

Piia Seppänen

KOULUVALINTAPOLITIIKKA PERUSOPETUKSESSA

- SUOMALAISKAUPUNKIEN KOULUMARKKINAT
KANSAINVÄLISESSÄ VALOSSA



Suomessa on 1990-luvun alkupuolella omaksuttu koulutuspoliittinen linjaus, jonka mukaan perheet voivat peruskouluissakin hakea lapselleen koulupaikkaa haluamaansa kouluun ja koulut taas valita oppilaitaan. Tämä uusi kouluvalintapolitiikka on osa yksilöllisyyttä, erikoistumista ja tulostavastuuta korostavaa ylikansallista koulutuspolitiikkaa.

Tässä teoksessa luodaan kokonaiskuvaa kouluvalintapolitiikan synnystä, käytöstä, sosiaalisista vaikutuksista ja kansainvälisistä yhteyksistä. Kouluvalintapolitiikka toteutuu koulumarkkinoilla. Paikallisten ja elettyjen koulumarkkinoiden piirteitä tarkastellaan Suomessa 2000-luvun taitteessa yläkouluun siirtyvien kaupunkilaisoppilaiden kautta. Tutkimus pohjautuu laajoihin tilasto-, kysely- ja dokumenttiaineistoihin.

Tutkimuksessa kysytään:

- Onko kouluvalintapolitiikka murentamassa suomalaista yhtenäiskoulujärjestelmää?
- Onko perheiden kouluihin hakemisella vaikutuksia yläkoulujen oppilaspohjaan?
- Missä määrin perheet osallistuvat koulumarkkinoille?
- Missä määrin ja millaisin kriteerein yläkoulut valikoivat oppilaitaan?
- Miten hakemusten virrat jakautuvat ja kulkevat yläkoulujen kesken?
- Onko kouluihin hakemisessa eroja oppilaan kotitaustan ja sukupuolen suhteen?
- Millaisin perusteluin perheet haluavat lapsensa juuri tiettyyn kouluun?

Kirja on ensimmäinen kouluvalintapolitiikkaa Suomessa monikerroksisesti analysoiva tutkimus. Siinä tarkastellaan koulumarkkinoiden olemassaoloa ja rakenteita, perheiden kouluihin hakeutumista sekä kouluvalintapolitiikan sosiaalisia ja koulutuspoliittisia vaikutuksia.

KOULUVALINTAPOLITIikka
PERUSOPETUKSESSA
– SUOMALAISKAUPUNKIEN
KOULUMARKKINAT
KANSAINVÄLISESSÄ VALOSSA

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

KOULUVALINTAPOLITIIKKA
PERUSOPETUKSESSA
– SUOMALAISKAUPUNKIEN
KOULUMARKKINAT
KANSAINVÄLISESSÄ VALOSSA

PIIA SEPPÄNEN

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
erikoistutkija Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin.

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 8820

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5
e-mail: mari.broberg@utu.fi

© Piia Seppänen ja Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Kansi: Piia Seppänen ja Tero Kylä-Junnila
Kannen kuva: Piia Seppänen
Taitto: Jouni Vilhonen
Painopaikka: Painosalama Oy, Turku 2006
ISBN: 952-5401-25-1
ISSN: 1458-1094

Tiivistelmä

PIIA SEPPÄNEN

Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa

– Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa

Tutkimuksessa tarkastellaan kouluvalintapolitiikan käyttöä lasten sijoittamisessa oppivelvollisuuskouluihin. Kyse on ylikansallisesta toimintapolitiikasta, jonka mukaan vanhemmat voivat hakea lapselle koulupaikkaa haluamaansa kouluun ja koulut voivat (osittain) valita oppilaansa. Kouluvalintapolitiikkaa on toteutettu Suomen yhtenäiskoulujärjestelmässä 1990-luvun puolivälistä alkaen.

Kouluvalintapolitiikan tapahtumapaikka käsitteellistetään koulumarkkinoiksi. Käsitteen koulumarkkinat päällekkäisiä merkityksiä eritellään ideologiseksi malliksi (*koulumarkkinat*), hallinnolliseksi malliksi (*kevasmarkkinat*), alueelliseksi malliksi (*paikalliset koulumarkkinat*) ja empiiriseksi tutkimuskohteeksi (*eletyt koulumarkkinat*).

Tutkimuksessa tarkastellaan koulumarkkinoiden olemassaoloa ja rakenteita, perheiden kouluihin hakeutumista sekä kouluvalintapolitiikan sosiaalisia vaikutuksia 2000-luvun taitteessa. Aineistoina ovat neljän kaupungin (Kuopio, Lahti, Turku ja Espoo) 7. luokalle siirtyvän ikäluokan (N 5152) kouluihin hakemisesta muodostettu tilasto, postikysely (N 1523) samoista perheistä sekä oppilaaksiottopolitiikkaa yläkouluihin (N 52) kuvaavat dokumentit. Mukana tarkastelussa ovat osittain vertailten myös Helsingin yläkoulut.

Suomalaiskaupunkien eletyillä koulumarkkinoilla oli samankaltaisia piirteitä kuin muissa maissa. Oppilaiden koulukyvykkyyteen perustuvaa valikointia käytettiin laajasti. Keskimäärin joka toisessa perheessä harkittiin hakemista tai haettiin muuhun kuin lähikouluun. Yläkoulujen suosio jakautui ja hakemusten virrat yläkoulujen välillä kulivat pääsääntöisesti kohti kaupunkien keskustoja. Oppilaiden hakeutuminen suositaan erilaisiin kouluihin ja perustelut hakemiselle olivat sidoksissa huoltajien, erityisesti äidin koulutus- ja ammattiasemaan. Perustelut hakea tiettyyn kouluun olivat pääosin sosiaalisia ja käytännöllisiä, eivätkä liittyneet niinkään lapsen kiinnostukseen tiettyyn oppiaineeseen. Korkeakoulutettujen ja ylempien toimihenkilöiden lapset sekä tytöt hakivat muita useammin suosituimpiin kouluihin. Painotetun opetuksen luokalle haettiin mm. koulutyöhön motivoituneen oppilasryhmän toivossa. Matalasti koulutettujen huoltajien lapset hakivat muita useammin tasapainoisiin tai torjuttuihin kouluihin tai jäivät oppilasalueen kouluun. Torjutuimpiin kouluihin ei haluttu tyypillisimmin oppilaisiin liitettyjen negatiivisten piirteiden vuoksi. Lähikouluihin mentiin sopivan koulumatkan ja kavereiden takia. Koulujen oppilas pohjan sosiaalinen tausta jakautui jyrkemmin perheiden hakemusten kuin oppilasalueiden mukaan ja heijastui mielikuvien koulujen arvostuseroista.

Avainsanat: kouluvalintapolitiikka, koulutuspolitiikka, oppivelvollisuuskoulujärjestelmät

Abstract

PIIA SEPPÄNEN

School Choice Policy in Comprehensive Schooling

- School markets of Finnish cities in the international perspective

This study explores how school choice policy is used to allocate children to comprehensive schools. According to this supranational policy, parents can make a preference over the school that their child attends to and schools can (partly) select their pupils. School choice policy has been applied to the Finnish comprehensive school system since the mid 1990's.

School choice policy is conceptualised to take place at the school markets. The overlapping meanings of the notion school markets are analysed as an ideological model (*markets*), a governmental model (*quasi-markets*), a spatial model (*local school markets*) and an arena for the empirical research (*lived education markets*).

The study explores the occurrence and patterns of school markets, families' perspectives on applying to schools, and social effects of school choice policy at the turn of 2000. The data consists of statistics on school admissions among the age cohort transferring to the 7th grade (N 5152), a postal questionnaire (N 1523) to the same families and documents of practices concerning admission to schools (N 52) in four cities (Kuopio, Lahti, Turku ja Espoo). The lower secondary schools of Helsinki are also partly included in the study.

The features of the lived education markets in the Finnish cities were similar to those in the other countries. Selection of pupils by their abilities was vastly used. On average, every other family considered applying or applied to another school than the local one. The popularity of schools was divided and the application flows between schools were mainly towards the city centres. Applying to the schools with varying popularity and reasons for applying had a connection to parents' - particularly mothers' - education and socio-economic status. The reasons for preferring a particular school were mainly social and practical and were not much related to the child's interest on particular subject. Those children whose parents had higher education and upper employee position and girls applied more often than others to the most popular schools. The emphasised classes were preferred with a hope for a highly motivated school class. Children of the lower educated parents applied more often than others to the balanced or rejected schools or stayed at the local school. The most rejected schools were undesirable because of the negative features attached to the pupils. The local schools were preferred due to convenience to travel and the child's friends. The social background of the schools was divided more rigorously according to families' preferences than catchment areas and it reflected to the appreciation of different schools.

Keywords: school choice policy, education politics, comprehensive school systems

SISÄLLYS

Esipuhe	7
1. Johdanto	9
1.1 Tutkimustehtävä ja näkökulma	16
1.2 Kouluvalintapolitiikka tutkimuskohteena: koulumarkkinoiden käsite	23
2. Kouluvalintapolitiikka Euroopassa ja Suomessa	29
2.1 Kouluihin sijoittuminen Euroopassa 1970-luvulta 2000- luvun taitteeseen	29
2.2 Kouluihin sijoittuminen ja kouluvalintapolitiikka Suomessa	51
2.3 Kouluvalintapolitiikan perustelut ja kritiikki	72
3. Eleyt koulumarkkinat kouluvalintatutkimuksissa	85
3.1 Tutkimuskohteet, näkökulmat ja menetelmät	86
3.2 Perheet koulumarkkinoilla	95
3.3 Koulut markkinoilla	107
3.4 Koulumarkkinoiden rakenteet	109
3.5 Vaikutukset oppilaspohjaan	113
4. Tutkimuksen toteuttaminen	119
4.1 Tutkimuskysymykset ja -asetelma	119
4.2 Tutkimusmenetelmät ja -aineistot	126

5. Kaupunkien koulumarkkinat	143
5.1 Toimintapolitiikka	143
5.2 Koulumarkkinoille osallistuminen	158
5.3 Oppilasalueiden koko ja koulujen suosio	165
5.4 Hakemusvirrat suhteessa koulujen piirteisiin	170
5.5 Yhteenveto: valikoivat ja hierarkkiset koulumarkkinat	177
6. Perheet koulumarkkinoilla	181
6.1 Oppilaan tausta ja kouluihin hakeminen	181
6.2 Perheiden kouluvalintaperustelut	191
6.3 Perheen päätöksenteko kouluihin hakeutumisessa	232
6.4 Yhteenveto: koulu <i>valinnat</i> taustasidonnaisia, sosiaalisia ja käytännöllisiä	250
7. Kouluvalintojen sosiaaliset vaikutukset	257
7.1 Muutokset koulutyypin oppilas pohjassa	257
7.2 Koulujen väliset arvostuserot ja epätietoisuus	263
7.3 Yhteenveto: ”ns. hyvä” vai ”levoton” koulu?	270
8. Johtopäätökset ja pohdinta	273
8.1 Eletyt koulumarkkinat kansainvälisessä valossa	275
8.2 Pakkokilpailua keskiluokalle?	295
Lähteet	304
Liitteet	332

Esipuhe

Kiinnostuin koulutus sosiologiasta ja kouluhallinnosta kasvatustieteen maisteriopinnoissani Turun yliopistossa 1990-luvun puolivälissä. Tuolloin hallinnon hajauttaminen oli mantra, siinä missä nyt on arviointi. Työharjoittelu vuonna 1995 silloisessa Turun kaupungin Koulutoimintakeskuksessa (nyk. Opetuspalvelukeskus) antoi osviittaa ajankohtaisista tutkimusaiheista. Helsingin kaupungin koulutoimelle tekemäni tilaustutkimus perheiden kouluvalinnoista nivoutui 1998 osaksi pro gradu -tutkielmaani. 1990-luvun lopulla julkaistut useat school choice -tutkimukset innoittivat selvittelemään tämän uuden koulupolitiikan käyttöä Suomessa.

Professori Risto Rinteen innostunut, laajakatseinen ja kansainvälistymiseen tuuppiva ote tutkimussuunnitelmiini sysäsi väitöskirjatyön liikkeelle. Kiitän Rintettä vilpittömästä tuesta itsenäiselle tutkimustyölle, luotsaamisesta näkemään metsän puilta työn eri vaiheissa ja avusta monografian kansiin saattamisessa.

Kiitos pitkäjänteisestä tutkimusrahoituksesta, matkarahoituksesta ja työtilojen järjestämisestä kuuluu professori Risto Rinteen johtamille Turun yliopiston Kasvatustieteen laitokselle ja Kasvatusalan valtakunnalliselle tutkijakoululle (KASVA).

Väitöskirjatyön toista ohjaajaa professori Joel Kiviraumaa Turun yliopiston Kasvatustieteen laitokselta kiitän tutkimuksen eri vaiheiden rohkaisevasta kommentoinnista. Lämpimät kiitokset kaikille tutkijoille, jotka ovat keskustelleet työtäni ja tukeneet tutkijaksi kasvussa erilaisissa kotimaisissa (TY:n Kasvatustiet. tdk:n, KASVA:n ja Kasvatustieteen päivien), pohjoismaisissa (NICE:n ja NERA:n) ja eurooppalaisissa (ECER:in) seminaareissa ja konferensseissa. Eriytisesti haluan kiittää emeritusprofessori Reijo Raivolaa Tampereen yliopistosta ja professori Hannu Rätystä Joensuun yliopistosta tutkimuksen työpapereihin perehtymisestä ja kannustuksesta. Tutkijakoulu KASVA:n myötävaikutuksella arvokkaita kysymyksiä tutkimukselle esittivät myös professorit Stephen Ball ja Geoff Whitty Lontoon yliopistosta sekä kuukauden kestäneellä tutkijavierailullani vuonna 2001 Sheffieldin yliopistossa professori Len Barton. Kiitokset tutkimustulosten esitystapaa parantaneista kommenteista kuuluvat Yhteiskuntapolitiikka, Journal of Education policy ja Kasvatus lehtien nimettömille refereröille.

Tutkimus ei olisi tietenkään olemassa ilman kaupunkien opetustoimen viirastojen ja koulujen avuliaita henkilöitä, jotka toimittivat pyytämiäni aineistoja ja vastasivat tiedusteluihin – paljon kiitoksia heille. Suurkiitos kuuluu ennen kaikkea niille yli 1500:lle perheelle, jotka vastasivat kyselyyn ja kirjoittivat lapsensa hakeutumisesta yläkouluun.

Parhaat kiitokset tutkimuksen esitarkastajille, emeritaprofessori Sirkka Aho-selle ja professori Hannu Simolle Helsingin yliopiston Kasvatustieteiden laitok-

selta käsikirjoituksen huolellisesta lukemisesta ja arvostavista lausunnoista. Tutkimukselle oli hyödyksi, että sitä koeteltiin laajan kokemuksenne, erityisesti kasvatushistorian ja kansainvälisesti vertailevan tutkimusotteen silmin.

Kiitän Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen väkeä avarasta työskentelyilmapiiristä. Erityisesti haluan kiittää Arto Jauhjaista pitkäaikaisesta kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan ja käsikirjoitusta selkeyttäneistä huomioista. Lemminkäisenkatu yhden ajoilta kiitän Pentti Mertaa innostuneista kouluhallintokeskusteluista ja sittemmin koululakeja selvitelleen artikkelikäsitelmäni kommentoinnista. Tutkimustyön arki on ajoittain luovaa, mutta useimmiten säntillistä puurtamista, joten ajatusten tuulettaminen mukavassa seurassa on ollut terveellistä. Lämmin kiitos työtoveruudesta ja ystävytydestä Petra Saviniemelle, Mari Vihervaara-Nikulaiselle, Minna Vuorio-Lehdelle ja Marjo Niemiselle. Monet kiitokset myös Educariumin tutkijapäädyn lounas- ja teeseuralle, jonka kanssa on jaettu elämän tuokioita ja sattumuksia.

