeen toisistaan keskimäärin poikkeavaan ryhmään. Alueitten sisällä kuntien kesken on kuitenkin selviä eroja kehittyneisyyden, koulutustason ja elinkeinorakenteen mukaan, joten sisäistä ryhmittelyä on analyysissä pyrittävä kehittyneisyyden, koulutustietojen tai muiden perusteiden mukaan suorittamaan. Erityisen suuria erot näyttävät olevan kehitysalueen toisella vyöhykkeellä. Muu Suomi yhtäältä ja kehitysalueen I vyöhyke toisaalta muodostavat kumpikin yhtenäisemmän ja toisaalta poikkeavan alueen, missä rakennemuuttujien yhteyksiä valintoihin voidaan luotettavimmin tarkastella.

Korrelaatioanalyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkitaan rakennemuuttujien yhteyksiä lukuvuoden 1975/76 joihinkin tasokurssivalintoihin ja keskikouluun siirtymiseen vuosikymmenen vaihteessa. Tarkastelussa sukupuolet ovat vielä yhdessä. Korrelaatiot esitetään sekä alueittain, kuntatyypeittäin että koko aineistossa (ks. liite 6.5.). Myöhemmin analyysi esitetään sukupuolittain ja alueittain sekä lukuvuoden 1975/76 että 1976/77 osalta, jolloin voidaan tarkastella mahdollisten yhteyksien pysyvyyttä ja kehityssuuntaa. Kuntatyyppittäinen tarkastelu jää tässä vaiheessa pois. Tämän jälkeen pyritään analyysia tarkentamaan joiltakin osin alueittaisilla sisäisillä ryhmittelyillä. Vaikka kysymyksessä ei olekaan otostutkimus, esitetään korrelaatioiden merkitsevyys taulukoissa eräänlaisena yhteyksien pysyvyyden osoittimena. Lisäksi on todettava, että esimerkiksi kehitysalueilta eivät kaikki kunnat ole mukana tutkimuksessa, vaan rakenteeltaan tutkimuskuntien kaltaisia kuntia on jäänyt pois, koska ne eivät vielä olleet samassa peruskouluunsiirtymisvaiheessa. Satunnaisvirheitähän tasokurssijakautumattomien ei sisälly, joten pientenkin tapausjoukkojen korrelaatioiden itseisarvoja voidaan pitää riippuvuuden suhteellisen luotettavana mittana. Rakennetta kuvaavat muuttajat ovat melko muuttumattomia ja luotettavia rakenteen tiettyjen piirteiden ilmaisijoita.

Kuntien voidaan katsoa edustavan suhteellisen hyvin kehitysalueita ja tietyn tyyppisiä kuntia myös muusta Suomesta (kehittyneet maalaiskunnat). Koko Suomea ja kaikkia kuntia tutkimuskunnat eivät edusta, mutta rakenteellisten piirteiden kannalta tutkimuskunnat sisältävät nähtävästi aika hyvin kuntien välisen variaation koko Suomeakin ajatellen.

Tulosten yleistettävyyden riippuu osittain käytettävien ryhmitysten onnistumisesta.

Kantokykyluokan vertausluvun ja kehittyneisyyspistemäärän laskentatavan mukaan korkeita lukuja ja pistemääriä ovat saaneet kunnat, joiden kehitystaso on alhainen, ja alhaisia puolestaan kehittyneet kunnat. Johdonmukaisuuden vuoksi on näiden muuttujien korrelaatioiden etumerkit muutettu käänteisiksi.

7.4.4. Kuntakohtaisen analyysin tulokset

7.4.4.1. Yleistarkastelu

Rakennemuuttujien korrelaatiot alimpien tasokurssien valintoihin on esitetty taulukossa 4 ja korrelaatio laajan kurssin valintaan sekä keskikouluun siirtymiseen taulukossa 5 (ks. myös liite 6.5.). Rakennemuuttujien korrelaatiot valintoihin ilmenevät koko aineistossa hyvin selvästi lyhyen kurssin valinnassa ja keskikouluun siirtymisessä, mutta myös yleiskurssin valintaan ja laajan kurssin valintaan rakennemuuttajat korreloivat. Matematiikan suppeamman kurssin valinta sen sijaan ei ole kovin selväpiirteisesti yhteydessä rakennemuuttujiin. Alimpien tasokurssien valinnat näyttävät olevan selvimmän yhteydessä väestön koulutustasoa ilmaiseviin muuttujiin. Koulutustason ollessa korkea valinta ei juuri kohdistu toisessa vieraassa kielessä lyhyeen kurssiin eikä ensimmäisessä vieraassa kielessä yleiskurssiin. Yhteys on selvästi samansuuntainen, mutta ei yhtä voimakas matematiikan suppeamman kurssin valintaan.

Kuntatyypittäisestä tarkastelusta havaitaan, että kaupungeissa valinnat korreloivat lyhyen kurssin osalta koulutustasoa osoittaviin ja joihinkin muihin rakennemuuttujiin, mutta yhteydet ovat yleisesti maalaiskunnissa selvemät. Laajan kurssin valinta korreloi huomattavasti rakennemuuttujiin myös kaupungeissa. Maalaiskunnissa kuntakohtaiset rakennetekijät ovat ylipäättään yhteydessä kaikkiin tasokurssivalintoihin selvemmin kuin kaupungeissa.

Alueittaisesta tarkastelusta havaitaan silmiinpistävämpänä piirteenä se, että rakennetekijöillä näyttää olevan mitä ilmeisin yhteys koulutusvalintoihin kehitysalueen I vyöhykkeellä ja muussa Suomessa,

Taulukko 3. Rakennemuuttujien ja alimpien tasokurssien korrelaatiot alueittain ja kuntatyypeittäin

(1=ensimmäinen vieras kieli, yleiskurssi, 2=toinen vieras kieli, lyhyt kurssi, 3=matematiikka, suppeampi kurssi)

Rakennemuuttuja ja tasokurssi		I vyö- hyke	II vyö- hyke	Muu Suomi	Kaupun- git	Maalais- kunnat	Koko aineisto
A. Kehittyneisyys							
Kantokyky	1	-.412	.017	-.230	.045	-.043	-.077
	2	-.360	.014	-.321	-.110	-.046	-.123
	3	-.268	.013	-.126	.027	.063	.031
Kehitty- neisyys	1	-.387	.008	-.345	-.094	-.090	-.153
	2	-.401	-.180	-.173	-.127	-.143	-.244
	3	-.384	.138	-.078	.020	.009	-.042
Taaajama- aste	1	-.358	.045	-.279	-.040	-.130	-.169
	2	-.419	-.153	-.344	-.121	-.245	-.298
	3	-.378	.191	-.242	-.125	-.062	-.102
B . Koulutustaso							
Perus- asteen jälkeinen	1	-.447	.176	-.440	.000	-.173	-.179
	2	-.441	-.025	-.593	-.353	-.210	-.303
	3	-.328	.222	-.433	-.026	-.079	-.092
Keskiaste	1	-.453	.182	-.483	-.071	-.181	-.198
	2	-.439	.001	-.606	-.400	-.200	-.299
	3	-.314	.195	-.518	-.132	-.091	-.118
Keskikoulu	1	-.348	-.006	-.476	-.012	-.189	-.191
	2	-.367	-.235	-.403	-.088	-.271	-.301
	3	-.383	.117	-.326	.169	-.185	-.115
Ylioppilaat	1	-.342	-.055	-.555	-.214	-.166	-.212
	2	-.352	-.238	-.633	-.298	-.267	-.328
	3	-.369	.111	-.586	-.109	-.147	-.143
C. Elinkeinorakenne							
Maatalous	1	.478	-.196	.488	-.142	.162	.160
	2	.499	-.199	.376	-.034	.151	.216
	3	.385	-.273	.226	-.109	.013	.031
Teollisuus	1	-.479	.135	-.237	.186	-.098	-.091
	2	-.503	.122	-.251	.297	-.153	-.158
	3	-.367	.198	-.082	.126	.044	.030
Palvelut	1	-.372	.192	-.447	-.007	-.139	-.156
	2	-.383	.077	-.462	-.270	-.076	-.213
	3	-.310	.256	-.301	.012	-.082	.086
N		= 68	66	30	24	140	164
Merkitse-	r 0.05	= .239	.243	.360	.403	.166	.153
vyystaso	0.01	= .311	.316	.461	.512	.217	.201
	0.001	= .392	.398	.567	.624	.274	.255

Taulukko 4. Rakennemuuttujien ja ensimmäisen vieraan kielen laajan kurssin sekä keskikouluun siirtyneiden korrelaatiot alueittain ja kuntatyypeittäin

(1=ensimmäinen vieras kieli, laaja kurssi, 2=keskikouluun siirtyneet)

Rakennemuuttuja ja koulutusvalinta		I vyöhyke	II vyöhyke	Muu Suomi	Kaupungit	Maalaiskunnat	Koko aineisto
A. Kehittyneisyys							
Kantokyky	1	-.005	.323	.184	.275	.151	.155
	2	.471	-.010	.304	-.191	.199	.273
Kehittyneisyys	1	.052	.128	.229	-.029	.185	.115
	2	.523	.085	.281	.227	.222	.325
Taajama-aste	1	.097	-.059	.094	.064	.008	.026
	2	.487	.085	.138	.394	.127	.284
B. Koulutustaso							
Perusasteen jälkeinen	1	.145	.143	.187	.306	.133	.145
	2	.414	.154	.239	.027	.205	.298
Keskiaste	1	.138	.105	.236	.228	.127	.132
	2	.407	.162	.297	.007	.230	.309
Keskikoulu	1	.180	.057	.231	.264	.155	.133
	2	.506	.122	.359	.173	.233	.318
Ylioppilaat	1	.067	.012	.275	.112	.070	.068
	2	.530	.162	.277	.132	.284	.345
C. Elinkeinorakenne							
Maatalous	1	-.217	-.127	-.321	-.189	-.199	-.174
	2	-.345	-.101	-.258	-.023	-.157	-.269
Teollisuus	1	.291	-.043	.181	-.121	.143	.106
	2	.319	.036	.147	-.103	.135	.212
Palvelut	1	.105	.283	.292	.372	.192	.189
	2	.311	.142	.185	.086	.089	.231
N	=	68	66	30	24	140	164
Merkitsevyystaso	r	0,05=	.239	.243	.360	.403	.166
		0,01=	.311	.316	.461	.512	.201
		0,001=	.391	.298	.567	.624	.255

mutta II vyöhykkeellä korrelaatiot ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta hyvin pieniä. Alimmat tasokurssivalinnat ovat voimakkaimmin yhteydessä rakennetekijöihin kehitysalueen I vyöhykkeellä, jossa kaikki korrelaatiot ovat korkeita.

Kehitysalueen I vyöhykkeellä kuntakohtaiset sosiaalista rakennetta ilmaisevat muuttajat näyttävät olevan yhteydessä ohjautumiseen alimmille tasokursseille. Mitä alhaisempi kunnan yleinen kehittyneisyys on ja mitä vähemmän väestö on saanut peruskoulun jälkeistä ammatillista tai yleissivistävää koulutusta, sitä enemmän ovat 7. luokan oppilaat valinneet alimpia tasokursseja. Kunnan maatalousvaltaisuus on suoraan viivaisesti yhteydessä alimpien kurssien valintoihin, mutta teollistuneisuus yhtä selvästi käänteisessä yhteydessä ja palvelun osuus lähes yhtä selvästi. Muussa Suomessa korrelaatiot ovat lähes yhtä voimakkaita kuin II vyöhykkeelläkin, ja erityisen voimakkaasti alimpien kurssien valinnat näyttävät olevan yhteydessä väestön koulutustasoon myös tällä alueella. Matematiikan suppeamman kurssin valinta ei korreloi yleistä kehittyneisyyttä osoittaviin muuttujiin läheskään yhtä paljon kuin kielten valintoihin. Merkillepantavaa on myös se, että kunnan teollistuneisuus on huomattavasti vähemmän yhteydessä valintoihin kuin muut elinkeinorakenteen muuttajat.

Kehitysalueen II vyöhyke poikkeaa muista alueista suuresti, sillä osa korrelaatioista on jopa erimerkkisiä, ja yleensä korrelaatiot ovat verraten pieniä. Selitys tähän ei löydy yleisestä tarkastelusta, vaan sitä tulee etsiä aineiston ryhmittelyn avulla. On tutkittava onko II vyöhykkeellä kaksi tai useampia kuntaryhmiä, joissa valinnat ratkaisevasti poikkeavat yleisestä suuntauksesta, vai ovatko taustalla suku- puoleen liittyvät tai muut tekijät vai ovatko koulu- ja kuntakohtaiset erot niin suuria, että rakennetekijöiden yleiseltä näyttävä yhteys ei II vyöhykkeellä ilmene. Matematiikan tasokurssivalinta on tällä alueella aivan eri tavoin yhteydessä rakennetekijöihin kuin muilla alueilla ja osittain myös kielten valinnat, mutta korrelaatioiden erimerkkisyyden vuoksi mitään yleisempiä päätelmiä ei tässä vaiheessa voi tehdä.

Laajan kurssin valinta on II vyöhykkeellä samansuuntaisesti yhteydessä rakennetekijöihin kuin muillakin alueilla, mutta kokonaisuudessaan laajan kurssin valinta on vähemmän riippuvainen kuntakohtaisista taustatekijöistä kuin alimpien kurssien valinta I vyöhykkeellä ja muussa Suomessa. Laajan kurssin valinnan voidaan katsoa ilmaisevan lähinnä lukioon tähtäävää koulutusvalintaa.

Kehitysalueen I vyöhykkeellä rakennetekijät eivät korreloi laajan kurssin valintaan juuri lainkaan. Kehitysalueilla ylioppilaiden osuus korreloi varsin heikosti korkealle tähtäävään koulutukseen, toisin kuin muussa Suomessa, jossa kaikki korrelaatiot koulutustason muuttujiin ovat ilmeisiä.

Kokonaisuudessaan näyttää yleistarkastelun perusteella siltä, että laajan kurssin valintaa selittävät pitkälle muut kuin kuntien sosiaaliseseen rakenteeseen liittyvät taustatekijät ja että taustatekijät ovat selvimmän yhteydessä valintaan suhteellisen kehittyneellä muun Suomen alueella. Kehitysalueen I vyöhykkeellä korkealle tähtäävä koulutus kytkeytyy elinkeinorakenteeseen (matalouden vähäinen ja teollisuuden korkea osuus), II vyöhykkeellä kuntien kantokykyyn ja palvelujen osuuteen, jolla on huomattava korrelaatio valintaan.

Keskikouluun siirtymistä ilmaiseva muuttuja ei ole kovin luotettava, mutta joitain huomioita korrelaatioista voidaan tehdä. Muuttuja näyttää korreloivan taustatekijöihin selvästi kehitysalueen I vyöhykkeellä ja muussa Suomessa, mutta kehitysalueen II vyöhykkeellä vain jossain määrin koulutustasoa kuvaaviin muuttujiin. Korkeimmat korrelaatiot I vyöhykkeellä ovat yleistä kehitystasoa ja väestön koulutustasoa ilmaiseviin muuttujiin. Korrelaatiot ovat samaa luokkaa kuin kielten alimpien kurssien ja taustatekijöiden väliset korrelaatiot ja osaksi korkeampiakin. Tulokset viittaavat taustatekijöiden olevan eri alueilla yhteydessä valikoitumiseen peruskoulussa samalla tapaa kuin rinnakkaiskoulussakin.

Verrattaessa keskikouluun siirtymistä kurssivalintoihin voidaan arvioida kehitysalueen I vyöhykkeellä tapahtuneen koulutusmahdollisuuksien tasoittumista, joka ei ilmene II vyöhykkeellä ja muun Suomen alueella. Muussa Suomessa taustatekijöiden yhteys kurssivalintoihin on paljon voimakkaampi kuin keskikouluun siirtymiseen.

Yleistarkastelun perusteella näyttää siltä, että kurssivalinnat ovat yhteydessä kuntakohtaisiin sosiaalista rakennetta ilmaiseviin rakenteellisiin taustamuuttujiin ja että yhteys on kehitysalueen I vyöhykkeellä sekä muun Suomen kunnissa erittäin selväpiirteinen alimpien tasokurssien valintoihin. Kehitysalueen II vyöhyke poikkeaa tässä suhteessa muista alueista täysin, ja tulos vaatii jatkoanalyysiä. Toisella vyöhykkeellä laajan kurssin valinta sen sijaan korreloi samansuuntaisesti rakennetekijöihin kuin muillakin alueilla.

7.4.4.2. Yhteyksien pysyvyys ja sukupuolen merkitys

Jatkoanalyysseissa on selvitetty miten tasokurssivalintojen yhteydet ovat muuttuneet lukuvuoden 1975/76 jälkeen, jolloin suurin osa kunnista vasta siirtyi yläasteella opetuksellisesti peruskouluun. Muutosta voidaan tarkastella vain yhden lukuvuoden ajalta. Samalla selvitetään miten rakennetekijät ovat sukupuolittain yhteydessä valintoihin, joihin on otettu mukaan myös ensimmäisen vieraan kielen keski-kurssin ja laajan kurssin valinneiden osuutta ilmeiseva muuttuja. Yhteyksiä on selvitetty myös muihin kurssivalintoihin, mutta niitä ei tässä yhteydessä tarkemmin esitellä, koska kaikki olennaiset valinnat tulevat jollain tapaa esiin esitettävissäkin tuloksissa. Analyysissa pyritään myös selvittämään kehitysalueen II vyöhykkeen alhaisten korrelaatioiden ongelmaa, johon palataan tarkemmin vielä aineiston sisäisen ryhmittelyn mukaisissa tarkasteluissa myöhemmin.

Yleisenä havaintona voidaan tilastojen perusteella todeta, että alimpien kurssien osuus on ensimmäisenä valintavuotena suurimmillaan, minkä jälkeen se keskimäärin laskee, vaikka kunnittain esiintyykin suurta vaihtelua. Tätä samaa todistaa myös se, että lukioon ja muihin vastaaviin oppilaitoksiin kelpoisten osuus on jatkuvasti kasvanut (ks. Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1977/78). Tosin joillakin alueilla osuus on kääntynyt vuodesta 1976 vuoteen 1977 mennessä laskuun. Tutkimuskunnissa alimpien kurssien osuus kuitenkin vielä laski keskimäärin lukuvuodesta 1975/76 lukuvuoteen 1976/77. Tiedon leviämisen valintojen merkityksestä saattaa olla vaikutusta muutokseen.

Aikaisemmin on todettu tyttöjen valinnee perin vähän alimpia tasokursseja yleisesti ja mm. Lapin sekä Pohjois-Karjalan läänissä. Näin on käynyt sitä enemmän, mitä pitemmälle peruskoulu on alueella edennyt. Niinpä rakennetekijöiden yhteys erityisesti ensimmäisen vieraan kielen yleiskurssin valintaan on ratkaisevasti heikentynyt vuoden kuluessa. Lukuvuonna 1975/76 kehitysalueen I vyöhykkeellä ja muussa Suomessa taustatekijät ovat vielä nähtävästi olleet keskeisesti yhteydessä yleiskurssin valintaan tyttöjenkin ryhmässä aikaisemmin esitetyn yleisen suuntauksen mukaisesti, mutta lukuvuonna 1976/77 yhteydet ovat olennaisesti heikompia ja osittain korrelaatioiden etumerkkikin on muuttunut. Vain ylioppilaiden osuudella muussa Suomessa on selvästi samanlainen yhteys valintaan muussa Suomessa

kuin vuotta aikaisemminkin. Kehitysalueen I vyöhykkeellä elinkeinorakenteen tekijöillä on havaittavissa samanlainen yhteys kuin edelliselläkin lukuvuonna. Tyttöjen osuuden yleisesti laskiessa hyvin pieneksi ei rakenteellisilla taustatekijöillä näytä olevan juuri enää yhteyttä alimmalle kurssille valikoitumiseen ensimmäisessä vieraassa kielessä kehitysalueen I vyöhykkeellä ja muussa Suomessa.

Kehitysalueen II vyöhykkeen alhaiset yhteiskorrelaatiot tekee ymmärrettäväksi osaltaan se, että rakennetekijöiden yhteydet ovat käänteisiä muihin alueisiin verrattuna ja jokseenkin yhtä voimakkaita kuin erietumerkkiset korrelaatiot muualla. Mahdollinen erilaisten kuntien vaikutus saattaa selittää tätä yllättävää tulosta. Ellei näin ole, on todettava, että taustatekijät ovat tietyillä II vyöhykkeen alueilla todella toisin yhteydessä valintoihin kuin homogeenisemmillä muilla alueilla. Koulu-kohtaiset tekijät saattavat olla mukana vaikuttamassa. Vain teollistuminen näyttää olevan jokseenkin selvästi lukuvuonna 1976/77 yhteydessä yleiskurssiin yleisen kehityssuunnan mukaisesti.

Rakennetekijöiden yhteydet keski- ja laajan kurssin valintoihin ovat II vyöhykkeellä käänteisiä muihin alueisiin nähden ja jokseenkin yhtä voimakkaita kuin yleiskurssin valintoihinkin. Laajan kurssin korrelaatioissa on eräitä mielenkiintoisia piirteitä lähinnä muun Suomen ryhmässä. Muilla alueillahan yhteydet ovat aika heikkoja eikä mitään kehityssuuntauksia ole näkyvissä. Muun Suomen ryhmässä suuntaus sen sijaan on vuoden kuluessa kääntynyt kohti koulutusaktiviteetin vähentymistä. Tulos voidaan tulkita siten, että lukioon tähtäävä koulutusvalinta ei ole enää ollut sidoksissa aikaisemman yleisen suuntauksen mukaan rakennetekijöihin. Mitä kehittyneemmistä ja teollistuneemmista kunnista on ollut kysymys, sitä vähemmän ovat tytöt hakeutuneet lukuvuonna 1976/77 laajalle kurssille. Valinta korreloi negatiivisesti myös keskiasteen koulutusta ja perusasteen jälkeistä koulutusta saaneisiin, mutta positiivisesti maatalouden osuuteen.

Toisessa vieraassa kielessä valinnoissa on myös mielenkiintoisia piirteitä. Kehitysalueen I vyöhykkeellä rakennetekijöiden yhteys lyhyen kurssin valintaan ei ole heikentynyt juuri lainkaan ja osaksi (ylioppilaat, maatalous ja teollisuus) se on jopa voimistunut, mutta muussa Suomessa näin on käynyt ja yhteydet ovat samantapaisia kuin kehitysalueen II vyöhykkeelläkin. Korrelaatiot eivät näillä

Taulukko 5. Rakennemuuttujien ja lukuvuosien 1975/76 sekä 1976/77 tasokurssivalintojen korrelaatiot alueittain
tyttöjen ryhmässä

Rakennemuuttuja ja lukuvuosi (1= 1975/76) (2= 1976/77)	Ensimmäinen vieras kieli						Toinen vieras kieli						Matematiikka			
	Yleiskurssi			Keski+laaja			Laaja kurssi			Lyhyt kurssi			Suppeampi kurssi			
	I	II	MS	I	II	MS	I	II	MS	I	II	MS	I	II	MS	
A. Kehittyneisyys																
Kantokyyky	1	-.271	.080	-.365	.180	-.048	.224	-.195	.194	.223	-.156	.175	.027	-.184	.051	.045
	2	.158	.097	.167	-.144	-.089	-.128	-.181	.283	-.252	-.125	.266	.137	-.047	.013	.023
Kehittyneisyys	1	-.259	.147	-.276	.258	-.033	.210	-.085	-.003	.236	-.259	-.010	-.054	-.325	.194	-.022
	2	.065	.021	.125	-.045	-.023	-.136	-.179	.035	-.179	-.231	.092	.071	-.143	-.007	.073
Taajana-aste	1	-.261	.190	-.313	.226	-.079	.213	-.022	-.161	.118	-.279	-.050	-.118	-.320	.272	-.101
	2	-.031	-.033	.159	.050	.035	-.146	-.114	-.031	-.317	-.243	-.116	.082	-.169	.003	.015
B. Koulutustaso																
Perusast.jälk.	1	-.281	.287	-.276	.193	-.143	.177	-.030	.004	.161	-.255	.182	-.198	-.247	.252	-.220
	2	-.043	.192	.024	.071	-.193	.009	-.056	-.017	-.275	-.208	.228	.000	-.208	.108	-.032
Keskiaste	1	-.279	.261	-.256	.189	-.148	.176	-.041	-.005	.239	-.241	.164	-.219	-.236	.208	-.266
	2	-.053	.183	-.040	.079	-.184	.080	-.057	-.022	-.222	-.220	.214	-.035	-.216	.107	-.096
Keskikoulu	1	-.268	.188	-.183	.296	.018	.136	.039	-.062	.232	-.231	-.069	-.136	-.304	.198	-.096
	2	-.058	.082	-.054	.081	-.080	.051	-.085	-.073	-.093	-.228	.002	-.011	-.176	.068	-.116
Ylioppilaat	1	-.214	.105	-.321	.191	.020	.274	-.059	-.105	.273	-.216	-.089	-.340	-.281	.166	-.362
	2	.002	-.002	-.209	.024	.004	.203	-.144	-.096	.008	-.224	-.067	-.209	-.188	.007	-.305
C. Elinkeinorakenne																
Maatalous	1	.255	-.243	.413	-.248	.158	-.311	-.016	-.014	-.204	.259	-.231	-.003	.232	-.268	-.030
	2	.190	.000	-.058	-.209	-.002	.019	-.015	-.111	.266	.275	-.119	-.105	.222	-.100	-.108
Teollisuus	1	-.237	.123	-.217	.241	-.161	.127	-.090	-.086	.064	-.227	.120	.042	-.199	.183	.042
	2	-.125	-.135	.278	.131	.137	-.232	.075	.045	-.300	-.321	.063	.210	-.241	.013	.293
Palvelut	1	-.218	.299	-.305	.179	-.090	.281	-.047	.124	.290	-.230	.281	-.263	-.228	.262	-.219
	2	-.157	.165	-.015	.185	-.163	.033	-.058	.142	-.190	-.144	.296	.133	-.123	.166	-.145
I	= I kehitysaluevyöhyke		N = 68		r 0.05 = .239		0.01 = .311		0.001 = .392							
II	= II kehitysaluevyöhyke		N = 66		= .243		= .316		= .398							
MS	= Muu Suomi		N = 30		= .360		= .461		= .567							

Taulukko 6. Rakennemuuttajien ja lukuvuosien 1975/76 sekä 1976/77 tasokurssivalintojen korrelaatiot alueittain poikien ryhmässä

Rakennemuuttaja ja lukuvuosi (1=1975/76) (2=1976/77)	Ensimmäinen vieras kieli						Toinen vieras kieli						Matematiikka			
	Yleiskurssi			Keski+laaja			Laaja kurssi			Lyhyt kurssi			Suppeampi kurssi			
	I	II	MS	I	II	MS	I	II	MS	I	II	MS	I	II	MS	
A. Kehittyneisyys																
Kantokyky	1	-.370	-.062	-.179	.424	.146	.213	.153	.407	.142	-.355	-.122	-.389	-.239	-.045	-.241
	2	-.212	-.051	-.064	.114	.091	.168	.014	.357	-.045	-.129	.090	-.020	-.231	-.010	-.184
Kehittyneisyys	1	-.350	-.101	-.274	.322	.137	.233	.146	.261	.087	-.401	-.247	-.126	-.351	.040	-.075
	2	-.200	-.140	-.184	.138	.138	.221	.100	.278	-.034	-.240	.017	.106	-.263	-.019	-.030
Taajama-aste	1	-.299	-.048	-.236	.290	.046	.282	.149	.062	.028	-.395	-.185	-.331	-.322	.072	-.275
	2	-.286	-.104	-.081	.245	.093	.160	.139	.135	-.107	-.323	-.010	-.050	-.334	.048	-.150
B. Koulutustaso																
Perusast.jälk.	1	-.440	.050	-.399	.386	.016	.443	.247	.268	.089	-.452	-.170	-.525	-.301	.129	-.399
	2	-.377	-.053	-.083	.294	.059	.145	.139	.323	-.089	-.319	.059	-.124	-.320	-.014	-.169
Keskiaste	1	-.448	.069	-.447	.397	-.011	.478	.249	.211	.105	-.450	-.122	-.534	-.288	.125	-.470
	2	-.377	-.039	-.089	.284	.051	.128	.134	.269	-.078	-.261	.062	-.174	-.302	.003	-.185
Keskikoulu	1	-.317	-.086	-.464	.287	.100	.452	.248	.163	.111	-.354	-.279	-.352	-.375	.023	-.318
	2	-.233	-.094	-.178	.190	.093	.223	.139	.192	-.064	-.247	-.013	-.031	-.282	-.063	-.186
Ylioppilaat	1	-.330	-.101	-.491	.288	.094	.530	.143	.126	.141	-.363	-.265	-.520	-.377	-.042	-.499
	2	-.262	-.104	-.243	.188	.080	.274	.150	.124	.019	-.291	-.091	-.256	-.279	-.077	-.311
C. Elinkeinorakenne																
Maatalous	1	.447	-.108	.419	-.413	.057	-.476	-.311	-.235	-.317	.505	.003	.415	.361	-.194	.318
	2	.408	.009	.306	-.369	-.022	-.394	-.091	-.245	-.087	.409	-.073	.143	.265	-.136	.219
Teollisuus	1	-.408	.104	-.206	.427	-.105	.244	.354	.020	.206	-.484	.080	-.296	-.341	.150	-.142
	2	-.438	-.064	-.053	.368	.070	.130	.135	.021	-.142	-.360	-.202	.054	-.328	.152	.021
Palvelut	1	-.390	.074	-.375	.315	.022	.388	.195	.405	.191	-.417	-.107	-.344	-.298	.175	-.236
	2	-.285	.063	-.315	.291	-.044	.368	.060	.422	.251	-.361	.150	-.127	-.189	.057	.250

I = I kehitysaluevyöhyke N = 62 r 0.05 = .239 0.01 = .311 0.001 = .392
 II = II kehitysaluevyöhyke N = 66 = .243 = .316 = .398
 MS = Muu Suomi N = 30 = .360 = .461 = .567

alueilla ole kuitenkin yleensä kovin korkeita. Toisella vyöhykkeellä palvelujen osuus ja keskiasteen koulutus korreloivat selvästi samalla tavalla lyhyen kurssin valintaan kuin yleiskurssinkin.

Matematiikan suppeamman kurssin valinta korreloi I vyöhykkeellä jokseenkin samalla tapaa rakennetekijöihin kuin lyhyen kurssin valintaan, joskin yhteydet yleistä kehittyneisyyttä kuvaaviin muuttujiin ovat heikentyneet. Toisella vyöhykkeellä korrelaatiot ovat erimerkkisiä ja lukuvuonna 1976/77 vain heikosti nollasta poikkeavia. Muun Suomen kunnissa yleissivistävän koulutuksen muuttajat, erityisesti ylioppilaiden osuus, ovat vahvasti yhteydessä suppeamman kurssin valintaan siten, että mitä korkeampi on ylioppilaiden osuus, sitä vähemmän on valittu suppeampi kurssi. Teollistuneissa kunnissa valinnan yhteys on ilmeinen ja samantapainen kuin yleiskurssin ja lyhyen kurssin. Muussa Suomessa teollistuneisuus liittyy alimpien kurssien valintaan tyttöjen ryhmässä melko yleisesti.

Yleistarkastelussa havaitut korrelaatiot selittyvät suurelta osin poikien tasokurssivalintojen ja rakennetekijöiden väliseksi, kuten taulukosta 6 voidaan nähdä. Alimpien kurssien valinta on voimakkaasti kehitysalueen I vyöhykkeellä yhteydessä kaikkiin kuntakohtaisiin rakennemuuttujiin. Yhteydet ovat voimakkaampia kielissä kuin matematiikassa. Korrelaatiot ovat pienentyneet lukuvuoteen 1976/77 mennessä jonkin verran, mutta myös päinvastaista suuntausta esiintyy joissakin tapauksissa matematiikassa. Alimpien kurssien valinta kytkeytyy pojilla I vyöhykkeellä suhteellisen pysyvästi kunnan elinkeinorakenteeseen. Maatalousvaltaisuus on vahvasti yhteydessä alimpien kurssien valintaan kehitysalueen I vyöhykkeellä ja muussa Suomessa. Yleinen kehittyneisyys ja väestön koulutustaso näyttävät olevan vahvasti yhteydessä alimpien kurssien valintoihin poikien ryhmässä ensimmäisen vyöhykkeen kunnissa. Keski- ja laajan kurssin yhdistettyyn muuttujaan rakennetekijät korreloivat, mutta hiukan vähemmän kuin alimpien kurssien valintaan I vyöhykkeellä. Elinkeinorakenne on selvimmin yhteydessä tähän muuttujaan. Laajan kurssin valinta on lukuvuonna 1976/77 yhteydessä enää väestön koulutustason muuttujiin.

Muun Suomen ryhmässä alimpien kurssien valinta on vielä lukuvuonna 1975/76 ollut hyvin suuresti riippuvainen rakennetekijöistä, mutta yhteydet ovat suuresti heikentyneet lukuvuonna 1976/77. Yleiskurssin

valinta näyttää kytkeytyvän kunnan maatalousvaltaisuuteen, palvelujen osuuteen sekä ylioppilaiden osuuteen väestöstä ja jossain määrin kehittyneisyyteen. Samanlainen on tilanne lyhyen kurssin valinnassa, joka on myös yhteydessä keskiasteen koulutukseen. Matematiikassa yhteydet ovat samantapaisia kuin lyhyessä kurssissakin, mutta selvästi voimakkaampia, eli rakennetekijät näyttävät selittävän matematiikan ja joiltakin osin myös kielten alimpien tasokurssien valintoja muun Suomen ryhmässä. Rakennetekijät kylläkin ovat kaikki selvästi yhteydessä keski- ja laajan kurssin yhdistettyyn muuttajaan vielä lukuvuonna 1976/77, mutta laajan kurssin valinta on yhteydessä vain palvelujen osuuteen.

Kehitysalueen II vyöhykkeellä korrelaatiot ovat yleensä samanmerkisiä kuin muillakin alueilla, mutta alimpien kurssien korrelaatiot rakennetekijöihin ovat lähes kaikki lukuvuonna 1976/77 verraten pieniä. Yleisen kehittyneisyyden ja koulutustason yhteydet ovat lukuvuonna 1975/76 olleet aika selviä lyhyen kurssin valintaan, mutta vuoden kuluessa yhteydet ovat ratkaisevasti heikentyneet. Laajan kurssin valinta on poikien ryhmässä II vyöhykkeellä selvästi yhteydessä kunnan rakennemuuttajiin. Palvelujen korkea osuus, lukioasteen koulutuksen painotus, kunnan kantokyky sekä kehittyneisyys ja maatalouden alhainen osuus ovat tyypillisiä taustapiirteitä kunnissa, joissa pojat ovat suuntautuneet ensimmäisessä vieraassa kielessä laajalle kurssille. Huomionarvoista on, että teollistuneisuus ei korreloi laajan kurssin valintaan lainkaan. Yleisenä havaintona voidaan todeta rakennetekijöiden yhteyden valintoihin heikentyneen lukuvuoden kuluessa. Muutoksen pysyvyyden testaamiseksi tarvittaisiin lisätutkimuksia.

7.4.4.3. Aineiston lisäryhmittelyt

Tutkimusaineiston lisäryhmittelyillä on pyritty etsimään vastausta kehitysalueen II vyöhykkeen muista poikkeaviin korrelaatioihin sekä arvioimaan yleisiä yhteyksiä joiltakin osin myös muutoin. Ryhmittely kylläkin pienentää tutkimusjoukkoa eikä sillä kovin paljon saada luotettavaa lisätietoa, koska rakennetekijöiden lisäksi on lukuisasti muita tekijöitä, joilla on yhteyksiä ja vaikutuksia valintoihin.

Sukupuolella on todettu olevan varsin suuri merkitys valinnoissa. Rakennetekijöillä näytti olevan pysyvänluonteinen yhteys lähinnä poikien valintoihin kehitysalueen I vyöhykkeellä sekä muussa Suomessa. Toisella vyöhykkeellä poikien ja tyttöjen valinnat poikkeavat, kuten myös muilla alueilla, mutta pelkästään sukupuolten erot eivät selitä muista alueista poikkeavia korrelaatioita. Aineiston ryhmittely kuntien kehittyneisyyden mukaan kolmeen ryhmään osoittaa, että sekä poikien että tyttöjen ryhmässä kuntien kesken esiintyy poikkeamia siten, että korrelaatiot ovat erimerkkisiä saman rakennetekijänkin ollessa kyseessä. Tämä selittää osaksi alhaisia korrelaatioita (taulukko 8).

Keskivertokunnissa (kehittyneisyyspistemäärä 401-600) rakennetekijät korreloivat poikien ryhmässä kielten alimpien kurssien valintoihin varsin vähän. Laajan kurssin valintaan rakennetekijöillä on yleisen tarkastelun mukainen yhteys, joka on samantyyppinen myös muilla alueilla. Matematiikan suppeamman kurssin valintaan pojilla korreloivat elinkeinorakenteen muuttujat keskivertokuntien ryhmässä ja eri tavalla kuin muilla alueilla, eli maatalousvaltaisuus viittaa pikermin laajemman kurssin kuin suppeamman valintaan. Tyttöjen ryhmässä esiintyy muista alueista poikkeavia korrelaatioita keskivertokunnissa paljon yleisemmin kuin poikien ryhmässä. Kehittyneisyyttä ilmaisevat koulutustason sekä elinkeinorakenteen muuttujat kyllä korreloivat valintoihin, mutta korrelaatiot ovat erimerkkisiä kuin muilla alueilla ja poikien ryhmässä.

Kehittyneissä kunnissa sekä poikien että tyttöjen valinnat korreloivat myös eri tavoin rakennetekijöihin kuin muilla alueilla yleisesti. Tämä näkyy erityisesti kielten valinnoissa, mutta ei matematiikan, jossa yhteydet poikien ryhmässä ovat vahvasti yleisen kehitys-suuntauksen mukaisia varsinkin yleistä kehittyneisyyttä ja koulutusta ilmaisevissa muuttujissa. Kehittyneissä kunnissa ilmenee kielissä erityyppisiä suuntauksia tyttöjen valinnoissa. Palvelujen osuus on tyttöjen ryhmässä kehittyneissä kunnissa kaikkein selvimmin positiivisessa yhteydessä alimpien kurssien valintaan. Yhteyksien poikkeava luonne kehittyneiden sekä keskivertokuntien ryhmässä selittää suurimmalta osin kehitysalueen II vyöhykkeen poikkeamisen muista alueista. Yhteyksien tulkintaa ei pystytä syventämään. Eräänä mahdollisena selitystaustana voisi olla kuntien erilainen kehitysvaihe (vrt. Sipilä 1976) sekä sellaisia jatkokoulutusmahdollisuuksia ja työtilaisuuksia kunnassa on tarjolla.

Taulukko 7. Rakennemuuttujien ja lukuvuoden 1976/77 tasokurssivalintojen korrelaatiot kuntien kehittyneisyyspistemäärien mukaan kehitysalueen II vyöhykkeellä sukupuolittain

Rakennemuuttuja ja sukupuoli P=Pojat T=Työt	Ensimmäinen vieras kieli									Toinen vieras kieli			Matematiikka			
	Yleiskurssi			Keskikurssi			Laaja kurssi			Lyhyt kurssi			Suppeampi kurssi			
	≤ 400	401- 600	>600	≤400	401- 600	>600	≤400	401- 600	>600	≤400	401- 600	>600	≤400	401- 600	>600	
A. Kehittyneisyys																
Kantokyky	P	.396	-.031	-.010	-.232	-.024	.811	.571	.376	-.651	.154	.080	.117	.662	-.012	.441
	T	.369	.264	-.447	-.722	-.356	.093	.720	.288	.226	.190	.425	-.354	-.233	.091	.066
Kehittyneisyys	P	-.308	-.084	-.104	-.705	.049	.026	.796	.176	.080	-.146	.029	.401	-.505	.075	-.154
	T	.409	.118	-.510	-.492	-.011	.178	.449	-.029	-.189	.265	.280	-.470	-.020	.086	-.467
Taajama-aste	P	-.150	.009	-.640	-.650	-.070	.369	.484	-.114	.321	.032	-.027	-.488	-.321	.175	-.014
	T	.096	.006	-.529	-.357	.153	-.129	.431	-.160	.497	.004	-.159	-.472	-.320	.108	-.052
B. Koulutustaso																
Perusasteen jälkeinen	P	.229	-.023	.267	-.290	.039	.080	.627	.183	-.324	.006	.070	.116	-.634	.113	.119
	T	.536	.264	-.176	-.559	.019	.496	.472	-.105	-.352	.415	.330	-.116	.031	.245	-.264
Keskiaste	P	.219	-.020	.170	-.366	.043	-.051	.574	.130	-.124	-.083	.085	-.017	-.650	.101	-.026
	T	.469	.274	-.147	-.510	.052	.404	.442	-.142	-.285	.347	.294	-.102	-.003	.231	-.260
Keskikoulu	P	-.249	.083	-.218	-.468	.027	-.376	.613	-.162	.518	.126	-.082	-.107	-.167	-.012	-.263
	T	.423	.100	.289	-.168	.162	.077	.004	-.199	-.278	.395	-.066	.253	.214	.171	.115
Ylioppilaat	P	-.331	.088	-.584	-.333	.035	.856	.211	-.152	-.130	-.324	-.135	-.292	-.250	-.033	.147
	T	-.037	.109	-.715	.169	.147	.576	-.248	-.186	-.049	.002	-.077	-.770	-.041	.107	-.356
C. Elinkeinorakenne																
Maatalous	P	-.491	-.079	.183	-.140	.109	-.351	-.102	-.212	.108	-.210	-.076	.186	.218	-.264	-.362
	T	-.206	-.100	.777	.477	.055	-.011	-.535	-.026	-.537	-.178	-.253	.775	.076	-.277	.686
Teollisuus	P	.167	-.020	-.214	.162	-.019	.299	-.434	.060	-.036	-.009	-.037	-.158	.078	.227	.345
	T	-.503	.109	-.694	-.014	.021	.018	.283	-.056	.472	-.518	.119	-.718	-.546	.264	-.662
Palvelut	P	.386	.199	-.057	-.030	-.198	.462	.611	.357	-.321	.245	.198	-.124	-.344	.219	.449
	T	.806	.059	-.812	-.541	-.131	-.017	.307	.118	.589	.789	.369	-.741	.534	.207	-.580
≤ 400 = Kehittyneet kunnat		N = 9	r 0.05 = .666			0.01 = .798			0.001 = .867							
401-600 = Keskiarvokunnat		N = 50	.264			.342			.450							
> 600 = Alikehittyneet kunnat		N = 7	.754			.875			.924							

Alikehittyneissä kunnissa on havaittavissa sellainen mielenkiintoinen piirre, että tyttöjen ryhmässä yhteydet ovat hyvin selvästi samantyyppisiä kuin poikien ryhmässä yleensä ja erityisesti kehitysalueen I vyöhykkeellä. Poikien ryhmässä alikehittyneissä kunnissa korrelaatiot ovat alhaisempia ja osin erimerkkisiä. Lähdettäessä oletuksesta, että tämäkin tulos ei ole sattuman aiheuttama, on arvioitava rakenteeseen liittyvien koulutustendenssien vaikuttavan eri tavoin tässäkin tapauksessa kehitysalueen II vyöhykkeellä.

Koulu- ja kuntakohtaisten tekijöiden merkitystä yritettiin selvittää ryhmittämällä aineistoa alueittain 7. luokan oppilasmäärän, yleiskurssin valinneiden osuuden sekä kunnan maatalousvaltaisuuden mukaan. Mitään selviä uusia havaintoja ei kuitenkaan tällä tavoin pystytty juuri tekemään. Kuntakohtainen 7. luokan oppilasmäärään on oikeastaan kunnan asukasluvun osoitin. Kehitysalueiden pienissä kunnissa (7. luokan oppilasmäärä alle 75 oppilasta) tyttöjen yleiskurssin valinta oli kylläkin erityisen selvästi yhteydessä kunnan elinkeinorakenteeseen siten, että maatalouden osuus ja yleiskurssi olivat suuresti (.643 I vyöhykkeellä ja .428 II vyöhykkeellä) toisistaan riippuvaisia. Muun Suomen kunnissa poikien ryhmässä korrelaatiot olivat suurimpia keskiuurissa kunnissa (75-149 oppilasta). Kehitysalueen II vyöhykkeen pienissä kunnissa poikien ryhmässä korrelaatiot olivat erimerkkisiä poikien yleisiin korrelaatioihin verrattuna.

7.4.4.4. Arviointia

Kuntakohtaisen tutkimusaineiston perusteella ei voi tehdä kauaskantoisia yleistyksiä eikä koko maata koskevia johtopäätöksiä. Tutkimuskunnat olivat vielä siirtymässä peruskouluun ja kuntien kesken ilmeni huomattavia eroja. Alueittaisessa tarkastelussa kävi selville, että kehitysalueen II vyöhyke poikkeaa ratkaisevasti I vyöhykkeestä ja tutkimusaineiston muun Suomen kunnista. Tällä vyöhykkeellä rakennetekijät ovat eri tavalla yhteydessä tasokurssivalintoihin kuin muilla alueilla ja tämä ero näkyy erityisesti kehittyneiden kuntien ja keskivertokuntien ryhmässä. Alikehittyneissä kunnissa tyttöjen valintojen yhteydet rakennetekijöihinsä sijaan muistuttivat poikien valintoja.

Tutkimusaineiston perusteella näyttää melko selvältä, että rakennetta kuvaavien taustatekijöiden yhteys tasokurssivalintoihin on siirtymävaiheessa aivan ilmeinen sekä kehitysalueen I vyöhykkeellä että muun Suomen kunnissa. Yhteydet heikkenevät melko selvästi tyttöjen ryhmässä, mutta poikien keskuudessa on havaittavissa tiettyä pysyvyyttä kummallakin alueella, ehkä kuitenkin selvemmin kehitysalueen I vyöhykkeellä. Kuntien rakennetta kuvaavilla sosiaalisen rakenteen osoittimilla näyttää olevan yhteys koulutuksen valikoitumiseen sitä enemmän, mitä syrjäisemmistä alueista on kysymys, mitä vähemmän kunnat ovat kehittyneet ja mitä alhaisempi on väestön koulutustaso. Tämä yhteys ilmenee poikien keskuudessa juuri tällaisilla alueilla valikoitumisessa sekä kielten että matematiikan alimmille tasokursseille. Tulos osoittaa, että alueellisia ja sosiaaliseen rakenteeseen liittyviä eroja tasokursseille valikoitumisessa on, vaikka tasoittumista on varsinkin tyttöjen ryhmässä nähtävästi tapahtunut. Kuitenkin muilla kuin rakennetekijöillä on kaikilla alueilla ratkaiseva osuus valikoitumisessa. Painottaen sukupuolierojen sekä koulu- ja kuntakohtaisten tekijöiden merkitystä esitetään vielä joitakin kommentteja rakennemuuttajien yhteyksistä valintoihin.

Arvioitaessa rakennemuuttajien selitysastetta koulutusvalintojen vaihtelussa korrelaatiokertoimien neliöiden perusteella voidaan todeta, että kehitysalueen I vyöhykkeellä rakennemuuttajat selittävät parhaimmillaan (maatalous ja teollisuus) alimpien kurssien valintojen vaihtelusta kielissä noin 25 %. Keskiasteen koulutustaso näyttää vaikuttavan tällä alueella seuraavaksi eniten alimpien kurssien valintaan siten, että korkean koulutustason kunnissa pyritään välttämään alimpia kursseja. Muun Suomen kunnissa painottuvat koulutustason muuttajat hyvin suuresti ja ylioppilaiden osuus selittää vaihtelusta 30-40 %. Yleistä kehittyneisyyttä kuvaavat rakennemuuttajat kytkeytyvät alimpien kurssien valintaan selvemmin kehitysalueen I vyöhykkeellä, mutta myös muun Suomen kunnissa.

Keskikouluun siirtyminen näyttää kehitysalueen I vyöhykkeellä kytkeytyneen olennaisesti yleiseen kehittyneisyyteen ja väestön koulutustasoon, erityisesti yleissivistävään koulutukseen, kun taas peruskoulun alimpien kurssien valinta kytkeytyi näkyvämmiin elinkeinorakenteeseen. Laajan kurssin valinta liittyy I vyöhykkeellä selvemmin teollistuneisuuteen ja muun Suomen kunnissa puolestaan maatalouden ja

palvelujen osuuteen sekä ylioppilaiden osuuteen. Yleissivistävän koulutuksen kohotessa pyrkimys laajalle kurssille ensimmäisessä vieraassa kielessä näyttää voimistuvan. Laajan kurssin valinnasta rakennetekijät selittävät parhaimmillaankin noin 10 %.

Kehitysalueen II vyöhykkeellä on toisistaan poikkeavia kuntatyyppejä, jotka voidaan ryhmitellä esimerkiksi kehittyneisyyspistemäärien perusteella. Alikehittyneissä kunnissa alimpien kurssien valinta kytkeytyy tyttöjen ryhmässä aika selvästi elinkeinorakenteeseen ja ylioppilaiden osuuteen. Maatalousvaltaisissa pienissä kunnissa, joissa ylioppilaiden osuus on pieni, tyttöillä on taipumus valita alimpia kursseja huomattavasti vähemmän kuin muissa ryhmissä. Sama tendenssi näkyy myös I vyöhykkeellä pienissä kunnissa. Tendenssi saattaa ilmentää perinteistä koulutuksen vahvaa kysyntää. Koulutus on ymmärretty väyläksi muuttoon ja työnsaantiin. Kehittyneissä kunnissa elinkeinorakenteen yhteys (teollisuus ja palvelut) tyttöjen ryhmässä on täysin päinvastainen ja ilmeisen voimakas, mutta ei yhteydessä maatalousvaltaisuuteen. Poikien ryhmässä kielten alimpien kurssien valintaa kartetaan kehittyneissä ja alikehittyneissä kunnissa väestön yleissivistävän koulutuksen kohotessa. Kehittyneissä kunnissa laajan kurssin valintaan näyttää sekä poikien että tyttöjen ryhmässä olevan yhteydessä perusasteen jälkeinen koulutus yleensä ja keskiasteen koulutuksen suorittaminen, kun taas toisen vieraan kielen valinnassa sama tendenssi tässä kuntaryhmässä esiintyy vain tyttöjen ryhmässä. Taus-talla saattavat olla koulutuksen arvostuksen erot, joita on selitetty mm. kulttuuripääoman käsitteellä (vrt. Saari 1980). Tarkemmin tulisi tutkia, miten väestön koulutustaso on yhteydessä koulutuksen tavoiteta-soon ja kuinka elinkeinorakenne sekä tarjolla oleva työmahdollisuudet selittävät koulutusratkaisuja.

7.5. Sosiaalisen aseman ja taustan yhteys eriyttämiseen

7.5.1. Sosiaalinen asema ja tausta

Eriyttämisen yhteiskunnallisia kytkentöjä selvitettäessä on viitattu sosiaalisen rakenteen käsitteeseen, jolla Ossowski (1963, 10-11) ymmärtää inhimillisten suhteiden, etäisyyksien ja hierarkioiden organisoitua tai organisoimatonta järjestelmää. Luokkarakennetta Ossowski pitää sosiaalisen rakenteen erityisen tärkeänä puolena. Käytettäessä analyysissa sosiaalisen rakenteen osoittimia on ainakin taustalla oltava käsitys yhteiskunnasta kokonaisuudessaan, yhteiskunnan rakenne ja toiminta kokonaisuutena. Tätä käsitystä sekä yleisellä tasolla

että suomalaisen yhteiskunnan osalta on pyritty viitekehyksessä luonnehtimaan.

Suomalainen yhteiskunta jakaantuu sekä luokkiin että kerrostumiin, kuten kapitalistinen yhteiskunta yleensäkin. (ks. esim. Yanowitch ja Fisher 1973). Luokkia on empiirisesti vaikea määrittellä, kuten mm. Blom (1971) on osoittanut. Luokilla voidaan lisäksi ymmärtää huomattavan erilaisia asioita ja jakoja (ks. Kankainen 1976, 23-24). Empiiriset tutkimukset ovat paljolti keskittyneet sosiaalisen stratifikaation selvittelyyn. Luokilla on näissä tutkimuksissa yleensä tarkoitettu lähinnä sosiaalisia kerrostumia eli ihmisen asemaa sosiaalisessa arvoasteikossa. Huolimatta tällaisten tutkimusten ja käsitteiden rajoituksista ne tarjoavat erään perustan empiirisen aineiston käsittelylle. Käsitteistöä on esitelty tarkemmin aikaisemmin (Kankainen 1976, 19-31), ja seuraavassa nojaututaan tähän tarkasteluun.

Sosiaalisen aseman osoittimia ovat olleet mm. työtehtävät ja ammatti, omaisuus ja tulot, valta, koulutus ja tieto sekä näiden yhdistelmänä status eli asema sekä siihen liittyvä arvonanto, vuorovaikutussuhteet ja elämäntyyli. Keskeisimmät ulottuvuudet liittyvät tuloihin, koulutukseen ja ammattiin, joiden pohjalta useimmat asemaa kuvaavat luokitukset on tehty. Erillisenä statuksen eli aseman luokitusperusteena on ehkä useimmiten käytetty ammattia. Luokitusmenetelmiä on ollut useita. Mittaamismenetelmistä on Svalastogan laatima yhdistelmä esitetty Allardt-Littusessa (1975, 98).

Ammatin arvostuksen kannalta kerrostumia tutki Suomessa Rauhala (1966). Rauhala (s. 38) määrittelee kerrostuman "henkilöryhmäksi, jonka jäsenet yhteiskunnan rakenteellistoiminnallisessa osajärjestelmässä suurin piirtein samantasoisissa asemassa toimien elävät yhteiskunnan sosiaalisessa alajärjestelmässä samanlaisissa olosuhteissa ja noudattavat erilaisten eturyhmiensä turvaamina kerrostumalleen tyypillistä elämäntapaa". Eri lähteistä poimittujen ammattien arvioinnissa Rauhala käytti kuntien valtuustoista valittuja arviomiehiä. Tulokseksi saatiin 9 kerrostumaa, jotka voitiin ryhmittää kolmeen suurempaan kerrostumaan.

Rauhala (1974) on myöhemmin selvittellyt sosiaalisten kerrostumien määrällisiä vahvuuksia ja muutoksia aikavälillä 1960-1970 väestönlaskentojen tulosten pohjalta. Ylemmät kerrostumat ovat vahvistuneet muutosten ollessa varsin pieniä kaupungeissa ja kauppaloissa, joissa

sosiaalinen liikkuvuus oli lähes ainoa muutos-elementti. Maaseudulla koko sosiaalinen järjestelmä oli kohonnut portaan verran. Eräs tärkeä muutostekijä on ollut koulutus.

Blom (1969 ja 1971) katsoo, että Rauhalan jakautuma on vino luokkajaon suhteen ja että koulutusjakautuma poikkeaa ammatin mukaisesta kerrostumajaoista. Blom toteaa, että koulutuksen mukainen sosiaalinen kohoaminen on monin verroin suurempaa kuin ammatin arvoaseman mukainen ja että koulutuksesta on tullut tärkeämpi statuskanava kuin aikaisemmin. Hän on sitä mieltä, että useampien yhteiskunnallisen aseman osatekijöiden käyttö (objektiivisten ja subjektiivisten) lisää selitysmekanismista saatua informaatiota ja selityksen validisuutta. Ongelmallista kerrostumien tutkiminen on maatalousväestön keskuudessa (ks. Alanen 1975).

Rauhalan kerrostumaluokitusta on käytetty paljon suomalaisessa yhteiskuntapoliittisessa tutkimuksessa. Huolimatta elinkeino- ja ammattirakenteen muutoksista lienee Rauhalan luokitus edelleen käyttökelpoisin, kun tarkastellaan sosiaalista asemaa hierarkkisesti järjestyneenä. Muita luokituksia on kehitelty mm. kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen piirissä. Luotettavuutta voidaan parantaa ottamalla mukaan myös yksittäisiä ulottuvuuksia, kuten pohjakoulutus, jatkokoulutus tai tulot. Väestönlaskennan tiedot elinkeinorakenteesta, työsuhteesta, asumisesta ja työllisyydestä voivat myös tuoda lisäpiirteitä sosiaalisen aseman määrittelyyn.

Sosiaalista asemaa kuvattaessa voidaan huomio kiinnittää joko yksilöön tai perheeseen. Koulutuksessa, esimerkiksi eriyttämisessä tai valikoitumisessa, tarkastelun kohteena on oppilas ja yleensä hänen vanhempiansa tai perheen sosiaalinen asema. Tarkastelu voi rajoittua myös huoltajan sosiaaliseen asemaan, jota on huomattavasti helpompi ja luotettavampi mitata kuin molempien vanhempien tai koko perheen asemaa. Tällöin käytetään tässä tutkimuksessa sosiaalisen taustan käsitettä. Luokittelun ja luotettavuusongelmia esiintyy, jos oppilaalla ei ole varsinaisesti huoltajaa tai joskus myös silloin, kun huoltajana on äiti isän asemesta.

Luotettavin sosiaalisen aseman osoitin lienee huoltajan sosiaalinen tausta mitattuna useilla ulottuvuuksilla, joita edellä on esitetty. Huoltajan aviopuolison vastaavia osoittimia voidaan käyttää lisätietoina. Yksittäisten muuttujien muodostamisessa ja luokittelussa on syytä pyrkiä vertailtavuuteen yleisten tilastojen muuttujiin ja luokituksiin, jos taustatietoja kerätään yksilökohtaisesti lomakkeilla tai vastaavin menetelmin. Aineiston luotettavuutta voidaan tällöin arvioida varsin hyvin.

Tarkasteltaessa sosiaalisen aseman ja taustan yhteyksiä valintoihin ei ole pyritty sivuuttamaan muiden vaikuttavien tekijöiden merkitystä. Valintoihin vaikuttavat sekä yhteisö- että yksilötason tekijät, kodin resurssit ja asenteet sekä oppilaiden kyvyt ja asenteet. Pohjois-Karjalan tutkimusaineiston avulla selvitetään lähinnä yhden tekijäryhmän merkitystä.

7.5.2. Aiemmistä tutkimuksista

Tutkimuksia sosiaalisten taustatekijöiden yhteyksistä koulutuksen valikointiin on rinnakkaiskoulusta esitelty edellä. Peruskoulua koskevat tutkimukset ovat suurelta osin koskeneet kokeiluperuskouluja, joissa osaa ikäluokista valikoitui oppikouluun. Tällaisia ovat mm. Käpin (1969), Ritvasen (1971), Kangasniemen (1973 , 1977, 1979) sekä Suomalaisen ja Kilpeläisen (1974) tutkimukset. Yhden kunnan osalta koko ikäluokkaa on tutkinut Matilainen (1974).

Leimu et al (1978) yhteenvedossaan toteaa tutkimusten viittaavan siihen, että oppilaat jakautuvat sosiaalisen taustan mukaan tasokursseille, kuten rinnakkaisväyliä aikana kansakouluun ja keskikouluun. Tutkijat toteavat edelleen, että vanhempien tulojen, koulutustason ja ammatiaseman kohotessa lukioon oikeuttavien tasokurssien valinta lisääntyy. Myös perheen koolla, asumistasolla ja huoltajan työttömyydellä on ollut yhteyksiä valintoihin. Kankainen (1976, 117) totesi poikien ja tyttöjen valinnoissa olevan huomattavasti eroja, mutta taustan ja valintojen yhteys oli selvä myös erikseen poikien ryhmässä ja erikseen tyttöjen.

Koulumenestys ja valinnat osoittautuivat suuresti toisistaan riippuvaisiksi Jyväskylässä ja mlk:ssa riippumatta sosiaalisesta asemasta, mutta kuitenkin siten, että ylimpien tuloryhmien, eniten koulutusta saaneiden vanhempien ja ammatilliselta arvostukseltaan ylimpien ryhmien huoltajien lapset vain äärimmäisen harvoissa tapauksissa hakeutuivat alimmille tasokursseille, vaikka koulumenestys ei olisikaan ollut keskeisissä aineissa kovin hyvä (Kankainen 1976).

Vanhempien koulutasenteilla, lasten koulutehtäviin osallistumisella ja tiedolla jatkokoulutusmahdollisuuksista on todettu olevan yhteys koulutusvalintoihin myös peruskoulussa. Jyväskylän ja mlk:n aineiston perusteella näytti siltä, että tieto tasokurssivalintojen seurauksista oli ainakin peruskoulun alkuvaiheessa puutteellista ja yhteydessä sosiaaliseen taustaa. Lisäksi yleisesti luultiin tiedettävän koulutusvalinnoista paljon enemmän, kuin sitten todellisuudessa tiedettiin. Koululla

näytti olevan suoranaisempi vaikutus poikien ratkaisuihin ja nimenomaisesti alempien sosiaaliryhmien keskuudessa, missä koulun ratkaisut kriittikimmmin hyväksyttiin. Koulutovereilla ei havaittu juuri olevan vaikutusta ratkaisuihin (Kankainen 1976).

Lukioon aikomisen suhteen muodostui portaittaisuus hyvin pitkälle tasokursseittain ensimmäisen vieraan kielen laajan kurssin osoittautuessa lukioon vakaasti pyrkivien kurssiksi. Sosiaalinen tausta oli yhteydessä oppilaiden aikomuksiin yleensä peruskoulun jälkeen, mutta erityisesti lukioaikomuksiin. Vanhempien aktiivinen lastensa kannustaminen eroaa taustan suhteen nimenomaisesti lukiokysymyksen kohdalla. Käsitykset taloudellisten seikkojen vaikutuksista jatkokoulutukseen yleensä ja lukioon erosivat sosiaalisen taustan suhteen. Vähätuloisten huoltajien käsityksen mukaan läheskään aina heidän lapsillaan ei ole mahdollisuuksia jatkokoulutukseen taloudellisten seikkojen vuoksi (Kankainen 1976).

Kangasniemi (1979) on laatinut ja testannut kausaalista mallia peruskoulun opintojen tason selittämiseksi. Malli on laadittu teoreettiselta pohjalta, ja sitä on testattu valikoidussa oppilasjoukossa kokeilukoulussa. Tulosten mukaan yläasteen opintojen päätöksentekovaiheessa oppilaan kyvyllä on keskeinen asema opintojen tason selittäjänä ja verbaalis-numeerinen kyky vaikuttaa suoraan opintojen tasoon valintaprosessin kaikissa vaiheissa. Toisaalta se vaikuttaa huoltajan koulutusodotuksiin, oppilaan koulutustavoitteisiin ja koulumenestykseen, jotka kaikki vaikuttavat opintojen tasoon. Koulumenestys selittää 40-60 % opintojen tason hajonnasta valintaprosessin eri vaiheissa. Kodin sosioekonominen status vaikuttaa vain epäsuorasti huoltajan koulutusodotusten kautta opintojen tasoon päätöksenteon eri vaiheissa yläasteelle siirryttäessä.

Peruskoulua koskevat tutkimustulokset osoittavat, että sosiaalisella asemalla ja taustalla on yhteyksiä koulutusvalintoihin myös peruskoulussa. Kuntakohtaisen aineiston tulokset viittaavat myös tähän suuntaan. Koulutusmahdollisuudet, opetussuunnitelmalliset ym. tekijät ovat kuitenkin muuttuneet ja aiheuttaneet muutoksia perusasteella tapahtuvaan valikoitumisprosessiin (vrt. Kangasniemi 1979). Tutkimusasetelmat eivät ole mahdollistaneet rinnakkaiskoulun ja peruskoulun suoranaisia vertailuja. Sosiaalisten tekijöiden ja valintojen yhteyksiä pyritään tarkentamaan Pohjois-Karjalan tutkimusaineiston avulla. Samalla suoritetaan vertailua rinnakkaiskouluun.

7.5.3. Pohjois-Karjalan tutkimusaineisto ja sen käsittely

7.5.3.1. Kohdealueen valinta ja luonnehdinta

Kuntakohtaisen aineiston analyysissä havaittiin rakenteellisten taustatekijöiden olevan selväpiirteisesti yhteydessä valintoihin kehitysalueen I vyöhykkeellä. Pohjois-Karjalan lääni kuuluu kokonaisuudessaan tähän vyöhykkeeseen, ja se on yhteyksien tarkentamisen kannalta hyvin soveltuva yksilökohtaisesti kerättävän aineiston kohdealueeksi, vaikka yksilökohtaisesti kerättyjä taustatietoja ei voi samaistaa rakennetietoihin eikä niiden yhteyksistä voi tehdä suoria päätelmiä. Kohdealueella voidaan ongelmien katsoa kuntakohtaisen aineiston perusteella kärjistyvän. Pohjois-Karjala soveltuu tältäkin kannalta hyvin tutkimuksen kohteeksi.

Pohjois-Karjala poikkeaa kehittyneisyydeltään ja sosiaaliselta rakenteeltaan maasta keskimäärin. Tämä aiheuttaa tulosten yleistettävyydelle tiettyjä ongelmia. Alue ei ole edustava otos Suomen kunnista, eikä tutkimusaineisto sosiaalisen aseman tai taustan kannalta edusta koko Suomea. Pohjois-Karjalan kunnat kuitenkin erityyppisinä kuntina vastaavat Suomen kuntatyyppejä. Tutkimusaineisto jakaantuu lisäksi sosiaalisten taustan ja aseman suhteen suurehkoihin ryhmiin, eli sosiaalisen rakenteen olennaiset piirteet tulevat kyllä tutkimusaineistossa esille, vaikka ryhmien vahvuudet ja suhteet eivät olekaan maan keskiarvoa tai kehittyneitä alueita vastaavia. Nämä perusteet ja myöhemmin esitettävät varaukset huomioon ottaen tulokset voidaan yleistää muitakin alueita kuin Pohjois-Karjalaa koskeviksi.

Pohjois-Karjalan valintaan kohdealueeksi vaikutti se, että siellä katsottiin voitavan verrata rinnakkaiskoulua ja peruskoulun eriyttämisratkaisua. Keväällä 1977 9. vuosiluokka nimittäin oli Rääkkylää lukuun ottamatta vielä opetuksellisesti rinnakkaiskoulussa eli oppilaat lukivat keskikoulun 5. luokan ja kansalaiskoulun 9. luokan opetussuunnitelmaa. Vuotta alempi vuosiluokka luki kokonaisuudessaan peruskoulun opetussuunnitelmaa. Kyselyn kohdistaminen oli läänin kouluosaston ja opinto-ohjajien myötävaikutuksella mahdollista samanaikaisesti kummallekin vuosiluokalle.

Pohjois-Karjala edustaa suhteellisen vähän teollistuneita kehitysalueita, missä maa- ja metsätalous edelleen on merkittävin elinkeino. Ammatti- ja elinkeinotutkimuksen ennakkotietojen mukaan maa- ja metsätalouden osuus ammatissa toimivasta väestöstä (yhteensä 72 507 henkeä) oli 28,8 % v. 1975 ja teollisuuden 17,0 % vastaavien osuuksien ollessa koko maassa 14,9 % ja 27,1 %. Muissa elinkeinoissa erot koko maahan ovat vähäiset.

Väestön toimeentulo ja sosiaalinen asema on Pohjois-Karjalassa keskimääräisesti tarkasteltuna selvästi heikompi kuin suurimmassa osassa maata. Työttömyysaste oli vuoden 1977 alkupuolella lähes 10 % ja työllisen työvoiman osuus väestöstä alhaisempi kuin maamme muilla talousalueilla. Tulotaso on yli 20 % alhaisempi kuin keskimäärin koko maassa, ja palkansaajien verotettavat tulot ovat maan alhaisimmat. Maataloudenharjoittajien verotettavat tulot ovat ainoastaan Lapin läänissä alhaisemmat kuin Pohjois-Karjalassa (Pohjois-Karjalan läänin alustava alueellinen kehittämissuunnitelma 1977, 54-55).

Sosiaalisessa rakenteessa ja tulotasossa on Pohjois-Karjalan sisällä kuitenkin suuria eroja. Kehittämissuunnitelman mukaan alkutuotantovaltaisissa kunnissa, kuten Rääkkylässä, Polvijärvellä, Tuupovaarassa ja Juuassa, on tulotaso vain noin puolet Joensuun tulotasosta. Liikkeen- ja ammatinharjoittajien veronalaiset tulot ovat samaa luokkaa kuin muissakin kehitysalueillä. Vastaavasti kuin muuallakin maassa on Pohjois-Karjalassa ja sen kunnissa hyvin toimeentulevia, ylimpiin statusryhmiin kuuluvia ja koulutusta saaneita.

7.5.3.2. Aineiston edustavuus ja luotettavuus

Aineiston hankinnassa käytetyn kyselylomakkeen (liite 7.2.) laadinnassa käytettiin pohjana aikaisempia tutkimuksia (mm. Kankainen 1976). Lomakkeessa keskityttiin vain olennaisiin tekijöihin. Koulua, opetussuunnitelmaa, arvosanoja ja jatkokoulutusaikomuksia koskeviin kysymyksiin vastasivat oppilaat ja sosiaalista taustaa koskeviin kysymyksiin huoltajat, joille oppilaat veivät lomakkeen. Opinto-ohjaajille, jotka jakoivat ja ottivat vastaan kyselylomakkeet, oli laadittu erillinen ohjekirjelmä. Kysely suoritettiin pari viikkoa yhteisvalintakokeiden jälkeen toukokuussa 1977. Ajankohdalla lienee ollut vaikutusta vastausaktiivisuuteen.

Kyselyllä kerättiin tavallaan kaksi erillistä aineistoa eli peruskoulun opetussuunnitelmaa lukevat ja 9. vuosiluokan keskikoulun 5. luokan opetussuunnitelmaa ja kansalaiskoulun 9. luokan opetussuunnitelmaa lukevat. Ylemmästä vuosiluokasta oli mahdollista muodostaa koulumuodon mukaan kaksi ryhmää, joita voitiin joiltain osin verrata peruskoulussa eri tasokursseilla oleviin. Tuloksia on tarkasteltu lähinnä vuosiluokittain, mutta myös ryhmittäin ja koko aineiston puitteissa sekä sukupuolen mukaan eri aineistoissa ja ryhmissä.

Tutkimusongelman kannalta aineiston käyttökelpoisuus ja tulosten edustavuus ovat riippuvaisia palautettujen vastausten osuudesta yleensä sekä palautettujen vastausten huoltajan taustaa kuvaavien muuttujien jakautumisesta ja yleisestä edustavuudesta. Viimeksi mainittua kysymystä voidaan selvittää vertaamalla tutkimuksen huoltajien sosiaalisen taustan osoittimia ammatissa toimivan väestön vastaaviin tai lähinnä vastaaviin osoittimiin koko läänin ja kuntien puitteissa. Aineistosta tehtävien johtopäätösten kannalta sen nk. sosiaalinen edustavuus on merkittävä, ts. miten se edustaa Pohjois-Karjalan läänin ja yleisempääkin sosiaalista rakennetta.

Tutkimusaineistosta jätettiin pois joitakin kuntia, joista myös palautettiin kyselylomakkeita. Perusteena tähän oli joko alhainen vastausosuus tai myöhäinen palautusajankohta (Liperi). Alhaisen vastausosuuden ei katsottu edustavan yleistä tilannetta kunnassa. Paikallisilla järjestelyillä arvioitiin myös olleen vaikutusta alhaiseen vastausosuuteen. Poisjätettyjä kuntia olivat Liperin lisäksi Tohmajärvi, Ilomantsi, Rääkkylä, Värtsilä ja Kontiolahti. Tutkimuskunniksi tulivat muut Pohjois-Karjalan läänin kunnat (liite 7.1.), ja tutkimusaineiston rakenteellisia taustatietoja verrattiin sekä tutkimuskuntien että koko Pohjois-Karjalan vastaaviin tietoihin edustavuuden ja luotettavuuden selvittämiseksi.

Katoaineisto käsitti 399 havaintoa (noin puolet Liperistä). Aineistoa analysoitaessa todettiin, että siinä on suhteellisesti enemmän maanviljelijöitä ja vähemmän työntekijöitä kuin tutkimusaineistossa. Sosiaalisen taustan muuttujissa ei muutoin ollut juuri eroja. Tasokurssijakautumat poikkeavat katoaineistossa siten, että siihen kuuluvat ovat valinneet selvästi useammin laajoja kursseja kuin tutkimusaineistoon kuuluvat.

Tutkimusjoukko käsitti kaikkiaan 3 342 havaintoa ja jakaantui vuosiluokan, koulumuodon ja sukupuolen mukaan taulukon 8 mukaisesti.

Taulukko 8. Pohjois-Karjalan tutkimusjoukko vuosiluokittain koulumuodon ja sukupuolen mukaan

Vuosiluokka ja koulumuoto	Poikia	Tyttöjä	Yhteensä	Vastaamatta	Tutkimusjoukko N
Peruskoulun 8 lk	839 46.3	973 53.7	1812 100	21	1.2
Kansalaiskoulun 9 lk	194 54.8	160 45.2	354 100	2	0.6
Keskikoulu 5 lk	417 36.7	719 63.3	1136 100	17	1.5
Yhteensä	1450 43.91	1852 56.1	3302 100	40	1.2 3342

Vastanneiden kokonaismäärää ja osuutta (56.6 % tutkimuskuntien oppilaista) voidaan pitää tyydyttävänä. Vastanneiden osuus on kunnittain vaihdellut melko paljon osuuden ollessa useissa kunnissa yli 70 %. Vastanneiden määrä ja osuus on selvitetty myös kunnittain vuosiluokan ja koulumuodon mukaan (liite 7.3.). Peruskoululaisten vastausprosentti (60.2 %) on selvästi keskimääräistä ja 9. vuosiluokkaa (52.7 %) korkeampi, kun taas kansalaiskoululaisten vastausprosentti (42.9%) on huomattavasti muita ryhmiä alhaisempi. Keskikoululaisten vastausprosentti oli 58.8 %. Peruskoululaisten sekä myös keskikoululaisten vastausten osuutta voidaan pitää melko hyvänä.

Mitään huomattavia vinoutumia sosiaalisen taustan suhteen ei havaittu verrattaessa tutkimusjoukkoa yleisiin tilastoihin kunnittain. Vastausten edustavuutta ei ole tarkasteltu sukupuolen mukaan eri ryhmässä, mutta vertailut tilastoihin osoittavat, että ainakin peruskoululaisten tasokurssijakautumat vastaavat hyvin tilastojen vastaavia jakautumia. Vastausprosenttien kunnittainen vaihtelu saattaa osoittaa osaksi sitä, miten kysely on kouluittain ja kunnittain organisoitu, eikä kadon voida katsoa johtuvan läheskään kokonaan oppilaista.

Aineistoa on vuosiluokittain verrattu Pohjois-Karjalan ja koko maan armatissa toimivan väestön tietoihin. Vertailtavat ryhmät ovat oppilaan pääasiallinen huoltaja ja väestölaskentojen armatissa toimivan väestön miehet. Ryhmät eivät ole tarkoin toisiaan vastaavia, mutta kylläkin soveltuvia vertailuun. Oppilaan pääasiallinen huoltaja on ollut isä (82.3 %) tai äiti (16.7 %).

Huoltajissa ei ole niin nuoria ikäluokkia kuin armatissa toimivissa. Tämä osaltaan selittää liitteen 7.4. taulukossa 1 olevia eroja, joiden mukaan huoltajan työsuhde on useammin ollut maanviljelijä kuin väestölaskennassa. Työntekijöiden kohdalla mainitut erot selittynevät osaksi samasta syystä. Voidaan kuitenkin todeta, että työsuhteen mukaan tutkimusaineistossa on neljä suurehkoa ryhmää, joiden voidaan olettaa eroavan sosiaalisen aseman ja taustan perusteella (työnantaja tai yksityisyrittäjä, maanviljelijä, johtaja tai toimihenkilö ja työntekijä). Ryhmä maanviljelijä ja joku muu muodostettiin niistä, joilla oli useampia ammatteja, ja se voitaisiin myös ehkä lukea työntekijöiden ryhmään.

Kuten liitteen 7.4. taulukosta 2 voidaan todeta, edustaa aineisto suhteellisen hyvin Pohjois-Karjalan ja osin koko maankin elinkeinorakennetta. Maanviljelijöiden osuus on tutkimusaineistossa korkeampi. Samoin

näyttää pohjakoulutus vastaavan tutkimusaineistossa suhteellisen hyvin väestönlaskennan Pohjois-Karjalan miestenpohjakoulutusta (liitteen taulukko 3). Peruskouluasteen jälkeisen koulutuksen kunnittaiset jakautumat huomioon ottaen voitaneen todeta, että koulutuksen suhteen tutkimusaineiston huoltajat edustanevat Pohjois-Karjalan väestöä suhteellisen hyvin.

Edellä esitetyt vertailut on suoritettu myös kunnittain, ja kokonaisuudessaan näyttää siltä, että vertailtavissa olevien osoittimien mukaan aineisto edustaa suhteellisen hyvin sosiaalisen rakenteen ja aseman sekä taustan olennaisia puolia Pohjois-Karjalassa ja osin laajemminkin. Puutena on pidettävä, että vertailuja ei voida tehdä ammatin arvostuksen ja tulojen suhteen. Siksi näiden ja eräiden muiden taustamuuttujien suhteelliset jakautumat on esitetty liitteessä 7.5. Jakautumista ilmenee, että 8. vuosiluokan ja 9. vuosiluokan aineistot ovat hämmästyttävän yhtäpitäviä ja näin ollen erittäin hyvin vertailukelpoisia sosiaalisen taustan suhteen. Myös voidaan todeta aineistojen jakaantuvan suhteellisen suuriin sosiaalista asemaa ja taustaa ilmaiseviin luokkiin, mikä tekee mahdolliseksi ja suhteellisen luotettavaksi sosiaalisen taustan ja koulutuksen valikoitumista sekä koulumenestystä osoittavien muuttujien yhteyksien tarkastelun.

7.5.3.3. Muuttajat ja analyysimenetelmät

Muuttajaluettelo ja vastaamatta jättäneiden osuus on esitetty liitteessä 7.3., josta huoltajan isän jatkokoulutus on jätetty pois vähäisten vastausten johdosta. Oppilaiden koulutusvalintoja sekä koulumenestystä kuvaavia tietoja voidaan pitää erittäin reliabeleina ja valideina. Aikomuksia koskevat tiedot eivät ole yhtä luotettavia. Huoltajan sosiaalista taustaa ilmaisevia tietoja voidaan myös yleensä pitää reliabeleina, jos vastaamatta jättäneiden osuus ei ole kovin korkea. Yleensäkin reliabiliteetti on tällaisissa muuttujissa korkea (ks. Eskola I 1975 ja Valkonen 1976). Vastaaventyypisiä muuttujia käytettiin jo aikaisemmin (Kankainen 1976) ja ne havaittiin luotettaviksi. Keskeisimmät taustamuuttajat (huoltajan pohja- ja jatkokoulutus, tulot sekä ammatin arvostus) ovat luotettavia sosiaalisen taustan ja aseman osoittimia. Taustasta ja asemasta kysyttiin myös muita täydentäviä seikkoja, joita käytettiin aineiston luotettavuuden ja edustavuuden kontrolloinnissa.

Oppilaiden vastauksista voidaan muodostaa koulutusvalintoja ja valikoitumista kuvaavat muuttujat, jotka ovat analyysissä selitettävänä ja riippuvina muuttujina taulukointien yleistarkastelun jälkeen. Tällaisia ovat peruskoulun 8. luokan osalta seuraavat:

Ensimmäinen oppilalle vieras kieli (englanti)

- yleiskurssi
- keskikurssi
- laaja kurssi

Toinen oppilaalle vieras kieli (ruotsi)

- lyhyt kurssi
- pitkä kurssi

Matematiikka

- yleiskurssi
- keskikurssi
- laaja kurssi

Rinnakkaiskoulussa olevan 9. vuosiluokan osalta koulutusvalinnat jakautuivat keskikouluun ja kansalaiskouluun.

Koulumenestystä kuvaavia muuttujia on käytetty sekä selitettävänä että selittävinä. Näitä ovat seuraavien aineiden arvosanat:

Äidinkieli
 Englannin kieli
 Ruotsin kieli
 Saksan kieli
 Matematiikka
 Keskiarvo

Oppilaiden vastauksista muodostettiin tulevia aikoja kuvaavia muuttujia, vaikka ne eivät olekaan tutkimuksen varsinaisena kohteena eikä niitä ole samalla tapaa analysoitu:

Jatkokoulutusaikomuksen ensisijainen taso
 Jatkokoulutusaikomuksen toissijainen taso
 Jatkokoulutusaikomuksen ensisijainen ala
 Jatkokoulutusaikomuksen toissijainen ala
 Suhtautuminen lukioon pyrkimiseen
 Käsitys tulevasta ammatista.

Kysymykset olivat osittain samoja kuin yhteisvalinnassa käytetyt. Lisäksi pystyttiin selvittämään oppilaan aikoma koulu ja linja. Vastauksia voitiin pitää 8. luokan osalta eräänlaisina koehaun korvikkeina, ja vastauksista tehtiin lyhyt yhteenveto Pohjois-Karjalan lääninhallitukselle.

Selittäväistä muuttujista on omana ryhmänään mainittava oppilaan sukupuoli. Taulukoinnit esitetään erikseen poikien ja erikseen tyttöjen ryhmässä. Huoltajan sosiaalista asemaa ja taustaa kuvaavat tärkeimmät taustamuuttujat, joita analyysissä käytettiin, olivat seuraavat:

Työsuhde
Pohjakoulutus
Jatkokoulutus
Tulot
Ammatin arvostus

Keskeisimpiä yllä mainituista ovat neljä viimeksi mainittua. Muita asemaa kuvaavia huoltajiin liittyviä muuttujia olivat:

Pääasiallinen huoltaja
Huoltajan ikä
Lasten lukumäärä
Peltopinta-ala
Huoltajan toiminta
Huoltajan elinkeino.

Kahta viimeksi mainittua käytettiin lähinnä aineiston luotettavuuden ja edustavuuden selvittelyssä. Huoltajan aviopuolison osalta tiedusteltiin toimintaa ja pohjakoulutusta, jota myös analyysissä käytettiin taustamuuttujana.

Tutkimusaineiston analyysi jakaantui useampaan osaan. Ristiintaulukoinneilla pyrittiin kuvaamaan ja selvittämään sosiaalisen taustan ja koulutusvalintojen yhteyksiä ja vertaamaan peruskoulussa tapahtuvaa valikointia rinnakkaiskoulussa tapahtuneeseen. Tällaisiin tarkoitukseen taulukointi on soveliaain analyysimenetelmä yksilökohtaisesti kerätyn aineiston ollessa kyseessä. Taulukoinnilla on mahdollisuus myös syventää analyysia ja etsiä alustavia selityksiä ja kartoittaa selittäviä tekijöitä. Niin on meneteltykin selvitetessä koulumenestyksen ja taustan yhteyksiä valintoihin. Keskeiset taulukoinnit esitetään liitteissä ja olennaiset tulokset tekstin yhteydessä kuvioissa. Vaikka kyseessä ei olekaan otostutkimus, on yhteyksiä testattu yleensä X^2 -testillä. Arvot kuvaavat jollain tapaa yhteyksien pysyvyyttä ja voimakkuutta sekä osoittavat jakautumien sattumasta poikkeavaa vinoutta tai suuntaa. Korrelaatioanalyysillä on pyritty täydentämään taulukointien analyysseja. Samalla on tarkasteltu tutkimuksen kannalta vähemmän keskeisten muuttujien yhteyksiä keskeisiin muuttujiin. Välimatkaasteikolliset ja dikotomiset muuttujat soveltuvat tämääntapaisissa tutkimuksissa korrelaatioihin perustuvien analyysien pohjaksi, vaikka ongelmana

saattaa ollakin jakautumien vinous (ks. Valkonen 1976).

Sosiaalisen taustan voidaan katsoa olevan yhteydessä koulutusvalintoihin sekä suoraan että välillisesti koulumenestyksen kautta. Vaikutusyhteyksien selvittämisessä on tutkittava taustan vaikutuksia valintoihin ja koulumenestykseen sekä koulumenestyksen yhteyksiä ja vaikutuksia valintoihin. Tarkasteluista pyritään lopuksi esittämään joitakin yleisiä ja kokoavia johtopäätöksiä. Soveltuva menetelmä tähän on regressioanalyysi, vaikka aineisto aiheuttaakin sen käytölle joitain ongelmia. Osa ongelmista aiheutuu muuttujien mitta-asteikoista mm. mallien jäännöstarkasteluihin. Mallien tulkinnassa ongelmana on taustamuuttujien keskinäinen riippuvuus. Toisaalta taas yhden selittävän muuttujan regressioyhtälöt eivät ole selityskyvyltään kovin hyviä, vaikka riippuvuuden suunta ja taustamuuttujien keskinäisen selityskyvyn vaihtelu nähdäänkin. Teknisistä vaikeuksista huolimatta regressioanalyysillä pyritään tuomaan lisävalaistusta taulukointien ja korrelaatioanalyysin yhteyksiin ja riippuvuuksiin. Regressiomallien tarkempi esittely ja analyysin kulun selvittely on suoritettu toisessa yhteydessä (Kankainen ja Tervo 1978a),

7.5.4. Pohjois-Karjalan aineiston analyysin tulokset

7.5.4.1. Taulukointeihin perustuva tarkastelu

Tilastojen ja tutkimusaineiston perusteella erot sukupuolten valinnoissa ovat hyvin suuria. Pojista runsas neljännes on peruskoulussa valinnut jossain aineessa alimman tasokurssin ja tytöistä runsas 10 % ja koko ikäluokasta noin viidennes. Verrattaessa alimpia kursseja aikaisempaan kansalaiskoulutiehen voidaan osuuden arvioida hieman supistuneen ja nähtävästi selvemmin tyttöjen keskuudessa. Tytöistä ensimmäisessä vieraassa kielessä lähes puolet on valinnut laajan kurssin ja pojista hieman yli viidennes. Matematiikassa tytöistä noin puolet oli laajalla kurssilla ja pojista noin 40 %. Valinnat ovat riippuvaisia toisistaan. Ensimmäisen vieraan kielen yleiskurssilaisten valinta on 75 %:sti kohdistunut toisessa vieraassa kielessä lyhyeen kurssiin ja 77 %:sti matematiikassa yleiskurssiin. Riippuvuus on huomattavasti selvempi poikien ryhmässä, kun taas tytöillä laajojen kurssien valinnat ovat poikia selvemmin riippuvaisia toisistaan. Peruskoulun yhdeksi tavoitteeksi esitetty valintojen toisistaan riippumattomuus on tulosten perusteella toteutunut osittain.