Kirjoitin tutkimuksesta aluksi pääosin englanniksi. Kansainvälistymisen muutokaudella on pitänyt tehdä perusteltu päätös kirjoittaa väitöskirja äidinkielellä ja monografiamuotoon. Tutkimuksen muotoutumisessa kirjallisuuden kanssa keskustelevalta ”finengelskasta” selväksi suomeksi auttoi Kirsi Klemelä. Käsitelmäni kieltä korjasi myös Hanna Majjala. Molemmille kaunis kiitos pyyteettömästä avusta ja mukavista rupatteluhetkistä. Kiitän Raija Hammaria englanninkielisten tekstieni ystävällisestä oikomisesta vuosien varrella ja Tia ja Petri Roninusta väitöskirjan abstraktin kielentarkastuksesta. Tilastollisia analyysejä koskevista keskusteluista kiitän Eero Laakkosta, Kaarina Merenluotoa ja Erkki Komulaista. Tutkimuksen julkaisemisesta kiitokset Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarjan toimituskunnalle.

Ystävien, sukulaisten ja Kärälän kylän eloisa seura on ollut minulle tärkeää vuosien saatossa. Sydämellinen kiitos elämän vivahteiden pohdinnoista erityisesti Mari Murtoselle, Mari Puhakalle ja Tuula Hirvenojalle. Tutkimus on kulkenut ideasta väitöskirjaksi kahden vanhimman, nyt 13-vuotiaan, kummilapseni koulutien ajan. Heidän ja sisarustensa säännölliset lomavierailut kodissamme ovat olleet rikkaus. Vanhemmilleni Sirkka ja Juha Hirvenojalle lämmin kiitos elämänsenteesta, jossa mikään haaste, johon sydämensä laittaa, ei ole voittamaton. Aviomiheheni Marko Seppäälle kiitossuukkoja rakkaudestasi, kodin lämmöstä ja keskustelevalta elämänmenosta.

Sepänojalla pioniaikaan 2006,

Piia Seppänen

1. JOHDANTO

Perheiden ”kouluvalinnat” ja koulujen oppilasvalinnat juurtuivat Suomen peruskoulujärjestelmään kaupungeissa 1990-luvulla. Kuntien koulupiirit, jotka määrittivät lasten sijoittumista kansakouluihin ja 1970-luvulta koko ikäluokan sijoittumista peruskouluihin, muutettiin vuosituhannen lopussa kunnan velvollisuudeksi osoittaa koulupaikka ”lähikoulussa” ja oppilaan mahdollisuudeksi hakea myös muuhun kouluun (PL 628/1998, 6 §). *Kouluvalinnoiksi* nimitetään toimintapolitiikkaa, jonka mukaisesti perheet voivat hakea lapselle koulupaikkaa haluamaansa kouluun. Samaan aikaan peruskouluissa ovat yleistyneet niin kutsutut *painotetun opetuksen luokat*, joilla opetetaan normaalia enemmän tiettyä oppiainetta ja joille otetaan vain pääsykriteerit parhaiten täyttävät oppilaat. Vaikka peruskoulujärjestelmän alkuajoista lähtien muutamat kaupunkikoulut ovat voineet ottaa oppilaita yli koulupiirirajojen (SA 476/1983, 7 §; Koululait 1983, 33), tyypillisimmin musiikkiluokkien vuoksi, toimintapolitiikan muutos 1990-luvun puolivälissä oli huomattava. Oppilaansa valikoivien luokkien määrä kasvoi, niiden oppiainesisällöt laajentuivat taideaineista tietoaineisiin ja kaupungit alkoivat tarjota ”kouluvalintamahdollisuutta” koko ikäluokalle. Perheille alettiin jalkaa kaupunkien koostamia ja painamia kouluesitteitä ja järjestää kouluissa ”kouluvalintoihin” liittyviä tutustumisiltoja. Mahdollisuus hakea muuhun kuin oppilaalle nimettyyn lähikouluun on suunnattu niille ikäluokille, jotka aloittavat peruskoulun, hakevat kolmannelta luokalta alkavalle painotetun opetuksen luokalle tai siirtyvät 7.–9. luokan kouluihin.

Toimintapolitiikka, jossa vanhemmat voivat hakea lapselle koulupaikkaa toivomaansa kouluun (school choice, parental choice), mitä kaikkein markkinahenkisimmillään on nimitetty myös ”vapaaksi kouluvalinnaksi” (free school choice), on levinnyt erilaisiin koulujärjestelmiin. Termiin *kouluvalintapolitiikka* (school choice policy) sisällytetään tässä perheiden ”kouluvalintojen” lisäksi se toimintapolitiikka, jonka myötä koulut voivat tarjota erityisiä opetussisältöjä ”erikoistumalla” (specialisation) ja valita osittain oppilaitaan tietyillä soveltuvuus-kriteereillä (pupil selection). Kouluvalintapolitiikka nähdään siten periaatteena, joilla lapset sijoittuvat tai sijoitetaan kouluihin. Nämä periaatteet heijastuvat koko oppivelvollisuuskoulujärjestelmän rakenteeseen ja luonteeseen. Oppivelvollisuuskoulun järjestämisessä vastakkaisia malleja ovat perinteisesti olleet yhtenäiskoulu- ja rinnakkaiskoulujärjestelmät. Yhtenäiskoulujärjestelmän periaate on ottaa valikoimatta vastaan koko ikäluokka ja opettaa kaikille samat keskeiset oppisisällöt. Näin ollen yhtenäiskoulujärjestelmän on katsottu tarjoavan kaikille lapsille tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet riippumatta heidän syntyperästään. Rinnakkaiskoulujärjestelmä puolestaan jakaa koko ikäluokan noin 10–12 -vuoden iässä tyypillisimmin pääsy- tai tasokokeiden perusteella eri koulumuotoihin, jotka johtavat ammatilliseen tai teoreettiseen jatkokoulutukseen. Oppivelvollisuuskoulujärjestelmät eroavat ennen kaikkea siinä, kuinka nuorina lapset valikoidaan erilaisiin työtehtäviin ja siten erilaisiin yhteiskunta-asemiin tähtääville koulutusreiteille. Kouluvalintapolitiikkaa on alettu käyttää eri maissa juuri yhtenäiskoulua tavoitelleissa järjestelmissä. Kouluvalintapolitiikkaa käytetään joko asuinpaikan mukaan määrättyjen oppilasalueiden (zones or catchment areas) tai nimettyjen lähikoulujen (neighbourhood / local schools) rinnalla tai siten, että koko ikäluokka valikoituu hakeutumisen kautta oppivelvollisuuskouluihin (open enrolment).

Lasten sijoittaminen peruskouluihin osin tai kokonaan hakemusten perusteella liittyy laajemmin hyvinvointipalvelujen järjestämiseen ja ohjaamiseen markkinaperiaattein, valtion sääntelyn vähentämiseen sekä yksilöllisyyttä korostavaan aikakauteen. Peruskoulutuksen järjestämisessä käytetyt ”yksilölliset valinnat”, ”erikoistuminen”, ”monipuolisuus” ja ”joustavuus” on nähty siirtymänä hyvinvointipalvelujen massatuotannosta niin kutsuttuun jälkifordistiseen hyvinvointipalvelujen tuotantoon (mm. Ball 1990a, 124–125; Brown & Lauder 1992). Pyrkimys valtion keskitetysti suunnittelemiin ja toimeenpanemiin hyvinvointipalveluihin on korvattu monissa maissa hallintomuodolla, jossa valtio kontrolloi jälkikäteen palvelujen onnistumista (Gordon & Whitty 1997, 455).

Ylikansallista uusliberalistiseksi (neo-liberalism)¹ tai oikeistoliberalistiseksi (Ahonen 2003) nimitettyä koulutuspolitiikka on monilla koulutuspolitiikan osa-alueilla omaksuttu myös Suomeen 1980-luvun lopulta alkaen (Rinne 2000; ks. myös Rinne 2001; 2003a ja 2003b). Kouluvälitapolitiikan lisäksi keskeisiä koulutuspoliittisia muutoksia ovat olleet muun muassa hallinnon hajauttaminen virkamiestasolle, siirtyminen niin kutsuttuun könttäsommarahoitukseen ja julkisten määrärahojen karsiminen. Talouselämän tavaratuotannosta on omaksuttu kouluhallintoon käsitteet tulostavastuu, tilivelvollisuus, kilpailuttaminen, laadunvarmistus ja arviointi (kuten akreditointi, sertifiointi tai auditointi) (ks. myös Simola & Rinne 2004). Perheiden ”kouluvälit” on määritelty niin ikään yhdeksi uusliberalistisen hallinnan tavan² tekniikoista, samoin kuin esimerkiksi koulujen ”profiloittuminen” ja ”itsearviointi” (Simola 2004).

Suomessa 1980-luvun lopulta alkanutta koulutuspolitiikan jaksoa on raa- mittanut yhteiskunnan ja kansainvälisen politiikan murros. 1980-luvun lopulla pääomamarkkinat vapautettiin sääntelystä ja koko valtion hallintoa alettiin ha-

¹ Uusliberalismiksi nimitetään valtion sääntelyn vähentämiseen ja markkinamekanismien käytön laajentamiseen tähdänneitä poliittisia ja taloudellisia ohjelmia, joita toteutettiin pääosin 1980-luvulta alkaen Margaret Thatcherin ja Ronald Reaganin oikeisto-konservatiivisessa hallinnossa. Ajattelutapaan omaksuttuun 1930- ja 1940-luvulla nousutta sosialismin ja suunnitelmatalouden kritiikkiä. (mm. Julkunen 2001, 48–53.) Uusliberalismin tunnetuin oppi-isiä oli taloustieteilijä Friedrich von Hayek mm. teoksellaan *The Road to Serfdom* (1944), jossa korostettiin yksilöllisen ja taloudellisen toiminnan vapautta suhteessa valtioon. 1970-luvulla filosofi Robert Nozick (mm. *Anarchy, State, and Utopia* 1974) ja taloustieteilijät Milton ja Rose Friedman (mm. *Free to Choose* 1979, josta tehtiin 10-osainen tv-sarja USA:n valtion tv-kanavalle (PBS) 1980) toivat ideoita markkinamekanismeista ja yövärtijavaltiosta julkisuuteen. Nimityksestä uusliberalismi kiistellään, koska angloamerikkalaisissa maissa toteutettua politiikkaa (mm. ”vapaat markkinat ja vahva valtio”) on pidetty monilta osin konservatiivisena, mitä ei voida liittää liberalismiin mm. suvaitsevaisuutta korostaviin arvoihin. (ks. mm. Wikipedia 2005; Hayek 1960).

² Hallinnan tavan käsite on määritelty kolmeen olottuvuuteen (ks. Dean 1999, 30–33), jotka Simola (2004, 122–124) on kytkenyet esimerkein koulutuspolitiikkaan. Hallinnan tavoiksi luetaan ensiksi järjestyksen lajit (episteme) eli mitä ajattelutapoja ja totuuden muotoja pidetään itsestään selvyyksinä. Esimerkiksi 1990-luvun koulutuspolitiikassa on vallinnut välttämättömyyden ja vaihtoehdottomuuden myytti sen sijaan, että politiikka nähtäisiin tahdon asiana. Toiseksi hallinnan tavaksi luetaan teknologiat (techne) eli ne mekanismit, toimenpiteet ja sanastot, jotka ovat hallinnan tavan käytössä. Esimerkiksi vanhempien kouluvälitpolitiikan lisäksi 1990-luvun koulupolitiikassa käytettyjä hallinnan tekniikoita olivat ”profiloittuminen”, ”koulukohtainen opetus suunnitelma” ja ”itsearviointi”, kun taas aiemmin hallinnon tekniikoita olivat olleet ”koulutarkastukset”, ”yksityiskohtainen kansallinen opetus suunnitelma” ja ”oppikirjojen tarkastusjärjestelmä”. Kolmas hallinnan tapa on kollektiivinen identiteetti (ethos) eli miten hallinnan tavat saavat toimijat näkemään itsensä tiettyjen ominaisuuksien kautta, esimerkiksi millaisina opettajat määrittelevät eri koulutuspolitiikan aikakausina.

jauttaa. Sodan jälkeiset vuosikymmenet kestänyt punamultahallitusten kausi katkesi. Työnjaon muutoksen, erityisesti tietotyön kasvun myötä yhteiskunta keskiluokkaistui. Suomeen heijastuivat Neuvostoliiton sekä koko kylmän sodan aikaisen ”itäblokin” hajoaminen. 1990-luvun alkuvuosina Suomi ajautui taloudelliseen lamaan, joka vaikutti syvällisesti ja pitkäaikaisesti koko yhteiskunnan rakenteisiin. Julkisia menoja ja siten hyvinvointipalveluja leikattiin. Tuloerot kasvoivat ja syvensivät yhteiskunnallisia jakoja eri väestöryhmien välillä erityisesti laman jälkeen. 1990-luvun puolivälissä Suomi liittyi Euroopan Unioniin ja yhteiseen valuuttaan. (mm. Ruostesaari 2003; Kantola 2002; Uusitalo 2002; Blom & Melin 2002; Julkunen 2001.) Tällä ajanjaksolla kouluvalintapolitiikka otettiin käyttöön suurissa ja keskisuurissa kaupungeissa useiden pienten säädösten ja käytäntöjen muutoksen myötä.

Oppivelvollisuuskoulun merkityksen yksilön ja valtion välisessä suhteessa on nähty muuttuneen, kun perheille on tarjottu mahdollisuutta hakea lapselle koulupaikkaa muuhun kuin hänelle nimettyyn lähikouluun. Koulujen asettaminen ”valittaviksi” määrittelee perheet kuluttajiksi. Puhe kuluttajien oikeuksista kansalaisten oikeuksien sijaan määrittelee uudelleen valtion roolin ja muokkaa valtion ja kansalaisyhteiskunnan suhteita. (Whitty 2002b, 86–87.) Ball (2004, 17) on luonnehtinut yhteiskunnan jäsenten asemaa suhteessa koulutuksen markkinamuotoiseen tuottamiseen termillä kuluttajakansalainen. Puhetavan muutos kansalaisista palvelujen käyttäjiksi on näkynyt myös Suomen valtiollisessa koulutuspoliittisessa diskurssissa peruskoulun eri vaiheissa (ks. Rinne, Kivirauma, Hirvenoja & Simola 2000, 35–39). Peruskoulun syntyaikoina ja sen vakiintuessa oppivelvollisuuskoulun yhtenä keskeisenä tavoitteena pidettiin lasten kasvatamista yhteiskunnan jäseniksi, kansalaisiksi (KM 1970, 22, 39; KM 1981, 19; KM 1983, 5). Peruskoulun tavoite kasvattaa kansalaisia myötäili siis oppivelvollisuuskoulun roolia kansallisvaltion luojana (Ramirez & Boli 1987). 1990-luvulla koulutuksen järjestämisestä alettiin puhua ”kansalaisten tarpeet huomioon ottavana palvelutuotantona”. Oppilaita ja huoltajia nimitettiin palvelujen käyttäjiksi, joiden valinnanmahdollisuuksia haluttiin lisätä (KM 1996, 55).