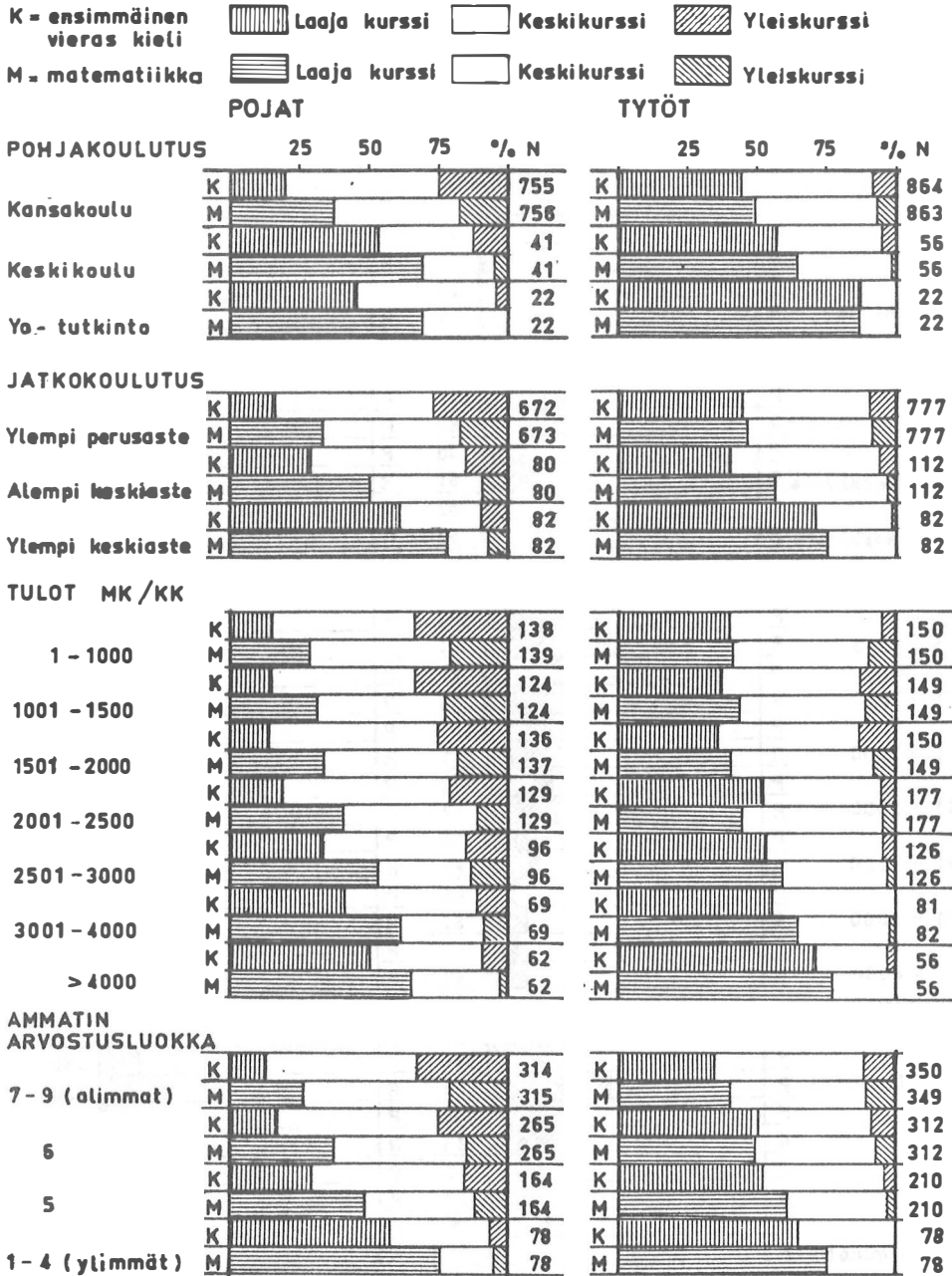
Keskeiset taulukointien tulokset esitetään liitteissä 7.6. - 7.10 sekä kuvioissa 1 ja 2. Huoltajan toiminnalla havaittiin olevan yhteys valintoihin siten, että palkkatyössä olevien huoltajien lapset ovat vähemmän hakeutuneet alimmille tasokursseille kuin työttömien lapset ja nämä puolestaan vähemmän kuin eläkeläisten lapset ja nämä vähemmän kuin kotirouvien tms. lapset. Kansalaiskouluun ovat muita ryhmiä selvemmin hakeutuneet työttömien lapset. Myös peltopinta-alalla näyttää olevan yhteys valikoitumiseen ja jossain määrin elinkeinolla.

Oppilaan huoltajan ollessa johtaja tai toimihenkilö on valinta kohdistunut selvästi usoammin ylimpiin kursseihin ja keskikouluun kuin muissa ryhmissä (liite 7.6.). Poikien ja tyttöjen erot ovat paljon pienempiä kuin muissa ryhmissä. Maanviljelijöiden lapsista on hakeutunut alimmille kursseille ja kansalaiskouluun suhteellisesti 3-4 -kertaisesti suurempi osuus kuin johtajien tai toimihenkilöiden. Erityisesti on huomattava, että maanviljelijöiden pojat ovat valinneet alimpia kursseja (37,6 % toisessa vieraassa kielessä) tai kansalaiskouluun (39,7 %). Eräänä valintoihin vaikuttavana taustatekijänä voi ainakin osalla pojista olla aikomus jatkaa viljelijöinä ilman kovin pitkälle ulottuvaa jatkokoulutusta.

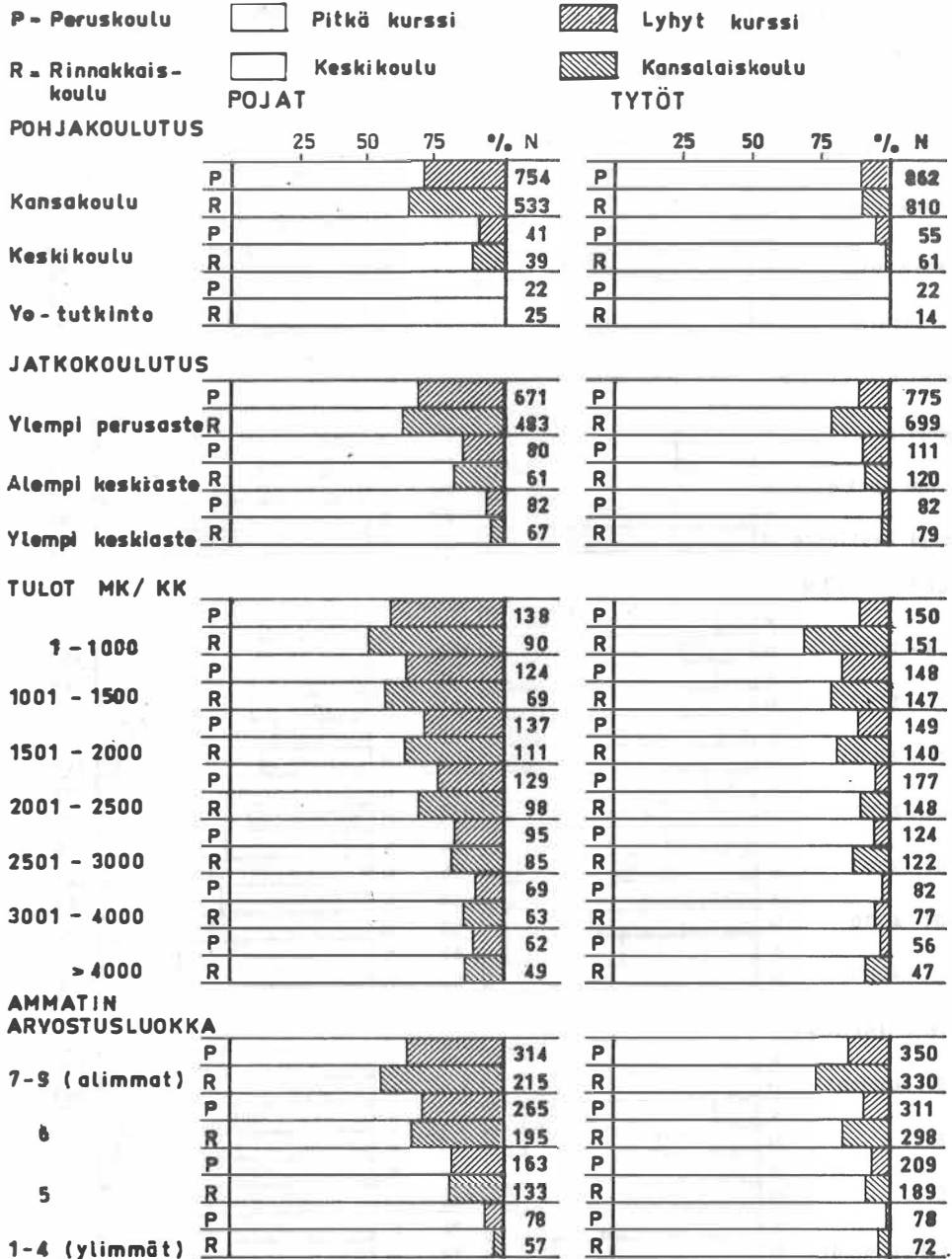
Ylioppilastutkinnon suorittaneen huoltajan lapset vain äärimmäisen harvoissa tapauksissa valitsevat alimpia tasokursseja. Vain ensimmäisessä vieraassa kielessä on ylioppilastutkinnon suorittaneiden lapsista yksi poika valinnut yleiskurssin (liite 7.7). Myöskään kansalaiskouluun ei ole hakeutunut ylioppilastutkinnon suorittaneiden huoltajien lapsia. Kielissä on alimmille kursseille valikoitunut suhteellisesti noin kaksi kertaa enemmän kansakoulun käyneiden lapsia suhteessa keskikoulun käyneiden lapsiin. Pohjakoulutuksen mukainen porrastus on erittäin selvä laajalle kursseille hakeutuneissa ja erityisesti tyttöjen keskuudessa.

Jatkokoulutuksen yhteys valikoitumiseen näyttää portaittaisesti vieläkin selväpiirteisemältä ja johdonmukaisemmalta kuin pohjakoulutuksen (liite 7.8). Jatkokoulutusta vähemmän saaneiden pojat ovat nimenomaan kielissä valinneet alimpia kursseja ja rinnakkaiskoulussa kansalaiskoulutien.

Huoltajan tulojen ollessa yli 3 000 mk/kk ovat lapset muita ryhmiä selvästi vähemmän valinneet alimpia tasokursseja tai hakeutuneet kansalaiskouluun (liite 7.9.). Alimmissa tuloryhmissä (1 500 mk/kk tai alle) on 25-26 % valinnut toisessa vieraassa kielessä lyhyen kurssin, ja tätäkin enemmän on hakeuduttu 9. vuosiluokan joukosta kansalaiskouluun nimenomaan alimmassa tuloryhmässä (37,3 %). Erot poikien ja tyttöjen välillä ovat selkeät. Tuloksissa on joitakin poikkeamia yleisestä portaittaisuudesta.



Kuvio 1. Huoltajan sosiaalinen tausta ja tasokurssivalintojen suhteellinen jakautuminen ensimmäisessä vieraassa kielessä ja matematiikassa Pohjois-Karjalassa peruskoulun 8. luokalla keväällä 1977.



Kuvio 2. Huoltajan sosiaalinen tausta ja tasokurssivalintojen suhteellinen jakautuminen toisessa vieraassa kielessä peruskoulun 8. luokalla sekä oppilaiden jakautuminen koulumuodoittain 9. vuosiluokalla Pohjois-Karjalassa keväällä 1977

Alimman tuloryhmän tytöt ovat erityisesti kielissä hakeutuneet selvästi seuraavaa tuloryhmää vähemmän lyhyimmille kursseille. Sen sijaan matematiikassa ero on varsin pieni ja kansalaiskoululaisista alimman tuloryhmän osuus myös tytöistä on muita suurempi. Peruskoulu näyttää, mahdollisesti kielenopetuksen korostumisen takia, nostaneen alimman tuloryhmän tyttöjen koulutusmahdollisuuksia. Poikien osalta vastaavanlaista suuntausta ei ole havaittavissa, vaan alimmista tuloryhmistä on niemenomaan kielissä hakeuduttu sängen runsaasti lyhyimmille kursseille. Peruskoulussa on jossain määrin vähemmän eri tuloryhmissä hakeuduttu lyhyelle kurssille kuin 9. vuosiluokalta kansalaiskouluun.

Ylimmistä statusryhmistä on vain perin harvoissa tapauksissa hakeuduttu alimmille tasokursseille tai kansalaiskouluun (liite 7.10). Kielissä on yksi tyttö ja viisi poikaa valinnut alimpia kursseja, matematiikassa ei yhtään tyttöä. Kansalaiskouluun on hakeutunut ylimmistä statusryhmistä kolme tyttöä ja kaksi poikaa. Ylimpiä statusryhmiä (1-4) lukuun ottamatta ovat muiden statusryhmien pojat valinneet kaikissa aineissa alhaisimpia kursseja enemmän kuin alimpien statusryhmien tytöt. Kansalais- ja keskikoulun valinnassa ero ei ole aivan näin selväpiirteinen, sillä alimpien statusryhmien tytöt ovat useassa tapauksessa valinneet kansalaiskouluun.

Aiemmin on todettu, että ylioppilashuoltajien tyttärinä ei yksikään ollut valinnut alimpia kursseja tai kansalaiskoulua. Näyttää siltä, että ylimmissä statusryhmissä alimpien kurssien valitseminen tyttöjen keskuudessa on peruskoulussa äärimmäisen harvinaista. Statuksen ja valintojen yhteyksiä tarkasteltaessa voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että peruskoulu on jossain määrin vähentänyt, mutta ei kuitenkaan poistanut sosiaaliseen asemaan ja taustaan yhteydessä olevaa valikoitumista ja että tämä vähentyminen näkyy nimenomaan tyttöjen ryhmässä kaikissa sosiaalisen statuksen luokissa ja ehkä hiukan voimakkaammin alimmissa statusryhmissä. Poikien keskuudessa suuntaus on samantapainen, mutta ei yhtä selväpiirteinen. Kuitenkin peruskoulussakin sosiaalisen taustan ja statuksen yhteydet valikoitumiseen ovat selviä erityisesti poikien keskuudessa kielten valinnoissa. Kielenopetuksen kautta näyttää tapahtuvan poikien ohjautuminen sellaisiin koulutusvalintoihin, joissa jatkokoulutusmahdollisuudet ovat olennaisesti heikommät kuin muissa ryhmissä.

Taustan portaittainen yhteys näkyy erityisen hyvin ensimmäisen vieraan kielen ja matematiikan valinnoissa sekä poikien että tyttöjen ryhmässä. Pojat ovat valinneet matematiikassa keskimäärin laajempia kursseja kuin ensimmäisessä vieraassa kielessä, mutta taustan yhteydet ovat samanlaisia.

Tyttöjen ryhmässä ero aineiden välillä on vähäinen ja taustaluokkien portaittaisuus lievenpää kuin pojilla, mutta selväpiirteisesti kuitenkin samansuuntaista (kuviot 1 ja 2).

Rinnakkaiskoulun valintoja on verrattu toisen vieraan kielen valintoihin, vaikka aivan suora vertailu ei olekaan oikeutettu, sillä oikeampaa olisi verrata jatkokoulutuskelpoisten osuutta, mutta sitä ei ole selvitetty. Peruskoulun koulutustasoa kohottava vaikutus alimmissa sosiaaliryhmissä ja varsinkin tyttöjen ryhmässä ilmenevänä näkyy selvästi. Kuvioita tarkasteltaessa ja tuloksia tulkittaessa on pidettävä mielessä, että vielä ei ole varmuutta taustatekijöiden pysyväisluontoisesta yhteydestä peruskoulussa, sillä tutkimuksen kohteena oli vain yksi vuosiluokka. Kuntakohtaisessa aineistossa havaittiin suuria kuntakohtaisia vaihteluja ja rakennetekijöiden yhteyden heikkeneminen tyttöjen ryhmässä. Taustatekijöiden yhteyksien voisi kuitenkin otaksua muiden tutkimusten perusteella olevan pysyväisluontoisempia kuin kuntakohtaisten rakennetekijöiden. Yhteyksien voimakkuus ja johdonmukainen suunta ei tietenkään merkitse vielä sitä, että taustatekijät läheskään yksinomaan tai edes suurelta osin selittäisivät valikoitumisen peruskoulussa. On myös otettava huomioon koulutusjärjestelmän eri osien suhde työelämään. Esimerkiksi työttömyyden lisääntyminen aloilla, joihin on sijoitettu lukion kautta, vaikuttaa todennäköisesti eri tavoin eri sosiaaliryhmien lasten koulutusaikamuksiin.

Vaikutusyhteyksien tarkennusta yritetään seuraavassa tutkia ottamalla mukaan koulumenestystä kuvaavat muuttujat.

Valikoituminen niin rinnakkaiskoulussa kuin peruskoulussakin tapahtuu suurelta osin koulumenestyksen mukaan. Erityisen tärkeä aine on äidinkieli. Äidinkielen hallintaan vaikuttavat ympäristön kulttuuri ja sosiaaliseen taustaan liittyvät tekijät.

Tasokursseille ohjaututaan ala-asteella tapahtuneen oppilasarvostelun perusteella ja tiettyjä numeroita vastaavat melko yleisesti määrätyt tasokurssit. Vastaavuus on saatettu valintaohjeissa ilmoittaa, ja se lienee ratkaiseva myös opettajien suosituksissa.

Eräiden keskeisten aineiden arvosanojen ja kaikkien aineiden keskiarvon suhteellinen jakautuminen sukupuolen mukaan ja koulumuodoittain on esitetty toisessa yhteydessä (Kankainen 1977). Koulumuotoja ei pysty vertaamaan arvosanojen arviointiperusteiden eroavuuden vuoksi juuri lainkaan. Joitain arviointeja voidaan kuitenkin tehdä mm. äidinkielen arvosanojen sekä keskiarvon vaihtelusta ja sukupuolesta.

Keskikoulussa äidinkielen arvosanan keskiarvo on hieman suurempi kuin vuotta alempana olevan vuosiluokan peruskoululaisten. Hajonta on selvästi

pienempi yhtäältä keskikoulussa ja toisaalta kansalaiskoulussa kuin peruskoulussa. Tasoerot näyttävät tämän mukaan olevan peruskoulussa suhteellisen suuret. Erityisesti pojilla huonompien numeroiden osuus on suurempi peruskoulussa kuin keskikoulussa ja hajonta samoin selvästi suurempi (taulukko 9). Poikien koulusaavutuserot eivät äidinkiessä nähtävästi ole taasoittuneet, vaan kasvaneet peruskoulussa verrattuna keskikouluun. Tytöt ovat peruskoulussa kohentaneet koulusaavutuksiaan suhteessa poikiin myös keskiarvoja tarkasteltaessa.

Taulukko 9. Äidinkielen arvosanan ja keskiarvon keskiarvot ja hajonnat koulumuodoittain

Koulumuoto	Äidinkieli		Keskiarvo	
	K	s	K	s
Peruskoulu				
Pojat	6.93	1.20	6.70	.85
Tytöt	7.86	1.12	7.26	.86
Molemmat sukupuolet	7.43	1.25	7.01	.90
Keskikoulu				
Pojat	7.21	1.06	6.92	.89
Tytöt	7.79	1.03	7.12	.90
Molemmat sukupuolet	7.58	1.08	7.05	.90
Kansalaiskoulu				
Pojat	7.19	1.01	6.78	.71
Tytöt	7.88	.94	7.26	.78
Molemmat sukupuolet	7.50	1.04	7.00	.78

Peruskoulussa arvosanat laajoilla kursseilla keskittyvät yläpäähän ja yleis- ja lyhyellä kurssilla huonoihin numeroihin. Arvosanojen ja tasokurssien ristiintaulukoinnit osoittavat, että tasokursseittain arvosanojen hajontojen erot ovat pienet. Ristiintaulukoinnista huomataan lisäksi erittäin selvästi miten äidinkielen arvosana on yhteydessä eri aineiden tasokursseihin, erityisesti ensimmäisen vieraan kielen tasokurs-sivalintaan (taulukko 10).

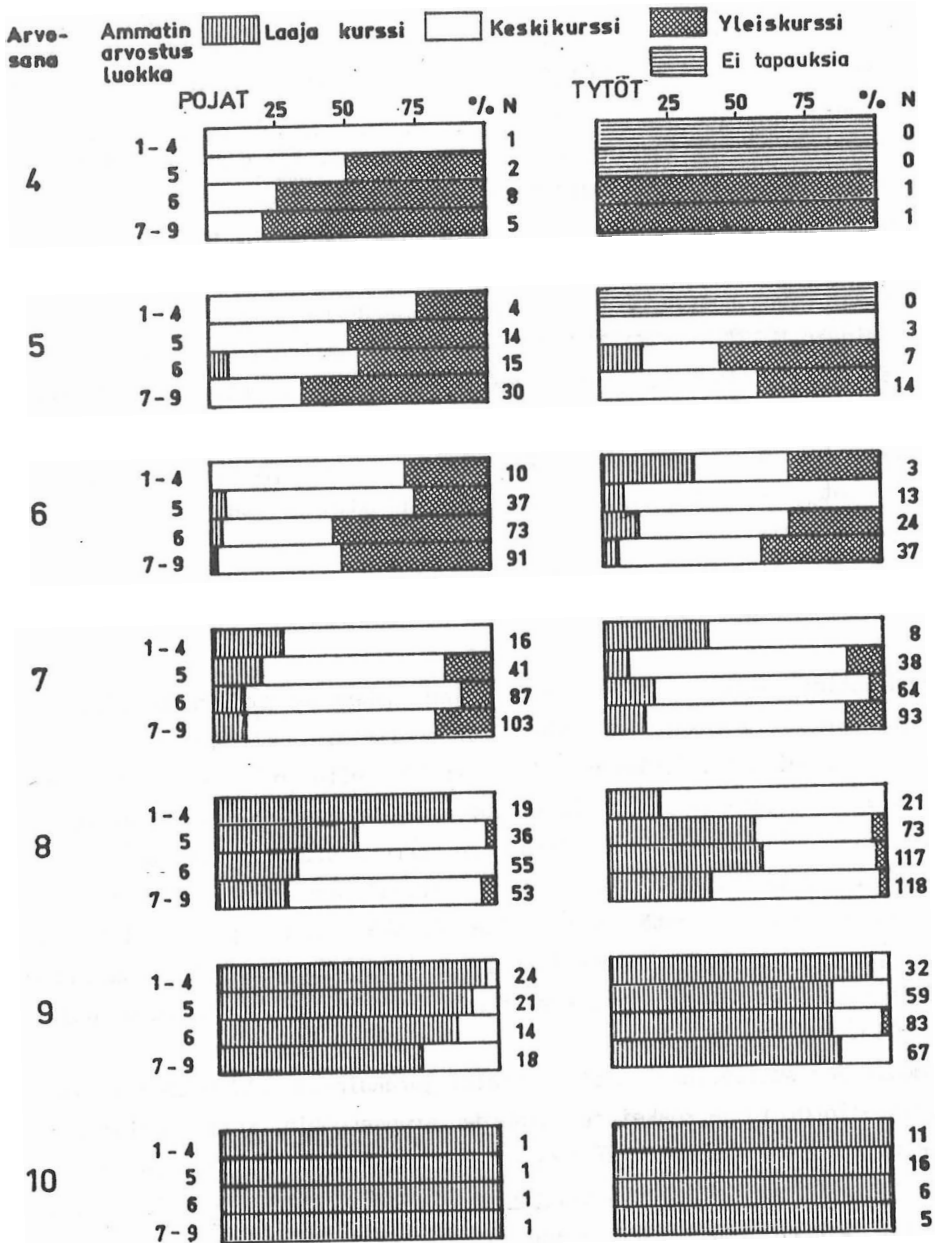
Taulukko 10. Englannin kielen ja äidinkielen arvosanojen suhteellinen jakautuminen ensimmäisen vieraan kielen tasokurssin mukaan.

Aine ja tasokurssi	Arvosana							Yhteensä				
	4	5	6	7	8	9	10	%	N	K	s	
Englanti												
Laaja %	1.0	4.0	10.7	21.1	27.8	26.8	8.6	100.0	626	7.86	1.32	
Keski %	4.9	15.8	25.1	26.4	19.3	7.6	0.9	100.0	883	6.66	1.34	
Yleis %	4.4	20.6	28.3	27.2	14.7	4.4	0.4	100.0	272	6.42	1.24	
Äidinkieli												
Laaja %	-	0.3	2.3	10.5	35.9	44.2	6.8	100.0	618	8.42	.87	
Keski %	0.6	4.7	17.7	39.5	31.3	6.3	-	100.0	858	7.15	.98	
Yleis %	5.2	17.5	48.0	22.3	6.3	0.7	8.6	100.0	269	6.09	.96	

Koulumenestys riippuu suuresti sosiaalisesta taustasta. Johtajan tai toimihenkilön lapset ovat saaneet huomattavasti enemmän korkeita arvosanoja äidinkieleessä kuin muiden ryhmien lapset. Tulojen ja äidinkielen arvosanojen yhteyttä tarkasteltaessa voidaan todeta arvosanojen keskiarvon portaittaisesti kohoavan kohti ylimpiä tuloryhmiä niin, että ero alimman ja ylimmän tuloryhmän välillä on 0,79. Pohjakoulutuksessa ääri-ryhmien ero on vieläkin huomattavampi, sillä ylioppilastutkinnon suorittaneiden huoltajien lasten äidinkielen arvosanojen keskiarvo on 8.33, mutta kansakoulun suorittaneiden huoltajien lasten 7.39 (ks. Kankainen 1977, liite 13).

Näyttää siltä, että sosiaalisen taustan muuttujien ja arvosanojen taustan muuttujien ja arvosanojen yhteys peruskoulussa on samantapainen kuin taustamuuttujien ja tasokurssienkin.

Taustamuuttujien ja arvosanojen yhteyksien tarkastelu keski- ja kansalaiskoululaisten ryhmissä ei ole verrattavissa suoranaisesti peruskoululaisia koskevaan tarkasteluun. Keskikoululaisten ryhmässä voidaan havaita, että vain ylimpien statusryhmien äidinkielen arvosanojen keskiarvo on selvästi muiden ryhmien keskiarvoa korkeampi. Kansalaiskoulussa taas ylimpien statusryhmien keskiarvo on selvästi pienempi kuin muiden ryhmien (sukupuolella lienee vaikutusta). Myös muiden aineiden arvosanoissa erottuu keskikoulussa ylin statusryhmä selvästi muita paremmaksi ja kansalaiskoulussa muita huonommaksi.



Kuvio 3. Suhteelliset tasokurssijakaumat ensimmäisessä vieraassa kielessä äidinkielen arvosanan ja ammatin arvostusluokan mukaan Pohjois-Karjalassa 8. luokalla keväällä 1977

Analyysia pyrittiin peruskoululaisten osalta vielä taulukoinnilla tarkentamaan tutkimalla sosiaalisen taustan ja tasokurssien välisiä yhteyksiä äidinkielen arvosanan mukaisissa ryhmissä. Äidinkielen katsottiin kuvautuvan koulumenestystä yleensä hyvin ja statuksen sosiaalista asemaa. Tulokset on esitetty liitteissä 7.12. ja 7.13. sekä kuviossa 3.

Sosiaaliselta statukseltaan korkeassa asemassa olevien huoltajien lapset valitsevat yleensä vaativampia tasokursseja kuin muut, vaikka koulumenestys ei olekaan kovin hyvä. Taustan portaittainen yhteys valintoihin arvosanojen sisällä näkyy varsin selvästi poikien ryhmässä sekä alhaisissa että korkeissa arvosanoissa. Tyttöjen ryhmässä suunta ei ole näin selvä. Tulokset voidaan tulkita mahdollisesti siten, että sosiaalinen tausta ei ylimmissä statusryhmissä ja tyttöjen keskuudessa vaikuta yhtä suoraviivaisesti kuin alimmissa statusryhmissä ja poikien keskuudessa, vaan valintoihin vaikuttavat koulumenestys ym. tekijät. Yleinen asenne, jonka mukaan tyttöjä kannattaa kouluttaa, jos he ovat lahjakkaita, saattaa osaltaan selittää tuloksia.

7.5.4.2. Korrelaatiotarkastelu

Korrelaatiot tausta- ja muiden muuttujien kesken laskettiin vuosiluokittain, koulumuodon mukaan ja lisäksi sukupuolittain. Analyysi tuki taulukointien havaintoja. Taulukossa 11 esitetään joitakin korrelaatioita peruskoululaisten ryhmässä sosiaalisen taustan ja oppilaan vastauksista muodostettujen muuttujien kesken. Muilta osin korrelaatioanalyysin tuomia uusia tai merkittäviä tuloksia selostetaan tekstissä. Korrelaatiotarkastelu vahvistaa havainnon, että sukupuolella näyttää olevan peruskoulussa keskeisempi merkitys kuin rinnakkaiskoulussa. Koulumuoto korreloi taustamuuttujiin kutakuinkin yhtä voimakkaasti kuin tasokurssivalinnat peruskoululaisilla.

Huoltajan sosiaalinen tausta korreloi jotakuinkin yhtä suuresti tasokurssivalintoihin ja keskeisten aineiden arvosanoihin. Korrelaatiot ovat poikien ryhmässä selvästi korkeampia. Huoltajan jatkokoulutus ja ammatin arvostus näyttävät olevan selvimmin yhteydessä valintoihin ja arvosanoihin. Taustamuuttujien korrelaatiot tosin ovat korkeita. Taulukossa esitettyjen muuttujien lisäksi pääasiallisella huoltajalla on yhteys poikien

ryhmässä mm. ensimmäisen vieraan kielen tasokurssin valintaan (.136), mutta ei tyttöjen ryhmässä (.055), ts. äidin ollessa huoltaja pojilla on taipumus valita alempia tasokursseja enemmän, kuin jos huoltajana on isä.

Taulukko 11. Sosiaalisen taustan muuttujien ja koulutusmuuttujien sukupuolittaiset korrelaatiot peruskoululaisilla

Koulutus- muuttuja	Pohja- koulutus		Jatko- koulutus		Tulot		Ammatin arvostus		Aviöpuoli- son pohja- koulutus	
	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T
Tasokurssi										
I vieras kieli	-.171	-.125	-.282	-.126	-.271	-.166	.299	.197	-.288	-.139
II vieras kieli	-.135	-.061	-.188	-.074	-.222	-.116	.200	.151	-.097	-.061
Matema- tiikka	-.159	-.130	-.245	-.177	-.237	-.205	.266	.221	-.164	-.114
Arvosanat										
Äidin kieli	.154	.181	.258	.160	.193	.188	-.198	-.235	.203	.155
Ruotsi	.149	.204	.266	.185	.204	.175	-.254	-.184	.212	.165
Englanti	.187	.198	.255	.196	.171	.195	-.229	-.228	.224	.187
Matema- tiikka	.135	.121	.234	.125	.161	.101	-.164	-.115	.154	.117
Keskiarvo	.172	.175	.316	.172	.208	.181	-.254	-.235	.224	.179
Aikomukset										
Ensisijai- nen taso	.100	.169	.188	.212	.225	.247	-.231	-.263	.177	.201
Lukio	.242	.213	.349	.278	.327	.349	-.345	-.351	.301	.236

Pojat N = 839, Tytöt N = 973

Taulukossa on esitetty myös taustamuuttujien korrelaatiot kahteen kouluaikomuksiä mittaavaan muuttujaan. Lukioon pyrkimisellä on voimakas yhteys sosiaaliseen taustaan. Peruskoululaisista osalla (laajoja kursseja valinneet) on selvä aikomus lukioon, mutta muilta osin aiomukset eivät vielä 8. luokalla olleet kovin kiteytyneitä. Esimerkiksi käsitys tulevasta ammatista oli kovin hämärä. Vuotta ylemmällä vuosiluokalla aiomukset olivat jäsentyneempiä.

Korrelaatiotarkastelun päätteeksi esitetään vielä tasokurssivalintojen ja keskeisten koulumenestystä kuvaavien arvosanojen korrelaatiot (taulukko 12), jotka osoittavat, että koulumenestys selittää suuresti valintojen vaihtelua.

Taulukko 12. Tasokurssivalintojen ja keskeisten arvosanojen korrelaatiot

Arvosana	I vieras kieli		II vieras kieli		Matematiikka	
	P	T	P	T	P	T
Äidinkieli	.616	.560	.474	.411	.587	.544
Ruotsi	.479	.538	.178	.202	.383	.411
Englanti	.305	.324	.228	.262	.345	.434
Matematiikka	.442	.668	.279	.210	.336	.237
Keskiarvo	.609	<u>p</u> .561	.435	.358	.581	.566
Pojat N = 839, Tytöt N = 973						

Taulukosta havaitaan, että äidinkielen arvosanalla ja keskiarvolla erittäin vahva yhteys ensimmäisen vieraan kielen ja matematiikan valintoihin ja matematiikassa tyttöjen ryhmässä yhtä lailla kuin poikienkin. Tyttöjen ryhmässä matematiikan arvosana korreloi suuresti ensimmäisen vieraan kielen valintaan osoittaen valintojen riippuvuutta. Pojilla äidinkieli ja keskiarvo tuntuvat voimakkaimmin olevan yhteydessä valintoihin.

Korrelaatioita ei yritetä tulkita tässä yhteydessä enemmälti, koska korrelaatioiden sisältämä informaatio tulee pääosin esille myös seuraavassa eli regressioanalyttisessä tarkastelussa.

7.5.4.3. Regressioanalyttinen tarkastelu

Regressioanalyysi on pikemminkin ennuste- kuin selitysmalli, eikä sitä voi näin ollen kovin perustellusti käyttää tasokurssivalintojen selittämisessä. Regressioanalyysissä selittävän muuttujan tai muuttujaryhmän tulisi olla selitettävän syy, mutta kausaalisuhdetta ei hevin pystytä pelkästään regressioanalyttisin keinoin osoittamaan.

Regressioanalyysin ja regressiomallien käyttö asettaa tutkimusaineistolle tiettyjä edellytyksiä mm. mitta-asteikkojen, lineaarisuuden, varianssin ja selittävien muuttujien korreloinnin suhteen (lähermin mm. Draper & Smith 1967, Sänkiäho 1974, Valkonen 1976). Pohjois-Karjalan aineisto täyttää huonosti nämä vaatimukset, sillä kaikki muuttujat eivät ole edes väli-matka-asteikollisia, selittävät muuttujat korreloivat, eikä sosiaalisen taustan voi katsoa olevan valintojen edes pääasiallinen syy, vaikka taustalla ja asemalla voidaan katsoa olevan vaikutusta valintoihin niin peruskoulussa kuin rinnakkaiskoulussakin.

Aineiston huonosta sopivuudesta huolimatta päätettiin kokeilla lineaarisia regressiomalleja analyysissa. Tässä yhteydessä ei esitetä niitä tekijöitä, joiden tulisi yleensä tuloksissa ilmetä (ks. Sänkiäho 1974, 46). Mallit, kertoimet, hajonnat ja korrelaatiot on esitetty toisaalla (Kankainen ja Tervo 1978, B). Keskeiset korrelaatiokertoimet on esitetty myös edellä. Regressioanalyysin soveltaminen on ymmärrettävä eräänlaisena kokeiluna ja aikaisempien analyysien kokoavana täydentäjänä.

Regressioanalyysilla selvitettiin sukupuolen ja sosiaalisen taustan yhteyksiä tasokurssivalintoihin sekä arvosanoihin ja arvosanamuuttujien vaikutuksia tasokurssivalintoihin. Viitekehysten ja aikaisempien tutkimusten tulokset osoittavat näiden vaikutussuuntien merkittävyyden sekä taustan ja koulumenestyksen yhteisvaikutuksen koulutusvalinnoissa. Muuttujaryhmien erillisvaikutukset ovat lähinnä laskennallisia, sillä selittävillä muuttujilla on tosiasiallinen yhteys ja riippuvuus, jota ei voi tyhjentävästi empiirisesti osoittaa. Selittävien muuttujien kokonaisvaikutuksen osoittamisessa käytettiin valikoivaa regressioanalyysia, jossa huoltajan pohjakoulutus jäi vähäisen oman merkityksen vuoksi pois. Aluksi selvitettiin kuitenkin korrelaatiokertoimien neliöiden perusteella yksittäisten muuttujien selitysasteet, jotka on esitetty liitteessä 7.14.

Tasokurssivalintojen vaihtelusta näyttää sukupuoli yksittäisenä muuttujana selittävän paljon suuremman osuuden kuin yksikään taustamuuttuja. Kielten valintojen vaihtelusta sukupuolen selitysaste on 13 % ja matematiikan 8.8 %. Sosiaalisen taustan muuttujista korkein selitysaste on huoltajan ammatin arvostuksella eli statuksella (matematiikassa 5.9 % ja ensimmäisessä vieraassa kielessä 5.5 %). Huoltajan tulot ja jatkokoulutus selittävät valintoja jonkin verran vähemmän, mutta pohjakoulutuksen muuttujat vain varsin vähän. Toisen vieraan kielen valintojen vaihtelua taustamuuttujat selittävät selvästi heikommin kuin muiden tasokurssivalintojen.

Arvosanojen vaihtelua selittävien yksittäisten muuttujien osuudet ovat samaa suuruusluokkaa kuin tasokurssivalinnoissakin, mutta matematiikan arvosanojen vaihtelua selittää myös sukupuoli vähän (3.8 %) ja sosiaalisen taustan muuttajat vähemmän kuin muissa arvosanoissa. Eniten sukupuoli selittää äidinkielen arvosanan vaihtelua (13.2 %), kun taas sosiaalisen taustan muuttajat selittävät suhteellisesti parhaiten keskiarvon vaihtelua. Huoltajan jatkokoulutuksen selitysaste on parempi kuin tulojen eli lähes yhtä suuri kuin ammatin arvostuksenkin. Huoltajan aviopuolison pohjakoulutus selittää arvosanojen vaihtelua kutakuinkin yhtä paljon kuin huoltajan tulotkin.

Arvosanamuuttajat selittävät tasokurssivalintojen vaihtelusta huomattavan osan, varsinkin äidinkieli ja keskiarvo (40.4 % ja 37.8 % ensimmäisessä vieraassa kielessä sekä 32.0 % ja 32.7 % matematiikassa). Seuraavaksi parhain selittäjä on ruotsin kieli, jonka jälkeen vasta tulevat englannin kieli ja matematiikka. Tasokurssiaineen arvosana ei ole läheskään paras valintojen selittäjä missään aineessa, vaan äidinkielen ja keskiarvon jälkeen tulee jokin muu aine ennen tasokurssiaineen arvosanaa.

Valikoivalla regressioanalyysillä selvitettiin selittävien muuttujien kumulatiiviset selitysasteet. Taustamuuttujien vaikutusta selittävät mallit ja niiden kertoimet olivat merkitseviä ensimmäisessä vieraassa kielessä ja matematiikassa. Kumulatiivinen selitysaste ei kuitenkaan nouse kovin korkeaksi, sillä vain ensimmäisessä vieraassa kielessä se on yli 15 %. Oppilaan sukupuoli selittää kaikissa tasokurssiaineissa valintojen vaihtelusta hieman enemmän kuin sosiaalisen taustan muuttajat yhteensä (taulukko 13).

Taulukko 13. Selittävien taustamuuttujien kumulatiiviset tasokurssivalintojen vaihtelun selitysasteet ¹⁾

Selittävä taustamuuttuja	I vieras kieli	II vieras kieli	Matematiikka %
Oppilaan sukupuoli	8.6	4.8	7.8
Huoltajan status	14.0	8.3	5.9
Aviopuolison pohjakoulutus	14.8		
Huoltajan tulot	15.4	7.5	8.8
Huoltajan jatkokoulutus	15.6	8.4	9.9
Kokonais selitysaste %	15.6	8.4	9.9

1) Prosenttiluvun suuruus ilmoittaa mukaantulojärjestyksen

Arvosanojen vaihtelusta oppilaan sukupuoli selittää kielissä suuremman osuuden kuin tasokurssivalinnoissa ja suuremman myös suhteessa sosiaalisen taustan muuttujiin. Sukupuolella on verraten keskeinen merkitys kielten arvosanoissa, joiden vaihtelusta se selittää yli 10 %. Sosiaalisen taustan muuttujien kanssa selitysosuus on lähes 20 %. Keskiarvon vaihtelusta sukupuoli ja sosiaalinen tausta selittävät suurin piirtein yhtä paljon (taulukko 14).

Taulukko 14. Selittävien taustamuuttujien kumulatiiviset arvosanojen vaihtelun selitysasteet ¹⁾

Selittävät taustamuuttujat	Äidin- kieli %	Englannin kieli %	Ruotsin kieli %	Matema- tiikka %	Keski- arvo %
Oppilaan sukupuoli	13.0	10.6	12.3	3.8	8.8
Huoltajan status	16.9	15.1	17.6		13.9
Huoltajan jatkokoulutus	18.0	17.2	16.6	6.8	15.3
Aviopuolison pohjakoulutus	18.5	16.7	18.1	7.1	15.9
Huoltajan tulot	18.7	17.3	18.3	7.3	16.0
Kokonaisselitysaste %	18.7	17.3	18.3	7.3	16.0

N = 1833

1) Prosenttiluvun suuruus ilmoittaa mukaantulojärjestyksen

Arvosanamuuttujien selittävä vaikutus on kumuloituva erityisesti ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalinnassa, jossa kokonaisselitysaste koostuu melkein 50 %:iin. Matematiikan arvosanalla ei ole valinnassa olennaista merkitystä. Matematiikan valinnassa puolestaan vieraiden kielten arvosanoilla ei ole olennaista muihin arvosanoihin sisällymättömyyden vaikutusta (taulukko 15).