Kouluvalintapolitiikan käyttäminen peruskoulutuksessa heijastaa oppivelvollisuuskoulun luonteen ja arvojen muutosta. Gewirtz, Ball ja Bowe (1993, 237) ovat kuvanneet arvomuutosta peruskouluarvoilla ja markkina-arvoilla. Vastakkaisia arvoja ovat esimerkiksi oppilaiden tarpeet vs. oppilaiden suoritukset, heterogeeniset oppilasryhmät vs. oppilaiden valikointi ja tasokurssit, yhteistyö vs. kilpailu tai kaikkien lasten tarpeiden palvelu vs. ”motivoituneiden” vanhempien

houkuttelu. Toisin sanoen yhtenäiskouluarvojen mukaisesti kaikkien lasten kouluttamista pidetään itsessään yhtä arvokkaana, kun taas markkinamuotoisessa koulujärjestelmässä lasten kouluttamista arvotetaan suhteessa kustannuksiin ja tuloksiin (Ball 1994, 146). Arvomuutosta on nimitetty koulutuksen hyödykkeistämiseksi (commodification). Oppivelvollisten sijoittaminen kouluihin perheiden kouluvalintojen kautta hyödykkeitä niin vanhempia (Whitty, Power & Halpin 1998, 13–14) kuin lapsiakin (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 175–6), koska heitä arvostetaan ja arvotetaan sen suhteen, millaisia ominaisuuksia heillä on antaa koululle. Tällöin kouluihin, erityisesti yläkouluihin pyrkiminen on kilpailua, jossa pärjääminen edellyttää perheiltä erilaisia taktiikoita ja jippoja (Taylor 2002, 2). Brown (1990) onkin määritellyt kouluvalintapolitiikan historiallisesti [Iso-Britannian] koulujärjestelmän kehityksen kolmantena, vanhempainvallan (parentocracy) vaiheena. Siinä lapsen saama koulutus riippuu enemmän vanhempien toiveista ja varallisuudesta kuin lapsen kyvyistä tai ponnisteluista. Ensimmäisessä, massakoulutuksen synnyn vaiheessa 1800-luvulla koulutusta järjestettiin lapsen syntyperän yhteiskunnallisen aseman mukaisesti ja koulutuksella vahvistettiin olemassa olevaa sääty-yhteiskuntajakoa. Toisessa, yhtenäiskouluvaiheessa, peruskoulutuksen pidentyessä ja laajentuessa pääosin 1960- ja 1970-luvuilla, koulutuksen järjestämisen periaatteina pidettiin lapsen ikää, taipumuksia ja kykyjä, jotta kaikilla olisi koulutuksen kautta tasa-arvoinen mahdollisuus pyrkiä mihin tahansa työasemiin yhteiskunnassa. Nykymuotoinen valintoja, erikoistumista ja erilaisuutta korostava koulupolitiikka on nähty ennemminkin siirtymisenä uuteen puhetapaan, joka oikeuttaa ja vahvistaa sosiaalisia eroja yhteiskunnassa, kuin muutoksena täysin uuteen koulujärjestelmään, koska käytännössä monikaan koulujärjestelmä ei ole saavuttanut yhtenäiskoulua sen täydessä merkityksessä (Whitty 2002b, 82).

Lukuisissa eri maissa tehdyissä kannanotoissa ja tutkimuksissa on argumentoitu, että kouluvalintapolitiikassa ei ole kyse vain siitä, miten lapset jaetaan käytännössä kouluihin, vaan kysymys on ennen kaikkea ideologinen ja poliittinen. Kouluvalintapolitiikan on nähty palvelevan ainoastaan yksilöitä. Julkisesti säänneltyä koulutusta kuitenkin tarvitaan muuntamaan eri yhteiskuntaryhmien vastakkaiset tarpeet joksikin, mikä hyödyttää laajemmin yhteiskuntaa. (mm. Ranson 1993; Dale 1997.) Koulutuspolitiikan tutkimusta ei ole pidetty arvo-neutraalina, koska teoriat ja arvot vaikuttavat väistämättä havaintoihin yhteiskunnallisista ilmiöistä. Siten on katsottu, että käsitykset koulun luonteesta ja roolista tulisi olla julkisesti esillä tutkimuksissa, joissa analysoidaan tietyn toi-

mintapolitiikan toteutumista (Taylor, Rizvi, Lingard & Henry 1997, 17–19). Suurimmassa osassa koulutuspoliittisia uudistuksia, kuten kouluvalintapolitiikkaa, tarkastelevissa tutkimuksissa keskitytäänkin nimenomaan yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kysymyksiin (esim. Walford 1994; Gewirtz ym. 1995; Whitty ym. 1998; Taylor 2002; Gordon 2003) eikä esimerkiksi kouluuudistusten taloudelliseen tehokkuuteen. Keskeisiä kysymyksiä ovat sosiaalisen ja taloudellisen epätasa-arvon muuntuminen koulutukselliseksi epätasa-arvoksi tai koulujärjestelmän rooli yhteiskunnallisen huono-osaisuuden tai hyväosaisuuden uusintamisessa. Ball (2003a, 8) on korostanut, että ensisijaista ei ole sen tutkiminen, onko epätasa-arvoa enemmän nykyisen toimintapolitiikan aikana kuin aikaisemmin. Sen sijaan on tärkeää tietää, millaista epätasa-arvoisuutta tämän päivän koulutuksessa on ja miten epätasa-arvoisuus syntyy tai tuotetaan.

Kouluvalintapolitiikasta puhutaan ylikansallisenä ilmiönä, mutta sitä on tutkittu pääosin englanninkielisissä maissa.³ Kansainvälisesti vertaileviksi nimetyissä tutkimuksissa kouluvalintapolitiikkaa on tarkasteltu tyypillisimmin Iso-Britanniassa, USA:ssa, Uudessa-Seelannissa, Australiassa (Whitty ym. 1998) tai osassa näistä maista (Ball 1993; Gordon & Whitty 1997; Whitty & Edwards 1998). Englanninkielisten maiden lisäksi joitain välttäuksiä on tehty taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (OECD) vertailevassa kouluvalintaportissa Hollantiin, Ranskaan, Ruotsiin (ks. myös Whitty ym. 1998) ja Tanskaan (OECD 1994). Kouluvalintapolitiikan ja kvasimarkkinoiden käyttöä eri maissa kuvattiin myös artikkelikokoelmassa yhdeksästä eri maasta, joista valtaosa oli englanninkielisiä (Walford 1996). Hollantilainen Teelken (1998; ks. myös 1999) keräsi primaariaineistoa kouluvalintapolitiikasta Hollannissa, Englannissa ja Skotlannissa. Tämä hallintotieteen näkökulmasta tehty vertaileva tutkimus kohdistui ”kouluvalintojen saatavuuteen” ja niiden ”vaikutuksiin koulujen organisatorisiin piirteisiin”.

Millaiselta kouluvalintapolitiikan toteutuminen näyttää Suomessa ja erityisesti suhteessa maihin, jotka ovat toteuttaneet kauemmin ja laajemmin kouluvalintapolitiikkaa? Suomessa kouluvalintapolitiikan ilmiötä ei ole tutkittu niin laajasti kuin muissa maissa. Koulumarkkinoiden rakenteiksi nimettyjen piir-

³ Tosin kouluvalintapolitiikkaa laajemmin koulutuspolitiikan ja -hallinnon muutosta ja sen suhdetta sosiaaliseen integraatioon ja ulossulkemiseen (Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion, EGSIE) on vertailtu yhdeksässä maassa, jotka edustavat eri hallintoperinteitä (Popkewitz, Lindblad & Strandberg 1999). Kaikissa maissa tutkimusryhmät keräsivät samantyyppiset teksti-, haastattelu- ja tilastoaineistot. Tutkimushanke on raportoitu aineistolajeittain ja maakohtaisesti (Lindblad & Popkewitz 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c).

teiden tarkastelua ei ole juuri tehty tai pyritty mittaamaan kouluvalintapolitiikan sosiaalisia vaikutuksia. Suomalaisten koulumarkkinoiden rakenteiden määrittelyä lähentyväksi voidaan nähdä tutkimus, jossa tarkasteltiin otokseen perustuen tietyillä Helsingin hallinnollisilla alueilla suosion ääripäihin määriteltyjen koulujen piirteitä (Savolainen 2002)⁴. Suomalaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu pääosin perheiden toimintaa kouluihin hakeutumisessa tai erityisesti painotetun opetuksen luokille hakeutumisessa. Perheiden sisällä tapahtuva ”kouluvalintaprosessi” on kuitenkin lähes tutkimaton alue Suomessa. Kouluihin hakemisen suhteesta vanhempien taustaan on esitetty tosin valistuneita arvauksia (mm. Volanen 2000, 85; Poropudas & Mäkinen 2001, 28) ja ideoita siitä, mitä olisi hyvä tutkia (Ahonen 1999).

Perheiden ”kouluvalintoja” on sivuttu osana muita tutkimuksia, kuten turkulaisen peruskoulun tilaa (lv. 1999–00) strukturoiduin postikyselyin kartoitta-neessa arviointitutkimuksessa (Rinne & Nuutero 2001, 99–100; Pennanen 2001) sekä kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta yläasteella (lv. 1994–5) tarkastel-leessa kouluetnografisessa tutkimuksessa (Metso 2004, 160–167). Perheiden hakeutumista kolmannelta luokalta alkaville painotetun opetuksen luokille on tutkittu (lv. 1997–98) (Rantala 1998) ja tutkitaan parhaillaan (lv. 2003–04) (Helmi 2006) Turussa avoimiin kysymyksiin perustuvien postikyselyin. Helsingin kaupunki on useana vuonna julkaissut selvityksiä, joissa on kartoitettu strukturoi-duilla postikyselyillä ensimmäisen luokan aloittavien ja seitsemännelle luokalle siirtyneiden oppilaiden perheiden kouluvalintaperusteluita (Suokas-Laaksonen 1994; Koskinen 1994; Westerholm 1995; Tomma 1996; Sandkvist 1996; Hirvenoja 1997; Koivukoski 1997; Koljonen 1998; Teinilä 1998; Jokinen 2000; Autio 2000). Kouluvalintapolitiikan alkuvuosina samankaltaiset kyselyt toteutettiin Jyväskylässä puhelinhaastattelulla (Elo & Frilander 1997; Hanski 1997) sekä Helsingin lisäksi viidessä muussa kaupungissa postikyselyllä (Hirvenoja 1998a; ks. myös 1998b). Vastaavanlaisia Iso-Britanniassa kouluvalintapolitiikan alku-vuosina, 1990-luvun taitteessa, tehtyjä ensimmäisiä kouluvalintatutkimuksia, jotka pelkistivät perheiden kouluvalintasyitä listoihin (factor / list approach) ja joissa vastaajan piti asettaa kouluvalinnan syitä tärkeysjärjestykseen, on sittemmin kri-tisoitu. Tällaisten lomaketutkimusten on nähty olevan markkinadiskurssin van-

⁴ Tarkastelun perusteella ei voida kuitenkaan tietää, mikä koko kaupungin koulumarkkinoiden rakenne olisi valituin mittarein. Tarkastelussa keskityttiin tietyillä alueilla suosion ääripäihin määriteltyihin kouluihin (Savolainen 2002). Suuralueiden jako on puhtaasti hallinnollinen, eikä kerro ilmiön eli koulujen suosion ja oppilasvirtojen suunnan jakautumista kaupungissa.

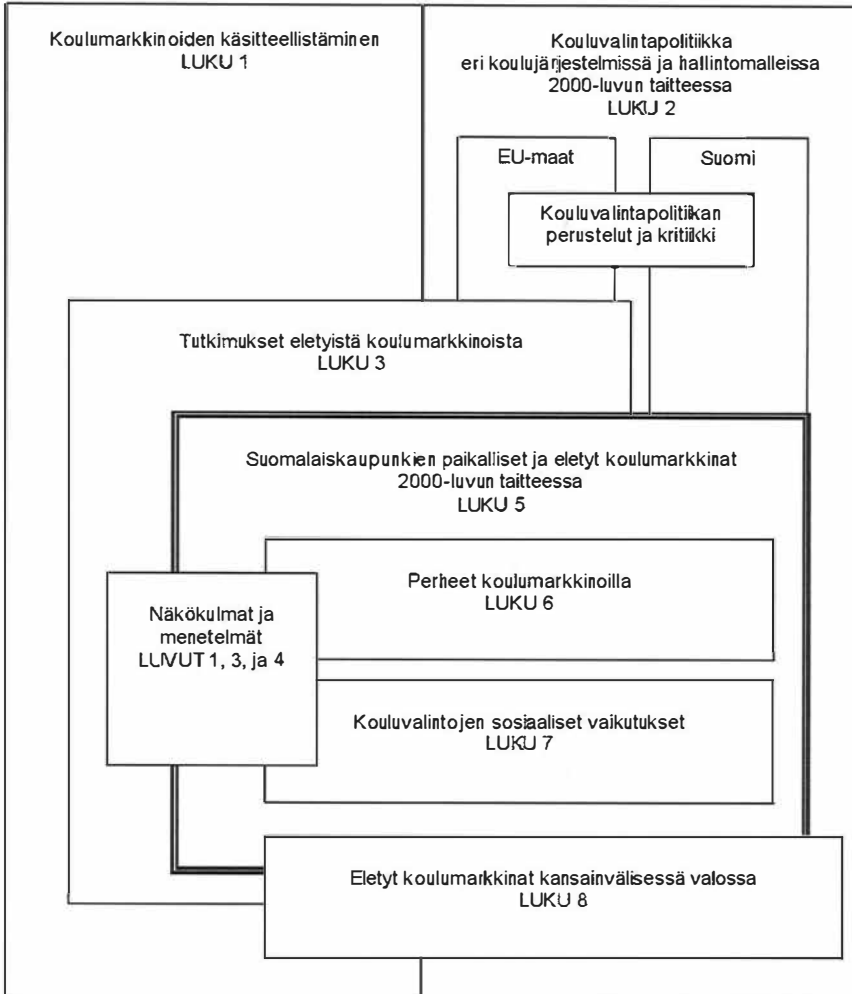
keja, koska ne olettavat, että perheet mieltäisivät kouluvalintaansa rationaalisesti, määrittäisivät kouluvalinnalleen selvät kriteerit ja vieläpä arvottaisivat perusteiden tärkeyttä. (Bowe, Gewirtz & Ball 1994; Gewirtz ym. 1995, 6.) Tällaiset tutkimuksen välineet tuottavatkin huomattavimmin välineen näköistä tietoa (Ronkainen 1999, 130).

1.1 Tutkimustehtävä ja näkökulma

Tämän tutkimuksen tavoite on tarkastella kouluvalintapolitiikkaa oppivelvollisuuskoulujärjestelmissä ja kartoittaa kouluvalintapolitiikan syntyä, käyttöä ja sosiaalisia vaikutuksia Suomen suurissa ja keskisuurissa kaupungeissa. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa nähdään tässä ylikansallisena toimintapolitiikkana, jota sovelletaan kussakin maassa sen omaan koulujärjestelmään. Tutkimuksessa on sovellettu muissa maissa toteutettujen kouluvalintatutkimusten käsitteistöä, tutkimusasetelmia ja menetelmiä ilmiön tarkasteluun Suomessa. Aluksi kirjassa hahmotetaan ja rajataan käsitteellinen kehys, jolla kouluvalintapolitiikka on jäsennetty ja tutkittu. Koulumarkkinoiden käsitteen käytön eri ulottuvuuksia tarkastellaan johdantoluvun lopussa. Samalla määritellään, miten koulumarkkinoiden käsitettä tullaan tässä tutkimuksessa käyttämään kouluvalintailmiön tarkasteluun Suomessa.

Tutkimuksen keskiössä on lasten hakeutuminen (”kouluvalinnat”) oppivelvollisuuskouluihin, mitä kehystävät koulujen oppilasvalinnat ja kaupunkien toimintapolitiikka lasten sijoittamisessa kouluihin. Kouluvalintapolitiikan ilmiötä tarkastellaan siten pääosin perheiden toimien kautta lasten siirtyessä oppivelvollisuuskoulun kolme viimeistä vuosiluokkaa kattaviin kouluihin. Johdantoluvun lopussa on kuvattu tarkemmin tutkimuksen empiirisen osan näkökulmia. Termillä *kouluvalinta* viitataan tämän nimiseen toimintapolitiikkaan, mutta termillä kouluvalinta ei tutkimuksessa tarkoiteta, että lasten sijoittumisessa tai hakeutumisessa kouluihin olisi automaattisesti tai lainkaan kyse valitsemisesta. Tutkimuksessa käytetään otsikkoa myöten termiä kouluvalintapolitiikka, korostamaan sitä, että ilmiö nähdään luonteeltaan toimintapolitiikkana, eikä nimityksellä kouluvalinnat pyritä kuvaamaan tai määrittelemään perheiden hakeutumista tai sijoittumista kouluihin.