Arvosanamuuttujat yhdessä sukupuolen kanssa selittävät ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalintojen vaihtelusta 48.1 %, toisen vieraan kielen 26.1 % ja matematiikan 38.7 % (ks. Hietaniemi et al 1977). Sosiaalisten taustamuuttujien tuoma selityskyvyn lisäys selvitetettiin myös, mutta arvosanoihin sisällymättömän vaikutus osoittautui aika vähäiseksi, sillä kaikki selittävät muuttujat selittivät ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalintojen vaihtelusta 49.3 %, toisen vieraan kielen 27.0 % ja matematiikan 40.0 %. Jäännösten analyysi kuvioiden perusteella ei lisännyt mallien selityskykyä, sillä ne ryhmittyivät kurssien määrän mukaan ryhmiksi.

Taulukko 15. Selittävien arvosanamuuttujien kumulatiiviset tasokurssivalintojen vaihtelun selitysasteet ¹⁾

Selittävä arvosanamuuttuja	I vieras kieli %	II vieras kieli %	Matematiikka %
Äidinkieli	40.4	22.8	36.8
Keskiarvo	44.6	23.6	32.7
Englannin kieli	45.5	-	-
Ruotsin kieli	47.7	25.5	-
Matematiikka	-	-	38.0

1) Prosenttiluvun suuruus ilmoittaa mukaantulojärjestyksen

Analyysia yritettiin vielä tarkentaa selvittämällä arvosanamuuttujien ja sukupuolen vaikutusta tasokurssivalintoihin eri ammattien arvostusluokissa (taulukko 16).

Taulukko 16. Arvosanamuuttujien ja sukupuolen tasokurssivalintojen vaihtelun selitysaste eri ammatin arvostusluokissa

Ammatin arvostusluokka	Ensimmäinen vieras kieli %	Toinen vieras kieli %	Matematiikka %	N
1-4 (ylimmät)	57.1	14.6	38.4	158
5	50.0	16.7	38.7	380
6	46.5	26.0	33.5	583
7-9 (alimmat)	44.7	32.3	38.7	674

Ensimmäisessä vieraassa kielessä koulumenestys ja sukupuoli selittävät tasokurssivalintojen vaihtelusta ylimmissä statusryhmissä lähes 60 %. Koulumenestys ja tausta liittyvät tiiviisti yhteen yleisesti, vaikka ylimpien statusryhmien huonoja numeroita saaneet eivät valitsekaan alimpia tasokurssseja. Toisessa vieraassa kielessä koulumenestys ja sukupuoli selittävät puolestaan parhaiten valintoja alimmissa statusryhmissä. Ylimmissä statusryhmissä ja tyttöjen keskuudessa valittaneen "varmuuden vuoksi" useammin pitkä kurssi riippumatta koulumenestyksestä, koska näin taataan paremmin jatkokoulutuskelpoisuus. Kuntakohtaisessa analyysissä havaitaan, että koulutustason muuttujilla oli voimakas yhteys toisen vieraan kielen lyhyen kurssin valintaan kaupungeissa. Toisen vieraan kielen koulutusvalinta saattaa kehittyneissä oloissa ilmentää koulutushalukkuutta. Poikien keskuudessa se voi ehkä toimia myös kielellisiä tekijöitä painottavana karsivana tekijänä. Matematiikassa erot statusryhmien välillä eivät ole huomattavia.

Kokonaisuudessaan regressioanalyysi varmentaa ja osittain täsmentää aikaisempia taulukointien ja korrelaatioanalyysien perusteella tehtyjä päätelmiä. Käytetyillä selittävillä muuttujilla pystyttiin ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalintojen vaihtelusta selittämään noin puolet ja toisen vieraan kielen runsas neljännes sekä matematiikan 40 %. Koulumenestys ennustaa ja selittää valintoja hyvin, erityisesti äidinkielen arvosana ja keskiarvo. Koulumenestyksen selitysosuuteen sisältyy paljolti sukupuolen ja suureksi osaksi myös sosiaalisten taustamuuttujien selitysoaste. Taustamuuttujista sukupuoli selittää tasokurssivalintojen vaihtelusta yhtä paljon kuin sosiaalista taustaa kuvaavat käytetyt muuttujat yhteensä. Sosiaalisen taustan tekijöillä on vaikutusta tasokurssivalinnoissa nähtävästi koulumenestyksen kautta.

Sosiaalista asemaa ja taustaa ei ole käytettävillä muuttujilla pystytty riittävän yksiselitteisesti mittaamaan ja ottamaan huomioon. Valintoihin vaikuttaa taustaan liittyviä ja muita asenne-, motivaatio- ym. prosessiluontoisia tekijöitä, joita ei ole tässä yhteydessä empiirisesti selvitetty, mutta joiden vaikutusta on aiemmin tutkittu (Kankainen 1976, Kangasniemi 1979, Saari 1980).

7.5.4.4. Arviointia

Pohjois-Karjalan tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että siirtymävaiheessaan peruskoulu on vähentänyt, mutta ei tyystin poistanut sosiaaliseen taustaan ja asemaan kytkeytynyttä valikoitumista. Erityisen selvästi tämä ilmenee tyttöjen ryhmässä kaikissa sosiaalisen statuksen luokissa ja ehkä näkyvimmin alimmissa statusryhmissä. Tulos vahvistaa kuntakohtaisesta aineistosta tehtyä havaintoa, jonka mukaan peruskoulu on parantanut syrjäisten seutujen tyttöjen koulutuksellista asemaa. Poikien keskuudessa ilmenee samansuuntainen tendenssi, mutta ei läheskään yhtä ilmeisenä kuin tyttöjen keskuudessa.

Peruskoulun tasa-arvoon tähtäävä yleistavoite näyttää tulosten perusteella toteutuneen aika selvästi. Asuinpaikka ja vanhempien sosiaalinen tausta eivät ratkaise koulutukseen valikoitumista, vaan niiden suhteen on tapahtunut rinnakkaiskouluun verrattuna koulutuksellisten mahdollisuuksien tasoittumista. Sosiaalisella taustalla on yhteyksiä valikoitumiseen selväpiirteisesti poikien keskuudessa kielten valinnoissa.

Peruskoulun siirtymävaiheen aikana huoltajat ovat pystyneet käyttämään peruskoulun tuomia mahdollisuuksia lastensa hyväksi osittain sen mukaan, kuinka hyvin he ovat olleet perillä valintojen seurauksista. Sosiaaliselta statukseltaan korkeassa asemassa olevien huoltajien lapset valitsevat yleensä vaativampia tasokursseja kuin muut, vaikka koulumenestys ei olisikaan kovin hyvä. Tämä ilmiö näkyy selvästi poikien keskuudessa. Tyttöillä koulumenestys vaikuttaa johdonmukaisemmin valintoihin kuin pojilla. Peruskoulu on nähtävästi jossain määrin korostanut sukupuoleen liittyviä koulutuksellisia tekijöitä. Tästä ovat hyötynneet lähinnä tytöt. Peruskoulun valinnat heijastunevat vähitellen myös keskiasteen koulutukseen. Vaikutukset työelämään ovat nähtävästi varsin hitaita ja riippuvat monista koulun ulkopuolisista tekijöistä.

Tasokurssivalintojen vaihtelua yritettiin taustatekijöillä ja koulumenestyksellä myös selittää. Sukupuoli yksittäisenä muuttujana näyttää selittävän suunnilleen yhtä paljon kuin sosiaalisen taustan muuttujat yhteensä. Huoltajan sosiaalisella statuksella oli sosiaalisen taustan muuttujien korkein selitysaste. Pohjakoulutuksen selitysaste oli erityisen alhainen. Taustamuuttujat selittivät parhaiten ensimmäisen vieraan kielen valintoja. Matematiikassa sukupuolen selitysaste on hyvin alhainen.

Tutkimuksessa käytetyistä muuttujista koulumenestystä osoittavat arvosanamuuttujat osoittautuivat selitysosuuksiltaan ylivoimaisesti parhaiksi valintojen selittäjiksi (ensimmäisessä vieraassa kielessä lähes 50 %). Tulos vahvistaa mm. Kangasniemen (1979) tutkimustuloksia. Kotiin liittyviä prosessimuuttujia tai kulttuuri- ja kielipääomaa mittaavia muuttujia ei ollut mukana tutkimuksessa, mutta niillä lienee myös ominaisvaikutuksia (vrt. Kangasniemi 1979, Saari 1980). Nähtävästi nämä muuttujaryhmät kuitenkin korreloivat suuresti koulumenestyksen kanssa.

8. TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

8.1. Tutkimustehtävä ja menetelmät

Tutkimuksessa on pyritty tarkastelemaan peruskoulun yhteiskunnallisia kytkentöjä ja siirtymävaiheen ongelmia eriyttämisen avulla. Tutkimustehtävän määrittely ja siihen liittyvien ongelmien tutkiminen tältä kannalta edellyttää monitieteistä tarkastelutapaa (vrt. Numminen 1979, 259). Tutkimustehtävän suoritus on tuonut mukanaan useita menetelmällisiä ja käsitteellisiä rajoituksia. Analyysi on pyritty pitämään yleisellä tasolla eli koulutustuotosten arvioimisena koulutuksen tehtävien, tavoitteiden ja sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Tämä on ollut sangen vaikea tehtävä, ja tuloksia tulisi voida rajoitusten vuoksi varmentaa lisätutkimuksilla.

Erityisesti on huomautettava, että opetussuunnitelmaa on jouduttu tarkastelemaan lähinnä jatko-opintokelpoisuuden ja yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien näkökulmasta. Kaikkien aineiden merkitystä ja opetussuunnitelmaa kokonaisuutena ei ole tutkimuksessa pyritty selvittämään, vaan tarkastelun kohteena ovat olleet lähinnä äidinkieli, vieraat kielet sekä matematiikka, joihin eriyttämisen problematiikka on tutkimuksessa liitetty. Käytännössä eriyttämisen ongelmat koskevat koko opetussuunnitelmaa.

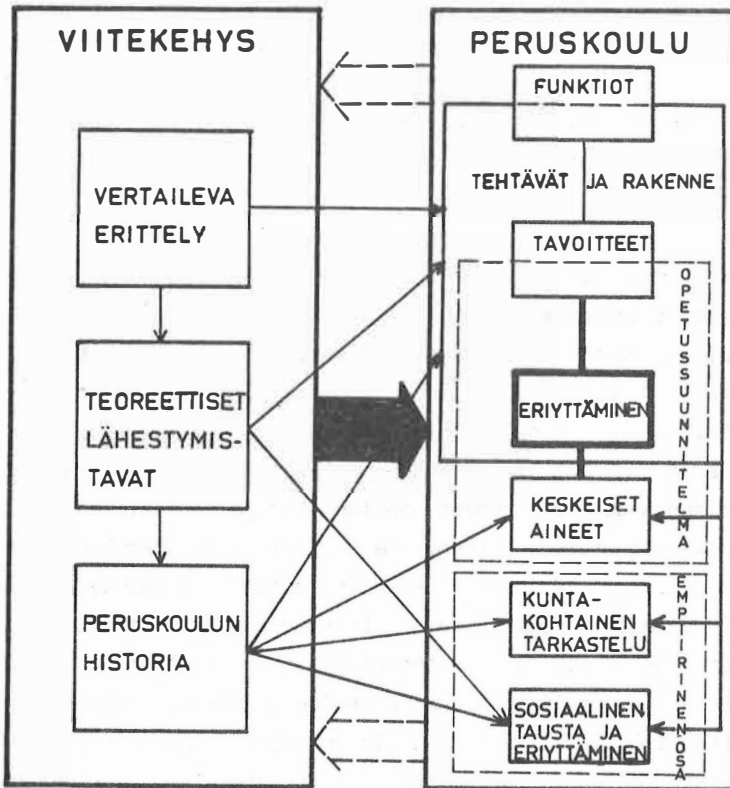
Peruskoulun siirtymävaiheen eriyttäminen ei tuota jatko-opintokelpoisuutta koko ikäluokalle. Esitellyistä tutkimuksista ja tuloksista voidaan päätellä, että eriyttämiseen liittyvät kysymykset ovat ongelmana pyrittäessä persoonallisuuden kaikinpuoliseen kehitykseen peruskoulussa ja sen jälkeisessä koulutuksessa. Tutkimuksen avulla ei pystytty yksiselitteisesti vastaamaan miten eriyttäminen olisi täsmällisesti nähtävä ja määriteltävä, jotta peruskoulun kokonaistavoitteet voitaisiin toteuttaa. Ongelma koskee erityisesti opetussuunnitelmaa, mutta olemukseltaan

se on laajasti koko yhteiskuntaa koskeva. Tutkimuksen tulosten perusteella on mahdollisuus arvioida yleisellä tasolla peruskoulun nykyistä toteutusta ja jossain määrin myös meneillään olevia kehityssuuntauksia.

Tutkimuksessa on pyritty käyttämään hyväksi peruskoulua koskevien tutkimusten tähänastiset tulokset. Tutkimusta varten kerätyt empiiriset aineistot tuovat ehkä myös uutta tietoa peruskoulun yhteiskunnallisista yhteyksistä osoittamalla miten alueelliset, sosiaaliset sekä sukupuoleen liittyvät koulutuserot ilmenevät peruskoulussa ja missä tekijöissä on tapahtunut muutoksia rinnakkaiskouluun verrattuna. Tutkimuksessa on myös pyritty hyödyntämään peruskoulua koskeva tilastollinen ja muut tietous. Aikaisempien tutkimusten tuloksia, tilastotietoja ja empiiristen aineistojen tuloksia on pyritty tarkastelemaan vertailevan, käsitteellis-teoreettisen sekä historiallisen viitekehyksen näkökulmasta. Tarkastelu pystyy jossain määrin osoittamaan mihin yhteiskunnallisiin tekijöihin eriyttäminen kytkeytyy, ja samalla myös voidaan ehkä arvioida mille taholle on opetussuunnitelmallisten kysymysten lisäksi huomiota kiinnitettävä.

Tutkimuksessa käytetyt empiirisen aineiston käsittelyn menetelmät ja niihin liittyvät käsitteelliset ongelmat (esimerkiksi sosiaalisen aseman ja taustan käsitteet) on pyritty näkemään tutkimuksen kokonaistehtävän kannalta. Ei ole ollut tarpeen pyrkiä tekniikkojen ja mallien itsetarkoitukselliseen käyttöön, vaan pyrkimys on ollut luotettavaan tiedonhankintaan ja tutkimustehtävän kannalta perusteltuun käsittelyyn (vrt. Carver 1978, Finney 1965, 183). Yhteiskunnallisten uudistusten yhteydessä tehtävät arviointitutkimukset, joissa hyödynnetään eri alojen tutkimuksia, ovat nähtävästi tarpeellisia, vaikka niissä ei uutta tietoa paljon tuotettaisikaan.

Tutkimustulosten arviointi ja kontrollointi on jatkotutkimusten tehtävä. Tutkimuksessa ei ole kehitetty mitään varsinaisesti uusia menetelmällisiä ratkaisuja. Tutkimustehtävän suoritus on edellyttänyt laajan asiakokonaisuuden käsittelyä. Tutkimusasetelmaa kehitettäessä ja eriyttämisen ongelmaa selvitettäessä on muovautunut tutkimusstrategia, joka on pyrkinyt kytkemään tutkimuksen ajatuksellisen kulun ja keskeisten osien väliset yhteydet kokonaisuudeksi. Tutkimuksen kokonaisstrategiaa ja eri osien suhteita sekä etenemissuuntia voitaisiin ehkä kaavamaisesti havainnollistaa kehikolla (kuvio 4).



Kuvio 4. Tutkimuskehikko

Tutkimuksen menetelmällinen anti kytkeytyy ehkä kokonaisstrategiaan, jota kehikko pyrkii kuvaamaan. Vertailevassa erittelyssä on osoitettu, mistä suomalaisen peruskoulun esikuvia on haettu, mitä keskeisiä ongelmia yhtenäiskoulutyypisen peruskoulun eriyttämiskysymyksissä on esikuvamaissa ollut ja miten ne on pyritty ratkaisemaan. Välitys Suomeen ei ole suora, vaan peruskoulun kehitys selittyy pitkälti oman maamme yhteiskunnallisten ja taloudellisten vaiheiden kehityksellä, jota vasten peruskoulun syntyä ja kehitystä on tarkasteltava. Yhtenäiskoulutyypisellä peruskoululla on Suomessa pitkä kehityshistoria (vrt. yhtenäiskouluperiaatteen tarkastelu), jota ei ole riittävästi tutkittu. Siksipä kokonaiskäsityksen saaminen tämänhetken peruskoulusta ja meneillään olevista uudistuksista on ollut hankalaa.

Teoreettiset lähestymistavat, joita on esitelty, eivät ole uusia ja meillä tuntemattomia. Lähestymistapojen tarkastelu on ollut tärkeää, että on osattu kiinnittää huomiota peruskoulun tehtävien ja tavoitteiden keskeisiin kysymyksiin. Lähestymistavat ovat suunnanneet myös peruskoulun kehitysvaiheiden tarkastelua peruskoulun olennaisiin yhteiskunnallisiin kytkentöihin.

Perusasteen koulutuksen keskeinen funktio on valikointi, jonka tapaa ja seurauksia on tutkittu. Peruskoulun yleiset ja sille asetetut tehtävät ovat myös olleet tarkastelun kohteena, vaikkakin tehtäviä on hiukan hankala tutkia, kun niitä ei ole selvästi määritelty. Keskeisesti on analysoitu peruskoulun tavoitteita ja tavoitteista lähinnä tasa-arvoa ja sen toteutumista. Tällöin on selvitetty jatko-opintokelpoisuutta, koulusaavutusten tasoa ja hajontaa (keskeiset aineet) ja koulutukseen valikoitumista eriyttämisen kautta sukupuolen, asuinpaikan ja sosiaalisen taustan suhteen. Tutkimusasetelma on tehnyt mahdolliseksi peruskoulun ja rinnakkaiskoulun vertailun (lähinnä valikoinnin sosiaalisen taustan suhteen) yhden läänin alueella. Kuntakohtaisen tutkimusaineiston avulla on tarkasteltu peruskoulun alueellista toteutumista ja eriyttämisen kuntakohtaisia vaikutuksia. Empiirisen osan tietojen keräämisen yhteydessä kehitetyillä menetelmällisillä ratkaisuilla on voitu tuoda nähtävästi uuttakin tietoa peruskoulun toteutuksesta ja suhteesta aiempaan rinnakkaiskouluun.

Erityisesti on huomautettava, että tutkimusajankohtana ei ole voitu selvittää peruskoulun toteutumista koko maassa, vaan rajoitetuilla alueilla, mikä on otettava huomioon tutkimusta arvioitaessa. Seuranta-tutkimukset koko maasta olisivat tarpeen tulosten kontrolloimiseksi.

8.2. Koulutuserot ja eriyttäminen

Peruskoulun opetussuunnitelma tekee vieraiden kielten opetuksesta keskeisen oppiaineksen; kielissä menestyminen säätelee myöhempiä koulutusvalintoja, ja tulevia sijoittumismahdollisuuksia. Vieraiden kielten oppimiseen puolestaan vaikuttaa ratkaisevasti äidinkielen hallinta, missä on todettu osalla oppilaista olevan vielä huomattavia puutteita, kun ensimmäisen

vieraan kielen opetus alkaa. Matematiikan opetuksessa on tapahtunut lisäksi muutoksia, jotka ovat saattaneet lähentää matematiikan opiskelutapaa kielten oppimiseen korostamalla samantyyppisiä alkeistekijöitä.

Koulusaavutustutkimukset osoittavat koulusaavutusten hajonnan keskeisissä aineissa verraten suureksi. Tasokurssien toisistaan poikkevat tavoitteet ja opetus eivät takaa yhtäläisiä jatkokoulutusmahdollisuuksia. Kielipainotteinen opetus ja siinä ilmenevät erot ovat yhteydessä kielenopetukseen ja koko koulunkäynnin motivaatiokysymyksiin. Koulutusmotivaation erot eivät häviä peruskoulun aikana, vaan ne saattavat heijastua ratkaisevina myös peruskoulun jälkeiseen koulutukseen (vrt. Sinisalo 1979, 186-187). Laine (1979, 153) katsoo, että oppilaan voimavarat ovat koko kielenopetuskeskeisen keskeisiä ongelmia ja että erityisesti heikoimpien oppilaiden opetuksen kenties pahin ongelma on opiskelijan haluttomuus oppimistehtävään paneutumiseen.

Opetussuunnitelmallisilla tekijöillä lienee merkitystä sukupuolierojen tietynlaiseen korostumiseen peruskoulussa. Tyttöjen koulumenestys ja koulutusmahdollisuudet ovat mitä todennäköisimmin kohentuneet suhteessa poikiin. Tämä ilmenee koulusaavutustutkimuksista, yleisistä tilastoista ja kerätyistä empiirisistä aineistoista.

Koulutusmahdollisuudet ovat peruskoulun myötä keskimäärin kohentuneet jonkin verran. Erityisesti syrjäisten alueiden tyttöjen koulutusmahdollisuudet ovat parantuneet rinnakkaiskouluun verrattuna. Kuitenkin koulutusvälinat ja valikoituminen peruskoulussa kytkeytyvät edelleenkin sukupuolitekijöiden ohella alueellisiin ja sosiaalisiin tekijöihin, joiden vaikutus tapahtuu pitkälle koulumenestyksen kautta. Vaikutukset näkyvät ennen kaikkea poikien keskuudessa ja korostuvat maatalousvaltaisilla ja kehitysalueilla. Tutkimuksesta voidaan epäsuorasti päätellä, että koulukohtaisesti on olemassa huomattavia eroja, mutta käytetyillä menetelmillä tätä on vaikea osoittaa. Jatkotutkimusten yhtenä tärkeänä kohteena voidaan pitää koulu- ja kuntakohtaisten erojen selvittelyä. Samassa yhteydessä voisi myös pohtia ja selvittää opettajien merkitystä valikoitumisessa ja koulumenestyksen vaihtelussa. Tätä tärkeätä kysymystä ei ole tässä tutkimuksessa selvitetty lainkaan.

Tutkimuksen mukaan keskeisten aineiden koulumenestys ennustaa ja selittää valintoja suhteellisen hyvin. Tärkeitä selittäviä muuttujia ovat erityisesti äidinkielen arvosana ja keskiarvo. Koulumenestys ohjaa koulutusvalintoja siten, että keskiasteen tai pitkän yleiskoulutuksen saaneiden, hyvätuloisten ja ylimpiin statusryhmiin kuuluvien vanhempien ja huoltajien

lapset vain äärimmäisen harvoin valitsevat alimpia tasokursseja. Laajoilla kursseilla näiden ryhmien vanhempien lapsia on paljon runsaammin, kuin on ryhmien osuus väestöstä. Valikoituminen näkyy erityisesti lukioon suuntautumisessa laajojen kurssien kautta. Koulutusperspektiivit liittyvät sosiaalisiin ongelmiin, kuten työttömyyteen ja yleensä taloudellisiin tekijöihin, joihin liittyviä ongelmia tuskin pystytään pelkästään koulutuksellisin keinoin ratkaisemaan (vrt. Sinisalo 1979, Lahikainen, A. R. ja Lahikainen, S. 1978).

Peruskoulun opetussuunnitelmaa voidaan tutkimuksen perusteella joiltakin osin kritisoida. Vieraiden kielten vaatimuksia ja painotusta olisi ehkä vähennettävä ja niiden karsivaa vaikutusta poistettava. Samalla on pystyttävä kohottamaan äidinkielen hallintaa koko ikäluokan osalta ja rakennettava vieraiden kielen opiskelu äidinkielen kunnollisen hallinnan perustalle muuttamalla esimerkiksi opetuksen aloitusajankohtaa (vrt. kieli-ohjelmakomitea 1978, 134-137). Matematiikan opetussuunnitelma edellyttänee myös tarkistuksia. Yleensä on selvitettävä, ovatko muut kuin tasokurssiaineet jääneet liian vähälle huomiolle peruskoulun opetussuunnitelman kehittämisessä ja mikä on eri aineiden oppiaineiden sisällön suhde muihin aineisiin ja koko opetussuunnitelmaan.

Esitetyt näkökohdat ovat keskeisiä koko eriyttämisen problematiikan kannalta. Yleissivistyksen tason kohottaminen koko ikäluokan osalta ei ole sama asia kuin tietyn tyyppiset ja vaativat kieliopinnot. Jatko-opintokelpoisuutta karsivan eriyttämisen sijasta olisi korostettava opetuksen ja opetussuunnitelman yhtenäisyyttä. Tähän pyrkivä eriyttäminen ei ole pelkästään opetuksen erilaistamista, eikä se voi perustua samanlaisiin differentiaalipsykologisiin perusteisiin kuin nykyinen. Yhtenäisyyden periaatteen määrittäminen ja toimenpiteet tältä pohjalta ovat vaikea ongelma, jota ei tässä yhteydessä pyritä selvittämään. Ilmeiseltä kuitenkin näyttää, että heikoimpien oppilaiden oppimisvalmiuksiin ja -tuloksiin olisi kiinnitettävä erityistä huomiota.

Eriyttämiskysymyksessä on ryhdytty etsimään uusia ratkaisuja. Keskiasteen kehittämislaisissa (474/1978) edellytetään peruskoulun tuovan kelpoisuuden kaikkiin keskiasteen koulutusta antaviin oppilaitoksiin lukuun ottamatta ammatillisten oppilaitosten ylioppilasohjaisista opintolinjoista.

Valtioneuvosto on 26.6.1979 antanut kehittäislain tarkoittamat peruskoulun kehittämishojeet, joissa määrätään siirryttäväksi opetusryhmän sisäiseen eriyttämiseen. Perusopetusryhmästä poikkeavia oppilaiden ryhmittämissä voidaan kuitenkin käyttää, kunhan niillä tuetaan pyrkimystä säävuttaa koko ikäluokalle määritelty perustavoitetaso. Ryhmiin jakamisen perusteet selvitetään tutkimustoiminnalla ja kokeilulla, jossa perusopetusryhmä saadaan osalla äidinkielen ja oppilaalle ensimmäisen ja toisen vieraan kielen sekä matematiikan tunneista jakaa kahteen erikseen opetettavaan ryhmään. Kehittämistavoitteen edellyttämät yläasteen uudet ryhmitysperusteet otetaan käyttöön lukuvuodesta 1983-84 lukien ottaen huomioon kokeilun ja tutkimuksen tulokset. Valtioneuvoston päätöksen aiheuttamia muutoksia eriyttämisen toteutukseen ja yhteiskunnallisiin seurauksiin on vaikea ennakoida. On otettava myös huomioon koulutusinstituution suhteellinen autonomia ja keskiasteen rakenteen heijastusvaikutukset peruskouluun. Lisäksi on huomattava, että uudistus antaa entistä suuremmat valtuudet koulukohtaisiin ratkaisuihin eriyttämisessä. Ratkaisujen myöhempi tutkiminen on tärkeää, koska vaikutuksia ei voida ennakolta arvioida.

8.3. Koulutuspoliittista pohdintaa

Eriyttämiskorkeutuksen luonne hakee vielä muotoaan. Linjaksi saattaa muodostua perusoppiaineiden ja perusoppisisältöjen määrittely koko ikäluokalle, minkä lisäksi osalle oppilaista annettaisiin lisäopetusta ja osalle tutkiopetusta (ks. Peltonen 1979). Kehitys tähän suuntaan ei vielä ratkaise eriyttämisen ongelmaa eikä takaa opetuksen yhtenäisyyttä ja yhtäläisiä jatkokoulutusmahdollisuuksia. Olennaista on toteutus ja koko opetussuunnitelma sekä opetuksen sisältö sen osana. On kohotettava koko ikäluokan koulusaavutuksia.

Yhteiskunnan ja kotien suora vaikutus kouluun ja ratkaisujen sekä valintojen jättäminen perheiden ja oppilaiden varaan nykyistä enemmän (esikuvamaat) johtaisivat luultavasti itseohjautuvien valikoitumismekanismien lisääntymiseen, jolloin karsiminen eri vaiheissa ja jo peruskoulun alusta alkaen olisi pantavissa aina oppilaiden ja heidän vanhempensa vastuulle.

Suomessa koulutuksen kysyntä on laajentunut perinteistä oppikoulutietä, ja tätä kautta on monille avautunut sosiaalisen kohoamisen väylä. Peruskoulu on vielä jossain määrin kohottanut joidenkin ryhmien koulutusmahdollisuuksia, vaikka mitään harppauksenomaista kehitystä se ei olekaan tuonut mukanaan. Yleissivistävän koulutuksen resursseja on kuitenkin ryhdytty mm. valtioneuvoston toimin rajoittamaan ja yleissivistävää koulutusta suoranaisesti supistamaan (vrt. lukioon siirtyvien osuus). Tendenssit ja niiden perustelut eivät ole koulutuspoliittisesti perusteltuja, ja ne saattavat katkaista koulutusmahdollisuuksien laajentamisen tien.

Keskiasteen koulutuspaikan varaaminen kaikille ja akateemisten väylien supistaminen ei sinänsä johda tasa-arvon lisääntymiseen, vaikka muodollisesti järjestetään koulutusväylät ammattikoulutustietä yliopistoihin ja korkeakouluihin.

Perusasteen koulutuksen tehtäviä ja tavoitteita ei voida asettaa pelkästään tuotannon ja talouden kannalta, eikä valikoituminen varhaisessa vaiheessa ole sopusoinnussa peruskoulun kokonaistavoitteiden kanssa. Taloudellisen kehityksen kannalta hyvä peruskoulutus on tärkeä. Ilman vankkaa yleissivistävää peruskoulutusta seuloutuvat kuitenkin tietyille aloille oppilaat sosiaalisin, historiallis-alueellisin, sukupuoleen liittyvin ym. perustein, joiden on todettu liittyvän koulutuksen eriarvoisuuteen (vrt. Bowman 1978, 42). Aina tulee olemaan tehtäviä, jotka eivät edellytä laajaa yleissivistystä ja hyvää peruskoulutusta (vrt. Koistinen 1979), mutta tämä ei voi olla peruskoulun tavoitteiden lähtökohtana.

Koulu ei voi kovin pitkälle sinänsä muuttaa yhteiskuntaa eikä poistaa yhteiskuntaan liittyviä sosiaalisia ongelmia. Koulunuudistus kytkeytyy yhteiskunnan yleiseen muutokseen ja kehitykseen. Yhtenäiskoulutyypinen peruskoulun ulkoinen muoto ei sinänsä poista koulutuseroja ja tuo tasa-arvoisuutta. Ongelmat, kuten opetuksen tasoerot ja valikointi, saattavat kätkeytyä hienojakoisen eriyttämisen ja itsevalikoinnin taakse. Päämäärien ja tavoitteiden tutkiminen ei riitä, vaan on selvitettävä miten ne toteutetaan tietyssä tilanteessa ja mitkä ovat ne välineet, jotka johtavat meitä haluttuun suuntaan (vrt. Ferge 1977). Tähän tähtäävää kokeilua ja tutkimustoimintaa tarvitaan jatkossa entistä enemmän.

Eriyttämisen näkeminen vain opetuksen erilaistamisena ei ole oikea suunta, kuten ei myöskään yksilöllisyyden tai tasa-arvolauseiden irrallinen korostus. Uudistusten perusta ja perspektiivit on haettava paljolti siitä perinteisesti voimakkaasta koulutushalukkuudesta, joka Suomessa on parin viime vuosikymmenen aikana ilmennyt.

9. TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus on ollut arvioida Suomen peruskoulun kehitystä ja siirtymävaiheen tuloksia eriyttämiskäytännön näkökulmasta. Eriyttämisen on katsottu kytkeytyvän lähinnä koulutuksen rakenteisiin ja prosesseihin. Lähtökohdaksi on otettu, että eriyttäminen on rakenteen keskeinen ongelma. Eriyttämisen yhteydet koulutuksen funktioihin ja resursseihin ovat myös tärkeitä. Eriyttämistä on arvioitu koulutuksen tehtävien ja tavoitteiden kannalta.

Tutkimuksessa on arvioitu yhteiskunta- ja kasvatustieteellisen tutkimuksen menetelmin peruskoulun kehityksen ja eriyttämisen yhteiskunnallista taustaa ja siirtymävaiheen tuloksia. Tutkimuksen viitekehys muodostuu eräiden esikuvamaiden (Yhdysvallat, Englanti, Ruotsi) vertailevasta erittelystä, keskeisten sosiologisten lähestymistapojen hahmottelusta sekä eriyttämisen tarkastelusta koulutuksen tehtävien ja tavoitteiden kannalta. Tehtävien ja tavoitteiden yhteydessä on pohdittu myös opetussuunnitelman ongelmia eriyttämisen kannalta ja rajattu yksilöivä opetus tutkimuksen ulkopuolelle.

Historiallisessa katsauksessa on selvitetty peruskoulun ja eriyttämisen yhteiskunnallisten kehysten muodostumista ja yhtenäiskouluperiaatteen kehitysvaiheita. Yhtenäiskouluperiaatteessa ilmaistaan perusasteen koulutuksen järjestämistapa ja suhde muuhun koulutukseen. Yhtenäiskouluperiaatteen esivaiheena voidaan pitää vuosisadan vaihteen pohjakoulukysymystä.

Eduskunta kehotti hallitusta ryhtymään toimenpiteisiin peruskoulun uudistamiseksi yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti vuonna 1963. Tärkeinä välivaiheina kehityksessä voidaan pitää oppikoulukomitean (1932), koulujärjestelmäkomitean (1946) sekä kouluohjelmakomitean (1959) mietintöjä. Peruskoulun yhtenäiskouluperiaatteen tulokinnan muotoili peruskoulukomitea (1965) todeten, että yhteisenä kouluajankautena ei opetusta järjestetä samaksi kaikille, vaan oppilaiden annetaan peruskoulun yläasteella valita

opintoedellytystensä ja harrastustensa mukaan joko aine- ja kurssivalinnaisuuden tai linjajaon pohjalle rakentuva opintosuuntansa. Eriyttämiskäytösten perustan muotoili koulunuudistustoimikunta (1966) lähinnä differentiaalipsykologiselta pohjalta. Eriyttämisen toteutukseen johtaneet ehdotukset muotoili peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (1979).

Peruskoulun yhteiskunnallis-taloudelliset kehukset muodostuivat pitkän ajan kuluessa. Kehitys voidaan jaksottaa maatalousvaltaisen yhteiskunnan aikaan sekä teollistumisen ja palveluelinkeinojen kasvun vaiheeseen. Yhtenäiskoulutyypin peruskoulun välttämättömyys kytkeytyy talouden ja politiikan yhteenkietoutumiseen 1960-luvun puolivälin Suomessa. Koulutuksen laajamittainen kysynnän kasvu, tungos oppikouluihin ja koulutuksen umpikujat sekä tutkimuksin todetut alueelliset ja sosiaaliset erot vauhdittivat peruskoulun syntyä. Eriyttämiskäytön muotoon kurssi- ja ainevalintaisena päädyttiin suhteellisen yksimielisesti, kun laki peruskoulusta säädettiin v. 1968.

Koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, koulutusmahdollisuuksien riippumattomuus asuinpaikasta ja vanhempien sosiaalisesta taustasta on nähty peruskoulun keskeiseksi yleistavoitteeksi. Siirtymävaiheessa keskiasteen koulujen pääsyvaatimukset ovat rajanneet käytännön siten, että koulujärjestelmäläin edellyttämä yhtäläinen ja yleinen jatko-opintokelpoisuus ei ole vielä toteutunut, vaan alimmilta tasokursseilta on ollut mahdollisuus siirtyä vain sellaisiin oppilaitoksiin ja opintolinjoille, joihin aiemmin siirryttiin kansalaiskoulusta.

Peruskoulun toimintaa eriyttämisen kannalta on arvioitu koulusaavutus-tutkimusten ja kerättyjen empiiristen aineistojen pohjalta. Koulusaavutus-tutkimukset osoittavat merkittäviä eroja vieraiden kielten, ennen kaikkea ensimmäisen oppilaalle vieraan kielen koulusaavutuksissa, ja on aihetta kysyä ja tutkia miten itse opetussuunnitelma tuottaa näitä eroja. Tutkimuksissa on myös todettu, että äidinkielen hallinnassa on osalla oppilaita sellaisia puutteita, jotka mitä todennäköisimmin heijastuvat muihin oppiaineisiin koulun alkuvaiheessa, erityisesti ensimmäiseen oppilaalle vieraaseen kieleen. Nähtävästi olisi vahvistettava kaikkien oppilaiden äidinkielen hallintaa ennen vieraan kielen opetusta ja erityistä huomiota olisi suunnattava niihin, joilla äidinkielen hallinta koulun alkuvaiheessa on heikko. Motivaatiokysymyksillä on kielenopetuksessa tärkeä merkitys, ja ne saattavat vaikuttaa myös yleiseen kouluhalukkuuteen.

Matematiikan koulusaavutuskokeet osoittavat, että tuloksena on myös

matematiikassa kolme saavutuksiltaan selvästi eritasoista ryhmää. Matematiikassa ja ensimmäisessä oppilaalle vieraassa kielessä laajojen kurssien koulusaavutukset ylittävät aikaisemman keskikoulun tason, joka puolestaan on korkeampi kuin keskikurssin taso. Lukion ja eräiden muiden oppilaitosten opetussuunnitelmat lienevät lähempänä laajojen kurssien vaatimuksia kuin keskikurssien. Tällä on vaikutusta jatkokoulutukseen ohjautumisessa. Lähtötasojen erilaisuus puolestaan tuottaa vaikeuksia jatkokoulutuksen toteutuksessa.

Peruskoulun eriyttämistratkaisun ja muuttuneen opetussuunnitelmallisen tilanteen vaikutuksesta korostuu sukupuolierojen merkitys. Sellaiset älylliset ja eri kykyihin ja niiden alkeistekijöihin liittyvät seikat, joissa tyttöjen on yleensä todettu menestyvän paremmin, saattavat painottua. Koulun työtävät ja viihtyminen voivat korostaa sukupuolierojen vaikutusta.

Osoitus sukupuolieroista on, että pojista vajaat 30 % on valinnut ensimmäisessä oppilaalle vieraassa kielessä yleiskurssin, mutta tytöistä vain hieman yli 10 %. Laajan kurssin on tytöistä valinnut lähes puolet, mutta pojista runsas neljännes. Myös matematiikassa suuntaus on samantapainen, joskaan erot eivät ole aivan yhtä suuret. Sukupuoli on otettava huomioon tutkittaessa peruskouluun liittyviä ilmiöitä.

Eriyttämistratkaisun yhteiskunnallisten yhteyksien (lähinnä alueellisten ja sosiaalisten) selvittäminen perustuu yleisten tilastojen lisäksi tutkimusta varten kerättyihin empiirisiin aineistoihin. Tilastokeskuksen työtauluista valittiin tutkimuksen kohteeksi 164 kuntaa, joissa peruskoulu oli lukuvuonna 1975-76 edennyt opetuksellisesti 7. luokalle. Kuntien voidaan katsoa edustavan suhteellisen hyvin kehitysalueita ja tietyn tyyppisiä kuntia myös muusta Suomesta (kehittyneet maalaiskunnat). Koko Suomea ja kaikkia kuntia tutkimuskunnat eivät edusta, mutta rakenteellisten piirteiden kannalta tutkimuskunnat sisältävät nähtävästi aika hyvin kuntien välisen variaation koko Suomeakin ajatellen.

Kuntakohtaisella analyysillä selvitettiin alueellista ja sosiaalista rakennetta kuvaavien taustamuuttujien yhteyksiä tasokurssivalintoihin ja keskikouluun siirtymiseen. Yhteyksiä tutkittiin korrelaatioanalyysillä, ja aineisto ryhmiteltiin kuntatyypeittäin sekä kehitysaluejaon mukaan. Taustamuuttujien yhteyksien analyysi koulutusvalintoihin on tehty sukupuolen mukaan alueittain sekä lukuvuoden 1975/76 että lukuvuoden 1976/77 osalta yhteyksien pysyvyyden ja kehityssuunnan selvittämiseksi. Rakennemuuttujat kuvaavat 1970-luvun puolivälin tai alun tilannetta. Analyysia tarkennettiin joiltakin osin alueitten sisäisillä ryhmittelyillä.

Yleistarkastelu osoitti, että kurssivalinnat ovat yhteydessä kuntakoh-
 taiseen sosiaalista rakennetta ilmaiseviin rakenteellisiin taustamuuttu-
 juihin ja että yhteys on kehitysalueen I vyöhykkeellä sekä muun Suomen kun-
 nissa erittäin selväpiirteinen alimpien tasokurssien valintoihin. Kehi-
 tysalueen II vyöhyke poikkeaa tässä suhteessa muista alueista täysin, ja
 tulos vaati jatkoanalyysia.

Yleistarkastelun korrelaatiot selittyvät suurelta osin poikien taso-
 kurssivalintojen ja rakennetekijöiden väliseksi. Alimpien kurssien valinta
 on voimakkaasti kehitysalueen I vyöhykkeellä yhteydessä kaikkiin kuntakoh-
 taiseen rakennemuuttujiin. Yhteydet ovat voimakkaampia kielissä kuin mate-
 matiikassa. Korrelaatiot ovat alentuneet lukuvuodesta 1975/76 lukuvuo-
 teen 1976/77 jonkin verran. Muun Suomen ryhmässä alimpien kurssien valinta
 on vielä lukuvuonna 1975/76 ollut hyvin suuresti riippuvainen rakennete-
 kijöistä, mutta yhteydet ovat suuresti heikentyneet lukuvuonna 1976/77.
 Kehitysalueen II vyöhykkeellä korrelaatiot ovat yleensä samanmerkkisiä
 kuin muillakin alueilla, mutta alimpien kurssien korrelaatiot rakennete-
 jöihin ovat lähes kaikki lukuvuonna 1976/77 verraten pieniä. Peruskoulusta
 saadulla informaatiolla on saattanut olla vaikutusta muuttuneeseen tilan-
 teeseen. Informaation vaikutusta ei ole tässä yhteydessä tutkittu.

Tutkimusaineiston lisäryhmittelyillä on pyritty etsimään vastausta ke-
 hitysalueen II vyöhykkeen muista poikkeaviin korrelaatioihin sekä arvioi-
 maan yleisiä yhteyksiä joiltakin osin myös muutoin. Lisäryhmittelyt eivät
 kovin hyvin selvittäneet kehitysalueen II vyöhykkeen muista poikkeavia
 korrelaatioita, joskin ne ehkä osoittivat alueen jakautuvan toisistaan
 poikkeaviin ryhmiin ja viittasivat epäsuorasti koulu- ja kuntakoh-
 taiseen tekijöihin, joita ei pystytty tarkemmin analysoimaan.