Tutkimuksen rakenne etenee muodollisten koulujärjestelmien sekä kouluvalintapolitiikkaa määritelleiden säädösten ja perustelujen tasolta käytännössä



ASETELMA 1. Tutkimuksen rakenne: Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa

toteutuneille, niin kutsutuille eleyille koulumarkkinoille. Kirjan rakenteessa vuorottelevat kansainvälinen ja kansallinen taso. Tutkimuksen rakenne on esitetty asetelmassa 1.

Luvussa 2 kartoitetaan kouluvalintapolitiikan roolia eri oppivelvollisuuskoulujärjestelmissä 2000-luvun taitteen Euroopan Unionin jäsenmaissa sekä kaikissa Pohjoismaissa. Se, millaisella toimintapolitiikalla lapset sijoittuivat tai sijoitettiin alemman toisen asteen eli oppivelvollisuuskoulun viimeisten luokkien kouluihin kytketään karkeasti koulutuksen hallintomallien muuttumiseen 1970-luvun puolivälistä 2000-luvun taitteeseen. Lasten sijoittamista kouluihin ja kouluvalintapolitiikan käyttöönottoa Suomessa tutkitaan muita maita tarkemmin. Katsauksella siihen, millaista toimintapolitiikkaa lasten sijoittamisessa kouluihin on haluttu käyttää suomalaisen oppivelvollisuuskoulun muotoutuessa, luodaan taustaa tämän päivän kouluvalintapolitiikaksi nimetyin ilmiön ymmärtämiselle Suomessa. Säädösten ja kirjallisuuden kautta tarkastellaan, miten koulupiirit tulivat määrittämään oppilaiden sijoittumista kouluihin ja millaisia valinnanpaikkoja ja reittejä oppilailta on ollut koulujärjestelmässä (kansa)koulupiirien ohi. Tämä suppea katsaus nykymuotoisen oppivelvollisuuskoulun muotoutumiseen antaa perspektiivisiä niille pienin askelin peruskoulujärjestelmässä toteutetuille muutoksille, joiden myötä 1990-luvulla yhtäältä perheet ovat voineet pyrkiä vaikuttamaan siihen, mitä koulua lapsi käy ja toisaalta koulut ovat alkaneet tarjota opetuspainotuksia ja osittain valita oppilaitaan. Näitä kouluvalintapolitiikkaan johtaneita lakimuutoksia tarkastellaan sivuamalla sitä, millaisissa poliittisissa voimasuhteissa muutoksia on tehty.

Säädösin esitetyistä periaatteista, joilla valtiolta on ohjannut lasten kouluihin sijoittumista kouluvalintapolitiikan suuntaan, siirrytään luvun 2 lopuksi tarkastelemaan niitä perusteluja, joilla tätä politiikkaa on puollettu ja kritisoitu. Suomessa kouluvalintapolitiikkaa ajaneiden ja sitä kritisoineiden tahojen kannanottoja verrataan muissa maissa toimintapolitiikalle esitettyihin perusteluihin.

Muodollisten koulujärjestelmien ja politiikan perustelujen tasolta siirrytään empiirisiin tutkimuksiin paikallisista, kaupunkien koulumarkkinoista. Luvussa 3 kartoitetaan, miten kouluvalintapolitiikkaa on tutkittu ja millaisia johtopäätöksiä eletyistä koulumarkkinoista muissa maissa on tehty. Suomessa empiirisellä tutkimusasetelmalla tarkastellaan seitsemännelle luokalle siirtyvän ikäluokan kautta paikallisten koulumarkkinoiden olemassaoloa ja rakennetta (luku 5), perheitä koulumarkkinoilla (luku 6) sekä kouluvalintojen sosiaalisia vaikutuksia (luku 7) kaupungeissa 2000-luvun taitteessa.

Paikallisten koulumarkkinoiden olemassaoloa hahmotetaan luvussa 5 kaupunkien harjoittaman kouluvalintapolitiikan, koulujen erikoistumisen ja oppilasvalikoinnin kautta sekä kysymällä, missä määrin perheet osallistuivat koulu-

markkinoille. Koulumarkkinoiden rakennetta määritellään kysymällä, miten oppilaiden hakemukset jakautuivat koulujen kesken ja miten hakemusvirrat liikkivat koulujen välillä suhteessa niiden piirteisiin. Luvussa 6 keskitytään perheiden toimintaan koulumarkkinoilla. Tarkastelun kohteena ovat kouluihin hakemisen suhde oppilaan kotitautaan ja sukupuoleen sekä perheiden kouluihin hakeutumisen perustelut ja päätöksenteko. Luvussa 7 tarkastellaan perheiden kouluvalintojen vaikutuksia koulujen oppilaspohtaan verrattuna oppilasalueiden mukaiseen toimintapolitiikkaan oppilaiden sijoittamisessa kouluihin. Kouluvalintapolitiikan sosiaalisina vaikutuksina tarkastellaan myös kouluvalintojen heijastumista perheiden kokemuksiin koulujen välisestä arvostuksesta.

Tutkimus toteutettiin neljässä kaupungissa (Espoo, Turku, Lahti ja Kuopio), joissa tarkasteltiin ”kokonaisia koulumarkkinoita” seitsemännelle luokalle siirtyvän (yleisopetuksen) ikäluokan kautta 2000-luvun taitteessa. Osia tutkimusasetelmasta verrataan Helsingistä saatavilla olleeseen aineistoon tai tutkimuksiin. Paikallisten koulumarkkinoiden tarkastelu kohdistuu siis 7.–9. luokan kouluihin, joita ennen perusopetuslain (PL 628/1998) voimaantuloa 1999 kutsuttiin yläasteiksi. Vastaavasti 1.–6. luokan kouluja kutsuttiin ala-asteiksi. Sittemmin muutamissa kunnissa⁵ ja yksittäisissä kouluissa, esimerkiksi koulujen internetsivustoilla, ovat vakiintumassa nimitykset ”yläkoulu” ja ”alakoulu” vastaavassa merkityksessä. Tässä tutkimuksessa kouluilla tarkoitetaan juuri 7.–9. luokan peruskouluja. Nimitystä yläkoulut käytetään tutkimusraportissa vain paikoin selvyuden vuoksi ja nimitystä yläaste käytettiin aineistonkeruussa.

Tapaustutkimuskaupunkeja tarkastellaan erillään pääosin hahmotettaessa paikallisia koulumarkkinoita (luvut 5.1–5.3). Koska koulumarkkinoiden piirteet näyttivät samansuuntaisilta kaikissa kaupungeissa, hakemusvirtoja koulujen välillä (luku 5.4), perheiden toimia koulumarkkinoilla (luku 6) ja kouluvalintapolitiikan sosiaalisia vaikutuksia (luku 7) raportoidaan pääosin kaikki kaupungit yhdistäen.

Tutkimusaineisto koostuu 1) ikäluokan kattavista, tätä tutkimusta varten luoduista tilastoista oppilaiden hakeutumisesta 7.–9. luokan kouluihin; 2) perheiden kouluvalintaperusteluja, kouluvalintaprosessia ja huoltajien taustoja kartoit-

5 Esimerkiksi Espoossa 7.–9. luokan kouluista on siirrytty käyttämään nimitystä yläkoulu. Opas kouluihin hakeutumiseen oli 2000-luvun taitteessa nimeltään ”Peruskoulu Espoossa. Opas 7. luokalle siirtyville” (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuskeskus 2000). Vuonna 2003 muutettu nimi oli ”Yläkoululaisen opas. Opas 7. luokalle siirtyville ja heidän vanhemmilleen.” (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuskeskus 2003).

taneesta postikyselystä; sekä 3) muusta, lähinnä dokumenttiaineistosta, jolla tarkasteltiin kaupunkien toimintapolitiikkaa oppilaiden sijoittamisessa kouluihin sekä koulujen piirteitä. Tutkimuskysymykset ja -asetelma sekä tutkimusmenetelmät ja -aineistot esitellään ja perustellaan tarkemmin luvussa 4.

Tässä tutkimuksessa kaupunkien koulumarkkinoita tutkitaan pääosin kolmesta toisiinsa limittyvästä näkökulmasta. Suomalaiskaupunkien paikallisia koulumarkkinoita tarkastellaan ensisijaisesti *perheiden toimien kautta*, tähdätään ymmärtämään kouluvalintailmiötä koko *oppivelvollisuus* koulun rakenteen tasolla ja *koulutus* sosiologisesta näkökulmasta.

Ensiksi, koulumarkkinoiden ilmiötä tutkitaan ennen kaikkea perheiden tekemien ”kouluvalintojen” tai neutraalimmin sanottuna oppilaiden kouluihin hakeutumisen tai sijoittumisen kautta. Koulujen ”ääni” tai paikallisen koulupolitiikan tekijöiden näkökulma ei sisälly tutkimukseen. Koulumarkkinoiden olemassaoloa, rakennetta ja toimintamekanismeja hahmotetaan juuri oppilaiden hakemusten määrän ja suunnan sekä perheiden kouluvalintaperusteluiden ja prosessin kautta. Koulut näyttäytyvät tutkimuksessa opetuspainotusten, oppilasvalintakriteerien, oppilasaluekokojen, suosion määrittelyn ja oppilaspuhjan kautta. Kuitenkin oma tutkimusaiheensa olisi esimerkiksi se, mitä kouluvalintapolitiikka merkitsee rehtoreiden tai opettajien työssä ja vaikuttaako kouluvalintapolitiikka koulujen toimintaan, resursointiin tai arvoihin. Perheiden toimien kautta tarkastelluille paikallisille koulumarkkinoille luodaan kontekstia tarkastelemalla kaupunkien toimintapolitiikkaa. Erikseen voisi vielä tutkia esimerkiksi sitä, millaisin prosessein, toimijoin ja perusteluin paikallinen kouluvalintapolitiikka on syntynyt tai luotu kaupungissa. Kouluvalintapolitiikan syntyä taustoitetaan tutkimuksessa lainsäädäntötasolla.

Toiseksi, tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kouluvalintapolitiikan merkityksestä koko oppivelvollisuusjärjestelmälle. Tutkimuksella pyritään siis hahmottamaan kouluvalintailmiön laajuutta, paikallisten koulumarkkinoiden rakennetta ja vaikutuksia kaupungeissa. Näin ollen perheiden toimia koulumarkkinoilla tarkastellaan määrällisesti laajoin, kaupunkien kaikki alueet kattavin aineistoin (ks. luku 4) eli pyritään hahmottamaan ”kokonaiset koulumarkkinat” erotettuna ilmiön piirteiden tarkastelusta vain tietyissä kouluissa. Tutkimuksella ei ole tarkoitus pureutua aivan mikrotasolla perheiden kouluvalintaprosessiin tai koulujen oppilasvalintaprosessiin.

Kolmanneksi, kouluvalintapolitiikan toteutumista ja vaikutuksia tarkastellaan sosiologisesta näkökulmasta. Sosiologista tutkimusotetta on pidetty kes-

keisenä koulutuspolitiikan ja sen käytäntöjen tutkimiselle, koska sosiologian avulla pystytään ymmärtämään koulu-uudistusten laajempaa yhteiskunnallista taustaa (Whitty 2002a, 12–18). Oppilaiden ”kouluvalintoja” tutkitaan kysymällä, määritteleekö oppilaan kotitusta tai sukupuoli ja jos, niin missä määrin tai millä tavalla, kouluihin hakeutumista. Edelleen kouluvalintapolitiikan vaikutuksia tarkastellaan nimenomaan sosiaalisina vaikutuksina. On katsottu, että koulutuspolitiikan tutkimuksen tulisi mitata tietyn toimintapolitiikan seurauksia suhteessa tutkimuksessa määriteltyihin ongelmiin, eikä toimintapolitiikan itsensä määrittelemiin asioihin tai tavoitteisiin (Taylor ym. 1997, 52). Tässä tutkimuksessa oppilaiden sijoittamista kouluihin perheiden ”valintojen” kautta tarkastellaan suhteessa koulujen oppilasohjaan ja koulujen välisiin arvostuseroihin, eikä esimerkiksi koulujen ”palvelukykyyn” tai perheiden ”asiakastytyväisyyteen” (vrt. esim. Arminen & Isotalo 1997), jolloin tutkimuksen voidaan katsoa olevan ”markkinadiskurssin vankina” (Bowe ym. 1994a). Kouluvalintapolitiikan vaikutuksia koulujen oppilasohjaan tutkitaan vertaamalla oppilaiden jakautumista kouluihin kahden eri toimintapolitiikan mukaan: perheiden ”valintojen” perusteella ja viranomaisten määrittämien oppilasalueiden eli nimettyjen lähikoulujen perusteella. Tutkimuksessa pyritään siis mittaamaan kahden eri toimintapolitiikan vaikutuksia koulujen oppilasohjaan, mutta asetelmalla ei oteta kantaa siihen, miten oppilaat tulisi sijoittaa kouluihin. Eri kysymys olisi tutkia, ovatko ja jos niin millaisten asioiden suhteen ja keiden kannalta kotitustaltaan mahdollisimman erilaiset vai samankaltaiset oppilasryhmät tai koulut tavoiteltavia. Kysymykset oppilaiden koulumenestyksestä eivät sisälly tutkimukseen. Toiseksi kouluvalintapolitiikan sosiaalisina vaikutuksina tutkimuksen aineistosta nousee joidenkin perheiden tarve pohtia koulujen välisiä arvostuseroja. Sosiologisessa katsannossa yhteiskunnallisia instituutioita, kuten koulutusta, tarkastellaankin juuri yhteiskunnallisten hierarkioiden luojina (mm. Shain & Ozga 2001).

Tutkimuserinteessä vallitsevaa koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tai tasa-arvon näkökulmaa ilmentää myös kouluvalintapolitiikan toteutumista käsittelevän tutkimuskentän kartoitus luvussa 3. Kouluvalintatutkimuksille Iso-Britanniassa, Ranskassa ja Uudessa-Seelannissa on ollut tyyppillistä juuri yhteiskuntaluokkaan sidottu näkökulma. Tässä tutkimuksessa oppilaan kouluvalintoja ja koulujen oppilasohjaan tarkastellaan suhteessa huoltajien koulutukseen, ammattiasemaan ja tulotasoon. Tutkimus ei kuitenkaan ulotu sosiologiseen luokka-analyysiin, eikä suomalaisperheitä määritellä muiden maiden tapaan keski- ja työväenluokan käsittein. Lisäksi kouluvalintatutkimuksissa

on kiinnitetty huomiota, edellä mainittujen maiden lisäksi erityisesti Ruotsissa, oppilaiden etniseen taustaan suhteessa perheiden toimiin koulumarkkinoilla. Tätä oppilaiden etniseen syntyperään liittyvää tutkimuskenttää ei ole sisällytetty kouluvalintapolitiikasta tehdyn tutkimuksen kartoitukseen luvussa 3. Suomessa maahanmuuttajia ja muita etnisiä vähemmistöjä (ks. esim. Harinen 2004) on huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi englanninkielisissä maissa. Etnisiin ryhmiin liittyvät kysymykset eivät osoittautuneet keskeisiksi tämän tutkimuksen – suomenkielisten huoltajien näkökulmaa 2000-luvun taitteessa kartoitta- neessa – aineistossa.

Muiden maiden kouluvalintatutkimuksissa on harvemmin tarkasteltu oppi- laan sukupuolen merkitystä kouluvalintoihin. Tässä tutkimuksessa sivutaan op- pilaan sukupuolen yhteyttä yläkouluvalintoihin, koska Suomessa viime vuosina tehdyt tutkimukset ovat nostattaneet keskusteltua sukupuolien suhteesta lasten koulumenestykseen ja -viihtyvyyteen peruskouluissa, erityisesti suhteessa kou- lun yleiseen oppisaavutustasoon. Erot tyttöjen poikia paremmissa oppimistu- loksissa ja tyttöjen poikia myönteisemmässä suhtautumisessa opiskeluun on todettu olevan suurempia oppimistuloksissa heikoimmin menestyneissä kou- luissa kuin paremmin menestyneissä kouluissa (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Tytöt näyttävät hakeutuvan tai pääsevän myös poikia useammin oppilaansa tiu- kasti valikoiviin lukioihin. Helsinkiläisissä yleislukioissa tyttöjä oli poikia huo- mattavasti enemmän niissä kouluissa, joihin sisäänpääsyyn vaadittu keskiarvo- raja oli korkea (Helsingin Sanomat 13.10.2003). Erityisen koulutustehtävän saa- neista, niin sanotuista erikoislukioista, taideaineita painottavissa lukioissa ja kan- sainväliseen ylioppilastutkintoon tähtäävissä (IB-) lukioissa tyttöjä oli 1990-luvulla enemmän kuin poikia (Järvinen 2003, 24–25). Sukupuolen merkitys näkyi myös peruskoulun alkuaikoina vuoteen 1984 asti käytetyssä tasokurssijärjestelmässä, kun oppilaiden sijoittuminen tasokursseille eriytti oppilaiden jatko-opintokel- poisuutta sukupuolen suhteen (ks. mm. Kangasniemi 1977). Pojista huomatta- vasti suurempi osa kuin tytöistä ei saanut lukiokelpoisuutta, koska pojat valitsi- vat yläasteella useammin alimman tason kurssit vieraankielen opinnoissa ja matematiikassa (KM 1975, 22–24). On siis perusteltua kysyä, onko lapsen su- kupuolella merkitystä kouluihin sijoittumisessa nyt, kun perheiden valinnat vai- kuttavat yhä enemmän koulun määräytymiseen.

1.2 Kouluvalintapolitiikka tutkimuskohteena: koulumarkkinoiden käsite

Kouluvalintapolitiikan tapahtumapaikka on käsitteellistetty ”koulumarkkinoiksi”. Koulumarkkinat -käsitteen käytössä limittyvät ja sekoittuvat usein useat merkitykset tai ulottuvuudet. Koulumarkkinoiden käsitteen käyttöä päädytään tässä jaottelemaan ideologiseksi malliksi (*koulumarkkinat*), hallinnolliseksi malliksi (*kvasimarkkinat*), alueelliseksi malliksi (*paikalliset koulumarkkinat*) ja empiiriseksi tutkimuskohteeksi (*eletyt koulumarkkinat*). Nämä koulumarkkinoiden käsitteen eri ulottuvuudet ovat osin päällekkäisiä, eivätkä toisiaan täysin poissulkevia. Käsitteen erittely etenee seuraavassa abstraktin idean (koulumarkkinat) ja hallintomuodon (kvasimarkkinat) tasolta kohti välineitä, joilla voidaan toteuttaa empiirisiä tutkimusasetelmia (paikalliset koulumarkkinat) ja tarkastella koulumarkkinoiden toimintaa ja seurauksia käytännössä (eletyt koulumarkkinat). Lopuksi määritellään, miten koulumarkkinoiden käsitettä käytetään tässä tutkimuksessa kouluvalintailmiön tutkimiseen Suomessa.

Koulumarkkinoiden käsitteestä erotetaan tässä ensiksi ideologiseksi malliksi nimitetty ulottuvuus eli *markkinat* mekanismina. Koulumarkkinoiden ideassa poliittista järjestelmää, tässä perusopetuksen järjestämistä, käsitellään samalla tavalla kuin taloudellista järjestelmää. Markkinateoreetikkojen mukaan markkinoiden tuloksen määrää omaa etuaan ajavien henkilöiden toiminta, eivätkä niinkään yhteiskunnalliset päämäärät, joita osanottajat katsovat hyväksi edistää. Markkinoiden periaattein järjestetyssä koulutuksessa koulujen kokoa säätelisi kilpailu julkisten koulujen välillä, eivätkä poliittisesti määritellyt maantieteelliset rajat. Kun vapaaehtoiset organisaatiot voisivat perustaa kouluja ja yrittää houkutella asiakkaita, täysin uudenlaisia kouluja ilmaantuisi ”tydyttämään kysyntää”. Ideologian mukaisesti kilpailu pitäisi huolen siitä, että asiakkaitaan tyydyttävät koulut säilyisivät. (Friedman & Friedman 1982, 8, 198, 206.) Markkinoilla toimiminen puolestaan edellyttää oman edun maksimaalista tavoittelua, omien tavoitteiden erottamista muiden tavoitteista sekä tahtoa ja kykyä kilpailla (Marginson 1997, 30). Koulumarkkinoiden ideologinen malli siis olettaa, että vanhemmat valitsevat koulun, joka tarjoaa maksimaalisen hyödyn heidän lapselleen ja koulujen toiminta tähtää menestymiseen tai ainakin eloon jäämiseen markkinoilla (Gewirtz ym. 1995, 2, 5–9).

Marginson (1997, 29–30) on huomauttanut, että kilpailu markkinoilla tapahtuu ”puhtaan” markkinaidean mukaan tuottajien, ei kuluttajien, välillä. Jos

kuitenkin tarjonta on markkinoilla vähäisempää kuin kysyntä, niin myös kuluttajien välille syntyy kilpailua. Rajoitettu tarjonta synnyttää niin kutsuttuja asemoivia hyödykkeitä (positional goods), jotka tuottavat haltijoilleen arvoa, koska muilla ei ole näitä hyödykkeitä. Liian kysynnän vuoksi asemoivien hyödykkeiden suhteellinen hinta nousee, mikä tarkoittaa sosiaalisesti asemoivissa hyödykkeissä, kuten koulutuksessa valikointiprosessin ankaruuden lisääntymistä. (Hirsch 1977, 20–22, 27–30.) Samoin Marginsonin (mt.) mukaan alisteiset suhteet vallankäytössä sekä hierarkia liitetään usein markkinoihin, mutta nämä piirteet eivät välttämättä määrittele markkinoiden käsitettä, vaan voivat olla osa myös ei-markkinamuotoisia, elitistisiä koulujärjestelmiä. Rajoitettu tarjonta ja siitä syntyvä kilpailu hakijoiden välillä sekä koulujen välinen sosiaalinen hierarkia markkinoilla näyttävät olevan siten käytännössä toteutuneiden, elettyjen koulu-markkinoiden piirteitä (ks. luku 3).

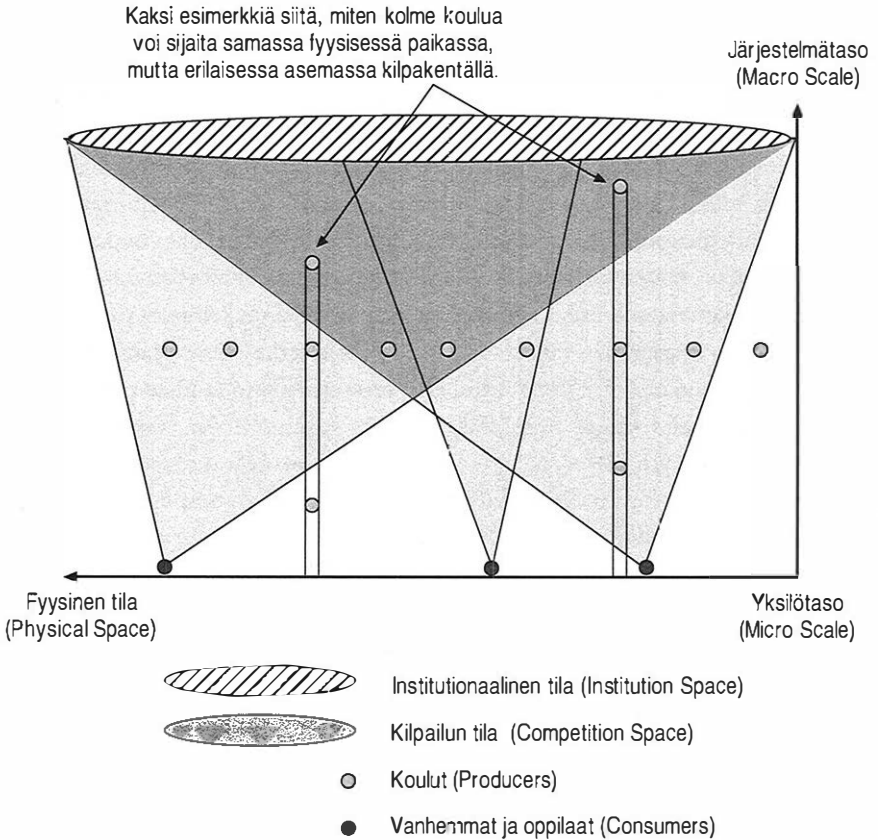
Toiseksi kouluvalintapolitiikan käyttöön liitetään erityisesti englanninkielisissä maissa käsite *quasimarkkinat* (quasi-market). Käsite kvasimarkkinat ymmärretään tässä hallinnolliseksi malliksi, jonka mukaisesti peruskoulutus – ja laajemmin koko julkinen sektori – on järjestetty erityisesti Englannissa ja Walesissa. Kyse on siten ensin esitellyn markkinoiden idean soveltamisesta käytännön hallintoon. Peruskoulutuksen järjestämisessä kvasimarkkinoin monopolistinen valtion koulutustarjonta on korvattu itsenäisillä, eri ylläpitäjien ja omistajien kouluilla, jotka saavat rahoituksensa oppilasmäärien mukaan ja siten kilpailevat toistensa kanssa. Tässä hallintomuodossa julkiset koulut ovat itsenäisiä kilpailijoita yksityisten koulujen kanssa. Perheiden kouluvalinnat edustavat kysyntää. Lisäksi kvasimarkkinamallissa keskeisellä sijalla on tarjoajien tilivelvollisuus, mikä tarkoittaa koulujen oppisaavutusten mittaamista ja julkistamista. Etuliitteellä *quasi* (näennäis-) viitataan siihen, että kysyntä ja tarjonta poikkeavat ideologisesta, taloudellisen järjestelmän tapaisista ”vapaista markkinoista” (ks. mm. Friedman & Friedman 1982). Kvasimarkkinoin hallinnoidut koulut eivät tavoittele [välttämättä] voiton maksimointia, eivätkä ole välttämättä yksityisomistuksessa. Perheet eivät käytä ostovoimaansa rahallisesti, vaan rahoitus jaetaan keskitetysti julkisen toimijan kautta. (Le Grand & Barlett 1993.)

On huomattava, että nimitys kvasimarkkinat on luotu talouden, ei politiikan, näkökulmasta, koska kvasimarkkinat nähdään jotenkin ”vähempänä” kuin ”täydet” markkinat (Marginson 1997, 37). Iso-Britanniassa 1990-luvun alussa kehiteltiin samasta ilmiöstä myös käsitteitä suunnitellut markkinat (planned market) tai hallinnoidut markkinat (administered market) (ks. Woods, Bagley &

Glatter 1998, 136). Sittemmin Woods ym. (1998, 13, 137) ehdottivat vastaavassa merkityksessä käsitettä julkismarkkinat (public-market), jotta markkinaperiaatteiden soveltaminen käytännön hallintoon laajenisi kohti julkisen palvelun tavoitteita, kauemmas ”vapaiden markkinoiden” ideasta. Kaikissa niissä maissa, joissa käytetään kouluvalintapolitiikkaa, ei kuitenkaan käytetä kvasimarkkinoiden tapaista hallintomuotoa perusopetuksen järjestämiseen. Eri hallintomalleja ja niiden suhdetta kouluvalintapolitiikkaan tarkastellaan enemmän luvussa 2.

Kolmanneksi, koulumarkkinoiden käsitteestä erotetaan *paikalliset koulumarkkinat*. Tällä tarkoitetaan erilaisia alueellisia käsitteitä, joita on kehitelty, jotta koulumarkkinoiden toimijoiden välisiä suhteita voitaisiin tarkastella empiiristen tutkimusasetelmien avulla. On korostettu, että koulumarkkinoita tulee tutkia paikallisina, jotta niitä voidaan ymmärtää, arvioida ja teoretisoida (Gewirtz ym. 1995, 3–4). Woods ym. (1998, 6, 145–146) ovat mallintaneet perheiden ja koulujen välisiä suhteita käsitteellä paikalliset kilpakentät (local competitive arena). He korostavat, että paikallisten koulumarkkinoiden käsite on luotu nimenomaan empiirisen tutkimuksen välineiksi (Woods ym. 1998, 134). Taylor (2002, 7) erottaa käsitteet markkinat (the markets) ja markkinapaikan (market place), joista ensimmäinen viittaa tässä ensin esiteltyyn markkinoiden abstraktiin ideaan eli mekanismiin, joka toimii kysynnän ja tarjonnan välissä. Markkinapaikan Taylor (2002, 7–14) puolestaan määrittelee siksi alueelliseksi tilaksi, jossa koulujärjestelmä toimii, eli puhe on samasta ilmiöstä, mitä tässä nimitetään paikallisiksi koulumarkkinoiksi. Taylor katsoo markkinapaikan muodostuvan neljästä osaluueesta: institutionaalisesta tilasta, tuottajista (koulut), kuluttajista (vanhemmat ja lapset) ja kilpailun tilasta. Institutionaalisen tilan (institutional space) käsite kattaa pelkkää hallinnon toimijoiden käsitettä laajemmin koulutuksen organisoinnin historiallisen kehityksen ja alueellisen luonteen (mt. 8, 52–55). Taylor (2002, 11, 90) jakaa markkinapaikan koulujen näkökulmasta vielä kilpailun tilaan tai kilpakenttiin (competition spaces) eli alueiksi, joissa koulut konkreettisesti kilpailevat oppilaista. Yhteistä kaikille pyrkimyksille kouluvalintapolitiikan ympärillä olevan ilmiön määrittelyssä on paikallisuus, ilmiön rajoittuminen tietylle alueelle. Toisin sanoen edellä toimijoiden kautta määritelty teoreettinen ja hallinnollinen malli koulumarkkinoista ”tapahtuu” paikallisilla koulumarkkinoilla.

Kuviossa 1 on esitetty Taylorin (2002, 10–14) mallintama kaksiuolotteinen näkökulma markkinapaikasta eli paikallisista koulumarkkinoista. Kuviossa on esitetty kaksi erilaista esimerkkiä siitä, miten samassa paikassa sijaitseva koulu voi sijoittua eri tavoin ”kilpailuasemansa” suhteen. Mallissa oletetaan, että eri



Kuvio 1. Kaksiulotteinen näkymä paikallisista koulumarkkinoista, missä koulujen sijoittuminen kilpailun tilaan on erilainen perheiden näkökulmasta (Taylor 2002, 13, muokattu)

tekijät, kuten oppilasvalikointi tai erikoistuminen, asemoivat kouluja eri tavoin paikallisilla koulumarkkinoilla riippumatta koulujen fyysisestä sijainnista. Jos koulu on korkealla kilpailuasetelmassa, laajempi joukko perheitä harkitsee sinne hakemista. Taylorin mallintama esimerkki paikallisista koulumarkkinoista tarkastelee nimenomaan koulujen asemaa suhteessa perheisiin. Perheistä lähtevä valokeila kuviossa tummenee suosituimpien eli kuviossa korkeimmalle kuvattujen koulujen kohdalla.