Tutkimusaineiston perusteella näyttää ilmeiseltä, että rakennetta kuvaa-
 vien taustatekijöiden yhteys tasokurssivalintoihin on siirtymävaiheessa
 aivan ilmeinen sekä kehitysalueen I vyöhykkeellä että muun Suomen kunnissa.
 Yhteydet heikkenevät melko selvästi tyttöjen ryhmässä, mutta poikien kes-
 kuudessa on havaittavissa tiettyä pysyvyyttä kummallakin alueella, ehkä
 kuitenkin selvimmin kehitysalueen I vyöhykkeellä. Tulos osoittaa, että
 alueellisia ja sosiaaliseen rakenteeseen liittyviä eroja tasokursseille
 valikoitumisessa on, vaikka tasoittumista on varsinkin tyttöjen ryhmässä
 nähtävästi tapahtunut. Kuitenkin muilla kuin rakennetekijöillä on kaikilla
 alueilla ratkaiseva osuus valikoitumisessa.

Arvioitaessa rakennemuuttujien selitystasetta koulutusvalintojen vaihtelussa korrelaatiokerrointen neliöiden perusteella voidaan todeta, että kehitysalueen I vyöhykkeellä rakennemuuttajat selittävät parhaimmillaan (maatalous ja teollisuus) alimpien kurssien valintojen vaihtelusta kielissä noin 25 %. Muun Suomen kunnissa painottuvat koulutustason muuttajat hyvin suuresti ja ylioppilaiden osuus selittää vaihtelusta 30-40 %. Laajan kurssin valinta liittyy I vyöhykkeellä selvimmin teollistuneisuuteen ja muun Suomen kunnissa puolestaan maatalouden ja palvelujen osuuteen sekä ylioppilaiden osuuteen.

Sosiaalisten tekijöiden ja valintojen yhteyksiä pyrittiin tutkimaan tarkemmin Pohjois-Karjalan tutkimusaineiston avulla. Samalla suoritettiin vertailua rinnakkaiskouluun. Tutkimuksen kohteeksi valittiin 8. ja 9. vuosiluokan oppilaat ja heidän huoltajansa. Kysely suoritettiin toukokuussa 1977. Tutkimusjoukko käsitti 3342 havaintoa ja tutkimuskuntia oli 13. Tutkimusaineiston taustatietoja vertailtiin sekä tutkimuskuntien että koko Pohjois-Karjalan ja osin koko maankin vastaaviin tietoihin edustavuuden ja luotettavuuden selvittämiseksi. Alue ja tutkimuskunnat eivät ole edustava otos Suomen kunnista, eikä tutkimusaineisto sosiaalisen aseman tai taustan kannalta edusta koko Suomea.

Vastanneiden kokonaismäärä tutkimuskuntien oppilaista oli 56,6 %. Peruskoululaisten vastausprosentti oli 60,2 %, kansalaiskoululaisten 42,9 %, keskkoululaisten 58,8 % sekä 9. vuosiluokan 52,7 %. Vastausten osuutta voidaan pitää tyydyttävänä.

Mitään huomattavia vinoutumia sosiaalisen taustan suhteen ei havaittu verrattaessa tutkimusjoukkoa yleisiin tilastoihin. Vertailtavissa olevien osoittimien mukaan aineisto edustaa suhteellisen hyvin sosiaalisen rakenteen ja aseman sekä taustan olennaisia puolia Pohjois-Karjalassa ja osin laajemminkin. Jakautumista ilmenee, että 8. vuosiluokan ja 9. vuosiluokan aineistot ovat suuresti yhtäpitäviä ja näin ollen erittäin hyvin vertailukelpoisia sosiaalisen taustan suhteen. Myös voidaan todeta aineistojen jakaantuvan suhteellisen suuriin sosiaalista asemaa ja taustaa ilmaiseviin luokkiin, mikä tekee mahdolliseksi ja suhteellisen luotettavaksi sosiaalista taustaa koulutusvalintoja sekä koulumenestystä osoittavien muuttujien yhteyksien tarkastelun ja osoittaa, että tutkittavan ongelman kannalta tulokset ovat yleistettävissä muitakin alueita kuin Pohjois-Karjalaa koskeviksi.

Keskeisimmät sosiaaliset taustamuuttajat (huoltajan pohja- ja jatkokoulutus, tulot sekä ammatin arvostus) ovat varsin luotettavia sosiaalisen taustan ja aseman osoittimia. Taustamuuttujista on omiana ryhmänään mainittava oppilaan sukupuoli.

Tutkimusaineiston analyysi jakaantui useaan osaan. Ristiintaulukointeilla pyrittiin kuvaamaan ja selvittämään sosiaalisen taustan ja koulutusvalintojen yhteyksiä ja vertaamaan peruskoulussa tapahtuvaa valikointia rinnakkaiskoulussa tapahtuneeseen. Taulukoinnilla on myös syvennetty analyysia selvitettäessä koulumenestyksen ja taustan yhteyksiä valintoihin. Korrelaatioanalyysillä on pyritty täydentämään taulukointien analyysieja. Sosiaalisen taustan voidaan katsoa olevan yhteydessä koulutusvalintoihin sekä suoraan että välillisesti koulumenestyksen kautta. Taustan vaikutuksia valintoihin ja koulumenestykseen sekä koulumenestyksen yhteyksiä ja vaikutuksia valintoihin on selvitetty myös regressioanalyysin avulla.

Taulukoinnit osoittivat, että huoltajan sosiaalista taustaa kuvaavilla muuttujilla (toiminta, työsuhde, pohjakoulutus, jatkokoulutus, tulot ja ammatin arvostus) oli kaikilla selvästi yhteys koulutusvalintoihin. Taustamuuttujien korreloinnin vuoksi yhteyksiä voidaan tiivistetysti tarkastella statusryhmien ja koulutusvalintojen välisenä.

Ylimmistä statusryhmistä on vain perin harvoissa tapauksissa hakeuduttu alimmille tasokursseille tai kansalaiskouluun. Ylimpiä statusryhmiä lukuun ottamatta ovat muiden statusryhmien pojat valinneet kaikissa aineissa alhaisimpia kurssieja enemmän kuin alimpien statusryhmien tytöt. Ylimmissä statusryhmissä alimpien kurssien valitseminen tyttöjen keskuudessa on peruskoulussa äärimmäisen harvinaista. Statuksen ja valintojen yhteyksiä tarkasteltaessa voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että peruskoulu on jossain määrin vähentänyt, mutta ei kokonaan poistanut sosiaaliseen asemaan ja taustaan yhteydessä olevaa valikoitumista, ja että tämä vähentyminen näkyy nimenomaan tyttöjen ryhmässä kaikissa sosiaalisen statuksen luokissa ja ehkä hiukan voimakkaammin alimmissa statusryhmissä. Poikien keskuudessa suuntaus on samantapainen, mutta ei yhtä selväpiirteinen. Kuitenkin peruskoulussakin sosiaalisen taustan ja statuksen yhteydet valikoitumiseen ovat selviä erityisesti poikien keskuudessa kielten valinnoissa.

Taustan yhteys valintoihin näkyy erityisen hyvin ensimmäisen vieraan kielen ja matematiikan valinnoissa ja erityisesti poikien ryhmässä, jossa matematiikassa on keskimäärin valittu laajempia kursseja kuin ensimmäisessä vieraassa kielessä. Tuloksia tarkasteltaessa on pidettävä mielessä, että vielä ei ole vanuutta taustatekijöiden pysyväisluontoisesta yhteydestä valintoihin peruskoulussa.

Tasokursseille ohjaututaan ala-asteella tapahtuneen oppilasarvostelun perusteella, ja tiettyjä numeroita vastaavat melko yleisesti määrätyt tasokurssit. Tasoerot mm. äidinkielessä näyttävät tutkimuksen mukaan olevan peruskoulussa suhteellisen suuret. Erityisesti pojilla huonompien numeroiden osuus on suurempi peruskoulussa kuin keskikoulussa ja hajonta samoin selvästi suurempi. Arvosanojen ja tasokurssien ristiintaulukoinnit osoittavat, että tasokursseittain arvosanojen hajontojen erot ovat pienet. Ristiintaulukoinnista huomataan selvästi, miten äidinkielen arvosana on yhteydessä eri aineiden kurssivalintoihin, erityisesti ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalintaan.

Näyttää siltä, että sosiaalisen taustan muuttujien ja arvosanojen yhteys peruskoulussa on selväpiirteisesti samantapainen kuin taustamuuttujien ja tasokurssienkin.

Analyysia pyrittiin peruskoululaisten osalta vielä taulukoinnilla tarkentamaan tutkimalla sosiaalisen taustan ja tasokurssien välisiä yhteyksiä äidinkielen arvosanan mukaisissa ryhmissä. Sosiaaliselta statukseltaan korkeassa asemassa olevien huoltajien lapset valitsevat yleensä vaativampia tasokursseja kuin muut, vaikka koulumenestys ei olekaan kovin hyvä. Taustan portaittainen yhteys valintoihin arvosanojen sisällä näkyy varsin selvästi pojilla sekä alhaisia että korkeita arvosanoja saaneiden ryhmissä. Tyttöjen ryhmässä suunta ei ole selvä. Sosiaalinen tausta ei ylimmissä statusryhmissä ja tyttöjen keskuudessa näytä vaikuttavan yhtä suoraviivaisesti kuin alimmissa statusryhmissä ja poikien keskuudessa, vaan valintoihin vaikuttavat koulumenestys ym. tekijät. Ylimpien statusryhmien poikia halutaan kouluttaa riippumatta koulumenestyksestä. Tyttöjen kouluttaminen näyttää olevan poikia selvemmin yhteydessä osoitettuun koulumenestykseen.

Korrelaatiot tausta- ja muiden muuttujien kesken laskettiin vuosiluokittain, koulumuodon mukaan ja lisäksi sukupuolittain. Analyysi tuki taulukointien havaintoja. Korrelaatiotarkastelu osoittaa, että sukupuolella näyttää olevan peruskoulussa keskeisempi merkitys kuin rinnakkaiskoulussa.

Koulumuoto korreloi taustamuuttujiin kutakuinkin yhtä voimakkaasti kuin tasokurssivalinnat taustamuuttujiin peruskoululaisilla.

Huoltajan sosiaalinen tausta korreloi jotakuinkin yhtä suuresti tasokurssivalintoihin ja keskeisten aineiden arvosanoihin. Korrelaatiot ovat poikien ryhmässä selvästi korkeampia. Huoltajan jatkokoulutus ja ammatin arvostus näyttävät olevan selvimmän yhteydessä valintoihin ja arvosanoihin. Koulutusaikomuksia selvitettäessä havaittiin, että lukioon pyrkimisellä on voimakas yhteys sosiaaliseen taustaan.

Korrelaatioista voidaan todeta, että äidinkielen arvosanalla ja keskiarvolla on erittäin vahva yhteys ensimmäisen vieraan kielen ja matematiikan valintoihin ja matematiikassa tyttöjen ryhmässä yhtä lailla kuin poikienkin. Tyttöjen ryhmässä matematiikan arvosana korreloi suuresti ensimmäisen vieraan kielen valintaan osoittaen valintojen riippuvuutta. Pojilla äidinkieli ja keskiarvo tuntuvat voimakkaimmin olevan yhteydessä valintoihin.

Aineiston huonosta sopivuudesta huolimatta päätettiin kokeilla lineaarisia regressiomalleja analyysissä. Regressioanalyysillä selvitettiin sukupuolen ja sosiaalisen taustan yhteyksiä tasokurssivalintoihin sekä arvosanoihin ja arvosanamuuttujien vaikutuksia tasokurssivalintoihin.

Valikoivalla regressioanalyysillä selvitettiin selittävien muuttujien kumulatiiviset selityssasteet. Taustamuuttujien vaikutusta selittävät mallit ja niiden kertoimet olivat merkitseviä ensimmäisessä vieraassa kielessä ja matematiikassa. Kumulatiivinen selityssaste ei kuitenkaan nouse kovin korkeaksi, sillä vain ensimmäisessä vieraassa kielessä se on yli 15 %. Oppilaan sukupuoli selittää kaikissa tasokurssiaineissa valintojen vaihtelusta hieman enemmän kuin sosiaalisen taustan muuttujat yhteensä.

Arvosanojen vaihtelusta oppilaan sukupuoli selittää kielissä suuremman osuuden kuin tasokurssivalinnoissa ja suuremman myös kuin sosiaalisen taustan muuttujat. Sukupuolella on verraten keskeinen merkitys kielten arvosanoissa, joiden vaihtelusta se selittää yli 10 %. Sosiaalisen taustan muuttujien kanssa selitysosuus kohoaa lähes 20 %:iin.

Arvosanamuuttujien selittävä vaikutus on kumuloituva erityisesti ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalinnassa, jossa kokonais selityssaste on lähes 50 %. Arvosanamuuttujat yhdessä sukupuolen kanssa selittävät ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalintojen vaihtelusta 48.1 %, toisen

vieraan kielen 26.1 % ja matematiikan 38.7 %. Sosiaalisten taustamuuttujien tuoma selityskyvyn lisäys selvitettiin myös, mutta arvosanoihin sisällymätön vaikutus osoittautui aika vähäiseksi. Kokonaisuudessaan käytetyillä selittäville muuttujilla pystyttiin ensimmäisen vieraan kielen tasokurssivalintojen vaihtelusta selittämään noin puolet ja toisen vieraan kielen runsas neljännes sekä matematiikan 40 %. Koulu-menestys ennustaa ja selittää valintoja hyvin, erityisesti äidinkielen arvosana ja keskiarvo.

Tutkimuksesta voidaan päätellä, että peruskoulun tavoite, jonka mukaan koulutusmahdollisuudet eivät saa riippua asuinpaikasta ja sosiaalisesta taustasta, on toteutunut suhteellisen hyvin. Valintoihin vaikuttaa taustaan liittyviä ja muita asenne-, motivaatio- ym. prosessiluontoisia tekijöitä, joita ei ole tässä yhteydessä empiirisesti selvitetty. Tutkimuksen avulla ei pystytä yksiselitteisesti vastaamaan miten eriyttäminen olisi täsmällisesti nähtävä ja määriteltävä, jotta peruskoulun tehtävät ja tavoitteet voitaisiin toteuttaa. Ongelma koskee erityisesti opetus-suunnitelmaa, mutta olemukseltaan se on laajasti koko yhteiskuntaa koskeva. Tutkimuksen tulosten perusteella on mahdollisuus arvioida yleisellä tasolla peruskoulun nykyistä toteutusta ja jossain määrin myös meneillään olevia kehityssuuntauksia.

Peruskoulun opetussuunnitelmaa voidaan tutkimuksen perusteella joiltakin osin kritisoida. Vieraiden kielten vaatimuksia ja painotusta olisi ehkä kevennettävä ja niiden karsivaa vaikutusta vähennettävä. Samalla on pystyttävä kohottamaan äidinkielen hallintaa koko ikäluokan osalta ja rakennettava vieraiden kielten opiskelu äidinkielen kunnollisen hallinnan perustalle muuttamalla esimerkiksi opetuksen aloitusajankohtaa. Matematiikan opetussuunnitelma edellyttäneen myös tarkistuksia. Yleensä on selvitettävä ovatko muut kuin tasokurssiaineet jääneet liian vähälle huomiolle peruskoulun opetussuunnitelman kehittämisessä ja mikä eri aineiden oppiaineiden sisällön suhde muihin aineisiin ja koko opetussuunnitelmaan on. Jatko-opintokelpoisuutta karsivan eriyttämisen sijasta olisi korostettava opetuksen yhtenäisyyttä. Yhtenäisyyden periaatteen määrittäminen ja toimenpiteet ovat tältä pohjalta vaikea ongelma, johon ei ole pyritty vastaamaan.

Koulunuudistus kytkeytyy yhteiskunnan yleiseen muutokseen ja kehitykseen. Yhtenäiskoulutyypinen peruskoulun ulkoinen muoto ei sinänsä poista

koulutuseroja ja tuo tasa-arvoisuutta. Ongelmat, kuten opetuksen tasoerot ja valikointi, saattavat kätkeytyä hienojakoisen eriyttämisen ja itsevalikoinnin taakse. Suomessa koulutuksen kysyntä on laajentanut perinteistä oppikoulutietä ja tätä kautta on monille avautunut sosiaalisen kohoamisen väylä. Peruskoulu on vielä jossain määrin kohottanut joidenkin ryhmien koulutusmahdollisuuksia, vaikka ei olekaan tuonut mukanaan mitään harppauksenomaista kehitystä.

SUMMARY: Differentiation in the Finnish comprehensive school: evaluation of the social background and the realization of the transition period

The purpose of the study was to evaluate the development of the Finnish comprehensive school and the results of the transition period from the point of view of differentiation measures. A relation between differentiation and the structures and processes of education has been considered. The starting point of the study was the assumption that differentiation is the central problem of the educational structure. The correlations between differentiation and the functions as well as resources of education are also important. Differentiation has been evaluated with regard to the tasks and goals of education.

Both sociological and educational research methods have been used to evaluate the social background of the development of the Finnish comprehensive school and differentiation as well as the results of the transition period. The frame of reference of the study is based on a comparative study of certain model countries (the U.S.A, England, Sweden), an outline of some essential sociological approaches and an examination of differentiation from the point of view of the tasks and goals of education. In connection with the tasks and goals the problems of curriculum have also been considered in view of differentiation, whereas individual teaching has not been dealt with in this study.

The historical survey throws light on the development of the social framework of the comprehensive school and differentiation as well as the developmental stage of comprehensive school policy. The said policy states the ways of organizing primary education and its relation to

other forms of education. The prior education question dating from the turn of the century represents a preliminary phase of the comprehensive school policy.

The Finnish parliament urged the Cabinet to take up measures to carry out a reform in our primary education according to the comprehensive school policy in 1963. The reports of the Committee on secondary schools (1932), the Committee on educational provision (1948) and the Committee on educational policy (1959) have played a significant role in the development. The interpretation of the educational policy of the comprehensive school was made by the Committee on the comprehensive school (1965), which stated that instruction should not be the same for all pupils, but pupils on the upper level should be given a chance to choose their own line of study among optional subjects and courses according to their prerequisites and interests. The Committee on school reform (1966) designed the basis for differentiation procedures mainly relying on differential psychology. The Committee on the comprehensive school curriculum (1979) made the proposals, which led to the implementation of differentiation measures.

The socio-economic framework of the comprehensive school gradually took form during a long period of time. The development can be divided into the period of agricultural predominance and the period of industrial and service-trade expansion. The necessity for a comprehensive type school arose because of the close connection between economics and politics in Finland around the middle of the 1960's. The growing demand for education, great numbers of pupils entering secondary schools, the vast problems of education as well as the regional and social differences exposed by research accelerated the development of the comprehensive school. The present form of differentiation based on optional courses and subjects was adopted fairly unanimously, when the Law on the comprehensive school was stipulated in 1968.

The most essential goals of the comprehensive school were the increase of educational equality, the independence of educational opportunities from the place of residence and parents' social background. During the transition period the admission requirements to secondary education have made it impossible to carry out the full and equal eligibility for admission to higher education stated in the Law on educational

provision. Pupils from lower sets have only been eligible to enter such secondary schools and study areas where pupils previously entered from civic schools.

From the point of view of differentiation the activities of the comprehensive school have been evaluated on the basis of school achievement studies and empirical data. School achievement studies show significant differences in the achievement of foreign languages, particularly the first foreign language. There is cause to question and study how the curriculum itself produces these differences. Studies also indicate that some pupils have such deficiencies in the mastery of mother tongue that they evidently reflect on other school subjects at the early stages of school. This is the case particularly with the first foreign language. It is obvious that the mastery of pupils' mother tongue should be improved before foreign language learning, and special attention should be paid to those whose mother tongue mastery is insufficient on the early grades. Motivation is a significant factor in language teaching and it may influence general school motivation as well.

School achievement tests show that in mathematics there are three distinctly different groups of pupils with regard to achievement. In mathematics and the first foreign language achievement in the extensive set surpasses that of the earlier lower secondary school level, which on the other hand is higher than achievement in the intermediate set. The curricula of upper secondary schools and certain other schools are probably closer to the requirements of extensive sets than intermediate sets. This has a definite influence on pupils' recruitment to further education. The difference between entry levels causes difficulties in the implementation of further training. The importance of sex differences is emphasized by the differentiation decision and the changed curricular situation. Such factors, either intellectual or connected with the various abilities or their elements, where girls have generally been found to achieve higher may become overly emphasized. Classroom techniques and enjoyment may also emphasize the effect of sex differences.

Sex differences are implied by the fact that approximately 30 per cent of boys have chosen the lowest set in the first foreign language, whereas the corresponding figure in girls is only about 10 per cent.

Almost half of the girls and only about one fourth of the boys have chosen the extensive set. The trend is similar in mathematics, even though the differences are not quite as striking. Sex must be taken into consideration when phenomena related to the comprehensive school are studied.

The study of the societal correlations (regional and social) of the differentiation policy is based in addition to general statistics on empirical data collected for the study. 164 municipalities were chosen from the Tables of the Central Statistical Office. The selected municipalities had advanced instructionally to the 7th grade of the comprehensive school in the school year 1975-76. The municipalities represent fairly well development areas and certain other types of municipalities in Finland (e.g. developed rural municipalities). The municipalities studied do not represent entire Finland and all our municipalities, but from the point of view of structural traits they evidently cover fairly well the variation between the municipalities with regard to Finland as a whole.

The individual municipalities were analyzed to find correlations between background variables describing regional and social structure and set selections as well as transfer to lower secondary school. Correlation analysis was used and the data was grouped according to type of municipality and development area division. The analysis of the correlations between background variables and educational selection was carried out regionally according to sex, and with regard to the school years 1975-76 and 1976-77 to establish the stability and trend of the correlations. The structural variables describe the situation in the middle and early 1970's. The regional analysis was adjusted in some respects by internal re-grouping.

A close examination showed that set selections are related to structural background variables, which express the social structure of each municipality, and that the correlation in zone I in the development area and in the municipalities of other parts of Finland is high with regard to the selection of the lowest sets. Zone II in the development area differs in this respect totally from other areas and requires further analysis.

The correlations of the general survey are to a great extent explained by the set selections made by boys and structural factors. The selection of the lowest sets correlates strongly with all structural variables on

the municipal level in zone I of the development area. The correlations are stronger in languages than in mathematics. The correlations have become somewhat weaker from the school year 1975-76 to the school year 1976-77. In the group "other parts of Finland" the selection of the lowest sets correlates strongly with structural factors during the school year 1975-76, but the correlations have largely weakened during the school year 1976-77. In zone II of the development area the correlation coefficients are generally of the same direction as in the other areas, but the correlations between the lowest sets and structural factors have been fairly low during the school year 1976-77. Information obtained about the comprehensive school may have had an effect on the altered situation. The effect of information has not been studied here.

By the further grouping of data an attempt has been made to seek for an answer to the correlations received on zone II of the development area, which differ from other correlations. Furthermore an evaluation of general association was also attempted. The further grouping did not, however, explain the correlations received on zone II of the development area, even though it indicated that the area is divided into groups differing from each other and referred indirectly to school and municipality level factors, which could not be explained in detail.

The data indicated clearly that the correlation between background variables describing structure and set selections is evident in the transition period both in zone I of the development area and other Finnish municipalities. The correlations weaken fairly distinctly in girls, but a certain stability can be discerned in boys in both areas, perhaps more clearly in zone I of the development area. The result indicates that there are differences pertaining to region and structure in the recruitment into different sets, though in girls particularly certain levelling has taken place. However, other than structural factors play in all areas a decisive role in self-selectivity.

When the explanatory power of structural variables in the variation of educational selections is studied in the light of the squares of correlation coefficients, it can be stated that in zone I of the development area structural variables explain at their best (agriculture and industry) 25 per cent of the variation in the selection of lower sets. In other Finnish municipalities the variables of educational level are greatly emphasized and the number of those having taken the matriculation examination explains 30-40 per cent of the variation. The selection of the extensive set is in zone I most clearly related to

industrialization and in the other Finnish municipalities to the proportion of agriculture and services as well as that of pupils having taken the matriculation examination.

The correlations of social factors and selections were studied more in detail with the help of data collected in the province of northern Carelia. A comparison with the binary school system was simultaneously carried out. The subjects of the study were 8th and 9th graders and their guardians. The enquiry was performed in May 1977. The number of S^s was 3342 and 13 municipalities in all were included. In order to determine the representativeness and reliability of the study, the background data was compared with the corresponding results in the municipalities under study, northern Carelia and partly the whole country. The area and the municipalities under study are not a representative sample of the Finnish municipalities, nor does the data from the point of view of social status and background represent the country as a whole.

The rate of returns among pupils in the municipalities under study was 56.6 per cent. The rate of returns was among comprehensive school pupils 60.2 per cent, civic school pupils 42.9 per cent, lower secondary school pupils 58.8 per cent and ninth graders 52.7 per cent. The rate of returns may thus be considered fairly satisfactory.

No particular skewness with regard to social background could be found when the sample was compared with general statistics. According to comparable indicators the data represented relatively well the essential features of the social structure, status and background in northern Carelia and partly even in a wider area. The distributions show that the data on the 8th and 9th grades are parallel to a great extent and thus highly comparable with regard to social background. It can also be seen that the data can be divided into fairly large groups indicating social status and background, which makes it possible and relatively reliable to study variables indicating social background, educational selection and school achievement. The results can also be generalized to represent even other areas outside northern Carelia.

The most essential social background variables (the guardian's basic and further training, income and appreciation of profession) are quite reliable indicators of social background and status. The pupil's sex represents a separate factor among the background variables.

Data analysis was carried out in several phases. Cross-tabulation was used to describe correlations between social background and educational selections, and the selections in the comprehensive school were compared with those made in the binary school. The same method was used in the analysis of correlations between school achievement, background and selections. Correlation analysis complemented the tabulations. Social background is related to educational selections both directly and indirectly through school achievement. Regression analysis was used to eliminate the effects of background on selections and school achievement as well as the correlations and effects of school achievement between / on selections.

The tabulations show that variables describing the guardians's social background (activities, working relations, basic training, further training, income and appreciation of profession) were closely related to educational selections. Because the background variables correlate the dependencies can in a summarized form be examined between status classes and educational selections.

Pupils from highest status classes seldom chose the lowest sets or civic schools. Exclusive of the highest status classes, boys from the other status classes have in all subjects chosen more lower sets than have girls from the lowest status classes. Girls from higher status classes have extremely seldom chosen the lowest sets in the comprehensive school. The dependencies of status and elections give reason to assume that the comprehensive school has to some extent decreased, even though not totally removed, the self-selection related to social status and background. This decrease is especially evident in girls in all social status classes and perhaps even more prominently in the lowest status classes. In boys the trend is similar, but not quite as distinct. However, even in the comprehensive school the correlations between social background and status and self-selection are high especially in boys' selection of languages.

The dependence between background and selections is strong in the selections of the first foreign language and mathematics, especially in boys, who in mathematics have chosen in average higher sets than in the first foreign language. When examining the results it should be born in mind that it is not as yet certain whether the correlation between background factors and selections is permanent.

The various sets are selected on the basis of marking in the lower level of the comprehensive school, and the marks represent certain sets in the upper level. Differences in achievement e.g. in mother tongue seem relatively great in the comprehensive school. Especially in boys the proportion of lower marks is greater in the comprehensive than in the lower secondary school and the standard deviation is greater as well. The cross-tabulations on marks and sets show that the differences of standard deviations are small set-wise. The cross-tabulations clearly indicate how the mother tongue mark correlates with set selections of other subjects, especially with the set selection of the first foreign language.

It seems that the dependence of social background variables and marks is markedly similar in the comprehensive school as is that of background variables and sets.

Cross-tabulations were used to make the analyses more precise with regard to comprehensive school pupils, where the correlations between social background and sets were studied in groups according to mother tongue marks. The children of high status guardians generally choose higher sets than others, even though their school success is not quite good. The correlation between background and selections within the marks is clear in boys both in groups having high and low marks. The trend is not clear in girls. Social background in the highest status classes and in girls does not seem to have as linear an effect as in the lowest status classes and in boys, but selections are influenced by school etc. factors. Boys in the higher status classes are educated, irrespective of success. Girls' education seems to depend more clearly on their school success.

Correlations between the background and other variables were calculated on each grade-level, according to school form and sex. The analysis lent support to the observations made by tabulations. Examination of the correlations shows that sex in the comprehensive school seems to be more significant than in the binary school. School form correlates with background variables as strongly as set selections with background variables among comprehensive school pupils.

The social background of the guardian correlates almost as strongly with set selections and marks in significant school subjects. Correlations

in boys are distinctly stronger. The guardian's further education and appreciation of profession seem to correlate strongest with set selections and school marks. When educational aspirations were studied it was found out that entering upper secondary schools correlated strongly with social background.

It was also found that mother tongue mark and grade point average correlated very strongly with the selections of the first foreign language and mathematics and in mathematics the correlation was as strong in girls as in boys. In girls the mathematics mark correlated strongly with the selection of the first foreign language thus indicating a strong dependence in selections. In boys the mother tongue mark and mean seem to correlate the strongest with selections.

In spite of the poor applicability of the data linear regression models were tried in the analysis. Regression analysis was applied to clarify the correlation between sex / social background and set selections / marks as well as the effects of mark variables on set selections.

Selective regression analysis was used to explain the cumulative explanatory variance of independent variables. The models and their coefficients which explained the effects of background variables were significant in the first foreign language and mathematics. The cumulative explanatory variance does not, however, grow very high, as it is only in the first foreign language over 15 per cent. Pupil's sex explains in all setted subjects somewhat more of the variance of selections than do the social background variables together.

Pupil's sex explains in languages a greater part of the mark variance than in set selections, so is the case also in social background variables. Sex has a relatively essential meaning in language marks, it explains more than 10 per cent of their variance. In social background variables the percentage of explained variance is almost 20.

The explanatory power of mark variables is cumulative especially in the set selections of the first foreign language, where the total percentage of explained variance is almost 50. Mark variables together with sex explain 48.1 per cent of the total variance of set selections in the first foreign language, the corresponding figure in the second foreign language is 26.1 per cent and in mathematics 38.7 per cent. The increase in the explanatory power caused by social background variables was also explained, but the effect not included in the marks proved

fairly small. In all the independent variables could explain about a half of the variance of set selections in the first foreign language, more than a fourth of the variance of the second foreign language and 40 per cent in mathematics. School success predicts and explains the selections well, especially the mother tongue mark and grade point average.

The study lends support to the conclusion that the goal of the comprehensive school, which states that educational prerequisites may not depend on the pupil's place of residence or social background, has been relatively well realized. Selections are affected by factors related to background, attitudes, motivation etc. which have not been empirically analyzed in this study. The results of this study cannot unambiguously be used to answer the question how differentiation should be precisely perceived and defined in order to implement the tasks and goals of the comprehensive school. The curriculum particularly is problematic, because it concerns widely the whole society. On the basis of the results it is possible to evaluate on a general level the realization of the comprehensive school system and to some extent also the development in progress.

The study raises criticism on some parts of the comprehensive school curriculum. The requirements and emphasis of foreign languages should perhaps be leniated and their selective effect should perhaps be decreased. Mastery of mother tongue should be improved in the entire age cohort and the study of foreign languages should be based on the mastery of mother tongue e.g. by making changes in the age when language learning is started. The mathematics curriculum should also be checked. In general there is reason to believe that other than the setted subjects have not received enough attention in the development of the comprehensive school curriculum. The relation between the subject matter of the various subjects as well as the curriculum should also be studied. Instead of differentiation, which limits the eligibility for further studies, the unity of instruction should be emphasized. The definition and measures of the principle of unity present a serious problem, which has not been answered here.

The school reform is connected with a general change and development in society. The comprehensive type primary education does not as such remove educational differences nor does it bring equality. Such problems

as different levels of instruction and selectivity may be obscured by detailed differentiation and self-selection. The demand for education in Finland has increased through the traditional secondary schools and thus new advances on the social ladder have opened for many. The comprehensive school has also to some extent improved the educational opportunity of certain social groups, even though it has not been able to bring about decisive developments.

LÄHTEET

- Aalto, S. & Minkkinen, S. (1971) (toim.) Nuoret tänään. Valtakunnallisen nuorisotutkimuksen tuloksia. Helsinki: Otava.
- Aho, E. (1967) Yhtenäiskoulutyypin peruskoulun järjestämiseen tähtäävä koulukokeilu 1960-1967. Kasvatus ja koulu 53 (4), 234-243.
- Aho, E. (1974) Koulujärjestelmä ja yhteiskunta. Teoksessa Sata suomalaisen kulttuurin vuotta. Porvoo: WSOY.
- Aho, E. (1978) Koulujärjestelmän kehittäminen. Teoksessa Keskiasteen uusi suunta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXV 1978. Helsinki. Aikuiskoulutustoimikunnan II osamietintö. Komiteamietintö 1975:28. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, I. (1975) Kylän ja maaseudun sosiaalis-taloudelliset kehitystendenssit. Sosiologia 12 (5-6), 186-197.
- Allardt, E. & Littunen, Y. (1975) Sosiologia. Neljännen uudistetun laitoksen muuttamaton lisäpainos. Porvoo: WSOY.
- Althusser, L (1971) Lenin and Philosophy and other essays. Bristol: Monthly Review Press.
- Alueittaisen kehittyneisyyden seurantatutkimus 1978. -Väliraportti. Valtio-neuvoston kanslian monisteita 1978:6. Helsinki.
- Asunto- ja elinkeinotutkimus 1975. Kunnittaiset ennakkotiedot. Tilastokeskuksen tiedotukset ja julkaisut. Helsinki.
- Asunto- ja elinkeinotutkimus 1975. Osat I A ja I B. Ammatti ja elinkeino. Suomen virallinen tilasto VI C:105. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Aunola, A. (1977) Peruskoulutuksen tavoitteiden rakenne ja tehokkuuskriteerit. Kasvatus 4 (5), 301-304.
- Bereday, G. Z. F. (1969) School Systems and Mass Demand: A Comparative Overview. Teoksessa G. Z. F. Bereday (toim.). Essays on World Education. New York: Oxford University Press.

- Bergen, J. R. & Dunn, J. A. (1976) Psychology and Education: A Science for Instruction. New York: John Wiley & Sons.
- Bergsten-Brucefors, A. (1976) Intelligence Patterns and their Relation to Social Background. Uppsala: G W K Gleerup.
- Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrant, H. (toim.) (1977) Skola, ideologi och samhälle. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bernstein, B. (1977) A Sociolinguistic Approach to Socialization: with Reference to Educability. Teoksessa T. Williams (toim.). Language and Poverty. Chicago: Markham.
- Bernstein, B. (1975) Class, Codes and Control. Plymouth: Routledge & Kegan Paul.
- Blom, R. (1969) Yhteiskunnallinen asema Suomessa. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. A tutkimuksia n:o 32. Tampereen yliopisto.
- Blom, R. (1971) Yhteiskunnan perusluokkien välisiä eroja sosiaalisessa koostumuksessa. Tampereen yliopiston sosiologian laitoksen tutkimusluento n:o 26.
- Blom, R. (1976) Valtio, oikeus ja yhteiskunta. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. A tutkimuksia n:o 49. Tampereen yliopisto.
- Bloom, B.S. (1956) (toim.). Taxonomy of educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Bode, H. F. (1975) Qualifikationsstruktur und Sekundarschulreform in den USA. Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Band 3. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Boldyrew, N. I., Gontscharow, N. K., Jessipow, B. P. & Koroljow, F. F. (1973) Pädagogie. Berlin: Volk und Wissen.
- Borg, O. (1965) Suomen puolueet ja puolueohjelmat 1880-1964. Poliitiikan tutkimuksia 7. Porvoo: WSOY.
- Bourdieu, P. (1976) Kulturell reproduction och social reproduction. Teoksessa S. Lundberg, S. Selander & V. Öhlund (toim.). Jämlikhetsmyt och klassherravälde. Lund: Bo Cavefors.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977) Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books.
- Bowman, M. J. (1978) Choices by and for people. Teoksessa Learning and Earning. Stockholm: National Board of Universities and Colleges.
- Brody, E. B. & Brody, N. (1976) Intelligence. New York: Academic Press.

- Brookover, W. B., Gigliatti, R. J., Henderson, R. D., Bradley, E. N. & Schneider, J. (1974) Quality of Educational Attainment, Standardized Testing, Assessment and Accountability. Uses of the Sociology of Education. The Seventy-third Yearbook of the National Society for the study of Education. Part II. Chicago: University of Chigago Press.
- Brubacher, J. S. (1969) Modern Philosophies of Education. Tokyo: Mc Graw-Hill.
- Bruner, J. S. (1963) The Process of Education. New York: Vintage Trade Books.
- Bruner, J. S. (1971) The Relevance of Education. London: George Allen & Unwin.
- Callewaert, S. & Nilsson, B-A (1974) SIA i kritisk belysning. Sociologiska Institutionen. Lunds Universitet.
- Callewaert, S. & Nilsson B.A. (1976) Skolans inre arbete i relation till skolans roll i samhället (Bourdieu-Passeron). Teoksessa S. Lundberg, S. Selander & V. Öhlund (toim.) Jämlikhetsmyt och klassherravälde. Lund: Bo Cavefors.
- Callewaert, S. & Nilsson, B-A. (1977) Samhället, skolan och skolans inre arbete. Malmö: Lunds bok och tidskrifts.
- Callewaert, S. & Lundgren, U. (1976) Undervisningsforskning och social reproduktion. Teoksessa S. Lundberg, S. Selander & U. Öhlund (toim.). Jämlikhetsmyt och klassherravälde. Lund: Bo Cavefors.
- Carver, R. P. (1978) The Case Against Statistical Significance Testing. Harvard Educational Review 48 (3), 378-399.
- Cherkaoui, M. (1977) Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems. Harvard Educational Review 47 (4), 556-564.
- Coleman, J. S. (1969) A Brief Summary of the Coleman Report. Teoksessa Equal Educational Opportunity. Harvard Educational Review. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, R. (1971) Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. American Sociological Review 36 (6) 1002-1019.
- Collins, R. (1977) Some Comparative Principles of Educational Stratification. Harvard Educational Review 47 (1), 1-27.
- Dahlöf, U. (1967) Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Göteborg Studies in Educational Sciences 2. Stockholm; Almqvist & Wiksell.
- Dahlöf, U. (1971) Relevance and Fitness Analysis in Comparative Education. Scandinavian Journal of Educational Research 15(3), 101-121.
- Demokratian rajat ja rakenteet. (1977) Tasa-arvon ja demokratian tutkimus Tandem (Gronow, J., Klemola, P., Partanen, J.). Juva: WSOY.

- Dobzhansky, T. (1973) Genetic Diversity and Human Equality. New York: Basic Books.
- Draper, N. R. & Smith, H. (1967) Applied regression analysis. New York: John Wiley & Sons.
- Duncan, O. D. Featherman, D. L. & Duncan, B. (1972) Socioeconomic Background and Achievement. New York: Seminar Press.
- Dunér, A. (1975) Smygdifferentiering? Skolöverstyrelsens rapport 18/1975. Stockholm.
- Durkheim, E. (1961) Moral Education. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1977) The Evaluation of Educational Thought. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eggleston, J. (1974) (toim.). Contemporary Research in the Sociology of Education. Cambridge: Methuen.
- Ekstedt, E. (1976) Utbildningsexpansion. Uppsala Studies in economic History 14. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Elinolosuhteet 1950-1975. (1977) Tilastokeskus. Tilastollisia tiedonantaja n:o 58. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Elovainio, P. (1966) Korkeakoulu-uran ja opintoalan valinta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 58.
- Elovainio, P. (1974) Korkeakoululaitoksen rakenne ja yhteiskunnan muutos. Sociologia 11 (5-6), 244-261.
- Elämisen laatu. (1972) Talousneuvosto. Yhteiskuntapolitiikan tavoitteita ja niiden mittaamista tutkiva jaosto. Helsinki.
- Emerij. L. (1972) Alternative educational Futures and educational Policy-planning. Teoksessa Alternative educational Futures in the United States and in Europe. Paris: OECD/CERI.
- Engeström, Y. (1970) Koulutus luokkayhteiskunnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. (1976) Valtakunnallisen ja paikallisen dialektiikasta opetus-suunnitelmissa. Kasvatus 7 (3), 135-138.
- Ensiö, A. (1917) Oppikoulujen Pohjakoulukysymys Suomessa. Turku: Omakustanne.
- Equal Educational Opportunity. (1969) Harvard Educational Review. Cambridge: Harvard University Press.
- Equality of Educational Opportunity. (1966) A publication of the National Center for Educational Statistics. Raportin laatinut J. S. Coleman et al. Washington: U. S. Government Printing Office.

- Eskola, A. (1975) Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. Porvoo: WSOY.
- Eskola, A. (1968) Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo, WSOY.
- Eysenck, H. J. (1976) Ihmisten erilaisuus. Keuruu: Otava.
- Ferge, Z. (1977) School Systems and School Reforms. Teoksessa A. Ktoskowska & G. Martinotti (toim.). Education in a Changing Society. SAGE Studies in International Sociology 11. Guildford: Sage.
- Finney, D. J. (1965) The Statistical Evaluation of Educational Allocation and Selection. Teoksessa L. J. Cronbach & G. C. Gleser (toim.) Psychological Tests and Personnel Decisions. Urbana: University of Illinois Press.
- Fischer, M. (1972) Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Weinheim: Beltz Verlag.
- Flude, M. (1972) Sociological Accounts of differential Educational Attainment. International Review of Education 18 (1), 13-42.
- Flude, M. & Ahier, J. (1974) Educability, Schools and Ideology. London: Croom Helm.
- Ford, J. (1969) Social Class and the Comprehensive School. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ford, J. (1973) Social class and the comprehensive school. Teoksessa H. Silver (toim.) Equal Opportunity in Education. Fakenham: Methuen.
- Galtung, J. & Höivik, T. (1972) On the Definition and Theory of Development in Relation to Balance-Imbalance Indicators of Human Resources Components. Teoksessa Z. Gostkowski (toim.). Towards a System of Human Resources Indicators for Less Developed Countries. Ossolineum: The Polish Academy of Science Press.
- Grundskolen I Norden. (1974) Peruskoulu pohjoismaissa. Nordisk utredningsserie. Pohjoismaiset mietinnöt 4/74. Stockholm: Nordiska Rådet.
- Haatanen, P. (1968) Suomen maalaishäälistö tutkimusten ja kaunokirjallisuuden valossa. Helsinki: WSOY.
- Haavio, M. H. (1950) Mennyttä ja nykyistä. Kasvatus ja koulu 36 (1), 1-8.
- Hakala, P. & Kärkkäinen, K. (1976) Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä lukuvuonna 1972-73. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 74. Jyväskylän yliopisto.