Taylorin (2002, 11) malli sisältää oletuksen, että kaikki perheet olisivat koulumarkkinoilla samassa asemassa muutoin paitsi asuinpaikkansa suhteen. Siten alkuperäisessä kuviossa kaikista perheistä lähtevät ”valokeilat” olivat samanleveyisiä. Tämä ei kuitenkaan vastaa empiiristen tutkimusten eikä teoreettisten oletusten johtopäätöksiä. Mallia paikallisista koulumarkkinoista on kehitelty tässä pidemmälle tarkentamalla perheiden näkökulmaa. Empiirisiin tutkimuksiin on esitetty, että perheiden arvot, motiivit ja kyky arvioida kouluja koulumarkkinoilla eivät jakaudu samoin väestössä (ks. luku 3). On syytä olettaa, että perheiden näkökulmasta kuvioon piirretty valokeila on eri laajuinen eri perheillä, vaikka heidän asuinpaikkansa olisi samassa pisteessä. Toisin sanoen vaihtoehdot koulut rajautuvat eri tavoin esimerkiksi suhteessa vanhempien koulutukselliseen tai sosioekonomiseen taustaan. Siten kuviossa 1 esitetyssä paikallisten koulumarkkinoiden mallissa keskimmäisen perheen valokeilaa on kavennettu ilmentämään sitä, että käytännössä kaikki perheet eivät ”valitse” usean, edes kahden, koulun väliltä. Perheiden toimien tarkastelu paikallisilla koulumarkkinoilla lähtenyt elettyjen koulumarkkinoiden käsitettä.

Neljänneksi, siinä missä koulumarkkinoiden käsite määriteltiin edellä teoreettiseksi, hallinnolliseksi tai alueelliseksi malliksi, uusiseelantilainen tutkimusryhmä on nimittänyt itse tutkimuskohdetta *eletyiksi koulumarkkinoiksi* (lived education markets) (Lauder, Hughes, Watson, Waslander, Thrupp, Strathdee, Simiyu, Dupuis, McGlenn & Hamlin 1999, 84). Eletyillä koulumarkkinoilla yhdistyvät koulumarkkinoiden hallinnolliset raamit, koulujen historia ja alueen sosiaalimaantiede sekä toimijoiden käytännössä tekemät ratkaisut. Elettyjen koulumarkkinoiden käsitettä käytetään kun pyritään ymmärtämään, miten koulumarkkinat toimivat käytännössä (ks. myös Taylor 2002, 89). Ero paikallisten koulumarkkinoiden käsitteen ja elettyjen koulumarkkinoiden välillä näyttää liukuvulta. Näiden suhdetta voisi kuvata siten, että elettyjen koulumarkkinoiden käsite sisältää niitä empiirisiin tutkimuksiin tavoiteltavia prosesseja ja määritettyjä rakenteita, joita tapahtuu paikallisilla koulumarkkinoilla. Paikallisten koulumarkkinoiden käsite on luonteeltaan teoreettisempi kuin eletty koulumarkkinat. Mallia paikallisista koulumarkkinoista voidaan tarkentaa elettyiltä koulumarkkinoilta saatujen tutkimustulosten perusteella. Luvussa 3 käsitellään, mitä eletyillä koulumarkkinoilla on tutkittu, millaisia näkökulmia ja menetelmiä on käytetty ja mihin johtopäätöksiin on päädytty.

Miten koulumarkkinoiden käsite sitten sopii kouluvalintailmiön tutkimiseen Suomessa? Suomessa tuskin voidaan puhua koulujen välisistä kilpakaistista tai

kilpailun malleista (Taylor 2002, 90–91, 94–119). Suomalaisen oppivelvollisuus-koulun hallintomuotona ei ole kvasimarkkinat, koska peruskoulut ovat lähes täysin julkisesti omistettuja, eivätkä ole hallinnollisesti ja taloudellisesti niin itenäisiä kuin Iso-Britanniassa. Kuitenkin Suomen suurissa ja keskisuurissa kaupungeissa voidaan tunnistaa ilmiö, jossa kaikkien oppilaiden ei tarvitse mennä lähimpään kouluun, vaan perheet voivat hakea, erityisesti ensimmäisen ja seitsemännän luokan alkaessa, myös muihin kouluihin. Lisäksi koulut voivat kunnan opetushallinnon asettamissa rajoissa tarjota erilaisia opetuspainotuksia, joten koulujen tarjonnassa on jossain määrin erilaisuutta. Koulujen johtajat päättävät kunnan opetushallinnon määrittelemän lähikouluvelvollisuuden ja kokonaisoppilasmäärän rajoissa, keitä oppilaita kouluihin otetaan.

Käsitettä paikalliset koulumarkkinat käytetään tässä tutkimuksessa viittaamaan kunkin kaupungin sisäisiin rakenteisiin, joiden puitteissa kouluvalintapolitiikka toteutuu. Suomalaisten paikallisten koulumarkkinoiden osa-alueiden katsotaan muodostuvan hallinnosta, kouluista, perheistä ja vuorovaikutuksesta näiden välillä. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinoista on ehdotettu (Hirvenoja 2000; ks. myös Seppänen 2001) myös käytettäväksi käsitettä julkiskoulumarkkinat, koska Suomessa kouluvalintapolitiikalla tarkoitetaan ennen kaikkea perheiden kouluvalintoja julkisten koulujen välillä (vrt. mm. Ruotsi Miron 1993; Skolverket 2003a). Kaikilla paikallisilla koulumarkkinoilla on varmasti omat ominaispiirteensä, mutta niillä saattaa olla myös samankaltaisia piirteitä. Suomessa ei ole toistaiseksi tutkittu kaupunkien paikallisia, elettyjä koulumarkkinoita muissa maissa toteutettujen tutkimusasetelmien tapaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan empiirisen tutkimusasetelman avulla, mitä eletyillä koulumarkkinoilla tapahtuu suomalaikaupungeissa.

2. KOULUVALINTAPOLITIIKKA EUROOPASSA JA SUOMESSA

2.1 Kouluihin sijoittuminen Euroopassa 1970-luvulta 2000-luvun taitteeseen

Tässä luvussa luodaan katsaus siihen, millaisella toimintapolitiikalla lapset sijoituvat tai sijoitetaan kouluihin 2000-luvun taitteen Euroopan Unionin maiden sekä kaikkien pohjoismaiden oppivelvollisuuskoulujärjestelmissä siirryttäessä alakoulusta yläkouluihin (7.–9. luokkien peruskoulut, lower secondary). Tarkastelun kohteena on se, missä määrin perheet voivat esittää toiveen yläkoulusta ja koulut voivat valita oppilaansa, eli missä määrin kouluvalintapolitiikkaa on käytetty eri maissa. Kysymys lasten sijoittamisesta kouluihin kytkeytyy perusopetusta sääteleviin hallintojärjestelmiin, joita nimitetään tässä oppivelvollisuuskoulun hallintomalleiksi, sekä niiden muutoksiin viime vuosikymmeninä. Tarkastelussa hahmotetaan siten pääpiirteissään oppivelvollisuuskoulun hallintomallien suhdetta oppivelvollisten yläkouluihin sijoittamiseen 1970-luvulta 2000-luvun taitteeseen. EU-maita tarkastellaan Greenin, Wolfin ja Leneyn (1999) Euroopan koulujärjestelmien yhdentymistä ja eriytymistä 1990-luvun puoliväliin asti analysoineen tutkimuksen esittämien jaotteluiden kautta. Maakohtaisia tietoja kouluvalinnan käytöstä on täydennetty ja päivitetty useista lähteistä 2000-luvun taitteeseen. Keskeisimpinä lähteinä on käytetty E U-komission alaista tietokantaa Euroopan koulutusjärjestelmistä (EURYDICE⁶),

⁶ Informaatioverkosto EURYDICE (The Information Network in Education in Europe) yllä pitää vuonna 1980 perustettua EURYBASE tietokanta (The Information database on Education systems in Europe) Euroopan koulutusjärjestelmistä (www.eurydice.org).

EGSIE -tutkimushankkeen⁷ maaraportteja sekä kouluvalintapolitiikkaa käsittelevää tutkimuskirjallisuutta.

Green ym. (1999) määrittelevät neljä EU-maissa käytössä olevaa *koulutuksen sääntelyn ja hallinnon mallia* (models of regulation and governance). Kaikissa on jonkinasteisia viitteitä hallinnon hajautuksesta, mutta niiden päälinjat erottuvat toisistaan. Ensiksi he nimeävät “keskitetyt järjestelmät, joissa on osia hajautuksesta ja valinnasta”, toiseksi, “alueelliset järjestelmät, joissa on hieman hajautusta ja valintaa”, kolmanneksi, “paikallishallinto, jossa on kansallista ohjausta ja jonkin verran koulujen autonomiaa” ja neljänneksi “koulutuksen kvasimarkkinajärjestelmät, joissa instituutiot [koulut] ovat itsenäisiä”. 1970-luvun alkupuolella valtaosa 2000-luvun taitteen EU-maista olisi luokituttunut koulutushallinnoiltaan keskitetyiksi järjestelmiksi. Hallinnon hajauttaminen (decentralisation) on ollut yksi koulutuspolitiikkaan ulottuneita kansainvälisiä trendejä useissa maissa, mutta hajauttamisen aste on vaihdellut ja saanut alueellisia ja paikallisia muotoja. (Green ym. 79–111.)

Green ym. (1999) esittävät⁸ kolmiportaisen typologian oppilaaksiottopolitiikan (admission policies) suhteesta oppivelvollisuuskoulun viimeisten luokkasteiden (lower secondary education) rakenteeseen. Typologia on nimetty *oppi-laaksioton malleiksi* (admission models), joihin ovat:

- piirijako yhtenäiskoulussa (zoned comprehensive),
- avoin hakeutuminen yhtenäiskoulujärjestelmissä tai osittaisissa yhtenäiskoulujärjestelmissä (open enrolment in comprehensive or partially comprehensive systems) sekä
- kykyjen mukainen oppilasvalikointi (selection by ability). (mt., 70–106.)

Yhtenäiskoulujärjestelmän erityispiirteitä ovat valikoimaton oppilaaksiotto, laaja opetus suunnitelma sekä myöhään tapahtuva valikoituminen akateemisille, am-

⁷ Vuosina 1998–2000 toteutettu, Euroopan Unionin rahoittama EGSIE (Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion) -tutkimushanke vertaili koulutuksen hallinnossa 1990-luvulla tehtyjen muutosten vaikutuksia sosiaaliseen yhdentymiseen ja ulossulkemiseen yhdeksässä maassa (Australia, Englanti ja Skotlantti, Espanja, Islanti, Kreikka, Portugali, Ruotsi, Saksa ja Suomi) (ks. mm. Popkewitz, Lindblad & Strandberg 1999; Lindblad & Popkewitz 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c).

⁸ Typologian oivallukset ovat Greenin ym. (1999, 70, alaviite 11) mukaan peräisin professori Hugh Lauderilta Bathin yliopistosta. Lauder johti kymmenjäsenisen tutkimusryhmän tutkimusta koulumarkkinoista Uudessa Seelannissa vuosina 1992–1996 (Lauder ym. 1999; ks. myös Wäslander & Thrupp 1995).

matillisille tai muille linjoille. Yhtenäiskoulujärjestelmän tavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon takaaminen kaikille kansalaisille syntyperästä riippumatta. Eri yhteiskuntaluokkien ja etnisten ryhmien tasapainoisella edustuksella koulujen oppilas pohjassa on pyritty myös kasvattamaan yhteiskuntaa koossapitävää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhtenäiskoulujärjestelmissä oppilaat on otettu kouluihin tyypillisimmin *koulupiirijakoon* (zones or catchment areas) perustuen. Yhtenäiskoulujärjestelmään liittyy *lähikouluksite* (the notion of the neighbourhood school), jonka mukaan oppilas on velvoitettu menemään määrättyyn kouluun joko asunpaikan perusteella tai tietyistä alakouluista kaikki oppilaat siirtyvät näitä vastaaviin yläkouluihin. Tällöin asuinalueiden sosiaalinen rakenne peilautuu koulujen oppilas pohjassa. Koulupiirien tai oppilasalueiden käytöllä on kuitenkin kritisoitu olevan maantieteelliset rajoituksensa, eikä sen ole nähty maksimoivan tasa-arvoa. On myös esitetty, että joukko vanhempia kiertää joka tapauksessa tiukkoja oppilasalue rajoja vaihtamalla asuntoa. Muunnoksia oppilasalue mallista ovat sellaiset koulujen oppilas pohjan sosiaalista ja etnistä tasapainoa tavoittelevat toimintapolitiikat, joissa viranomaiset määrittelevät koulujen oppilasalueiksi sosiaalisesti ja taloudellisesti erilaisia asuinalueita. (Green ym. 1999, 71–73.)

Avoimen hakeutumisen malli on vastakkainen lähikouluperiaatteelle. Sen mukaan oppilaalla (perheellä) on mahdollisuus hakea haluamaansa kouluun. Malli on laaja ja sen mukaisella kouluvalintapolitiikalla on monenlaisia muotoja ja periaatteita peruskoulujärjestelmien sisällä. Viranomaiset saattavat esimerkiksi asettaa rajoituksia koulujen laajenemiselle tai pienentymiselle sekä määritellä oppilasvalikoinnin kriteerejä. Joissakin järjestelmissä kouluihin hakeutumiseen liitetään rahoituksenjakoa ja näin kouluja kannustetaan kilpailemaan keskenään. Kaikissa avoimen hakeutumisen järjestelmissä koulujen tarjonnassa on tähdätty jonkinasteiseen monipuolistamiseen (diversification). Keskeisenä kysymyksenä avoimen hakeutumisen mallissa näyttäisi olevan sen suhde yhtenäiskouluperiaatteisiin. Green ym. (1999, 74) jakaisivat (enemmänkin normatiivisesti kuin todellisuutta kuvailevasti (mt., 76)) kouluvalintapolitiikkaa soveltaneet maat sellaisiin, joiden tavoite on pitää kouluvalintapolitiikka sopusoinnussa tasa-arvo pyrkimysten kanssa ja sellaisiin, jotka asettavat valinnan ja kilpailun etusijalle huolimatta sen vaikutuksista tasa-arvoon. Tasa-arvoa tavoittelevassa politiikassa oppivelvollisuuskoulussa on taattu yhtenäinen ydinopetussuunnitelma, rahoitus ja henkilöstö sekä kielletty kykyjen mukainen oppilasvalikointi. Kouluvalintojen ja tasa-arvon sopusointuun on pyritty myös rajoittamalla opetussuun-

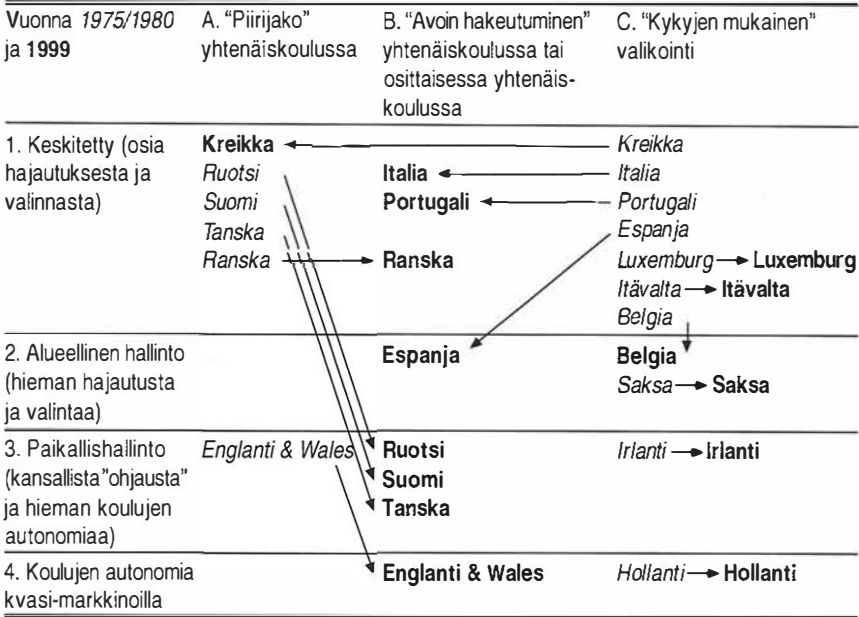
nitelmien eriyttäminen vain joihinkin oppiaineisiin, ja oppilaita on voitu valita mittaamalla lasten kykyjä tai taipumuksia korkeintaan näissä oppiaineissa. (Green ym. 1999, 73–76.)