- Hakkarainen, P. (1971) Peruskoulun opetussuunnitelman oppilasta koskevat tavoitelauseet. Peruskoulun tavoitetutkimus I. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 100. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. (1971) Peruskoulun opetussuunnitelman tavoiterakenne. Peruskoulun tavoitetutkimus II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 114. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. (1972) Peruskoulunuudistuksen ja opetussuunnitelman tavoitteiden määrittäminen. Peruskoulun tavoitetutkimus III. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 149. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. (1973) Tavoitteiden, opetuksen suunnittelun ja arvioinnin välisistä yhteyksistä. Peruskoulun tavoitetutkimus IV. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 178. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, P. (1977) Koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnalliset tavoitteet: tavoitteiden valintakriteereistä ja pedagogisista funktioista. Peruskoulun tavoitetutkimus V. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 279. Jyväskylän yliopisto.
- Halila, A. (1949 ja 1950) Suomen kansakoululaitoksen historia. Osat I-IV. Turku: WSOY.
- Haller, A. O. & Portes, A. (1973) Status Attainment Processes. Sociology of Education 46 (1), 51-91.
- Hanho, J. T. (1955) Suomen oppikoululaitoksen historia II. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, J. (1976) Koulutettavuus ja opetettavuus. Koulupsykologian perusteita. Karjalan tutkimuslaitos. Julkaisu n:o 17. Joensuun korkeakoulu.
- Hautamäki, J. (1978) Psykologian ja pedagogiikan suhteesta. Psykologia 13 (1), 2-9.
- Hautamäki, L. (1969) Alueellisesta kehittyneisyydestä maassamme. Kehitysalueiden neuvottelukunnan II jaoston mietintö kasvukeskuspolitiikasta Suomessa. Liiteosa I, liite I. Helsinki.
- Haven, H. (1977) Peruskoulu- ja oppikoulutilastot. Suomen kunnat (8), 592-595.
- Havola-Pitkänen, L. (1974) Englannin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 231. Jyväskylän yliopisto.

- Havola-Pitkänen, L. (1976) Englannin kielen koulusaavutukset peruskoulun 4., 5. ja 6. luokan päätyessä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 62. Jyväskylän yliopisto.
- Hein, R. (1975) Qualifikationsplanung und Sekundarschulreform in Frankreich. Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Band 2. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Heinilä, K. (1965) Muuttuvan yhteiskunnan koulu ja koulupolitiikka. Eripainos Snellman -säätiön julkaisusta Näkökulma.
- Heinonen, V. (1964) Differentiaalipsykologia. Jyväskylä: Omakustanne.
- Hietaniemi, K. Rajahonka, K., Räsänen, E. ja Räsänen I. (1977) Sosiaalisen taustan ja koulumenestyksen yhteys peruskoulun 8. luokkalaisten tasokurssivalintoihin. Tilastotieteen menetelmäharjoitusseminaari I. Tilastotieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsch, J. (1974) Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hopper, E. (1972) A Typology for the Classification of Educational Systems. Teoksessa E. Hopper (toim.) Readings in the Theory of Educational Systems. London: Hutchinson & Co.
- Hughes, I. F. & Hughes, A. O. (1972) Equal Education. A new national strategy. Bloomington and London: Indiana University Press.
- Hurme, H. (1974) Sosialisatioprosessi ja kerrostumien koulutuserot. Lisen-siaattityö Jyväskylän yliopistossa.
- Husen, T. (1959) Skolreformen och den pedagogisk-psykologiska forskningen. Teoksessa J. Elmgren, T. Husen, W. Sjöstrand & A. Trankell. Skolan och Differentiering. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husen, T. (1962) Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa. Helsinki: Tammi.
- Husen, T. (1975) Social Influences of Educational Attainment. Paris: CERI/OECD.
- Husen, T. (1977) Jämlikhet genom utbildning? Stockholm: Natur och Kultur.
- Huttunen, J. (1978) Sukupuolten erot. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustie-teen laitos. Tutkimusraportteja n:o 69. Jyväskylän yliopisto.
- Huuhka, K. (1955) Talonpoikaisnuorison koulutie. Helsinki: Omakustanne.
- Hytönen, M. (1972) Alustava tavoiteanalyysi peruskoulun I-III luokkien uusis-ta matematiikan oppikirjoista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 137. Jyväskylän yliopisto.
- Hytönen, M. (1973) Matematiikan oppimisvaikeuksista kansakoulun I luokalla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 206. Jyväskylän yliopisto.

- Hytönen, M. (1975) Matematiikan opetuksen tehtävistä ja sisällöistä peruskoulun I-III luokilla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 32. Jyväskylän yliopisto.
- Hälinen, K. (1973) Kehittääkö tavoiteoppiminen (mastery learning) oppiainekeskeistä opetussuunnitelmaa oppilaskeskeisemmäksi. Kasvatus 4 (2), 76-79.
- Hänninen, S. (1975) Suomi pienenä valtiomonopolistisena maana. Teoksessa Valtiomonopolistisen kapitalismin kriisi. Aineistoa Suomen taloudesta ja politiikasta. SOTK:n tutkimusaineistoa 8. Tampere.
- Häyhä, T. (1977) Peruskoulujärjestelmään siirtymisen vaiheista. Suomen Kunnat (15), 1132-1134.
- Häyrynen, Y-P. & Hautamäki, J. (1973) Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Koulutuksen laadullisten muutostekijäin ja muutostavoitteiden tutkimusprojekti. Raportti n:o 3.
- Häyrynen, Y. -P. & Sarola, J. -P. (1973) Koulutuksen laadulliset muutostekijät. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Koulutuksen laadullisten muutostekijäin ja muutostavoitteiden tutkimusprojekti. Raportti n:o 1.
- Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. (1979) Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:5.
- Inozemtsev, N. (1975) Nykykapitalismi: uudet ilmiöt ja ristiriidat. Moskova: Edistys.
- Isling, Å. (1974) Vägen till en demokratisk skola. Falköping: Prisma.
- Isosaari, J. (1973) Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Toinen, tarkistettu painos. Keuruu: Otava.
- Itälä, J. (1969) Koulunuudistus suunnittelun taustatekijänä. Teoksessa J. Itälä (toim.). Koulusuunnittelu. Helsinki: Tammi.
- Itälä, J. (1973) Koulutusdemokratia. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Jaakkola, R. (1969) Tulojen jakautuminen. Teoksessa K. Bruun & A. Eskola (toim.). Taloudellinen valta Suomessa. Helsinki: Tammi.
- Janhunen, O., Kuusela, J., Niemi, E. (1977) Tasa-arvo, keskiarvo, tilasto. Suomalaisen elinolot. Tampere: Kansankulttuuri.
- Jencks, C. (1974) Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. London: Penguin Books.

- Jensen, A. R. (1969) How Much Can We Boast I.Q. and Scholastic Achievement? Harvard Educational Review 39 (1), 1-123.
- Johansson, U. (1968) Aidinkieli peruskoulussa ja keskiasteella. Teoksessa Keskiasteen uusi suunta. Aidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXV. Helsinki.
- Julkunen, R. (1970) Sosiaalitutkimuksen metodiikasta. Luentomoniste. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia n:o 2.
- Jurama, V. (1969) Kokeilupäätöskoulun yläasteen oppilasaineen valikoituneisuudesta kaupungissa. Kouluhallituksen julkaisuja. Kokeilu- ja tutkimuslauseita n:o 22. Helsinki.
- Jurama, V. (1971) Kotitaustan yhteydestä oppilaiden koulunkäyntiin liittyviin muuttujiin. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 88. Jyväskylän yliopisto.
- Jussila, K. V. (1949) Rinnakkaiskoulu-yhtenäiskoulu. Kasvatus ja koulu 35 (3), 121-124.
- Jutikkala, E. (1968) Sääty-yhteiskunta. Teoksessa E. Jutikkala (toim.). Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja. Historian korkeakoulu 2. Porvoo: WSOY.
- Juva, S. (1981) Tuntikehysjärjestelmä tekee tuloaan. Suomen Kunnallislehti (6), 8-11.
- Jäppinen, A. (1968) Lahjakuusreserveistä. Sosiologia 5 (3), 109-119.
- Järvelä, M. (1974) Työn tuottavuus ja työvoiman arvo - koulutussuunnittelun perusteita poliittisen taloustieteen käsittein. Karjalan tutkimuslaitos. Julkaisuja n:o 6. Joensuun korkeakoulu.
- Järvelä-Mellais, M. (1973) Kapitalismin suunnittelun tavoitteet ja strategiat - tarkastelua marxilaisten uusintamisen käsitteiden valossa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Koulutuksen laadullisten muutostekijäin ja muutostavoitteiden tutkimusprojekti. Raportti n:o 6.
- Järvinen, O. (1976) Perinnöllisyys ja ihmisen käyttäytyminen. Psykologia 11 (4), 29-39.
- Kaasinen, M. (1955) Suomen poliittisen työväenliikkeen suhde kansakoululaitokseemme suurlakon aikoihin ja sen jälkeen. Kasvatus ja koulu 41 (6), 245-253.
- Kajava, K. (1960a) Amerikkalaisen kulttuurin ja koulukasvatuksen peruspiirteitä. Porvoo: WSOY.
- Kajava, K. (1960b) Läntisen Euroopan kouluolot. Porvoo: WSOY.

- Kallio, V. (1973) Eduskunta ja peruskoulu-uudistus. Teoksessa Peruskoulu 73. Peruskoulun tavoitteet ja toteuttaminen (toim. O. Jokinen). Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 10. Lappeenranta.
- Kamin, L. J. (1974) The Science and Politics of I.Q. New York: John Wiley & Sons.
- Kangasniemi, E. (1973) Tasokurssien valintaprosessin tarkastelua oppilaan siirtyessä peruskoulun yläasteelle. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 171. Jyväskylän yliopisto.
- Kangasniemi, E. (1977) Oppilaiden ryhmittelystä ja ikäluokan tasokurssi- ja valinnaisaineopiskelusta peruskoulun yläasteen aikana lukuvuosina 1969-72. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 272. Jyväskylän yliopisto.
- Kangasniemi, E. (1979) Peruskoulun yläasteen eriyttämiskäytännöstä sekä opiskelun ja peruskoulutuksen tasoon vaikuttavista tekijöistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 300. Jyväskylän yliopisto.
- Kankainen, M. (1970) Koulutussuunnittelun tavoitteet. Yhteiskuntapolitiikan pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistossa.
- Kankainen, M. (1976) Sosiaalisen rakenteen yhteydet peruskoulun rakentamiseen erityisesti organisatorisen eriyttämisen kannalta. Lisen-siaattityö Jyväskylän yliopistossa.
- Kankainen, M. (1977) Sosiaalinen tausta ja valikoituminen perusasteen kou-lutuksessa Pohjois-Karjalassa keväällä 1977. Kouluhallitukselle tehty tutkimusraportti. Jyväskylä.
- Kankainen, M. ja Tervo, M. (1978a) Sosiaalisen taustan yhteys tasokurs-sivalintoihin ja koulumenestykseen peruskoulun 8. luokalla Pohjois-Karjalan läänissä keväällä 1977 regressioanalyttisesti tarkastel-tuna. Kouluhallitukselle tehty tutkimusraportti. Jyväskylä.
- Kankainen, M. ja Tervo, M. (1978b) Kuntatason muuttujien yhteyksistä pe-ruskoulun tasokurssivalintoihin ja keskikouluun siirtymiseen 1970-luvulla. Kouluhallitukselle tehty tutkimusraportti. Jyväskylä.
- Kansakoulukomitean mietintö. Komiteamietintö 1946:2. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö 1946:10. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1952:3. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kantokikylyluokitustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1975: 122. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Karabel, J. & Halsey, A.H. (1979) Educational Research: A Review and an Interpretation. Teoksessa J. Karabel & A.H. Halsey (toim.). Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press.

Karppanen, K. Selvitys peruskoulun yläasteen differentiaation toteutumisesta. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston muistio 21.9.1971. Helsinki.

Kasvio, A. (1973) Yleissivistävän koulutuksen tehtävien ja sisällön rakenteen kehittymisestä perus- ja keskiasteen koulutuksessa Suomessa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Koulutuksen laadullisten muutostekijäin ja muutostavoitteiden tutkimusprojekti. Raportti n:o 2.

Kasvio, A. (1976) Valtio ja työvoiman uusintaminen. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosialipsykologian laitoksen tutkimuksia 16.

Kerr, C. (1969) Education in the United States: Past Accomplishments and Present Problems. Teoksessa G. Z. F. Bereday (toim.). Essays on World Education. New York: Oxford University Press.

Keskiasteen kehittämissäin 8 §:n tarkoittamat peruskoulun kehittämissäin. Valtioneuvosto / opetusministeriö n:o 1475/27/69. Helsinki 26.6.1979.

Keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpanon edellyttämät valtioneuvoston suunnitteluohjeet. Suomen kaupunkiliiton kirje n:o 1785/78. Helsinki 11.12.1978.

Keskiasteen koulutuksen kokeilutoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 14. Komiteamietintö 1979:1 Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Keski-Suomen koulutussuunnitelma I: Nykytilanteen inventointi (1970) Keski-Suomen seutukaavaliiton julkaisu n:o 5 sarja B. Jyväskylä.

Kettunen, A. P. M. Peruskoulun yläasteen eriyttämisen ongelmista. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto 31.12.1972. Helsinki.

Kettunen, A. & Koski, E. (1972) Peruskoulun käsikirja. Porvoo: WSOY.

Kieliohjelmakomitean mietintö. Komiteamietintö 1978:60. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Kienitz, W. et al. (1973) Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin: Volk und Wissen
- King, A. (1969) Educational Management and Policy-Making. Teoksessa G. Z. F. Bereday (toim.). Essays on World Education. New York: Oxford University Press.
- Kirby, R. & Radford, J. (1976) Individual Differences. Bungay: Methuen.
- Kiuasmaa, K. (1971) Oppikoulun järjestysmuutokysymys 1920- ja 1930-luvuilla. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti n:o 2.
- Kiuasmaa, K. (1974) Oppikoulu 1940-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportit n:o 7.
- Kiuasmaa, K. (1976) Miksi Lex Mantere ei syntynyt? Kasvatus 7 (5), 273-276.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. (1979) Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Klafki, W & Stöcker, H. (1976) Innere Differenzierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 22 (4), 497-524.
- Koistinen, P. (1979) Työvoiman ammatti- ja kvalifikaatorakenteen suunnittelu. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia selvityksiä n:o 24. Helsinki.
- Kol'tsugina, M. B. "Yhteiskunta ja koulutus" -ongelma nykyisessä porvarillisessa kasvatustieteessä ja koulun käytännössä. Moniste. Kääntänyt P. Hakkarainen.
- Komitean mietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi. Komiteamietintö n:o 1-1948. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koort, P. (1975) Kasvatus ja suunnittelu. II painos. Hämeenlinna: Gaudeamus.
- Korhonen, H. (1975a) Peruskoulun yhteiset kokeet lukuvuonna 1973-74. Yläasteen matematiikan kokeet ja koetuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 41. Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, H. (1975 b) Peruskoulujen yhteiset kokeet lukuvuonna 1974-75. Ala-asteen matematiikan kokeet ja koetuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 44. Jyväskylän yliopisto.
- Korkeakouluopiskelijoiden alueellinen ja sosiaalinen tausta 1940-1969. (1972) Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 4. Helsinki.

- Koskenniemi, M. (1948) Pienten maalauskoulujen mahdollisuuksista. Kasvatus ja koulu 34 (3), 97-109.
- Koskenniemi, M. (1960) Kouluohjelman synnytystuksia. Kasvatusopillinen aikakauskirja 77 (2), 57-68.
- Koskenniemi, M. (1976) Opetussuunnitelman syntymisestä ja toteutumisesta. Kasvatus 7 (3), 121-123.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1970) Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kosonen, P. et al (1979) Suomalainen kapitalismi. Jyväskylä: Love Kirjat.
- Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1966:A12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluohjelmakomitean mietintö. Komiteamietintö 1959:11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koulutusluokittelu. (1971) Tilastokeskuksen käsikirjoja n:o 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koulutuspolitiikan tavoitteita tutkivan työryhmän raportti. (1972) Talousneuvosto. Yhteiskuntapolitiikan tavoitteita tutkivan työryhmän raportti. Helsinki.
- Koulutusrakennekomitean mietintö. Komiteamietintö 1969:A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kull, M. (1978) Peruskoulun tasokurssijärjestelmästä. Suomen Kunnat (3), 141-144.
- Kupari, P. (1976) Peruskoulujen yhteinen koe syksyllä 1975. Yläasteen matematiikan lähtötasokoe ja koetuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 72. Jyväskylän yliopisto.
- Kuusi, O. Yhteiskuntapoliittisten tavoiteohjelmien yhteensovittamismenettely. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1977:2. Helsinki.
- Kuusinen, J. & Blåfield, L. (1975) Taloudellisten, biososiaalisten ja koulutuksellisten ympäristötekijöiden yhteys psykologiseen kehitykseen 3-9 -vuotiailla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 250. Jyväskylän yliopisto.
- Kyöstiö, O. K. (1959) Koulu ja erikoistuminen. Jyväskylä: Keskusammattikoulujen opettajien yhdistys.
- Kyöstiö, O. K. (1960) Uusi kouluohjelma. Kasvatus ja koulu 46 (1), 17-30.

- Kyöstiö, O. K. (1970) Peruskoulun opetuksen suuntaviivat julkistettu. Kasvatus 1 (3), 159-166.
- Kyöstiö, O. K. (1977) Kasvatus, perimä ja ympäristö. Kasvatus 8 (2), 76-82.
- Kyöstiö, O. K., Luukkonen, J. & Karttunen, R. (1972) Karsiva opintie. Tutkimus v. 1963 Oulun oppikouluihin tulleiden oppilaiden koulumenestyksestä. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos 10.
- Käppi, P. (1969) Koulunkäynnin lopettaneet oppilaat kokeilupersuskoulun VIII luokalla lukuvuonna 1968-69. Kouluhallituksen julkaisuja. Kokeilu- ja tutkimusselosteita n:o 21. Helsinki.
- Kärkkäinen, K. (1976) Peruskoulun yhteiset kokeet lukuvuonna 1974-75. Yläasteen ruotsin kielen kokeet ja koetuloksia. Ruotsin kieli toisena oppilaalle vieraana kielenä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 67. Jyväskylän yliopisto.
- Lahdes, E. (1977) Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lahikainen, A. R. & Lahikainen, S. (1978) Nuorten miesten ammatillinen ja koulutuksellinen suuntautuminen sosiaalisen taustan ja elämäntavan valossa. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia selvityksiä n:o 18.
- Laine, E. (1978) Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 21. Turku.
- Laine, E. (1979) Vieraan kielen opiskelu ja sen yleiset edellytykset. Kasvatus 10 (3), 151-154.
- Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä. Laki n:o 474/16.6.1978. Helsinki; Valtion painatuskeskus.
- Laki koulujärjestelmän perusteista 26.7.1968/467. Teoksessa Opetustoimi. Eripainos Suomen Laki II -teoksesta. Helsinki: Suomen Lakimiesliitto.
- Lappalainen, A. (1976) Koulu on kipeä. Porvoo: WSOY.
- Lehtinen, J. (1968) Jatkokoulutuksen alueellinen levinneisyys Suomessa 1967. Valtakunnansuunnittelutoimiston julkaisusarja B:11. Helsinki.
- Lehtinen, J. (1969) Jatkokoulutuksen rakenteen alueittainen erilaisuus Suomessa vuonna 1967. Valtakunnansuunnittelutoimiston julkaisusarja A:23. Helsinki.

- Lehtinen, J. (1972) Koulutusrakenteen erilaistuminen. Valtakunnansuunnittelu-
toimiston julkaisusarja A:27. Helsinki.
- Leiman, P. (1973) Differentiaaalipsykologia. Forssa: Gaudeamus.
- Leimu, K., Oravainen, K. & Saari, H. (1978) Koulutusteilte valikoituminen ja
sitä määrääviä taustatekijöitä Suomen koululaitoksessa. Vuoden 1972
tutkintojensuunnittelutoimikunnan taustaraportti n:o 1. Kasvatus-
tustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 288. Jyväskylän yliopisto.
- Leimu, K. & Saari, H. (1976) Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämistä
Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedottei-
ta 77. Jyväskylän yliopisto.
- Leontjev, A. N. (1977) Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Kuopio: Kansan-
kulttuuri.
- Linnakylä, P. (1978) Taksonominen tavoitekuvaus äidinkielen oppimistulosten
arvioinnin lähtökohtana. Peruskoulun yhteiset äidinkielen kokeet
lukuvuonna 1972-73. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja
tiedotteita 109. Jyväskylän yliopisto.
- Lukioasteen koulutus pohjoismaissa (1975) Pohjoismaiset mietinnöt 1975:29.
Stockholm: Pohjoismaiden Neuvosto ja Pohjoismaisen kulttuuriyhteis-
työn sihteeristö.
- Lukiokomitean mietintö. Komiteamietintö 1970:A 11. Helsinki: Valtion paina-
tuskeskus.
- Lyytinen, P. (1978) The acquisition of Finnish morphology in early childhood.
Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 37.
University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Läroplans debatt. Specialutgåva av tidskriften Pedagogiska meddelanden från
skolöverstyrelsen 7/1978. Stockholm.
- Löfman, P. (1972) Sosiaalisten taustatekijöiden yhteydestä peruskoulun oppi-
laiden koulutussuunnitelmiin. Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma.
Turun yliopisto.
- Maalaiskansakoulun jatko-opetuskomitean mietintö. Komiteamietintö n:o 12-1954.
Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mader, O. (1974) Zur methodologischen und Methodischen Fragen der Weiterent-
wicklung der Ziele und des Inhalts der sozialistischen Allgemein-
bildung. Teoksessa Jahrbuch 1973/1974 Akademik der Pädagogischen
Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk
und Wissen.

- Malinen, P. (1972) Opetuksen suunnittelun kyberneettisiä perusteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen opetusmoniste n:o 35.
- Malinen, P. (1973) Perusoppiaines ja tavoiteoppiminen. Kasvatus 4 (4), 233-239.
- Malinen, P. (1974) Peruskoulun opetussuunnitelman kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 230. Jyväskylän yliopisto.
- Malinen, P. (1976) Opetussuunnitelman rakenne ja laadinnan periaatteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja n:o 4.
- Malinen, P. (1977) Opetussuunnitelman laatiminen. Jyväskylä:Gummerus.
- Man, Science, Technology. (1973) A Marxist Analysis of the Scientific-Technological Revolution. Moscow-Prague: Academia Prague.
- Mantere, O. (1938) Huomioita koululaitoksemme kehityksestä itsenäisyytemme aikana. Kasvatustieteiden aikakauskirja 75 (1-2) 1-6.
- Margulies, S. & Kahan M. (1975) Equal Opportunity, Politics and Mythology. The Polish Sociological Bulletin (1-2), 33-47.
- Marsden, D. (1970) How Comprehensives Missed the Tide. Teoksessa D. Rubinstein & C. Stoneman (toim.). Education for Democracy. Harmondsworth: Penguin Books.
- Matematiikka. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus 6a/1976. Helsinki.
- Matilainen, V. (1974) Eräiden sosiaaliseen taustaan liittyvien muuttujien yhteys perusasteen koulutuksessa olevien oppilaiden valikoitumiseen ja jatkokoulutusaikaisiin Jämsässä, Jämsänkoskella, Korpilahdella ja Petäjävvedellä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistossa.
- Matilainen, V. (1975) Koulutukseen valikointi. Yhteiskuntapolitiikan laudatur -tutkielma Jyväskylän yliopistossa.
- Meier, A. (1974) Soziologie des Bildungswesens. Berlin: Volk und Wissen.
- Meyer, J. W., Rubinson, R., Ramirez, F. O. & Bli-Bennet, J. (1977) The World Educational Revolution, 1950-1970. Sociology of Education 50 (4) 242-258.
- Musgrave, P. W. (1974) The Sociology of Education. London: Methuen.
- Neuner, G. (1975) Zur Theorie des sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin: Volk und Wissen.
- Niemi, O. (1969) Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa. I Autonomian aika. Kokemäki: Omakustanne.

- Niini, A. (1964) 25 vuotta ammattikasvatusta. Eripainos kauppa- ja teollisuusministeriön historiasta 1938-1963. Ammattikasvatusosasto ja sen alainen hallinnonhaara. Helsinki.
- Niini, A. (1966) Nuorten oikeudesta opiskeluun ja koulutustien valintaan. Helsinki. PSP:n kirjapaino.
- Niini, A. & Elfvengren, E. (1962) Nuorten koulunkäyntimahdollisuudet ja työmarkkinoille tulo vuosina 1955-1965. Valtakunnansuunnitelutoimiston julkaisusarja A:12. Helsinki.
- Nummenmaa, T., Koivisto, T., Koskinen, A., Taavila, U., Toiviainen, P. & Vikma, T. (1973) Sosiaalisen taustan vaikutus kouluteiden valintaan. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 78.
- Nurminen, J. (1977) Keskiasteen koulutuksen uudistaminen. Keuruu: Otava.
- Nurminen, J. (1979) Koulunuudistus ja tutkimus. Kasvatus 10 (5), 257-260.
- Nurmi, V. (1977) Koulunuudistuksen taustatekijöitä I. Yleissivistävä koulutus 1856-1872. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia n:o 59.
- Nurmi, V. (1979a) Koulunuudistuksen taustatekijöitä II. Yleissivistävä koulutus vv. 1959-70. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia n:o 76.
- Nurmi, V. (1979b). Haarukointia 32: Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteista ja hyödyntämisestä. Kasvatus 10 (5), 289-290.
- Nuutinen, P. (toim.).(1978) Varhaiskasvatuksen vaihtoehdot: erään koulutusteoreettisen lähestymistavan kokeilua. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita n:o 13.
- Oittinen, R. H. (1956) Oppikoulun murros. Kasvatus ja koulu 42, (4), 153-164.
- Oittinen, R. H. (1972a) Miksi peruskouluun. Helsinki: Tammi.
- Oittinen, R. H. (1972b) Peruskoulun tavoitteet yhteiskunnan muuttumisen kuvaajina. Teoksessa Peruskoulu 73. Peruskoulun tavoitteet ja toteuttaminen. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 10. Lappeenranta.
- Olkinuora, E. (1978) Koulutuksen laadullisen tuotoksen alueellista sekä sosiaali- ja sukupuoliryhmittäistä yhdenvertaisuutta kuvaavien indikaattorien muodostamiskokeilu kansainvälisen koulusaavutus-tutkimuksen Suomen aineistosta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimusraportteja n:o 71.

- Olkinuora, E. & Perkki, L. (1974) Koulutusindikaattorijärjestelmän edellytykset, lähtökohdat ja käytännön konstruointimahdollisuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 243. Jyväskylän yliopisto.
- Unko koulutuksella tulevaisuutta? (1975) Keuruu: Otava.
- Opetushallintokomitean mietintö. Komiteamietintö 1963:7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetussuunnitelmakomitean I välimietintö. Komiteamietintö 1975:33. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opinto- ja ammatinvalinnan valmistelua maahanmuuttajalle. (1975) Kouluylhallitus. Södertälje.
- Oppikoulukomitean mietintö. Komiteamietintö 1933:5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Oppilaalle vieraat kielet. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa. Kouluhallitus 3d/1976. Helsinki.
- Oppilasarvostelua koskevat ohjeet. Kouluhallituksen ryhmäkirje n:o 3251. Helsinki 26.4.1973.
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1973:38. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Oppilashuoltokomitean mietintö. Komiteamietintö 1973:151. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Orring, J. (1967) Skolan I Sverige. Stockholm: Sö-förlaget/Skolöverstyrelsen.
- Ossowski, S. (1963) Class Structure in the Social Consciousness. London: Free Press.
- Parsons, T. (1977) Social Systems and the Evolution of Action Theory. New York: The Free Press.
- Partanen, J. (1970) Tuloerot Länsi-Euroopan maissa. Sociologia 7 (6), 3-7-312.
- Pasanen, T. (1976) Peruskoulun yhteiset matematiikan kokeet lukuvuonna 1972-73. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 71. Jyväskylän yliopisto.
- Paulston, R. G. (1968) Educational Change in Sweden. New York: Teachers College Press.
- Pedersen, E., Faucher, T. & Eaton, W. (1978) A New Perspective on the Effects of First-Grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status. Harvard Educational Review 48 (1), 1-31.
- Peltonen, A. (1979) Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Helsinki.

- Peltonen, J. (1979) Kokemuksia ja arviointeja perustavoitteiden käytöstä. Kasvatus 10 (4), 224-225.
- Pelttari, H., Ojala, T. & Sänkiäho, R. (1977) Liikuntajärjestelmän evaluointi. Teoreettiset lähtökohdat ja käytännön ongelmat. Valtio-opin laitoksen julkaisuja n:o 32. Jyväskylän yliopisto.
- Peruskouluasetus 26.6.1970/443. Teoksessa Opetustoimi. Eripainos Suomen Laki II-teoksesta. Helsinki: Suomen Lakimiesliitto.
- Peruskoulujaoston muistio. Keskiasteen koulutuksen johtoryhmä. Peruskoulujaosto 23.11.1977. Helsinki.
- Peruskoulukokeilun ohjeisto lukuvuodeksi 1980/81. Kouluhallituksen ryhmäkirje n:o 10795. Helsinki 19.12.1979.
- Peruskoulukomitean I osamietintö. Komiteamietintö 1965:A7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulun uudistus 1. Komiteamietintö 1975:109. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma (1979-1984). Kouluhallitus 30.11.1978. Helsinki.
- Peruskoulun opetusryhmien muodotamista koskevat ohjeet lukuvuodeksi 1977-78. Opetusministeriön kirje n:o 2329. Helsinki 30.3.1977.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö 1970:A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteamietintö 1970:A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman toteuttamista koskevat kouluhallituksen ohjeet. Kouluhallituksen kirje n:o 2680. Helsinki 23.3.1976.
- Peruskoulun toiminnallista rakennetta koskeva kouluhallituksen alustava kannanotto suunnitteluohjeeksi. Kouluhallituksen kirje n:o 1674. Helsinki 18.3.1975.
- Peruskoulun yläasteen opetuksen käynnistämistä koskevat ohjeet (1973). Kouluhallituksen yleiskirje n:o 2040. Helsinki 25.10.1973.
- Piippo, T. (1973) Koulutuksellinen eriyttäminen yhteiskunnallisen eriyttämisen muotona I. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 196. Jyväskylän yliopisto.
- Piippo, T. (1978) Peruskoulun ala-asteen englanninkielen tavoiteoppimiskokeilusta Jyväskylässä/Toivakassa lukuvuonna 1977/78. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen raportti. Jyväskylän yliopisto.

- Pohjois-Karjalan läänin alustava alueellinen kehittämissuunnitelma. (1977)
Joensuu: Pohjois-Karjalan lääninhallitus.
- Poulantzas, N. (1977) Skolan som ideologisk statsapparat. Teoksessa B. Berner, S. Callewaert & H. Silberbrant (toim.). Skola, Ideologi och samhälle. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Puro, J. (1972) Matematiikan oppimisvaikeudet kokeiluperuskoulujen I-III luokilla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 163. Jyväskylän yliopisto.
- Puro, J. (1977) Tukiopetuksessa tarvittavan materiaalin kehittäminen II. Peruskoulun ala-asteelle kehitettyjen matematiikan tukiopetusmateriaalien käyttökelpoisuuden evaluointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 269. Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, U. (1966) Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalinen kerrostuneisuus. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 14. Porvoo: WSOY.
- Rauhala, U. (1974) Sosiaalisten kerrostumien määrälliset vahvuudet. Suomen virallinen tilasto. Sosiaalisia erikoistutkimuksia XXX II:37. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Renko, M. (1971) Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 26. Jyväskylä.
- Riihinen, O. (1965) Teollistuvan yhteiskunnan alueellinen erilaistuneisuus. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 13. Kuopio: WSOY.
- Ritvanen, R. (1971) Oppilaan sosiaalisen taustan yhteys koulumenestykseen kokeiluperuskoulun VII ja VIII luokilla 1967-69. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 85. Jyväskylän yliopisto.
- Robinson, P. (1976) Education and poverty. Hungary: Methuen.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rouhuvirta, H. (1977) Peruskoulun yläasteen toiminnallinen rakenne. Yhteiskuntapolitiikan pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistossa.
- Rubinstein, U. & Simon, B. (1969) The Evolution of the Comprehensive School, 1926-1966. Students Library of Education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ruotsalainen, S. (1977) Piirteitä työväenluokan asemasta kapitalismissa. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 27. Pori: Sosiaalipoliittinen yhdistys.
- Ruutu, Y. (1947) Uusi koulujärjestelmä. Helsinki: Tammi.

- Saari, H. (1980) Kodin resurssit, prosessit ja asenteet oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien taustatekijöinä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 303. Jyväskylän yliopisto.
- Sadler, J. E. (1974) Concepts in Primary Education. London: George Allen & Unwin.
- Salmela, A. (1948) Uudistuva koulu. Kansakoulunopettajain jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja V. Helsinki.
- Salomaa, J. E. (1938) Yhtenäiskoulusuunnitelmasta muutamia periaatteellisia näkökohtia. Kasvatus ja koulu 7/5 (6-8), 324-332.
- Salomaa, J. E. (1944) Snellmannin ajatuksia opetuksesta ja koululaitoksesta. Kasvatus ja koulu 30 (4), 135-150.
- Sauvala, A. (1974) Yleissivistävän koulutuksen eriarvoisuus Suomessa vuosina 1960-1970. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 238. Jyväskylän yliopisto.
- Sauvala, A. (1976) Keskiasteen koulutuksen kehitys Suomessa vuosina 1918-1980. Teksti- ja liiteosa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja n:o 37 A ja B. Jyväskylän yliopisto.
- Schmidt, H. -D. (1977) Huomautuksia persoonallisuuden biologisen perustan ongelmasta. Psykologia 12 (1-2), 3-11.
- Shea, B. M. (1976) Schooling and Its Antecedents: Substantive and Methodological Issues in the Status Attainment Process. Review of Educational Research. 46 (4), 463-526.
- Shimbori, M. (1972) Educational Sociology or Sociology of Education. International Review of Education 18 (1), 3-12.
- Silvennoinen, A. Oppilaiden valikoituminen keskiasteen koulutukseen. Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1973:52. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Silver, H. (1973) Equal Opportunity in Education. Fakenham: Methuen.
- Simon, B. (1970) Streaming and Unstreaming in the Secondary School. Teoksessa D. Rubinstein & C. Stoneman (toim.). Education for Democracy. Harmondsworth: Penguin Books.
- Simon, B. (1975) Comprehensive Education: Internal Structure and Organization. Teoksessa P. R. Cox, H. B. Miles & J. Peel (toim.). Equalities and Inequalities in Education. London: Academic Press.
- Sinisalo, P. (1978) Nuorten valituminen keskiasteen koulutukseen Pohjois-Karjalassa. Nuorten ammatti- ja koulutusuritutkimuksen I osaraportti. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia selvityksiä n:o 19, Helsinki.

- Sinisalo, P. (1979) Peruskoulutuksesta työelämään. Nuorten ammatti- ja koulutusuritutkimuksen II osareportti. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia selvityksiä n:o 24. Helsinki.
- Sipilä, J. (1976) Työpaikkojen sijainnin kehitys Suomessa. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 23. Oulu: Pohjoinen.
- Smart, B. (1976) Sociology, phenomenology and Marxian analysis. Old Woking: Routledge & Kegan Paul.
- Smirnov, G. (1973) Soviet Man. The Making of a Socialist Type of Personality. Moscow: Progress.
- Soiikkanen, T. Puoluekenttämme rakenne. Helsingin Sanomat 29.1.1978.
- Somerkiivi, U. (1977) Helsingin kansakoulun historia. Helsingin kaupungin julkaisuja n:o 29. Helsinki.
- Stacey, B. (1976) Psychology and Social Structure. Bungay: Methuen.
- Stubbs, M. (1976) Language, schools and classrooms. Bungay: Methuen.
- Stübig, H. (1975) Bildungspolitik und Sekundarschulreform in England. Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Band 2. Ravensburg: Otto Maier verlag.
- Suomalainen, M. & Kilpeläinen, M-L. (1974) Kokeilupäiväkirjan käyneiden oppilaiden valituminen lukioon syksyllä 1970 ja 1971. Peruskoululaisten seuranta-tutkimus III. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 247. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen työväenliikkeen historia (1976). Joensuu: Työväen Sivistysliitto ja Kansan Voima.
- Svalastoga, K. (1965) Social Differentiation. New York: David McKay
- Swartz, D. (1977) Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality. Harvard Educational Review 47 (4), 545-555.
- Svensson, A. (1977) Jämlikhet och högskoleutbildning. Pedagogiska institutionen. Göteborgs universitet. Rapporter nr. 154.
- Sysiharju, A-L. (1972) Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisut 123-127. Jyväskylän yliopisto.
- Sänkiäho, K. (1974) Temput ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, A. (toim.). (1968) Koulun opetussuunnitelman ongelmista. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 23.

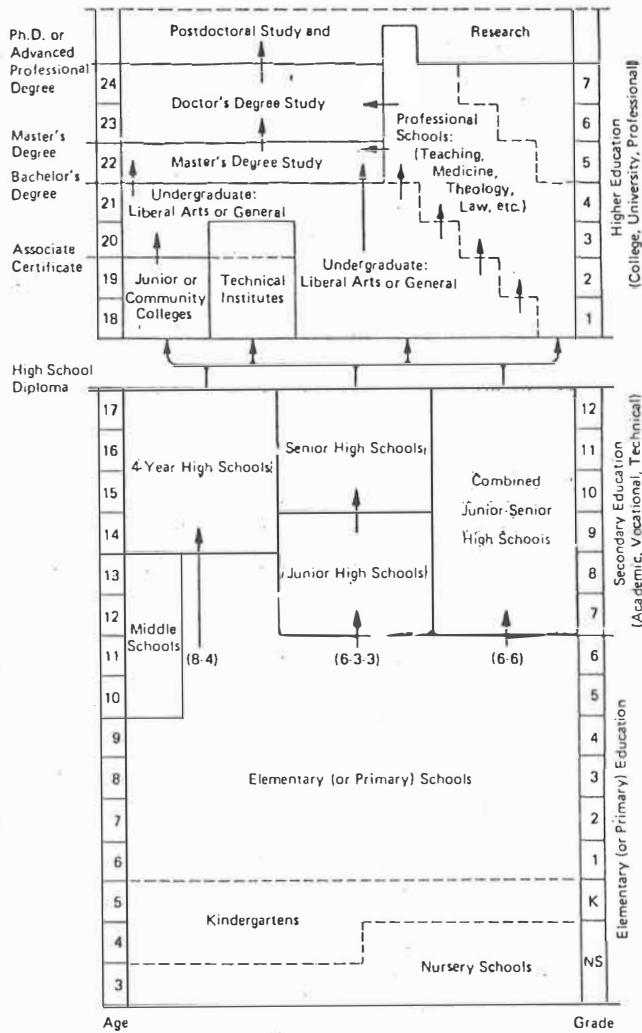
- Takala, A. (1970) Kuvaus Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean työskentelystä. Kasvatus 1 (3), 143-151.
- Takala, A. (1978) Koulutustutkimuksen tehtävät ja kohteet. Koulutustutkimuksen kehittämistä tarkastelevan raportin ensimmäinen osa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja n:o 7.
- Takala, S. (1971) Tasokurssivalinnat, kurssien vaihtaminen ja tukiopetukseen osallistuminen oppilaalle vieraisissa kielissä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 119. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. (1973) Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 194. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. (1976) Vieraiden kielten opetussuunnitelman, opettamisen ja oppimisen kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 68. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, T. (1975) Koulun yhteiskuntaopetus ideologisen sääntelyn välineenä Suomessa v. 1917-1975. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitosten tutkimuksia 13.
- Taloudellista eriarvoisuutta tutkivan työryhmän raportti (1972) Talousneuvosto. Yhteiskuntapolitiikan tavoitteita ja niiden mittaamista tutkiva jaosto. Helsinki.
- Taloudellisten näkökohtien ottaminen huomioon kansa-, perus- ja oppikoulujen työn järjestämisessä lukuvuonna 1976-77. Kouluhallituksen kirje n:o 4868. Helsinki 18.5.1976.
- Talousohjelmakomitean osamietintö II. Tuotantopoliittinen ohjelma. Komiteamietintö 1960:9. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Talousneuvosto: kansantalouden kehitysnäköaloja vuoteen 1970. Komiteamietintö 1967:872. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Talousneuvoston mietintö lähivuosien kasvupolitiikasta. Komiteamietintö 1964:A16. Helsinki 1965: Valtion painatuskeskus.
- Tasokurssivalinnat Koillis-Pohjanmaan peruskouluissa lukuvuonna 1976-77. Lapin lääninhallitus. Kouluosasto. Rovaniemi 1977-01-20.
- Tasokurssivalinnat Lapin läänin peruskouluissa lukuvuonna 1976-77. Lapin lääninhallitus. Kouluosasto. Rovaniemi 1976-12-23.
- Teollisuusneuvottelukunnan mietintö teollistumisen edellytyksistä ja toimenpiteistä sen edistämiseksi. Komiteamietintö 1959:4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Toinen oppilaalle vieras kieli (englanti/ruotsi). Oppimäärät ja opetussuunnitelmalliset ohjeet. Kouluhallitus 3c/1976. Helsinki.

- Toivonen, E. (1976) Peruskoulu Pohjoismaissa III: Opetuksen eriyttäminen. Suomen Kunnat (12), 802-806.
- Toivonen, K. (1970) Sosiaalisen statuksen ja lahjakkuuden yhteys eritasovalintoihin peruskoulussa. Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A:12.
- Toukoma, P. (1967) Arvomailman kehitys kouluiässä. Acta Universitatis Tamperensis, Sarja A Vol. 17. Tampere.
- Tuomi, O. (1977) Suomalaisen aluetutkimuksen keskeiset teoriakokonaisuudet. Ierra 89 (4), 185-193.
- Turner, R. (1972) Sponsored and Contest Mobility and the School System. Teoksessa E. Hopper (toim.). Readings in the Theory of Educational Systems. London: Hutchinson & Co.
- Tyler, W. (1977) The sociology of educational inequality. Contemporary sociology of the school. Bungay: Methuen.
- Törnqvist, E. & Ryönänkoski, U. Teollistumisajan suhdannevaihtelut. Teoksessa E. Jutikkala (toim.). Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja. Historian korkeakoulu 2. Porvoo: WSOY.
- Uusi koulu. (1963) toinen tarkistettu painos. Kuninkaallisen Kouluylihallituksen kirjasarja 63. Stockholm.
- Uusitalo, H. (1977). Education and Welfare. Research Group for Comparative Sociology. University of Helsinki. Research Reports no 15.
- Vaherva, T. (1974) Koulutustuotokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujen selittäminä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 27. Jyväskylän yliopisto.
- Valkonen, I. (1976) Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Waris, H. (1952) Suomalaisen yhteiskunnan rakenne. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Waris, H. (1968) Muuttuva suomalainen yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Vannola, T. (1980) Yhteiskunnallisen koulutustarpeen käsitteestä ja arvioinnista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 148. Jyväskylän yliopisto.
- Weber, M. (1969) The Theory of Social and Economic Organization. New York: The Free Press.

- Weiss, C. H. (1972) Evaluation Research-Methods of Assessing Program Effectiviness. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Westergaard, J. & Resler, H. (1975) Class in a Capitalist Society. London: Heinemann.
- Vikainen, I. (1970) Opetussuunnitelman perusteet. Kasvatus (3), 151-159.
- Wilenius, R. (1964) Koulu ja nyky-yhteiskunta. Helsinki: Weilin & Göös.
- Wilenius, R. (1975) Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Viljanen, E. (1975) Opetuksen eriyttäminen. Tampere: Kirjayhtymä.
- Williams, I. (toim.) (1971) Language and Poverty. Perspectives on a Theme. Chicago: Markham.
- Williamsson, B. (1974) Continuities & Discontinuities in the Sociology of Education. Teoksessa M. Flude & J. Ahier (toim.). Educability, School and Ideology. London: Croom Helm.
- Willmann, B. (1975) Qualifikationsbedarf und Sekunderschulreform in Schweden. Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Band 1. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Virrankoski, P. (1975) Suomen taloushistoria. Keuruu: Otava.
- Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1973:52. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuonna 1973 ammatillisiin oppilaitoksiin sekä kansanopistoihin ja kansankorkeakouluihin pyrkineet ja otetut. Tilastotiedotus KO 1974:8. Tilastokeskus.
- Vyöhykejaon tarkistustyöryhmän raportti. (1973) Kehitysalueiden neuvottelukunta. Suunnittelujaosto. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 2. Helsinki.
- Väestön koulutusrakenne kunnittain 31.12.1975. Tilastotiedotus KO 1977:12. Tilastokeskus.
- Väestönlaskenta 1970. Osa I. Yleiset demografiset tiedot. Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto VIC:104. Helsinki: 1973: Valtion painatuskeskus.
- Väestönlaskenta 1970. Osa IIB. Elinkeino ja ammattiasema. Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto VIC:104. Helsinki: 1973: Valtion painatuskeskus.
- Vähäpassi, A. (1975) Peruskoulun yhteiset kokeet lukuvuonna 1974-75. Yläasteen äidinkielen kokeet ja koetuloksia. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 58. Jyväskylän yliopisto.

- Vähäpassi, A. (1977a) Lukutaidon rakenteesta ja vaihtelusta peruskoulun kolmannella luokalla lukuvuonna 1973-74. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 283. Jyväskylän yliopisto.
- Vähäpassi, A. (1977b) Luku- ja kirjoitustaidon tasosta peruskoulun kuudennella luokalla lukuvuonna 1974-75. Ala-asteen yhteiset äidinkielen kokeet lukuvuonna 1974-75. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 88. Jyväskylän yliopisto.
- Yanowitch, M. & Fisher, W. A. (toim.). (1973) Social Stratification & Mobility in the USSR. New York: International Arts and Science Press.
- Yhtenäiskoulun kustannustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1964:884. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77. Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto X:99. Helsinki 1978: Valtion painatuskeskus.
- Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1977/78. Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto XA:100. Helsinki 1979: Valtion painatuskeskus.
- Åsemar, C. (1977) Studie- och yrkesorienteringens framväxt i grund- och gymnasieskola. Pedagogiska monografier Umeå nr. 19.
- Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus 2c/1976. Helsinki.

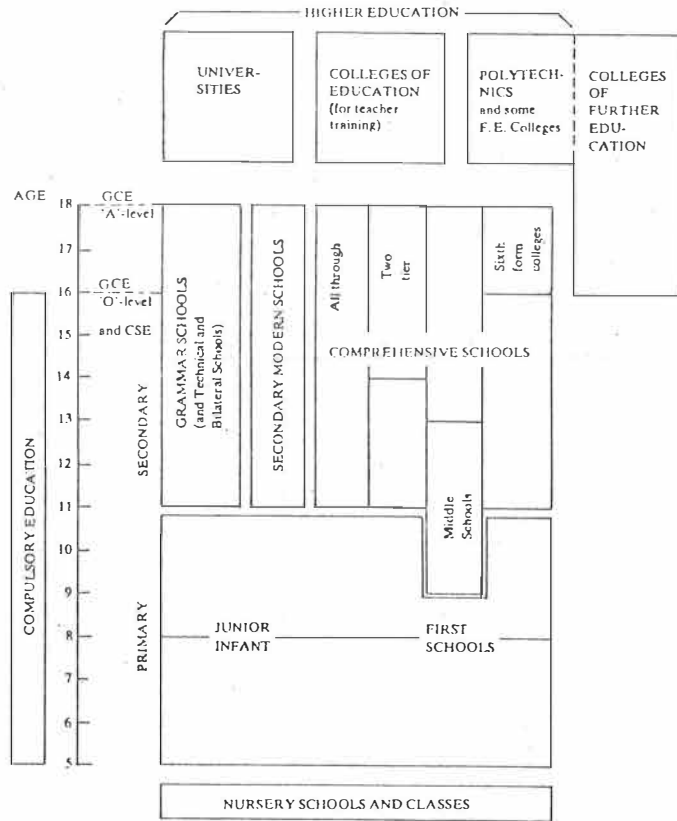
Liite 1. /Kuvio 1.
Yhdysvaltain koulujärjestelmän rakenne



(Lähde: U. S. Office of Education. Aus: D. TANNER, Secondary Education, New York 1972, S. 489)

Boden (1975, 22) mukaan

Liite 1./Kuvio 2.
 Englannin koulujärjestelmän rakenne



Lähde: Stübig 1975, 170

Liite 2.

Yleissivistävän peruskoulutuksen oppilasmäärä syyslukukausina
1973 - 1976 ja yleissivistävän peruskoulutuksen suorittaneet
vuosina 1973 - 1976

Luokka	Syyslu- kausi	Yhteen- sä	Ruot- sink. ope- tuks.	Opetussuunnitelma						
				Peruskoulun		Kansakoulun		Keskikoulun		
				%		%		%		
Oppilaat										
koko maa										
I.....	1973....	75 099	4 083	27 820	37.0	47 279	63.0			
	1974....	74 257	3 970	39 140	52.7	35 117	47.3			
	1975....	71 520	3 897	47 121	65.9	24 399	34.1			
	1976....	65 957	3 687	56 741	86.0	9 216	14.0			
I-VI.....	1973....	472 869	24 170	159 411	33.7	227 783	48.2	85 675	18.1	
	1974....	464 300	24 102	230 474	49.6	166 752	35.9	67 074	14.5	
	1975....	453 737	24 096	286 085	63.1	116 734	25.7	50 918	11.2	
	1976....	438 804	23 615	358 891	81.8	48 643	11.1	31.270	7.1	
VII-										
IX										
	1973....	235 541	12 252	24 733	10.5	53 576	22.7	157 232	66.8	
	1974....	240 536	12 446	42 622	17.7	45 161	18.8	152 753	63.5	
	1975....	244 839	12 093	67 022	27.4	37 238	15.2	140 579	57.4	
	1976....	245 919	12 106	96 735	39.3	30 129	12.3	119 055	48.4	
Yhteensä	1973....	708 410	36 422	184 144	26.0	281 359	39.7	242 907	34.3	
	1974....	704 836	36 548	273 096	38.7	211 913	30.1	219 827	31.2	
	1975....	698 576	36 189	353 107	50.6	153 972	22.0	191 497	27.4	
	1976....	684 723	35 722	455 626	66.5	78 772	11.5	150 325	22.0	
Tyttöjä-	1973....	351 167	18 150	89 047	25.4	129 067	36.7	133 053	37.9	
	1974....	349 008	18 163	131 816	37.8	96 206	27.5	120 986	34.7	
	1975....	345 651	17 947	171 329	49.6	69 138	20.0	105 184	30.4	
	1976....	337 439	17 722	221 384	65.6	34 314	10.2	81 741	24.2	
Lääneit- tään										
Uudenmaan.....		144 810	15 797	32 804	22.7	53 152	36.7	58 854	40.6	
Turun ja Porin...		94 168	3 027	57 596	71,8	5 242	5.6	21 330	22.6	
Ahvenanmaa.....		2 930	2 930	2 930	100.0	-	-	-	-	
Hämeen.....		90 929	268	57 106	62.8	8 019	8.8	25 801	28.4	
Kymen.....		48 792	209	37 095	76.0	2 344	4.8	9 353	19.2	
Mikkelin.....		31 441	-	24 301	77.3	1 695	5.4	5 445	17.3	
P.-Karjalan.....		27 358	-	23 806	87.0	1 139	4.2	2 413	8.8	
Kuopion.....		38 999	24	30 183	77.4	1 968	5.0	6 848	17.6	
K.-Suomen.....		36 590	-	32 197	88.0	1 109	3.0	3 284	9.0	
Vaasan.....		63 142	13 378	52 105	82.5	2 477	3.9	8 560	13.6	
Oulun		69 528	89	59 816	86.0	1 627	2.4	8 085	11.6	
Lapin.....		36 036	-	35 687	99.0	-	-	349	1.0	
Oppimäärän suorittaneet										
	Vuosi									
	1973....	73 894	..	3 874	5.2	26 664	36.1	43 356	58.7	
	1974....	73 865	..	5 198	7.0	22 963	31.1	45 704	61.9	
	1975....	69 421	..	8 067	11.6	18 134	26.1	43 220	62.3	
	1976....	73 424	..	10 865	14.8	16 470	22.4	46 089	62.4	

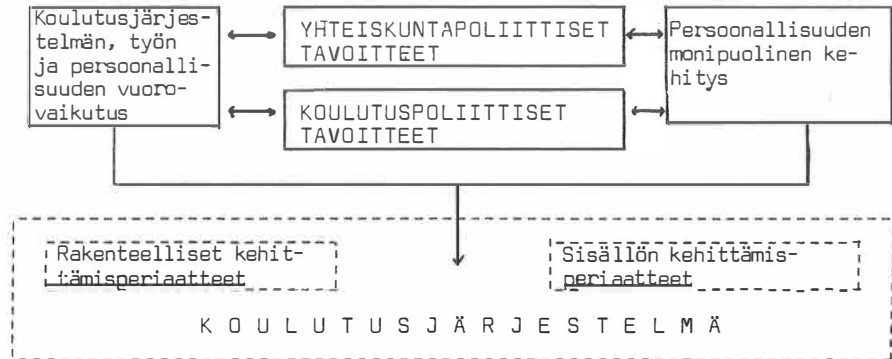
Lähde: TT: KO; TK:n koulutustilastoitoimisto
Tilastollisen vuosisikirjan (1977, 310) mukaan

Liite 3.

Koulutuksen tavoitteita kuvaavia kaavioita

Kuvio 1.

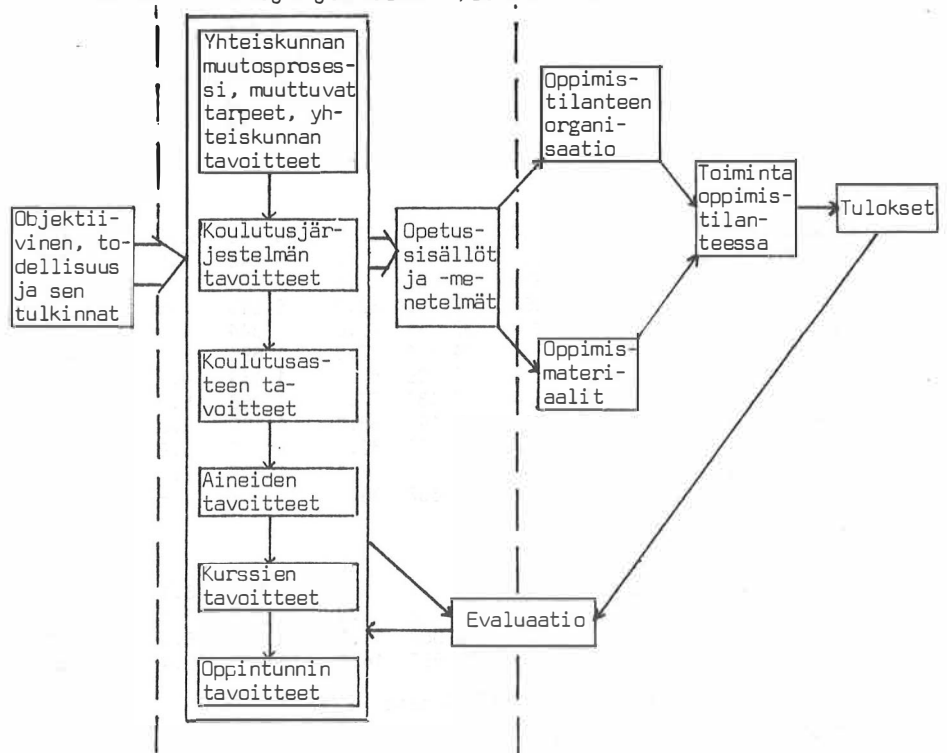
Opetussuunnitelmakomitean (1975) koulutuspoliittinen lähestymistapa



Lähde: Aho 1978, 150.

Kuvio 2.

Koulutuksen tavoitejärjestelmän yleiskaavio



Lähde: Hakkarainen 1977, 1.

Peruskoulun oppiaineet ja niiden tuntimäärät 5-päiväisessä työviikossa

Lite 4.

1. Yhteiset aineet	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Uskonto	2(1) ^{x)}	2(1)	2(2)	2(2)	1(2)	1(2)	1(0,5)	1(1)	1(0,5)
Ympäristöoppi	3(3)	2(2)	1(1)	1(1)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)
Äidinkieli	8(8)	8(8)	5(4)	5(4)	5(6)	5(5)	3(2)	3(3)	3(2,5)
I opp.vieras kieli	-(-)	-(-)	2(2)	2(2)	2(2)	2(3)	2(,5)	3(2,5)	3(2,5)
II opp. vieras kieli	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	3(2)	3(2/4,5)	3(1,5/4)
Historia, yht.k.oppi	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	2(1)	2(2)	2(1,5)	2(2)	2(2)
Kansalaistaito	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	1(1)	1(1)	1(0,5)	1(0,5)	-(-)
Matematiikka	3(3)	4(4)	3(3)	3(3)	4(4)	4(4)	3(3)	3(3,5)	4(3,5)
Fysiikka, kemia	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	2(2)	2(2)	3(3)
Luonn.hist., maantieto	-(-)	-(-)	3(3)	3(3)	3(3)	3(3)	2(2)	2(2)	3(3)
Liikunta	3(3)	3(3)	3(3)	3(3)	3(3)	3(2)	2(2)	2(2)	2(2)
Musiikki			3(3)	3(3)	3(3)	3(3)	1(0,5)	1(0,5)	(-) ^{xx)} (-)
Kuvaamataito	1(1)	1(1)					1(0,5)	2(0,5)	
Käsityö	1(1)	1(1)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	3(2)	-(-)	-(-)
Kotitalous	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	-(-)	3(3)	-(-)	-(-)
2. Oppilaan ohjaus	-(-)	-(-)	1(1)	1(1)	-(-)	-(-)	1(1)	1(1)	1(1)
Yhteensä	21(21)	21(21)	25(25)	25(25)	26(28)	26(28)	30(25)	26(22,5/ 25)	26(22,5/25)
3. Valinnaiset aineet									
tekninen työ tai tekstiilityö							-	2 tai 4	2 tai 4
kotitalous							-	2	2
kaupalliset aineet							-	2	2
konekirjoitus							-	2	2
maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito							-	2	2
III opp.vieras kieli							-	2	2
4. Oppilaan enimmäistuntimäärä							30	30	30

xx) kuvaamataito ja musiikki IX luokalla vaihtoehtoisia aineita

x) aikaisempi tuntijako suluissa

Lähde: Jyväskylän kaupungin koulutoimisto

Liite 5.

Peruskoulun tasokurssivalintoja kuvaavia tilastoja

Asetelma 1.

Keskikoulun oppimäärän ja peruskoulun lukioon oikeuttavan oppimäärän suoritaneiden osuus (%)

Lääni	Vuosi							
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977
Uudenmaan.....	61.5	64.7	66.0	68.9	68.9	70.7	73.8	75.6
Turun ja Porin....	49.9	52.6	56.8	61.8	64.9	68.0	67.7	75.9
Ahvenanmaan.....	32.6	32.3	33.9	57.0	46.7	58.9	53.6	51.9
Hämeen.....	51.2	52.0	57.6	60.1	62.5	62.7	68.0	73.6
Kymin.....	47.6	50.9	56.2	59.4	56.9	64.8	74.2	72.4
Mikkelin.....	43.7	43.3	50.9	54.2	56.6	72.0	73.1	72.2
Pohjois-Karjalan..	41.1	46.1	49.3	51.6	64.7	66.8	63.4	68.1
Kuopion.....	44.0	48.8	52.9	57.4	62.3	69.3	72.4	73.5
Keski-Suomen.....	45.9	52.7	52.6	54.4	68.7	67.8	66.0	68.0
Vaasan.....	46.7	50.0	55.3	58.7	65.0	69.8	72.8	71.0
Oulun.....	45.1	51.6	54.0	60.4	68.1	73.4	68.0	73.0
Lapin.....	46.0	47.3	53.6	77.2	63.3	65.5	82.2	78.2
Koko maa.....	49.3	52.6	56.6	61.2	64.4	68.3	70.8	73.0

Lähde: Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77 ja lukuvuosi 1977/78

Asetelma 2.

Lukioon oikeuttavaa oppimäärää opiskelevat peruskoulun oppilaat

Syyslukukausi	Matematiikka ja I vieras kieli vähintään keskipitkä kurssi, II vieras kieli pitkä kurssi							
	VII		VIII		IX		Yhteensä	
	Yhteensä	%	Yhteensä	%	Yhteensä	%	Yhteensä	%
Kaikki oppilaat								
1972.....	1 694	75.3	1 038	73.7	840	70.2	3 572	73.6
1973.....	4 091	67.7	3 266	70.0	1 719	76.4	9 076	73.6
1974.....	13 663	71.1	5 506	64.6	3 901	69.0	23 070	69.1
1975.....	21 916	67.5	14 934	66.7	6 056	62.2	42 906	66.4
1976.....	28 806	70.8	23 518	70.5	14 391	67.0	66 715	69.8
Tytöt								
1972.....	883	85.6	584	87.2	489	80.4	1 956	84.7
1973.....	2 253	77.6	1 864	83.5	1 019	89.1	5 136	81.8
1974.....	7 133	76.3	3 166	79.7	2 281	79.6	12 580	78.9
1975.....	11 598	75.0	8 317	79.0	3 509	74.0	23 424	76.2
1976.....	15 343	78.5	13 071	81.9	8 214	78.2	36 628	79.6

Lähde: Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77.

Asetelma 3.

Ensimmäisen vieraan kielen kurssivalinnat peruskoulussa (%)

Syyslukukausi	Yleiskurssi		Keskipitkä kurssi		Laajakurssi		Vaipautettuja		Kaikkiaan	
	Yhteensä	Tytöt	Yhteensä	Tytöt	Yhteensä	Tytöt	Yhteensä	Tytöt	Yhteensä	Tytöt
1972.....	22.4	14.2	40.8	39.5	33.9	45.4	2.9	0.9	100.0	100.0
1973.....	24.6	14.7	42.9	43.0	30.7	42.0	1.8	0.3	100.0	100.0
1974.....	23.7	13.3	41.6	41.7	33.6	44.7	1.1	0.3	100.0	100.0
1975.....	23.8	13.1	41.9	41.2	33.7	45.5	0.6	0.2	100.0	100.0
1976.....	22.0	11.6	41.6	40.3	36.0	48.0	0.4	0.1	100.0	100.0

Lähde: Yleissivistävät oppilaitokset. Lukuvuosi 1976/77.

Liite 6.

KUNTAKOHTAINEN TUTKIMUSAINEISTO

- 6.1. Muuttujaluettelo ja muuttujien lähteet
- 6.2. Tutkimuskunnat ja kehitysaluejako
- 6.3. Muuttujien keskiarvot ja hajonnat
 - Taulukko 1. Rakennemuuttujien keskiarvot ja hajonnat
 - Taulukko 2. Koulutusvalintojen keskiarvot ja hajonnat tutkimuskunnissa
 - Taulukko 3. Tasokurssivalintojen keskiarvot ja hajonnat alueittain lukuvuosina 1975/76 sekä 1976/77 sukupuolen mukaan
- 6.4. Muuttujien keskiarvot ja hajonnat alueittain ja kuntatyypeittäin
- 6.5. Muuttujien väliset korrelaatiot koko tutkimusaineistossa

Liite 6.1.

Muuttujaluettelo ja muuttujien lähteet



Numero	Muuttuja ja lähde
A. Kehittyneisyys	
1001	= Kantokykyluokan tarkennettu vertausluku II = kantokykyluokitustoimikunnan mietintö 1975).
1002	= Kehittyneisyyspistemäärä = kehittyneisyys (Hautamäki 1969).
1007	= Taajama-aste. Taajamissa asuvien osuus väestöstä 10 %:n tarkkuudella v. 1970 = taajama-aste (Väestönlaskenta 1970. Osa I).
B. Koulutustaso	
1003	= Perusasteen jälkeisen koulutuksen saaneiden osuus yli 15-vuotiaista v. 1975 = perusasteen jälkeinen (Tilastotiedotus KO 1977:12).
1004	= Keskiasteen koulutuksen saaneiden osuus yli 15-vuotiaista v. 1975 = keskiaste (Tilastotiedotus KO 1977:12).
1005	= Keskikoulun käyneiden osuus väestöstä v. 1970 = keskikoulu (Väestönlaskenta 1970. Osa I).
1006	= Ylioppilaiden osuus väestöstä v. 1970 = ylioppilaat (Väestönlaskenta 1970. Osa I).
C. Elinkeinorakenne	
1008	= Maataloudessa työskentelevien osuus työkäisistä v. 1970 = maatalous (Väestönlaskenta 1970. Osa II B.).
1009	= Teollisuudessa työskentelevien osuus työkäisistä v. 1970 = teollisuus (Väestönlaskenta 1970. Osa II B.).
1010	= Palveluelinkeinoissa työskentelevien osuus työkäisistä v. 1970 = palvelut (Väestönlaskenta 1970. Osa II B.).
Koulutusvalinnat	
156	= Ensimmäisen oppilaalle vieraan kielen yleiskurssilaisten osuus peruskoulun 7. luokan oppilaista lukuvuonna 1975/76 = ensimmäinen vieras kieli, yleiskurssi. (Tilastokeskuksen työtaulut).
158	= Ensimmäisen oppilaalle vieraan kielen laajalle kurssille kuuluvien osuus peruskoulun 7. luokan oppilaista lukuvuonna 1975/76 = ensimmäinen vieras kieli, laaja kurssi (Tilastokeskuksen työtaulut).
159	= Toisen oppilaalle vieraan kielen lyhyelle kurssille kuuluvien osuus peruskoulun 7. luokan oppilaista lukuvuonna 1975/76 = toinen vieras kieli, lyhyt kurssi (Tilastokeskuksen työtaulut).
161	= Matematiikan suppealle kurssille kuuluvien osuus peruskoulun 7. luokan oppilaista lukuvuonna 1975/76 = matematiikka, suppeampi kurssi (Tilastokeskuksen työtaulut).
1	= Keskikouluun siirtyneiden osuus edellisen vuoden kansakoulun 4. luokan oppilaista. Vuosien 1969 ja 1970 keskiarvo = keskikouluun siirtyneet (SVT, KO 19).

TILASTON POHJAKARTTA 1.1.1979
BASKARTAN FOR STATISTIK 1.1.1979

69° Liite 6.2.

Tutkimuskunnat ja
kehitysaluejako
v. 1978

68°

 Tutkimuskunta
 Kehitysaluevyöhykkeen raja

67°

66°

65°

64°

63°

62°

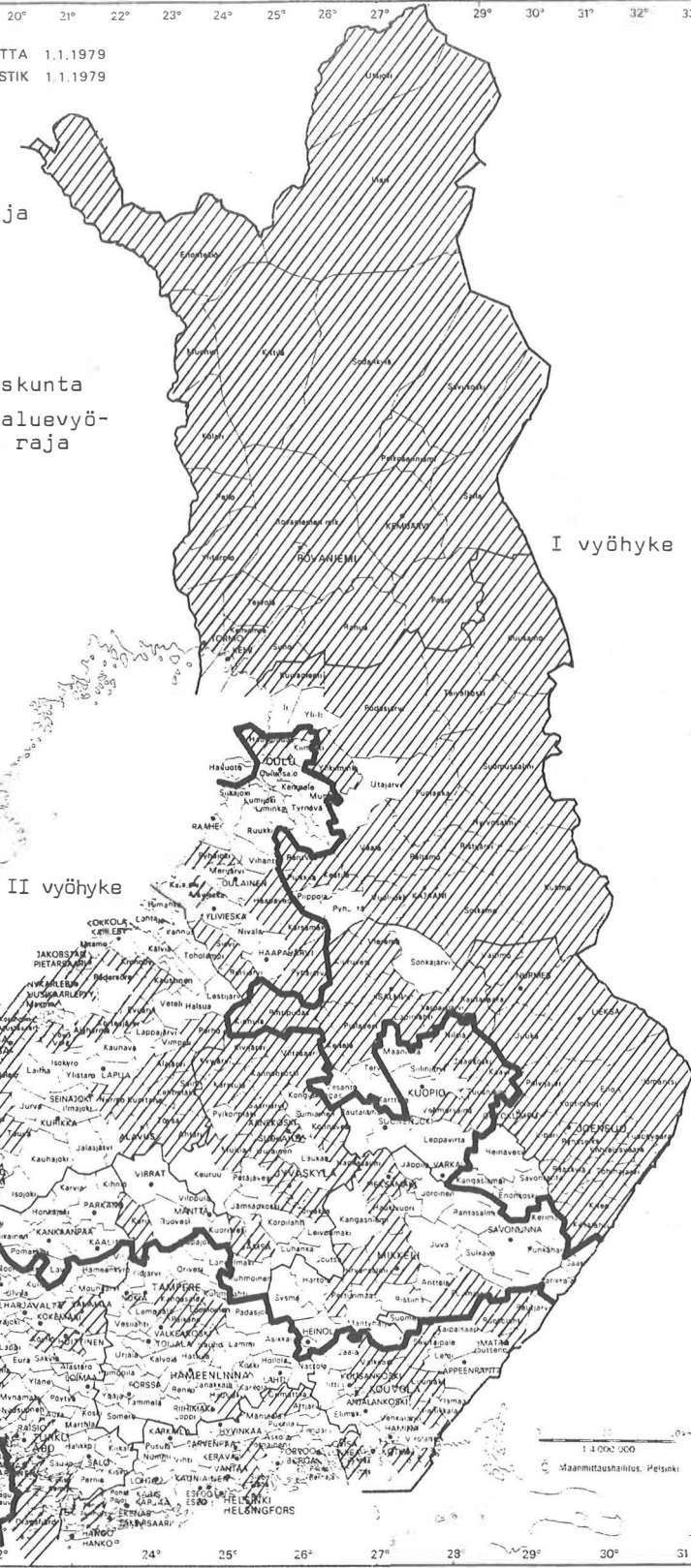
61°

60°

Muu Suomi

II vyöhyke

I vyöhyke



1:4 000 000
Maanmittauslaitos, Helsinki

MAANMITTILÄITÖS (1:4 000 000) KÄYTTÖKARTTA (1:100 000) 1978

MAANMITTILÄITÖS (1:4 000 000) KÄYTTÖKARTTA (1:100 000) 1978

Liite 6.3.

Muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Taulukko 1. Rakennemuuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttuja	Koko Suomi		Tutkimusaineisto (N=164)	
	Keskiarvo		Keskiarvo	Hajonta
A. Kehittyneisyys				
Kantokyky	683		1 184	373
Kehittyneisyys	500		530	100
Taajama-aste	6		3	2.5
B. Koulutustaso				
Perusasteen jälkeinen	31.1		23.5	5.4
Keskiaste	24.9		20.1	4.2
Keskikoulu	8.8		6.2	2.1
Ylioppilaat	5.4		2.6	1.2
C. Elinkeinorakenne				
Maatalous	20.0		43.5	19.2
Teollisuus	34.0		22.5	12.9
Palvelut	44.0		32.1	9.8

Taulukko 2. Koulutusvalintojen suhteellisten osuuksien keskiarvot ja hajonnat tutkimuskunnissa (N=164)

Muuttuja	Keskiarvo	Hajonta	Vaihteluväli
Yleiskurssi	19.8	6.5	1.4 - 35.4
Laaja kurssi	38.9	9.6	17.8 - 77.0
Lyhyt kurssi	24.3	7.7	1.4 - 45.9
Suppeampi kurssi	25.7	8.4	1.4 - 52.0
Keskikouluun siirtyneet	42.4	13.7	1.6 - 72.5

Taulukko 3. Tasokurssivalintojen suhteellisten osuuksien keskiarvot ja hajonnat alueittain lukuvuosina 1975/76 sekä 1967/77 sukupuolen mukaan

Tasokurssi (P=pojat) (T=tytöt)		I vyöhyke				II vyöhyke				Muu Suomi			
		1975/76		1976/77		1975/76		1976/77		1975/76		1976/77	
		K	s	K	s	K	s	K	s	K	s	K	s
Yleiskurssi	P	27.4	9.0	26.5	8.1	29.6	8.6	28.7	8.4	29.6	9.0	27.8	10.3
	T	9.7	5.9	7.5	4.7	10.6	5.5	8.6	5.0	11.9	4.9	10.1	6.5
Laaja kurssi	P	24.7	10.6	27.7	9.0	27.7	10.5	28.7	12.5	26.4	7.4	28.5	10.4
	T	52.4	11.0	55.2	11.8	53.9	13.5	55.1	13.4	52.0	8.8	52.4	12.8
Lyhyt kurssi	P	33.5	10.6	29.2	11.2	34.4	8.5	32.8	10.5	33.4	12.2	30.6	11.3
	T	13.7	7.2	10.7	4.9	13.8	7.4	11.3	7.6	16.4	7.9	12.5	6.6
Suppeampi kurssi	P	28.1	9.0	26.1	8.6	32.1	9.4	28.7	10.3	33.1	11.7	29.0	11.0
	T	19.2	10.3	15.6	7.3	21.2	8.8	18.3	7.5	23.1	8.3	20.9	8.7
N		68				66				30			

Muuttujien keskiarvot ja hajonnat alueittain ja kuntatyypeittäin

Muuttuja	Koko aineisto		I vyöhyke		II vyöhyke		Muu Suomi		Kaupungit		Maalaiskunnat	
	K	s	K	s	K	s	K	s	K	s	K	s
A. Kehittyneisyys												
Kantokyky	1184	373	1415	315	1135	219	769	133	843	219	1242	363
Kehittyneisyys	530	100	569	99	518	96	465	71	349	77	561	65
Taajama-aste	3.0	2.5	2.8	2.6	3.0	2.6	3.8	2.2	7.5	2.1	2.3	1.7
B. Koulutustaso												
Perusasteen jälkeen.	23.5	5.4	22.5	5.2	23.3	5.4	25.6	5.2	30.6	6.1	22.3	4.1
Keskiaste	20.1	4.2	19.6	4.3	19.9	4.0	21.7	3.8	25.2	4.4	19.2	3.4
Keskikoulu	6.2	2.1	5.7	2.0	6.3	2.2	7.0	2.1	9.7	2.3	5.6	1.4
Ylioppilaat	2.6	1.2	2.4	1.1	2.6	1.3	3.2	1.2	4.7	1.4	2.3	0.8
C. Elinkeinorakenne												
Maatalous	43.5	19.2	47.6	17.4	45.3	19.3	30.5	17.8	17.5	16.8	48.0	15.8
Teollisuus	22.5	12.9	17.4	9.6	22.8	12.7	33.6	13.1	34.7	13.0	20.4	11.7
Palvelut	32.1	9.8	33.2	10.2	30.5	10.5	33.2	6.5	46.3	12.9	29.6	6.6
Koulutusvalinnat (lasokurssivalinnat lukuvuodelta 1975/76)												
Yleiskurssi	19.8	6.4	18.6	7.1	20.5	6.0	20.9	6.0	17.8	7.3	20.1	6.3
Laaja kurssi	38.9	9.5	37.9	9.4	40.2	10.6	38.5	7.3	39.4	9.0	38.8	9.7
Lyhyt kurssi	24.3	7.6	23.8	8.5	24.6	6.6	24.8	8.1	20.6	7.1	25.0	7.6
Suppeampi kurssi	25.7	8.3	23.6	8.8	26.9	7.7	28.1	8.0	24.3	9.9	25.9	8.1
Keskik.siirtyneet	42.6	12.5	42.0	12.6	40.5	16.0	48.7	9.3	50.4	11.2	41.1	13.7
N	164		68		66		30		24		140	

Muuttujien väliset korrelaatiot koko tutkimusaineistossa

Muuttuja	N:o	1001	1002	1007	1003	1004	1005	1006	1008	1009	1010	156	158	159	161	1
A. Kehittyneisyys																
Kantokyky	1001	1000														
Kehittyneisyys	1002	-.732	1000													
Taajama-aste	1007	.549	.846	1000												
B. Koulutustaso																
Perusast.jälk.	1003	.621	.725	.750	1000											
Keskiaste	1004	.627	.689	.716	.983	1000										
Keskikoulu	1005	.532	.858	.812	.712	.663	1000									
Ylioppilaat	1006	.511	.817	.783	.735	.679	.873	1000								
C. Elinkeinorakenne																
Maatalous	1008	-.642	-.740	-.789	-.822	-.793	-.671	-.678	1000							
Teollisuus	1009	.671	.663	.688	.657	.647	.534	.521	-.852	1000						
Palvelut	1010	.380	.596	.665	.781	.732	.620	.650	-.767	.381	1000					
Koulutusvalinnat																
Yleiskurssi	156	-.079	-.156	-.170	-.191	-.201	-.191	-.214	.162	-.094	-.157	1000				
Laaja kurssi	158	.156	.115	.025	.146	.132	.133	.069	-.174	.106	.189	-.336	1000			
Lyhyt kurssi	159	-.123	-.243	-.298	-.303	-.299	-.301	-.328	.216	-.157	-.213	.765	-.232	1000		
Suppeampi kurssi	161	.027	-.044	-.101	-.094	-.120	-.115	-.145	.032	.027	-.085	.660	-.279	.700	1000	
Keskik.siirtyn.	1	.252	.340	.301	.284	.297	.332	.353	-.257	.196	.224	-.031	.039	-.084	-.076	1000

Liite 7



POHJOIS-KARJALAN TUTKIMUSAINEISTO

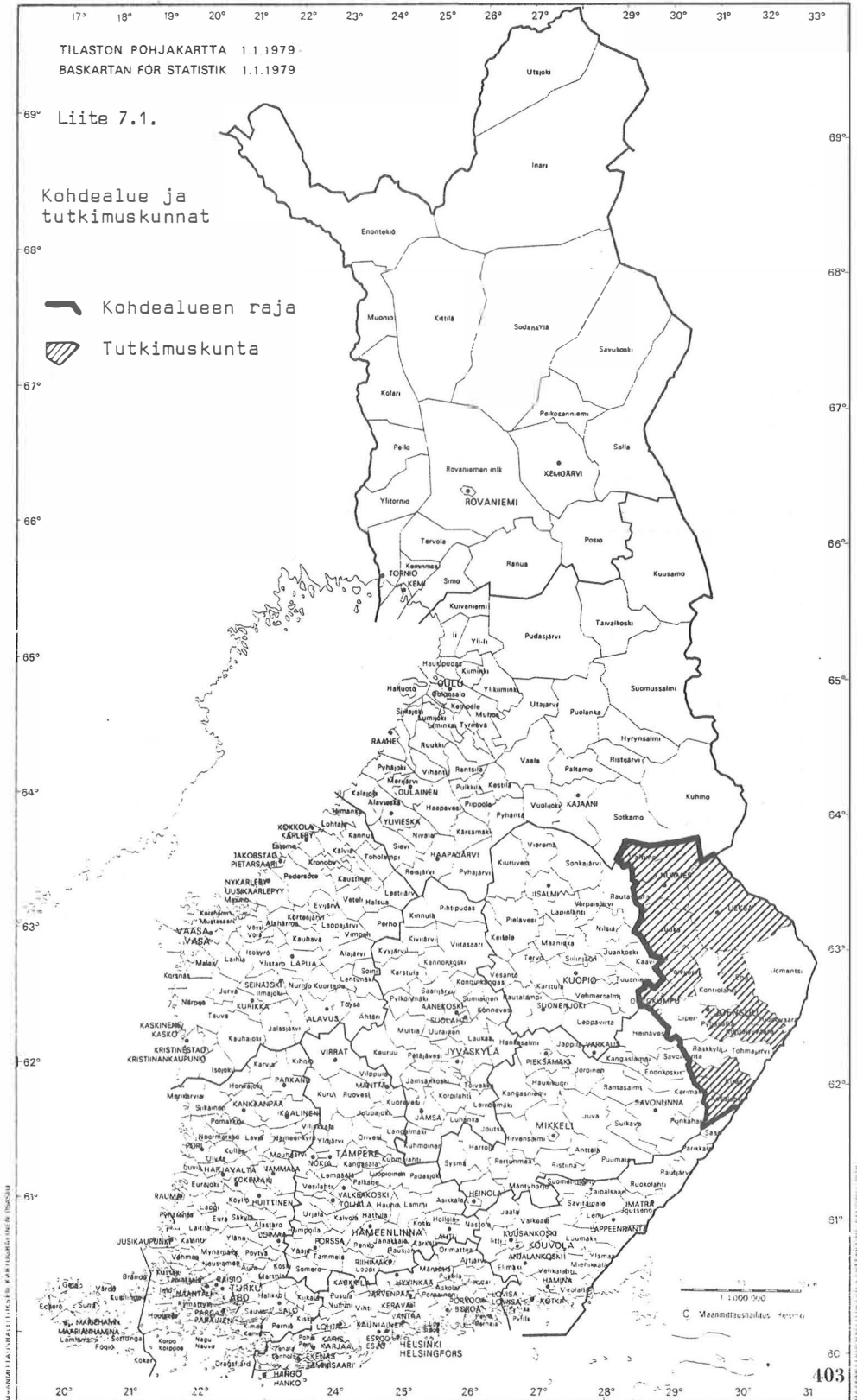
- 7.1. Kohdealue ja tutkimuskunnat
- 7.2. Kyselylomake
- 7.3. Muuttajat ja vastaamatta jättäneiden määrä sekä osuus vuosiluokittain ja koulumuodoittain
- 7.4. Aineiston edustavuutta ja luotettavuutta kuvaavia taulukoita
- 7.5. Taustamuuttujien jakautumia vuosiluokittain
- 7.6. Huoltajan työsuhde ja koulutusvalinnat
- 7.7. Huoltajien pohjakoulutus ja koulutusvalinnat
- 7.8. Huoltajan jatkokoulutus ja koulutusvalinnat
- 7.9. Huoltajan tulot ja koulutusvalinnat
- 7.10. Huoltajan ammatin arvostus ja koulutusvalinnat
- 7.11. Huoltajan ammatin arvostus ja arvosanat
- 7.12. Äidinkielen arvosana ja ensimmäisen viraan kielen tasokurssi eri ammatin arvostusluokissapojilla
- 7.13. Äidinkielen arvosana ja ensimmäisen vieraan kielen tasokurssi eri ammatin arvostusluokissa tytöillä
- 7.14. Selittävien muuttujien yhden muuttujan selitysasteet tasokurssivalintojen ja arvosanojen vaihtelussa

TILASTON POHJAKARTTA 1.1.1979
 BASKARTAN FOR STATISTIK 1.1.1979

Liite 7.1.

Kohdealue ja tutkimuskunnat

-  Kohdealueen raja
-  Tutkimuskunta



HEILILÄÄN VASTAATTAVAT KYSYMYKSET Tutkimus valintoihin vaikuttavista tekijöistä

Vastaukset eivät vaikuta valintoihin eikä oppilaan tai huoltajan nimeä kysytä. Rengasta oikea vaihtoehto tai kirjoita vastaus.

- (1) Sosiaaliturvatunnus _____
- (2) Oppilaan sukupuoli 1. poika
2. tyttö
- (3) Kotikunta _____
- (4) Koulun nimi _____
- (5) Opetussuunnitelma ja luokka-aste
1. Kansalaiskoulu 9 lk
2. Keski koulu 5 lk
3. Peruskoulu 9 lk
4. Peruskoulu 8 lk
- (6) Peruskoulun tasokurssit (7) I vieras kieli II vieras kieli
1. Laaja kurssi 1. Pitkä kurssi
2. Keski kurssi 2. Lyhyt kurssi
3. Yleiskurssi 3. Yleiskurssi
- Arvosanat viime joulutodistuksessa
- (9) Äidinkieli _____
- (10) Ruotsi _____
- (11) Englanti _____
- (12) Saksa _____
- (13) Matematiikka _____
- (14) Kaikkien aineiden keskiarvo _____
- Minkä tasoiseen jatkokoulutukseen olet pyrkinyt tai aiot pyrkiä
- (15) Ensisijaisesti (16) Toissijaisesti
1. Johonkin ammattikurssille tai muihin kurssimuotoiseen koulutukseen 1.
2. Lähinnä ammattikouluun tai vastaavaan 2.
3. Lähinnä opistotasoiseen kouluun 3.
4. Lähinnä lukioon 4.
5. Lähinnä työhön 5.
6. En vielä tiedä 6.
- Minkä alan koulutukseen olet pyrkinyt tai aiot pyrkiä
- (17) Ensisijaisesti (18) Toissijaisesti
1. Maatalousalan oppilaitokseen 1.
2. Metsäoppilaitokseen 2.
3. Teknilliseen oppilaitokseen 3.
4. Kuntainliittojen ammattikouluun 4.
5. Keskusammattikouluun 5.
6. Kauppaoppilaitokseen 6.
7. Sairaanhoidon oppilaitokseen 7.
8. Talous-, kotitalous- tai enentäkouluun 8.
9. Johonkin muihin koulutukseen 9.
10. En vielä tiedä 10.
- Koulu ja opintolinja, mihin olet ensisijaisesti pyrkinyt tai aiot pyrkiä
- (19) Koulu _____
- (20) Linja _____
- (21) Miten suhtaudut lukioon pyrkimiseen
1. En pyri
2. En vielä tiedä
3. Aion pyrkiä
- (22) Onko sinulla käsitystä mihin ammattiin tähtäät
1. Ei vielä käsitystä
2. Suurin piirtein
3. Tarkka käsitys

HUOLTAJAN VASTAATTAVAT KYSYMYKSET Tutkimus valintoihin vaikuttavista tekijöistä

Lomakkeella kerätään tietoa valintoihin vaikuttavista yleisistä tekijöistä tutkimustarkoituksiin. Tärkeintä on, että vastaatte kysymyksiin tarkasti ja että lomake oppilaan mukana palautetaan kouluun. Rengastakaa oikea vaihtoehto tai kirjoittakaa vastaus (Tutkimuksen vastaava suorittaja on yht. lis. Mikko Kankainen Jyväskylän yliopistosta).