Kouluvalintapolitiikan roolia yhtenäiskoulutyypisissä koulujärjestelmissä näyttäisi edellä esitetyn lisäksi erottelevan kaksi kysymystä. Ensiksi, miten automaattista perheiden toivomusten kuuleminen lapsen sijoituskoulusta on? Käsite “avoin hakeutuminen” voisi laajimmallaan tarkoittaa, että kaikki ikäluokan lapset esittävät toiveen sijoituskoulusta. Toiseksi, missä määrin koulujen on otettava oppilaita kaikki tietyn ikäryhmän lapset esimerkiksi tietyltä alueelta tai missä määrin koulut voivat valita oppilaansa? Keskeistä siis on, miten suuri osa ikäluokasta sijoittuu kouluihin kouluvalintapolitiikan (perheiden toiveiden ja koulujen oppilasvalikoinnin) kautta verrattuna yhtenäiskoulua tavoitteleviin järjestelyihin, kuten koulupiireihin tai yläkouluille nimettyihin, oppilaita lähettäviin alakouluihin. Koulujärjestelmän rakennetta määrittelee oppilaiden “kouluvalintamahdollisuuksien” rinnalla myös se, mikä tai mitkä tahot (kuten valtio, kunnat vai koulut itse) määrittelevät ja missä laajuudessa koulujen oppilaaksiottoperusteita.

Niin kutsuttu *kykyjen mukainen sijoittaminen* oppivelvollisuuskoulun viimeisille luokille on rinnakkaiskoulujärjestelmien piirre. Rinnakkaiskoulujärjestelmissä koko ikäluokka jaetaan alakoulun jälkeen, yleensä 10–12 -vuoden iässä, aiemman koulumenestyksen tai pääsykokeiden perusteella eri koulutyyppeihin. Eri koulutyypit johtavat erilaisiin ammatillisiin tai akateemisiin jatko-opintomahdollisuuksiin. Greenin ym. (1999, 76) mukaan rinnakkaiskoulujärjestelmissä käytetään myös jossain määrin koulualueita tai hyväksytään perheiden toiveita päästä alueensa kouluun, mutta viimekädessä oppilaiden valikointi tehdään lapsen “oppineisuuden” osoittamisen perusteella.

Green ym. (1999) tarkastelevat hallinto- ja oppilaaksiottomalleja toisista erillään. Mallit on yhdistetty kuviossa 2, jolloin kouluvalintapolitiikka voidaan kytkeä läheisemmin hallinnon muutoksiin. He sijoittavat analyysissään EU-maat neljään hallintomalliin vuonna 1975 ja 1995 sekä kolmeen oppilaaksiottomalliin vuonna 1980 ja 1995. Kuviossa muutos on päivitetty 2000-luvun taitteeseen.

Maat voidaan ryhmitellä neljään ryhmään sen perusteella, millaisia muutoksia kouluhallinnossa ja oppilaaksiottopolitiikassa on tapahtunut 1970-luvun lopulta 2000-luvun taitteeseen. Ryhmät noudattelevat pitkälti maiden alueellista jakautumista Euroopassa, mutta muutamat maat poikkeavat siitä. On korostettava, että tarkastelu kohdistuu virallisiin järjestelmiin ja niiden muutoksiin, eikä seuraavassa sivuta kouluvalintapolitiikan käytännön toteutusta tai seurauk-



Kuvio 2. Kouluhallinto- ja oppilaaksiotomallien muutos EU-maissa 1970-luvun puolivälistä 2000-luvun taitteeseen (Green ym. 1999; Hirvenoja 1999, muokattu)

sia. Maita, joissa tarkastelujaksolla on tehty sellaisia muutoksia koulujärjestelmässä, jotka siirtävät niitä esitetyssä luokituksessa luokasta toiseen, esitellään muita tarkemmin.

Keski-Euroopan muuttumattomimmat rinnakkaiskoulujärjestelmät

Ensimmäisen ryhmän muodostavat pääosin Keski-Euroopan EU-maat, joissa hallintojärjestelmät (pl. Belgia) ja koko ikäluokan kattava niin kutsuttu kykyjen mukainen oppilasvalikointi (Green ym. 1999, 76–77) (pl. Ranska) ovat pääpiirteissään säilyneet muuttumattomimpina 1970-luvun lopulta 1990-luvun lopulle (ks. kuvio 2). Samaan rinnakkaiskoulujärjestelmään voidaan lukea myös Irlanti. Näiden maiden ryhmässä kaikki hallintomallit ovat edustettuina ja ainoastaan Belgia on siirtynyt keskitetystä hallinnosta alueelliseen hallintoon. Alakoulun

päätyttyä 10-vuotiaana (Saksa ja Itävalta) tai 12-vuotiaana (Hollanti, Belgia, Luxemburg ja Irlanti) seuraava koulumuoto määräytyy lapsen koulumenestyksen, alakoulun suositusten, kansallisen päättökokeen tai pääsykokeen mukaan (EURYDICE 1996). Alemman toisen asteen koulut jakautuvat useaan koulutyyppiin, jotka suuntaavat käytännössä joko ammatillisiin tai akateemisiin jatko-opintoihin. Ilmeisesti Saksassa alakoulun opettaja on perinteisesti voimakkaasti ohjannut päätöstä siitä, mihin koulutyyppiin lapsi jatkaa yläkouluun. 1990-luvulla Saksassa on alettu puhua vanhempien ”vapaasta kouluvalinnasta” siinä merkityksessä, että lääneissä on alettu tukea perheiden mahdollisuutta päättää lapsen yläkoulusta. (Weiss & Steinert 1996.)

Ranska poikkeaa muista Keski-Euroopan maista, sillä alemman toisen asteen koulut (Collège) muutettiin yhtenäisiksi vuoden 1975 jälkeen (Duru-Bellat 1996; ks. myös Duru-Bellat & Kieffer 2000). 1980-luvun alkupuolella poliittiset paineet koulupiirajojen joustoihin johtivat kouluvalintakokeilujen aloittamiseen, ja ne katkoivat vuoteen 1990 mennessä lähes puolet Ranskan yläkouluista (OECD 1994, 138). Oppilaiden asuinpaikkaan perustuvat koulupiirit ovat edelleen käytössä Ranskassa, mutta osa hallintoalueista ei täysin noudata niitä (Broccolichi & van Zanten 2000). Koulupiirit määrittelee kunnanvaltuusto ja koulupiiristä poikkeamiseen tulee hakea lupaa pormestarilta (EURYDICE, France 2001).

Etelä-Eurooppa kohti yhtenäiskoulurakennetta

Toisen ryhmän voidaan katsoa muodostuvan Etelä-Euroopan EU-maista, joissa koulujärjestelmiä on muutettu Manner-Euroopassa vallitsevasta rinnakkaiskoulujärjestelmästä vastakkaiseen suuntaan, ainakin hetkellisesti. Kaikki Etelä-Euroopan EU-maat ovat siirtyneet 1980-luvun lopulta alkaen pois koko ikäluokan varhaisesta jakamisesta eri koulumuotoihin, kohti yhtenäiskoulutyyppejä järjestelmiä. Green ym. (1999, 78) sijoittivat vuoden 1995 tilanteessa Portugalin ja Espanjan yhtenäiskoulumalliin, jossa on koulupiirijako, mutta he mainitsevat näiden maiden siirtyneen pari vuotta tämän jälkeen lähemmäs avoimen hakeutumisen mallia. Useissa Etelä-Euroopan EU-maissa oli 1990-luvun lopussa näkyvissä piirteitä myös kouluvalintapolitiikan käytöstä yhtenäiskoulujärjestelmäpyrkimysten rinnalla. Kuviossa 2 Portugali (varauksellisemmin) ja Espanja (varmemmin) on sijoitettu 2000-luvun taitteessa avoimen hakeutumisen malliin. Huolimatta viimeaikaisesta hallinnon yleisestä siirtämisestä alue- ja paikallistasolle, useimmat eteläeurooppalaiset maat ovat säilyttäneet oppivelvollisuuskou-

lun osalta pitkälti keskitetyn hallintojärjestelmän. Poikkeuksena tästä on Espanja, jonka hallintojärjestelmä luokitui 1990-luvun lopussa alueelliseksi (Green ym. 1999, 81).

Kreikassa vuonna 1985 säädetty peruskoululaki poisti pääsykokeet alemman toisen asteen kouluista. Tuolloin luotiin julkisesti rahoitettu ja hallinnoitu yhtenäinen oppivelvollisuuskoulu, kuusivuotinen alakoulu ja kolmevuotinen alempi toinen aste (Gymnasio). Vuoden 1997 koululakiuudistus yhdisti alemman (Gymnasio) ja ylemmän (Lykeio) toisen asteen koulut niin kutsutuiksi yhdistetyiksi lukioiksi (Eniaio Lykeio). Hallinnonhajautusyrityksistä huolimatta Kreikassa on säilytetty hyvin keskitetty hallintojärjestelmä. Yksityiskouluja käyvien oppilaiden osuus perusopetuksen oppilaista oli 4,5 % 1990-luvun lopussa. (Kazamias & Roussakis 1999; Kazamias, Zambeta, Karadjia, Roussakis & Nikta 2001.) Mainituissa lähteissä (myös Green ym. 1999) ei ole mitään mainintoja perusteista, joilla oppilaat sijoitetaan kouluihin, saati kouluvalintapolitiikasta Kreikassa. Euroopan koulujärjestelmä -tietokannan mukaan oppilaat käyvät sitä koulua, niin alakoulua, yläkoulua kuin lukiotakin, jonka alueella asuvat. Viranomaiset päättävät kouluihin enimmillään otettavien oppilaiden määrät ja koulupiirien rajat kaupungeissa, mutta epäselvissä tapauksissa koulupiirien rajat määrää alueellinen toisen asteen koulujen palveluneuvosto. Kokeilukouluihin oppilaat otetaan arpomalla. (EURYDICE, Greece 2001.) Kreikka näyttäisi olevan ainoa EU-maa, jossa oppilaiden sijoittaminen kouluihin perustui 1990-luvun lopussa tiukasti koulupiirirajoihin.

Green ym. (1999, 78) ovat sijoittaneet Italian (osittaiseksi) yhtenäiskoulujärjestelmäksi, koska oppilaiden pääsy kouluihin ei perustu valikointiin. 2000-luvun taitteessa Italiassa oli käytössä yhdeksänvuotinen oppivelvollisuuskoulu. Viisivuotisen alakoulun (6–10 -vuotiaat) jälkeen siirrytään kolmevuotiseen keskikouluun (Scuola Media, 11–14 -vuotiaat), jonka jälkeen oppivelvollisuus kattaa toistaiseksi myös ensimmäisen vuoden ylemmän toisen asteen koulussa. Vanhemmat voivat valita lapselle minkä tahansa koulun, jossa on vapaita oppilaspaiikkoja. Elleivät vanhemmat tee erityistä hakemusta, yläkoulu määräytyy koulujen ja paikallisviranomaisten sopiman aluejaon mukaan. Vuonna 2000 Italiassa säädettiin lailla koulujärjestelmän merkittävästä rakenteellisesta uudelleenorganisoinnista, mutta lain toimeenpanoa on lykätty. Uudessa laissa on suunniteltu siirtymistä seitsemänvuotiseen ala(perus)kouluun (6–12 -vuotiaille) ja viisivuotiseen toisen asteen kouluun. Näin olleen oppivelvollisuus laajenisi 12-vuotiseksi. Lisäksi vuonna 2000 sovittiin lain voimalla vuosikymmeniä kestänyt

kiista yksityisten ja julkisten koulujen tasa-arvoisuudesta. Muutkin kuin valtion (eli kuntien tai yksityisten ylläpitämät) koulut hyväksyttiin osaksi Italian kansallista koulujärjestelmää. Lapsen koulunkäynnin rahoitus suunnataan suoraan perheille stipendeinä tai verohelpotuksina. Kouluihin pääsy asetettiin kaikille avoimeksi. Tuolloin ei-valtiollisten koulujen osuus oli alakouluista 7,8 %, keski-kouluista 4,1 % ja ylemmän toisen asteen kouluista 7,8 %. Sen sijaan yksityis-sektorin osuus 3–6 -vuotiaiden esikouluista (41,4 %) oli merkittävä Italiassa. (EURYDICE, Italy 2001.)

Portugalissa perusta yhdeksänvuotiselle peruskoululle luotiin lainsäädännöllä vuonna 1986. Samalla oppivelvollisuus nostettiin kuudesta vuodesta yhdeksään vuoteen. 1990-luvun alussa hallitus toimeenpani julkisen yhtenäiskoulun Koulutus kaikille -nimisellä uudistusohjelmalla. (Nóvoa, Alves & Canário 1999.) Nóvoa ym. (mt., 156) korostavat, että perusopetus on lähes täysin valtion tarjoama Portugalissa, yksityiskouluja käyvien oppilaiden osuus perusopetuksen oppilaista oli 9,5 % vuonna 1996. Oppilaiden tulee käydä sitä peruskoulua (Ensino Básico), joka sijaitsee oppilaan asuinalueella (EURYDICE, Portugal 2001). Euroopan koulujärjestelmä -tietokannassa mainitaan, että Portugalin kaupungeissa aloitettiin ”vapaan kouluvalinnan” kokeilu lukuvuonna 1990/91 (EURYDICE, Portugal 2001), mutta oppilaiden sijoittumisesta kouluihin tai koulujen oppilasvalinnoista ei mainituissa lähteissä kerrota tarkemmin. Viitteitä kansallista opetussuunnitelmaa noudattavan yhtenäiskoulun vastakkaisesta kehityksestä on ollut nähtävissä Portugalin koulutuspolitiikkaa 1990-luvulla linjanneissa teksteissä, joissa ”alueellisten ja paikallisten kontekstien omalaatuisuuden on nähty vaativan opetustarjonnan monipuolistamista ja opetussuunnitelman joustavuutta” (Nóvoa, Alves & Canário 2000, 133).

Espanjassa 12–16 -vuotiaiden oppivelvollisuuskoulu (Educación Secundaria Obligatoria) muutettiin yhtenäiseksi ja maksuttomaksi, kaikille saman jatko-opintokelpoisuuden antavaksi järjestelmäksi vuoden 1990 lailla yleisestä koulujärjestelmästä (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE). Samalla säädettiin kymmenvuotinen oppivelvollisuus. (Ossenbach-Sauter 1996; Pereyra, Sevilla & Castillo 1999.) Muodollisesti yhtenäisessä oppivelvollisuus-koulussa vuoden 1985 laki oikeus koulutukseen (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, LODE) määritteli, että huoltajalla on oikeus valita muu kuin julkinen koulu ja rekisteröidä lapsi kohtuullisen matkan päässä kotoa olevaan oppilaitokseen. Vuoden 1985 laissa painotettiin, että oppilaita ei kouluihin hakeutumisessa saa missään olosuhteissa syrjiä ideologian, uskonnon,

moraalin, sosiaalisen, etnisen taustan tai synnyinpaikan vuoksi. Tuolloin säädettiin koko maassa julkisten koulujen ensisijaisiksi sisäänottokriteereiksi perheen vuositulot⁹, vanhempien asuin- tai työpaikan läheisyys ja aiemmat sisarukset samassa koulussa sekä toissijaisiksi kriteereiksi iso perhe tai lapsen jokin vamma. Listaan lisättiin vuonna 2002 huoltajan tai sisaruksen vamma tai lapsen krooninen sairaus, joka vaatii erityistä ruokavaliota. (EURYDICE, Spain 2002.) Greenin ym. (1999, 73) mukaan vuonna 1996 valitun konservatiivihallituksen jälkeen koulupiirien painotus on Espanjassa vähentynyt ja yksityiskoulujen tukeminen on lisääntynyt. 1990-luvun lopulta lähtien Espanjan peruskoulujärjestelmän onkin nähty olevan jakautumassa kahtia. Lukuvuonna 2002-03 yksityisiä, mutta julkisesti tuettuja alemman toisen asteen (12–16 -vuotiaiden) kouluja kävi Espanjassa 30 % ja täysin yksityisiä kouluja 4 % ikäluokasta. Julkiset koulut näyttävät muuttuvan sosiaalisesti ja taloudellisesti huonompisoisten lasten kouluiksi. (Pereyra ym. 1999; EURYDICE, Spain 2002.)