- (1) Oppilaan pääasiallinen huoltaja (2) Huoltajan syntymävuosi _____
1. Isä (3) Lasten lukumäärä _____
2. Äiti
3. Joku muu
- Huoltajan ja aviopuolison toiminta tällä hetkellä
- (4) Huoltaja (5) Aviopuoliso
1. Palkalliseksi katsottavassa työssä 1.
2. Työttönänä 2.
3. Eläkeläinen 3.
4. Kotirouva tai vastaava 4.
- (6) Huoltajan työsuhteet ammatissaan (7) Jos huoltaja on maanviljelijä, mihin kokoluokkaan tila viljellyn alan mukaan kuuluu
1. Työnantaja tai yksityisyrittäjä 1. Peltoa alle 5 ha
2. Maanviljelijä 2. Peltoa 5,1 - 14,9 ha
3. Johtaja tai toimihenkilö 3. Peltoa 15 - 29,9 ha
4. Työntekijä 4. Peltoa 30 - 49,9 ha
5. Avustava perheenjäsen 5. Peltoa väh. 50 ha
- (8) Elinkeinohaara missä huoltaja toimii
1. Maa- ja metsätalous
2. Kaivostoiminta, teollisuus, sähkö- tai vesihuolto
3. Rakennustoiminta
4. Kauppa-, ravitsemus- tai majoitustoiminta, pankit, vakuutus- tai muu liike-elämä palveluva toiminta
5. Kuljetus- tai tietoliikenne (liikenne, posti, puhelin ym.)
6. Yhteiskunnalliset tai henkilökohtaiset palvelut (opetus, hallinto, hoitotyö, autokorjaamot, parturit ym.)
- (9) Huoltajan ammatti tarkasti _____
- Huoltajan ja aviopuolison pohjakoulutus
- (10) Huoltaja (11) Aviopuoliso
1. Kansakoulu tai osa 1.
2. Keski koulun suorittanut 2.
3. Ylioppilastutkinnon suorittanut 3.
- (12) Huoltajan jatkokoulutus
Oppilaitos josta valmistunut Tutkinnon nimi _____
- (13) Huoltajan palkkatulot tai tuloluontoiset rahasaamiset kerkeästi arvioituna kuukaudessa ennen veronpidätystä
1. 1-1000 mk/kk 5. 2501-3000 mk/kk
2. 1001-1500 mk/kk 6. 3001-4000 mk/kk
3. 1501-2000 mk/kk 7. 4001 tai enemmän
4. 2001-2500 mk/kk 8. Ei tuloa lainkaan
- (14) Huoltajan isän ammatti tarkasti _____
- (15) Huoltajan isän pohjakoulutus
1. Korkeintaan kiertokoulu
2. Kansakoulu tai osa
3. Keski koulun suorittanut
4. Ylioppilastutkinnon suorittanut
- (16) Huoltajan isän jatkokoulutus
Oppilaitos josta valmistunut Tutkinnon nimi _____

Liita 7.3.

Taulukko 1. Vastanneiden määrä ja osuus kunnittain sekä muuttajat ja vastaanatta jätteneiden määrä ja osuus

Kunta	Peruskoulu		Kansalaiskoulu		Keskikoulu		9. vuosiluokka		Koko aineisto	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Joensuu	314	40.9	52	39.1	300	54.6	352	49.3	666	44.9
Liekka	240	60.0	55	37.4	158	67.5	213	55.8	453	57.9
Nurmes	227	73.7	47	53.4	115	77.2	162	68.1	389	71.2
Dutokumpu	136	64.8	8	11.9	16	11.0	24	11.4	160	38.0
Eno	123	46.6	33	37.9	69	43.9	102	41.1	225	43.9
Juuka	184	78.0	15	23.4	89	55.3	104	45.8	288	62.2
Kesälahti	39	31.2	2	8.7	48	65.8	50	52.1	89	40.3
Kiihtelysvaara	28	52.8	18	72.0	30	78.9	48	75.0	76	65.0
Kitue	147	68.1	47	68.1	131	79.4	178	75.7	325	72.1
Polvijärvi	163	91.5	23	54.8	52	45.2	75	39.7	236	64.9
Pyhäselkä	82	70.7	20	57.1	48	85.7	68	74.7	150	72.5
Tuupuvuore	66	91.7	10	62.5	45	97.8	55	87.3	121	89.6
Valtimo	84	86.8	26	78.6	52	70.3	78	72.9	162	79.4
Yhteensä	1833	60.2	356	42.9	1153	58.8	1509	52.7	3342	56.6

Taulukko 2. Muuttajat ja vastaanatta jättäneiden määrä sekä osuus vuosiluokittain ja koulumuodoittain

N:o	Muuttuja	Peruskoulu 8 lk.		Keskikoulu		Kansalaisk.		Koko aineisto	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Oppilaan syntymävuosi	231	12.8	155	13.4	26	7.3	412	12.3
2.	Oppilaan sukupuoli	21	1.2	17	1.5	2	0.6	40	1.2
3.	Kotikunta	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
4.	Koulu	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5.	Vuosiluokka ja koulumuoto	1	0.1	0	0.0	0	0.0	1	0.03
6.	Ensimmäisen vieraan kielen tasokurssi	7	0.4	-	-	-	-	-	-
7.	Toisen vieraan kielen tasokurssi	11	0.6	-	-	-	-	-	-
8.	Matematiikan tasokurssi	6	0.3	-	-	-	-	-	-
9.	Äidinkielen arvosana	81	4.4	26	2.3	21	5.9	128	3.8
10.	Ruotsin kielen arvosana	44	2.4	14	1.2	-	-	413	12.4
11.	Englannin kielen arvosana	46	2.5	21	1.8	60	16.9	127	3.8
12.	Suomen kielen arvosana	1360	75.3	875	75.9	-	-	2670	78.10
13.	Matematiikan arvosana	41	2.2	14	1.2	13	3.7	68	2.0
14.	Keskiarvo	120	6.6	51	4.4	41	11.5	212	6.3
15.	Jatkokoulutusaikomuksen ensisijainen taso	22	1.2	4	0.4	9	2.5	35	1.1
16.	Jatkokoulutusaikomuksen toissijainen taso	567	30.9	529	45.9	162	45.5	1258	37.6
17.	Jatkokoulutusaikomuksen ensisijainen ala	142	7.8	287	24.9	20	5.6	449	13.4
18.	Jatkokoulutuksen toissijainen ala	741	40.4	644	55.9	170	47.8	1555	46.5
19.	Jatkokoulutusaikomuksen koulu ja linta	881	48.1	56	4.9	46	12.9	983	29.4
20.	Suhtautuminen lukioon pyrkimiseen	5	0.3	6	0.5	337	94.7	348	10.4
21.	Käsitys tulevasta ammatista	24	1.3	10	0.9	10	2.8	44	1.3
22.	Pääasiallinen huoltaja	19	1.0	12	1.0	9	2.5	40	1.2
23.	Huoltajan syntymävuosi	30	1.6	21	1.8	9	2.5	60	1.8
24.	Lasten lukumäärä	35	1.9	24	2.1	11	3.1	70	2.1
25.	Huoltajan toiminta	11	0.6	1	0.1	3	0.8	15	0.5
26.	Huoltajan aviopuolison toiminta	376	20.5	211	18.3	100	28.1	687	20.6
27.	Huoltajan työsuhte	325	17.7	181	15.7	102	28.7	608	18.2
28.	Pullopinta-ala	1310	71.5	847	73.5	250	70.2	2407	72.0
29.	Huoltajan elinkeino	364	20.0	198	17.2	111	31.2	673	20.1
30.	Huoltajan ammatti	38	2.1	10	0.9	10	2.8	58	1.7
31.	Huoltajan pohjakoulutus	47	2.6	15	1.3	12	3.4	74	2.2
32.	Huoltajan aviopuolison pohjakoulutus	305	16.6	189	16.4	95	26.7	589	17.6
33.	Huoltajan jatkokoulutus	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
34.	Huoltajan tulot	167	9.1	74	6.4	38	10.7	279	8.4
35.	Huoltajan isän ammatti	412	22.5	160	13.9	107	30.1	679	20.3
36.	Huoltajan isän pohjakoulutus	284	15.5	138	12.0	73	20.5	495	14.8
Havaintoja yhteensä		1833		1153		356		3342	

Liite 7.4.

Aineiston edustavuutta ja luotettavuutta kuvaavia taulukoita

Taulukko 1.

Huoltajan työsuhde tutkimusaineistossa ja ammatissa toimivan väestön, miesten työsuhde v. 1970 väestölaskennan mukaan

Työsuhde	Tutkimusaineisto %			V.1970 väestön- laskenta %	
	Peruskoulu 8 lk.	9.vuosi- luokka	Koko aineisto	Pohjois- Karjala	Koko maa
Työnantaja tai yksityisyrittäjä	8.4	9.7	8.8	3.5	3.2
Maanviljelijä	28.5	29.1	28.9	24.2	16.7
Johtaja tai toimih.	16.4	16.3	16.3	17.1	22.4
Työntekijä	38.9	40.0	39.4	48.2	54.2
Avustava perh.jäsen	2.1	1.0	1.6	7.0	3.5
Maanv. ja joku muu	5.7	4.4	5.1	-	-
Yhteensä %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Taulukko 2.

Huoltajan elinkeino tutkimusaineistossa ja ammatissa toimivan väestön miesten elinkeino v. 1970 väestönlaskennan ja v. 1975 ammatti- ja elinkeinotutkimuksen ennakkotietojen mukaan

Elinkeino	Tutkimusaineisto %			V.1970 väes- tönlaskenta		V. 1975 AET
	Peruskou- lu 8 lk	9.vuosi- luokka	Koko aineisto	Pohjois- Karjala	Koko maa	Pohjois- Karjala
Maa- ja metsätalous	38.0	37.3	37.7	42.7	23.4	28.8
Teollisuus	14.1	12.4	13.3	15.3	28.5	17.0
Rakennustoiminta	10.3	12.8	11.4	12.6	13.4	8.8
Kauppa ja rahoitus- ym. toiminta	11.8	12.2	12.0	8.3	9.8	12.5
Liikenne	10.1	9.6	10.0	0.9	2.2	2.6
Yhteiskunnalliset ja henki- lökohdaiset palvelut	15.7	15.7	15.6	8.2	9.4	7.2
Elinkeino tuntematon	-	-	-	9.9	11.6	20.8
Yhteensä	100.0	100.0	100.0	2.1	1.7	2.3

Taulukko 3.

Keskikoulun ja ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus tutkimus-
aineiston huoltajista ja miehistä v. 1970 väestönlaskennan mukaan

Pohjakoulutus	Tutkimusaineisto %			V.1970 väestön- laskenta %	
	Peruskou- lu 8 lk	9.vuosi- luokka	Koko aineisto	Pohjois- Karjala	Koko maa
Keskikoulu	5.5	6.8	6.1	5.1	7.0
Ylioppilastutkinto	2.5	2.6	2.5	2.5	5.1

Taulukko 4.

Keskikoulun ja ylioppilastutkinnon sekä perusasteen jälkeisen koulutuk-
sen suorittaneiden osuus kunnittain tutkimusaineistossa ja tilastojen
mukaan

Kunta	Keskikoulu %		Yo-tutkinto %		Perusasteen jälk.koulutus %	
	VÄ 70 Miehet	Tutkimus Huoltajat	VÄ 70 Miehet	Tutkimus Huoltajat	15 vuotta täytt.väestö 31.12.1975	Tutkimus Huoltajat
Joensuu	9.2	12.0	5.4	5.1	38.5	33.6
Liekka	7.8	6.7	4.2	2.4	22.5	19.7
Nurmes	4.0	6.9	2.2	2.7	22.4	22.1
Outokumpu	5.2	3.8	3.1	3.8	29.7	23.1
Eno	4.0	1.8	1.6	3.1	20.9	16.1
Juuka	4.0	3.3	1.5	1.5	18.3	11.8
Kesälahti	4.0	4.7	2.3	2.3	19.5	16.9
Kiihtelysvaara	4.6	4.0	1.3	1.3	21.8	10.5
Kitee	4.5	3.7	1.7	1.6	25.4	20.6
Polvijärvi	3.6	3.4	1.5	1.3	18.5	10.1
Pyhäselkä	3.3	6.0	1.6	2.7	26.5	23.7
Tuupovaara	4.7	3.4	1.4	0.8	16.2	18.2
Valtimo	3.8	3.8	2.0	0.6	16.8	9.9

Liite 7.5.

Taustamuuttujien jakautumia vuosiluokittain

Taulukko 1. Huoltajan toiminnan suhteellinen jakautuminen vuosiluokan mukaan

Toiminta	Peruskoulu 8 lk %	9. vuosi- luokka %	Koko aineisto %
Palkkatyö	73.9	75.2	74.5
Työtön	3.7	2.7	3.3
Eläkeläinen	18.5	19.6	18.9
Kotirouva tms.	3.9	2.5	3.3
Yhteensä %	100.0	100.0	100.0

Taulukko 2. Huoltajan ammatin arvostuksen suhteellinen jakautuminen vuosiluokan mukaan

Ammatin arvostus	Peruskoulu 8 lk %	9. vuosi- luokka %	Koko aineisto %
1-4 (ylimmät)	8.8	8.7	8.7
5	21.2	21.6	21.4
6	32.5	33.1	32.8
7-9 (alimmat)	37.5	36.6	37.1
Yhteensä %	100.0	100.0	100.0

Taulukko 3. Huoltajan aviopuolison pohjakoulutuksen suhteellinen jakautuminen vuosiluokan mukaan

Aviopuolison pohjakoulutus	Peruskoulu 8 lk %	9. vuosi- luokka %	Koko aineisto %
Kansakoulu	88.4	87.3	87.9
Keskikoulu	7.7	10.0	8.7
Ylioppilastutk.	3.9	2.7	3.4
Yhteensä %	100.0	100.0	100.0

Taulukko 4. Huoltajan jatkokoulutuksen suhteellinen jakautuminen vuosiluokan mukaan

Jatkokoulutus	Peruskoulu 8 lk %	9. vuosi- luokka %	Koko aineisto %
Ylempi perusaste	80.3	78.3	79.4
Alempi keskiaste	10.6	12.0	11.3
Ylempi keskiaste	9.1	9.7	9.3
Yhteensä %	100.0	100.0	100.0

Taulukko 5. Huoltajan tulojen suhteellinen jakautuminen vuosiluokan mukaan

Tulot mk/kk	Peruskoulu 8 lk %	9. vuosi- luokka %	Koko aineisto %
1-1000	17.5	17.2	17.4
1001-1500	16.4	15.5	15.9
1501-2000	17.4	18.0	17.7
2001-2500	18.6	17.6	18.1
2501-3000	13.6	14.8	14.2
3001-4000	9.2	10.0	9.6
4001 tai yli	7.3	6.9	7.1
Yhteensä %	100.0	100.0	100.0

Liite 7.6.

Huoltajan työsuhde ja koulutusvalinnat

- Huoltajan työsuhde ja kurssivalinta ensimmäisessä vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Työsuhte	Pojat %			Yhteensä		Tytöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
Työnantaja tai yy.	26.2	59.0	14.8	100	61	42.8	54.0	3.2	100	63
Maanviljelijä	15.3	54.5	30.2	100	202	54.7	38.5	6.8	100	221
Johtaja tai toimih.	48.3	44.1	7.6	100	118	67.4	29.4	3.2	100	126
Työntekijä	19.8	57.5	22.7	100	247	39.9	49.5	10.6	100	331
Avustava perh.j.	20.0	46.7	33.3	100	15	29.4	70.6	0.0	100	17
Mv. ja joku muu	17.9	53.9	28.2	100	39	56.5	41.3	2.2	100	46
Yhteensä	23.9	54.0	22.1	100	682	49.2	43.7	7.1	100	804

Taulukko 2. Huoltajan työsuhde ja kurssivalinta toisessa vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Työsuhte	Pojat %		Yhteensä		Tytöt %		Yhteensä	
	Pitkä	Lyhyt	%	N	Pitkä	Lyhyt	%	N
Työnantaja tai yy.	78.3	21.7	100	60	93.6	6.4	100	62
Maanviljelijä	52.4	37.6	100	202	91.0	9.0	100	221
Johtaja tai toimih.	92.4	7.6	100	118	96.8	3.2	100	125
Työntekijä	77.8	22.2	100	248	90.3	9.7	100	331
Avustava perh.j.	73.3	26.7	100	15	94.1	5.9	100	17
Mv. ja joku muu	61.5	38.5	100	39	84.8	15.2	100	46
Yhteensä	74.8	25.2	100	682	91.5	8.5	100	802

Taulukko 3. Huoltajan työsuhde ja kurssivalinta matematiikassa sukupuolen mukaan

Työsuhte	Pojat %			Yhteensä		Tytöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
Työnantaja tai yy.	44.3	47.5	8.2	100	61	52.4	42.9	4.7	100	63
Maanviljelijä	33.5	44.8	21.7	100	203	51.4	41.8	6.8	100	220
Johtaja tai toimih.	69.5	25.4	5.1	100	118	65.9	32.5	1.6	100	126
Työntekijä	41.1	42.3	16.5	100	248	50.6	43.4	6.0	100	332
Avustava perh.j.	20.0	53.3	26.7	100	15	47.1	52.9	0.0	100	17
Mv. ja joku muu	33.3	53.9	12.8	100	39	50.0	41.3	8.7	100	46
Yhteensä	43.1	41.5	15.4	100	684	53.2	41.3	5.5	100	804

Taulukko 4. Huoltajan työsuhde ja koulumuoto sukupuolen mukaan

Työsuhte	Pojat		Yhteensä		Tytöt		Yhteensä	
	Keskik.	Kansalaisk.	%	N	Keski.	Kansalaisk.	%	N
Työnantaja tai yy.	88.5	11.5	100	52	86.7	13.1	100	61
Maanviljelijä	60.3	39.7	100	146	81.5	18.5	100	211
Johtaja tai toimih.	89.4	10.6	100	85	93.0	7.0	100	115
Työntekijä	68.4	31.6	100	196	82.3	17.7	100	294
Avustava perh.j.	60.0	40.0	100	5	85.7	14.3	100	7
Mv. ja joku muu	81.8	18.2	100	22	84.4	15.6	100	32
Yhteensä	72.1	27.9	100	506	84.3	15.7	100	720

Liite 7.7.

Huoltajan pohjakoulutus ja koulutusvalinnat

Taulukko 1. Huoltajan pohjakoulutus ja kurssivalinta ensimmäisessä vieräas-
sa kielessä sukupuolen mukaan

Pohjakoulutus	Pojat %			Yhteensä		Tytöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
Kansakoulu	19.5	55.3	25.2	100	755	44.4	47.6	8.0	100	864
Keskikoulu	53.7	34.1	12.2	100	41	57.1	37.5	5.4	100	56
Ylioppilastutkinto	45.5	50.0	4.5	100	22	86.4	13.6	0.0	100	22
Yhteensä	21.9	54.2	23.9	100	818	46.2	46.2	7.6	100	942
	$\chi^2=36.10 > 18.467$ df=4 p=0.001					$\chi^2=18.23 > 13.277$ df=4 p=0.01				

Taulukko 2. Huoltajan pohjakoulutus ja kurssivalinta toisessa vieräas-
sa kielessä sukupuolen mukaan

Pohjakoulutus	Pojat %		Yhteensä		Tytöt %		Yhteensä	
	Pitkä	Lyhyt	%	N	Pitkä	Lyhyt	%	N
Kansakoulu	71.2	28.8	100	754	89.7	10.3	100	862
Keskikoulu	90.2	9.8	100	41	94.6	5.4	100	55
Ylioppilastutkinto	100.0	0.0	100	22	100.0	0.0	100	22
Yhteensä	73.0	27.0	100	817	90.2	9.8	100	939
	$\chi^2=15.52 > 13.816$ df=2 p=0.001				$\chi^2=3.83 > 2.706$ df=2 p=0.10			

Taulukko 3. Huoltajan pohjakoulutus ja kurssivalinta matematiikassa suku-
puolen mukaan

Pohjakoulutus	Pojat %			Yhteensä		Tytöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
Kansakoulu	37.3	46.0	16.7	100	756	48.8	43.8	7.4	100	863
Keskikoulu	68.3	26.8	4.9	100	41	64.3	33.9	1.8	100	56
Ylioppilastutkinto	68.2	31.8	0.0	100	22	86.4	13.6	0.0	100	22
Yhteensä	39.7	44.7	15.6	100	819	50.6	42.5	6.9	100	941
	$\chi^2=25.08 > 18.467$ df=4 p=0.001					$\chi^2=17.79 > 13.277$ df=4 p=0.01				

Taulukko 4. Huoltajan pohjakoulutus ja koulumuoto sukupuolen mukaan

Pohjakoulutus	Pojat %		Yhteensä		Tytöt %		Yhteensä	
	Keskik.	Kansalaisk.	%	N	Keskik.	Kansalaisk.	%	N
Kansakoulu	65.5	34.5	100	533	80.9	10.1	100	810
Keskikoulu	89.7	10.3	100	39	98.4	1.6	100	61
Ylioppilastutkinto	100.0	0.0	100	25	100.0	0.0	100	885
Yhteensä	68.5	31.5	100	597	82.4	17.6	100	885
	$\chi^2=21.91 > 13.816$ df=2 p=0.001				$\chi^2=15.00 > 13.816$ df=2 p=0.001			

Liite 7.8.

Huoltajan jatkokoulutus ja koulutusvalinnat

Taulukko 1. Huoltajan jatkokoulutus ja kurssivalinta ensimmäisessä vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Jatkokoulutus	Poijat %			Yhteensä		Työtöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
Ylempi perusaste	16.1	56.7	27.2	100	672	44.4	46.3	9.3	100	777
Alempi keskiaste	28.8	56.2	15.0	100	80	40.2	53.6	6.2	100	112
Ylempi keskiaste	61.0	29.3	9.8	100	82	70.7	28.1	1.2	100	82
Yhteensä	21.7	54.0	24.3	100	834	46.1	45.6	8.3	100	971
$\chi^2=92.54 > 18.467$ df=4 p=0.001					$\chi^2=25.74 > 18.467$ df=4 p=0.001					

Taulukko 2. Huoltajan jatkokoulutus ja kurssivalinta toisessa vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Jatkokoulutus	Poijat %		Yhteensä		Työtöt %		Yhteensä	
	Pitkä	Lyhyt	%	N	Pitkä	Lyhyt	%	N
Ylempi perusaste	68.7	31.3	100	671	88.8	11.2	100	775
Alempi keskiaste	85.0	15.0	100	80	90.1	9.9	100	111
Ylempi keskiaste	93.9	6.1	100	82	97.6	2.4	100	82
Yhteensä	72.8	27.2	100	833	89.7	10.3	100	968
$\chi^2=30.10 > 13.816$ df=2 p=0.001				$\chi^2=6.20 > 5.991$ df=2 p=0.05				

Taulukko 3. Huoltajan jatkokoulutus ja kurssivalinta matematiikassa sukupuolen mukaan

Jatkokoulutus	Poijat %			Yhteensä		Työtöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
Ylempi perusaste	33.4	48.8	17.8	100	673	46.3	44.9	8.8	100	777
Alempi keskiaste	50.0	41.2	8.8	100	80	56.2	40.2	3.6	100	112
Ylempi keskiaste	78.1	14.6	7.3	100	82	75.6	24.4	0.0	100	82
Yhteensä	39.4	44.7	15.9	100	835	50.0	42.6	7.4	100	971
$\chi^2=66.65 > 18.467$ df=4 p=0.001					$\chi^2=31.43 > 18.467$ df=4 p=0.001					

Taulukko 4. Huoltajan jatkokoulutus ja koulumuoto sukupuolen mukaan

Jatkokoulutus	Poijat %		Yhteensä		Työtöt %		Yhteensä	
	Keskik.	Kansalaisk.	%	N	Keskik.	Kansalaisk.	%	N
Ylempi perusaste	62.7	37.3	100	483	78.7	21.3	100	699
Alempi keskiaste	82.0	18.0	100	61	90.8	9.2	100	120
Ylempi keskiaste	95.5	4.5	100	67	97.5	2.5	100	79
Yhteensä	68.3	31.7	100	611	82.0	18.0	100	898
$\chi^2=35.08 > 13.816$ df=2 p=0.001				$\chi^2=24.31 > 13.816$ df=2 p=0.001				

Liite 7.9.

Huoltajan tulot ja koulutusvalinnat

Taulukko 1. Huoltajan tulot ja kurssivalinta ensimmäisessä vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Tulot mk/kk	Pojat %			Yhteensä		Tyttöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
1-1000	14.5	51.4	34.1	100	138	40.0	54.7	5.3	100	150
1001-1500	14.5	51.6	33.9	100	124	37.6	49.7	12.7	100	149
1501-2000	14.0	61.0	25.0	100	136	36.0	51.3	12.7	100	150
2001-2500	18.6	60.5	20.9	100	129	52.0	42.4	5.6	100	177
2501-3000	33.3	51.1	15.6	100	96	53.2	42.1	4.7	100	126
3001-4000	40.6	47.8	11.6	100	69	55.6	44.4	0.0	100	81
4001 tai yli	50.0	40.3	9.7	100	62	71.4	25.0	3.6	100	56
Yhteensä	22.8	53.5	23.7	100	754	46.6	46.2	7.2	100	889
$\chi^2=77.41 > 32.909$ $df=12$ $p=0.001$					$\chi^2=50.01 > 32.909$ $df=12$ $p=0.001$					

Taulukko 2. Huoltajan tulot ja kurssivalinta toisessa vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Tulot mk/kk	Pojat %		Yhteensä		Tyttöt %		Yhteensä	
	Pitkä	Lyhyt	%	N	Pitkä	Lyhyt	%	N
1-1000	59.4	40.6	100	138	89.3	10.7	100	150
1001-1500	62.1	37.9	100	124	83.1	16.9	100	148
1501-2000	71.5	28.5	100	137	89.3	10.7	100	149
2001-2500	76.0	24.0	100	129	94.4	5.6	100	177
2501-3000	82.1	17.9	100	95	94.4	5.6	100	124
3001-4000	89.9	10.1	100	69	97.6	2.4	100	82
4001 tai yli	88.7	11.3	100	62	96.4	3.6	100	56
Yhteensä	72.9	27.1	100	754	91.2	8.8	100	886
$\chi^2=42.75 > 22.458$ $df=6$ $p=0.001$				$\chi^2=23.18 > 22.458$ $df=6$ $p=0.001$				

Taulukko 3. Huoltajan tulot ja kurssivalinta matematiikassa sukupuolen mukaan

Tulot mk/kk	Pojat %			Yhteensä		Tyttöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
1-1000	28.1	51.1	20.8	100	139	40.7	49.3	10.0	100	150
1001-1500	30.6	47.6	21.8	100	124	43.6	45.6	10.8	100	149
1501-2000	33.6	48.2	18.2	100	137	40.3	51.7	8.0	100	149
2001-2500	40.3	48.8	10.9	100	129	54.2	41.3	4.5	100	177
2501-3000	53.1	33.3	13.6	100	96	59.5	37.3	3.2	100	126
3001-4000	60.9	30.4	8.7	100	69	64.6	32.9	2.4	100	82
4001 tai yli	64.5	32.3	3.2	100	62	76.8	23.2	0.0	100	56
Yhteensä	40.8	43.9	15.3	100	756	51.0	42.6	6.4	100	889
$\chi^2=56.58 > 32.909$ $p=0.001$ $df=12$					$\chi^2=49.65 > 32.909$ $p=0.001$ $df=12$					

Taulukko 4. Huoltajan tulot ja koulumuoto sukupuolen mukaan

Tulot mk/kk	Pojat %		Yhteensä		Tyttöt %		Yhteensä	
	Keskik.	Kansalaisk.	%	N	Keskik.	Kansalaisk.	%	N
1-1000	51.5	48.9	100	90	69.5	30.5	100	151
1001-1500	56.5	43.5	100	69	79.6	20.4	100	147
1501-2000	64.0	36.0	100	111	81.4	18.6	100	140
2001-2500	69.4	30.6	100	98	89.9	10.1	100	148
2501-3000	81.2	18.8	100	65	86.1	13.9	100	122
3001-4000	85.7	14.3	100	63	94.8	5.2	100	77
4000 tai yli	85.7	14.3	100	49	91.5	8.5	100	47
Yhteensä	68.3	31.2	100	565	82.9	17.1	100	832
$\chi^2=40.22 > 22.458$ $p=0.001$ $df=6$				$\chi^2=36.50 > 22.458$ $df=6$ $p=0.001$				

Liite 7.10.

Huoltajan ammatin arvostus ja koulutusvalinnat

Taulukko 1. Huoltajan ammatin arvostus ja kurssivalinta ensimmäisessä vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Ammatin arvostus	Pojat %			Yhteensä		Tytöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
1-4 (ylimmät)	57.7	35.9	6.4	100	78	65.4	33.3	1.3	100	78
5	29.3	54.9	15.8	100	164	52.4	43.3	4.3	100	210
6	16.6	57.7	25.7	100	265	50.0	41.4	8.6	100	312
7-9 (alimmat)	12.7	54.5	32.8	100	314	34.6	53.7	11.7	100	350
Yhteensä	21.6	53.8	24.6	100	821	46.1	45.7	8.2	100	950
$\chi^2=95.87 > 22.458$ p=0.001 df=6					$\chi^2=42.10 > 22.458$ p=0.001 df=6					

Taulukko 2. Huoltajan ammatin arvostus ja kurssivalinta toisessa vieraassa kielessä sukupuolen mukaan

Ammatin arvostus	Pojat %		Yhteensä		Tytöt %		Yhteensä	
	Pitkä	Lyhyt	%	N	Pitkä	Lyhyt	%	N
1-4 (ylimmät)	93.6	6.4	100	78	98.7	1.3	100	78
5	81.6	18.4	100	163	93.8	6.2	100	209
6	70.2	29.8	100	265	90.4	9.6	100	311
7-9 (alimmat)	64.6	35.4	100	314	84.9	15.1	100	350
Yhteensä	72.6	27.4	100	820	89.8	10.2	100	948
$\chi^2=34.63 > 16.266$ p=0.001 df=3				$\chi^2=19.77 > 16.266$ p=0.001 df=3				

Taulukko 3. Huoltajan ammatin arvostus ja kurssivalinta matematiikassa sukupuolen mukaan

Ammatin arvostus	Pojat %			Yhteensä		Tytöt %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N	Laaja	Keski	Yleis	%	N
1-4 (ylimmät)	75.7	19.2	5.1	100	78	75.6	24.4	0.0	100	78
5	48.2	39.6	12.2	100	164	60.5	35.7	3.8	100	210
6	38.9	46.0	15.1	100	265	49.4	42.9	7.7	100	312
7-9 (alimmat)	26.0	52.7	21.3	100	315	40.1	49.0	10.9	100	349
Yhteensä	39.3	44.8	15.9	100	822	50.6	42.0	7.4	100	949
$\chi^2=73.37 > 22.458$ p=0.001 df=6					$\chi^2=48.53 > 22.458$ p=0.001 df=6					

Taulukko 4. Huoltajan ammatin arvostus ja koulumuoto sukupuolen mukaan

Ammatin arvostus	Pojat %			Yhteensä		Tytöt %			Yhteensä	
	Keskik.	Kansalaisk.		%	N	Keskik.	Kansalaisk.		%	N
1-4 (ylimmät)	96.5	3.5	100	57	95.8	4.2	100	72		
5	80.4	19.6	100	133	91.0	9.0	100	189		
6	66.1	33.9	100	195	83.2	16.8	100	298		
7-9 (alimmat)	55.8	44.2	100	215	73.6	26.4	100	330		
Yhteensä	68.5	31.5	100	600	82.3	17.7	100	889		
$\chi^2=46.03 > 16.266$ p=0.001 df=3					$\chi^2=36.12 > 16.266$ p=0.001 df=3					

Liite 7.11.

Huoltajan ammatin arvostus ja arvosanat

Taulukko 1. Huoltajan ammatin arvostus ja äidinkielen arvosana peruskoululaisilla

Ammatin arvostus	Arvosana %							Yhteensä			
	4	5	6	7	8	9	10	%	N	K	s
1-4 (ylimmät)	0.7	2.6	8.6	16.4	27.0	36.8	7.9	100	152	8.09	1.24
5	0.6	5.0	14.0	22.3	30.7	22.6	4.8	100	358	7.05	1.27
6	1.6	3.9	17.3	27.3	31.7	17.5	1.2	100	561	7.40	1.20
7-9 (alimmat)	0.9	7.2	20.3	30.4	26.8	13.5	0.9	100	645	7.19	1.20
Yhteensä	1.0	5.2	17.0	26.5	29.1	18.8	2.4	100	1716	7.41	1.24

$\chi^2=113.0 > 42.312$ $df=18$ $p=0.001$

Taulukko 2. Huoltajan ammatin arvostus ja ruotsin kielen arvosana peruskoululaisilla

Ammatin arvostus	Arvosana %							Yhteensä			
	4	5	6	7	8	9	10	%	N	K	s
1-4 (ylimmät)	1.3	4.5	11.6	12.9	23.9	29.0	16.8	100	155	8.08	1.48
5	3.2	7.6	18.4	20.5	23.2	18.7	8.4	100	370	7.42	1.53
6	5.4	10.5	23.3	19.6	20.5	17.5	3.2	100	571	7.04	1.53
7-9 (alimmat)	5.8	12.2	22.8	22.1	20.3	13.9	2.9	100	655	6.92	1.50
Yhteensä	4.7	10.0	21.0	20.2	21.3	17.4	5.4	100	1751	7.17	1.55

$\chi^2=108.6 > 42.312$ $df=18$ $p=0.001$

Taulukko 3. Huoltajan ammatin arvostus ja keskiarvo peruskoululaisilla

Ammatin arvostus	Arvosana %					Yhteensä			
	5.0-5.9	6.0-6.9	7.0-7.9	8.0-8.9	9.0-9.9	%	N	K	s
1-4 (ylimmät)	0.6	14.5	27.0	45.4	12.5	100	152	7.55	.91
5	1.4	23.2	36.6	32.0	6.8	100	353	7.20	.92
6	2.9	28.3	41.3	24.2	3.3	100	550	6.97	.88
7-9 (alimmat)	3.0	33.6	44.1	17.0	2.3	100	622	6.82	.83
Yhteensä	2.4	28.0	40.0	25.1	4.5	100	1677	7.01	.90

$\chi^2=117.8 > 32.909$ $df=12$ $p=0.001$

Taulukko 4. Huoltajan ammatin arvostus ja matematiikan arvosana peruskoululaisilla

Ammatin arvostus	Arvosana %							Yhteensä			
	4	5	6	7	8	9	10	%	N	K	s
1-4 (ylimmät)	3.2	7.7	15.5	19.4	22.6	27.7	3.9	100	155	7.49	1.49
5	4.1	10.3	23.0	23.9	22.2	14.1	2.4	100	369	7.02	1.42
6	4.7	11.0	23.7	24.4	24.5	10.5	1.2	100	571	6.89	1.37
7-9 (alimmat)	4.7	14.0	25.3	25.3	19.3	10.8	0.6	100	659	6.77	1.36
Yhteensä	4.4	11.7	23.4	24.2	21.9	12.9	1.5	100	1754	6.92	1.40

$\chi^2=61.34 > 42.312$ $df=18$ $p=0.001$

Liite 7.12.

Äidinkielen arvosana ja ensimmäisen vieraan kielen tasokurssi eri ammattin arvostusluokissa pojilla

Äidinkielen arvosana ja ensimmäisen vieraan kielen tasokurssi eri ammattin arvostusluokissa pojilla

Ammatin arvostusluokat 1-4 (ylimmät)

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	100.0	0.0	100	1
5	0.0	75.0	25.0	100	4
6	0.0	70.0	30.0	100	10
7	25.0	75.0	0.0	100	16
8	84.2	15.8	0.0	100	19
9	95.8	4.2	0.0	100	24
10	100.0	0.0	0.0	100	1
Yhteensä %	58.7	36.0	5.3	100	
N	44	27	4		75

Ammatin arvostusluokka 5

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	50.0	50.0	100	2
5	0.0	50.0	50.0	100	14
6	5.4	67.6	27.0	100	37
7	17.1	65.8	17.1	100	41
8	50.0	47.2	2.8	100	36
9	90.5	9.5	0.0	100	21
10	100.0	0.0	0.0	100	1
Yhteensä %	30.9	52.0	17.1	100	
N	47	79	26		152

Ammatin arvostusluokka 6

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	25.0	75.0	100	8
5	6.7	46.7	46.6	100	15
6	4.1	39.7	56.2	100	73
7	10.3	78.2	11.5	100	87
8	29.1	70.9	0.0	100	55
9	85.7	14.3	0.0	100	14
10	100.0	0.0	0.0	100	1
Yhteensä %	16.6	58.1	25.3	100	
N	42	147	64		253

Ammatin arvostusluokat 7-9 (ylimmät)

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	20.0	80.0		5
5	0.0	33.3	66.7		30
6	2.2	44.0	53.8		91
7	10.7	68.9	20.4		103
8	24.5	69.8	5.7		53
9	72.2	27.8	0.0		18
10	100.0	0.0	0.0		1
Yhteensä %	13.3	54.5	32.2		
N	40	164	97		301

Ammatin arvostusluokat 1-4 $\chi^2 = 59.58 > 32.909$ $df=12$ $p=0.001$
 Ammatin arvostusluokka 5 $\chi^2 = 76.70 > 32.909$ $df=12$ $p=0.001$
 Ammatin arvostusluokka 6 $\chi^2 = 141.9 > 32.909$ $df=12$ $p=0.001$
 Ammatin arvostusluokat 7-9 $\chi^2 = 135.9 > 32.909$ $df=12$ $p=0.001$

Liite 7.13

Äidinkielen arvosana ja ensimmäisen vieraan kielen tasokurssi eri ammattin arvostusluokissa tytöillä

Äidinkielen arvosana ja ensimmäisen vieraan kielen tasokurssi eri ammattin arvostusluokissa tytöillä

Ammattin arvostusluokat 1-4 (ylimmät)

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	0.0	0.0	0	0
5	0.0	0.0	0.0	0	0
6	33.3	33.3	33.3	100	3
7	37.5	62.5	0.0	100	8
8	19.1	80.9	0.0	100	21
9	93.7	6.3	0.0	100	32
10	100.0	0.0	0.0	100	11
Yhteensä %	65.3	33.3	1.3	100	
N	49	25	1		75

Ammattin arvostusluokka 5

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	0.0	0.0	0	0
5	0.0	100.0	0.0	100	3
6	7.7	92.3	0.0	100	13
7	7.9	78.9	13.2	100	38
8	53.4	41.1	5.5	100	73
9	79.7	20.3	0.0	100	59
10	100.0	0.0	0.0	100	16
Yhteensä %	52.5	43.1	4.4	100	
N	106	87	9		202

Ammattin arvostusluokka 6

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	0.0	100.0	100	1
5	14.3	28.6	57.1	100	7
6	12.5	54.2	33.3	100	24
7	17.2	78.1	4.7	100	64
8	55.5	40.2	4.3	100	117
9	79.5	18.1	2.4	100	83
10	100.0	0.0	0.0	100	6
Yhteensä %	50.3	42.1	7.6	100	
N	152	127	23		302

Ammattin arvostusluokat 7-9 (alimmat)

Äidinkielen arvosana	Tasokurssi %			Yhteensä	
	Laaja	Keski	Yleis	%	N
4	0.0	0.0	100.0	100	1
5	0.0	57.1	42.9	100	14
6	5.4	51.4	43.2	100	37
7	14.0	72.0	14.0	100	93
8	36.4	60.2	3.4	100	118
9	82.1	17.9	0.0	100	67
10	100.0	0.0	0.0	100	5
Yhteensä %	35.2	52.8	12.0	100	
N	118	177	40		335

Ammattin arvostusluokat 1-4 $\chi^2=65.32 > 26.125$ df= 8 p=0.001
 Ammattin arvostusluokka 5 $\chi^2=81.80 > 29.588$ df=10 p=0.001
 Ammattin arvostusluokka 6 $\chi^2=136.5 > 32.909$ df=12 p=0.001
 Ammattin arvostusluokat 7-9 $\chi^2=164.9 > 32.909$ df=12 p=0.001

Liite 7.14

Selittävien muuttujien yhden muuttujan selitysasteet tasokurssivalintojen ja arvosanojen vaihtelussa

Taulukko 1.

Selittävien taustamuuttujien yhden muuttujan selitysasteet tasokurssivalintojen vaihtelussa

Selittävä taustamuuttuja	I vieras kieli %	II vieras kieli %	Matematiikka %	N=1833
Oppilaan sukupuoli	13.0	13.0	8.8	
Huoltajan pohjakoulutus	1.9	1.0	2.0	
Huoltajan jatkokoulutus	3.6	1.8	4.3	
Huoltajan tulot	4.2	2.8	4.9	
Huoltajan status	5.5	2.8	5.9	
Aviopuolison pohjakoulutus	3.1	0.6	1.9	

Taulukko 2.

Selittävien taustamuuttujien yhden muuttujan selitysasteet arvosanojen vaihtelussa

Selittävä taustamuuttuja	Äidin-kieli %	Englannin kieli %	Ruotsin kieli %	Matematiikka %	Keskiarvo %	N=1833
Oppilaan sukupuoli	13.1	10.8	12.7	3.8	8.9	
Huoltajan pohjakoulutus	2.4	3.2	2.6	1.5	2.6	
Huoltajan jatkokoulutus	3.6	4.3	4.2	2.9	4.9	
Huoltajan tulot	3.1	3.0	3.1	1.6	3.3	
Huoltajan status	4.0	4.6	4.0	1.8	5.2	
Aviopuolison pohjakoulutus	2.8	3.8	3.1	1.7	3.5	

Taulukko 3.

Selittävien arvosanamuuttujien yhden muuttujan selitysasteet tasokurssivalintojen vaihtelussa

Selittävä taustamuuttuja	I vieras kieli %	II vieras kieli %	Matematiikka %	N=1833
Äidinkieli	40.4	22.8	32.0	
Englannin kieli	14.4	8.2	16.4	
Ruotsin kieli	29.3	5.9	18.2	
Matematiikka	19.4	7.4	9.0	
Keskiarvo	37.8	17.7	32.7	