Vuonna 2002 säädetty laki koulutuksen laatu (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE) jakoi Espanjan oppivelvollisuuskoulun toiseksi viimeisen vuoden kahteen linjaan (joko teknologiseen tai luonnontiede-humanistiseen) ja viimeisen vuoden kolmeen linjaan (teknologiseen, luonnontieteelliseen tai humanistiseen). Linjat on määrä käynnistää viiden vuoden kuluttua lainsäädännöstä. Vuoden 2002 laki tähtäsi lisäksi koulujen pedagogiseen, hallinnolliseen ja taloudelliseen itsenäisyyteen. Toisaalla hallintokunnat luovat standardeja, joilla valvotaan koulujen toimintaa. Koulut voivat erikoistua (esimerkiksi kielin, teknologiaan, liikuntaan, humanistisiin-, matemaattisluonnontieteellisiin- tai taideaineisiin, sekä informaatio- ja viestintäteknologiaan). Ne koulut, jotka ovat opetussuunnitelmaltaan erikoistuneet, voivat käyttää koko maata koskevien oppilaaksiottokriteerien lisäksi myös koulutustarjontaansa vastaavia oppilaaksiottokriteerejä. Jos julkisesti rahoitetut koulut haluavat, yläkouluille voidaan nimetä vastaava alakoulu, jolloin ei tarvita uutta oppilaaksiottoprosessia. (EURYDICE, Spain 2002.)

⁹ Lähteessä ei mainita tarkoitavatko tulot pieniä vai suuria (EURYDICE, Spain 2002).

Iso-Britannian ja Hollannin kvasimarkkinat

Kolmanneksi koulutuksen hallintomalliksi 2000-luvun taitteessa voidaan nimetä brittiläiset ja hollantilaiset kvasimarkkinat. Greeniä ym. (1999) mukailten kuviossa 2 esitetään vain Englanti ja Wales, koska Iso-Britanniaan kuuluvat Skotlanti ja Pohjois-Irlanti eivät täysin lukeudu tähän malliin. Skotlannin koulujärjestelmän voidaan tulkita olevan enemmän jopa pohjoismaiden kaltainen ja sitä tarkastellaan Englannin ja Walesin osuuden päätteeksi. Pohjois-Irlanti puolestaan lukeutuu Irlannin tasavallan tavoin rinnakkaiskoulujärjestelmäksi, kuten jo aiemmin esitettiin. Koska Englannin ja Walesin koulutuspolitiikkaa pidetään markkinamekanismien soveltamisessa pisimmälle vietyinä, uusliberaalisten vaikutteiden euroopalaisena ”mallimaana”, sitä tarkastellaan tässä muita maita tarkemmin. On kuitenkin huomattava, että tarkastelu kohdistuu tässä jaksossa muutosten viralliseen, järjestelmätason kehitykseen, ei niinkään käytäntöihin (vrt. luku 3).

Kuviossa 2 on esitetty, että Englanti ja Wales ovat siirtyneet kuntien paikallisesta hallinnosta koulujen itsehallintoon sekä yhtenäiskoulujärjestelmästä niin kutsuttuun avoimeen hakeutumiseen (open enrolment) 1970-luvun lopulta 1990-luvun lopulle. Paikalliset kouluviranomaiset (Local Education Authorities, LEA) olivat Englannin ja Walesin kansallisen koulujärjestelmän hallinnollinen keskus 1900-luvun alusta 1980-luvun alkuun asti (Green ym. 1999, 91). Sen sijaan koulupiirijakoinen peruskoulujärjestelmä oli melko lyhytaikainen ja toteutui vain osittain Englannissa ja Walesissa. Toisen maailmansodan jälkeen Britannian toisen asteen rinnakkaiskoulujärjestelmä (yli 11-vuotiaille) oli kunnasta riippuen kaksi tai kolmikerroksinen. Oppikoulujen kysyntä ja siten alakoulun päättökokeen (11-plus examination) arvosanoihin perustuva kilpailu oppikouluihin pääsystä lisääntyi huomasti. Ilman keskushallinnon lainsäädäntöä¹⁰ useat kunnat siirtyivät kuitenkin vähitellen peruskoulujärjestelmään 1960- ja 1970-luvuilla. Peruskoulua ajoivat tasa-arvon puolesta puhuneet ryhmittymät, mutta niiden lisäksi kasvaneen keskiluokan on tulkittu tukeneen turvallista peruskoulua, koska rinnakkaiskoulujärjestelmässä keskiluokan pääsy parhaana pidettyihin kouluihin ei ollut enää taattua (Waldorfin 1994, 24; Tomlinson 2001, 133). Oppilasmäärä peruskouluissa kasvoi vuoteen 1974 mennessä reiluun puoleen ikäluokasta ja vuo-

¹⁰ Vaikka kansallista lainsäädäntöä peruskoulujärjestelmään siirtymisestä ei ollut, vuonna 1965, vuosi vaalivoiton jälkeen, työväenpuolueen hallinnoima keskushallinto lähetti kunnille kierto-
kirjeen (Circular 10/65), jossa esitettiin toivomus hyväksyä suunnitelmat peruskouluun siirtymiseksi (Kerckhoff, Fogelman, Manlove 1997). Joissakin kunnissa, esim. Lontoossa, peruskoulujen perustaminen oli alkanut jo 1950-luvun puolivälissä (West & Pennell 1997).

teen 1981 mennessä 90 %:iin.¹¹ Koulujen välisistä eroista vaiettiin virallisella tasolla. Useat kunnat käyttivät koulupiirejä, mutta varakkaat ja motivoituneet vanhemmat saattoivat ostaa asunnon toivomansa koulun alueelta. Kunnat pitivät myös päällekkäisiä oppilasaluekarttoja entisille oppikouluille ja muille kouluille. (Walford 1994, 18–28, 37; Kerckhoff ym. 1997.) On esitetty (White, Gorard, Fitz & Taylor 2001, 318)¹², että vuodesta 1968 vuoteen 1977 mennessä paikallisista kouluviranomaisista puolet käytti oppilaaksiottoalueita, viidesosa käytti tiettyjä alakouluja (feeder or matched primary schools) ja enää 3 % alakoulun päättökoetuksia oppilaiden sijoittamisessa yläkouluihin. Loput, reilu neljännes paikallisista kouluviranomaisista käytti perheiden toivomuksiin perustuvaa järjestelmää.

Koulupiirejä pyrittiin laatimaan myös siten, että eri yhteiskuntaluokkien osuudet tasapainottuisivat kouluissa. Greenin ym. (1999, 72) mukaan joissain Britannian kunnissa koulupiirit määriteltiin keräämällä niihin oppilaita sosiaalisesti ja taloudellisesti erilaisilta asuinalueilta. Ainoastaan Lontoossa oli käytössä vuodesta 1972 1990-luvun alkuun asti oppilaiden kykyjen mukaisesti tasapainotettu oppilaaksiotto (balanced ability intakes) kunnan hallitsemiin toisen asteen peruskouluihin. Oppilaaksiotto perustui oppilaiden koulumenestyksen mukaiseen tasoryhmittämiseen 11-vuotiaana. (West & Pennell 1997.)

Britanniassa käytiin 1970-luvulla julkista keskustelua vasemmiston hallinnoimien kuntien liiallisiksi koetuista pyrkimyksistä tasa-arvoisiin koulutשמאחוללוisuuksiin (Whitty ym. 1998, 17–18). Uusioikeiston vaikutus kasvoi vähitellen ja eri oikeistoryhmittymät kritisoivat peruskoulujärjestelmää “mustien papereiden” nimellä kulkeneilla lukuisilla julkaisuilla¹³. Walfordin

¹¹ Kahdessa lähteessä esitetyt peruskoulujen oppilasmäärät ovat hieman poikkeavat, mutta samansuuntaiset. Kerckhoffin (ym. 1997, 23) kansallisen tilastokeskuksen vuonna 1979 ja 1985 esittämiin tietoihin pohjautuen valtion tukemissa toisen asteen kouluissa (+ 11 vuotta) oppilaista kävi peruskouluja vuonna 1965 8,5 % ja vuonna 1974 57,4 %. Vuoteen 1983 mennessä 84,4 % vastaavista oppilaista kävi peruskouluja, vaikka koulujärjestelmän rakenteita radikaalisti muuttanut oikeistohallitus oli jo vallassa. Walfordin (1994, 20) mukaan oppilasmäärä peruskouluissa oli vuonna 1961 5 %, vuonna 1971 35 % ja vuonna 1981 90 %.

¹² Alkuperäinen lähde: Dore, C. & Flowerdew, R. 1981. Allocation Procedures and the Social Composition of Secondary Schools. *Manchester Geographer, New Series*, 2, 1, 47–55.

¹³ Englantilaisen uusioikeiston peruskoulua kritisoineita julkaisuja ennen oikeistohallituksen valtaa tulivat muun muassa (ks. Walford 1994, 8; Brown 1990): Cox, C.B. & Dyson A.E. (toim.) 1968. *Fighting for Education*. London: Critical Quarterly; Cox, C.B. & Dyson A.E. (toim.) 1970. *The Black Papers on Education 1–3*. London: Davis-Poynter; Cox, C.B. & Boyson, R. (toim.) 1975. *The Fight for Education: Black Paper 1975*. London: Dent; Cox, C.B. & Boyson, R. 1977. *Black Paper 1977*. London: Temple Smith; Boyson, R. 1975. *Parental Choice*. London: Conservative Political Centre.

mukaan julkaisuissa näkyi keskeisenä usko väistämättömään, luonnolliseen hierarkiaan yhteiskunnassa. Kirjoittajat näkivät lasten luontaisen älykkyyden olevan yhteydessä hyvinvoinnin epätasa-arvoisen jakautumisen kanssa ja pitivät siten myös kerrostunutta koulutusjärjestelmää luonnollisena ja tehokkaana. Vuonna 1975 konservatiivien poliittisen keskuksen julkaiseman pamfletin *Parental Choice* kirjoittaja, suuren lontoolaisen peruskoulun rehtori, toimi sittemmin, 1980-luvun alussa opetusministerinä Thatcherin hallituksessa. (Walford 1994, 8.)

Vanhempien valitukset lapsen kouluihin sijoittumisesta lisääntyivät 1970-luvulla, ja kunnat hyväksyivät erityisestä syystä koulupiireistä poikkeavia toivomuksia. Valitukset koettiin kunnissa hallinnollisesti aikaa vieviksi ja kiu-sallisiksi. Työväenpuolueen hallituksen vuonna 1978 toimeenpanema laki-aloite velvoitti kuitenkin kunnat hyväksymään vanhempien toiveet tietyin rajoituksin. Samalla kunnille annettiin enemmän valtuuksia päättää koulujen maksimioppilasmääristä. (Walford 1994, 25–28.) Vuoden 1979 vaaleissa valtaan noussut Thatcherin oikeistokonservatiivihallitus vei perheiden valitusten hyväksymisen vasemmistohallituksen esitystä pidemmälle, koulujen välisen kilpailun suuntaan. Vuoden 1980 laki antoi vanhemmille oikeuden esittää perustellun toivomuksen lapsen sijoituskoulusta sekä oikeuden osallistua koulujen johtokuntiin. Laki velvoitti koulujen johtokunnat antamaan perheille informaatiota sisäänpääsykriteereistä, koetuloksista, opetussuunnitelmasta, kurista ja organisaatiosta. Kouluille määriteltiin standardioppilasmäärä lukuvuoden 1979/80 tilanteen mukaan, minkä koulu sai alittaa korkeintaan 20 %:lla. Näin ollen paikallisilla kouluviranomaisilla oli tuolloin oikeus kieltäytyä vanhempien hakemuksista, mikäli se johtaisi jonkun ei-suositun koulun liian alhaiseen oppilasmäärään. Samalla otettiin käyttöön tuettujen koulupaikkojen ohjelma (*Assisted Place Scheme, APS*) lahjakkaille lapsille, jotka eivät muutoin pääsisi yksityiskouluihin. Käytännössä tämä tarkoitti julkista rahoitusta yksityiskouluille. (Walford 1994, 37–38, 40–44; ks. myös Whitty ym. 1998, 18.)

Edellä kuvatun vuoden 1980 lain jälkeen Thatcherin (1979–1990) ja Majorin (1990–1997) konservatiivihallitukset tekivät lukuisia uudistuksia, joilla Whitty ym. (1998, 18) sanoin “pyrittiin murtamaan kuntien julkista koulutusta koskeva monopoli”. Uudistusten ideat tulivat Thatcherin taustalla 1980-luvulla vaikuttaneilta puolivirallisilta ja epävirallisilta uusoikeistolaisilta suunnitteluryhmiltä

(think-tanks)¹⁴, jotka olivat pitkälti samoja kuin 1970-luvun peruskoulukriitikot (Walford 1994, 10, 82). Seuraavassa esitellään tarkemmin näitä mittavia koulujen autonomian ja perheiden kouluvalintojen lisäämiseen tähdänneitä uudistuksia 1980-luvun lopulta 2000-luvun puoliväliin. Huomattavaa on, että voimakkaan hallinnonhajauttamisen rinnalla vahvistettiin samanaikaisesti keskuhallinnon roolia. Vuoden 1988 lakiuudistus säätö Englannin ja Walesin historian ensimmäisen kansallisen ydinopetussuunnitelman, joka kytkeytyi myös arviointipolitiikan linjoihin (Whitty & Power 1997). Keskushallinnon valtaa edustivat myös koulutarkastajat, joiden määrä lisääntyi merkittävästi 1990-luvun alkupuolella (Whitty ym. 1998, 20).

Vuoden 1988 koululakiuudistuksessa tavoiteltiin useilla muutoksilla koulujen itsehallintoa, kilpailua koulujen välillä niiden opetuksen laadun parantamiseksi sekä laajentuneita valinnanmahdollisuuksia lasten vanhemmille. 1980-luvun puolivälissä oikeiston tarkoitus oli laajimmillaan kaikkien koulujen tekeminen itsenäiseksi (Walford 1994, 83). Vuonna 1986 luotiin uudenlaisia, kuntien vaikutusvallan ulkopuolelle jääviä kouluja, joita yritykset sponsoroivat ja jotka painottivat opetuksessaan luonnontieteitä ja teknologiaa (City Technology Colleges, CTCs). Vuodesta 1988 lähtien julkinen koulu saattoi vanhempien äänestyksellä jättäytyä pois kunnan hallinnasta ja saada rahoituksen suoraan valtiolta. Näiden itsenäisten niin kutsuttujen GM-koulujen (Grant-Maintained Schools) on sanottu syntyneen ennen kaikkea koulujen vaihtoehdoksi paeta ”kaheliva-

¹⁴ Englantilaisen uusoikeiston suunnitteluryhmien julkaisuja Thatcherin hallintokauden alettua ajallisessa järjestyksessä olivat (ks. Walford 1994, 10, 82-83, 96; Brown 1990):

Cox, C. Marks, J. 1980. *Education and Freedom: The Roots of Diversity*. London: National Council for Educational Standards;
 Cox, C. 1986. *Specialist comprehensives: one answer to curriculum problems*. Teoksessa D. O’Keeffe, (toim.) *The Wayward Curriculum*. London: Social Affairs Unit;
 Cox, C., Douglas-Home, J., Marks, J., Norcross, L. & Scruton, R. (The Hillgate Group) 1986. *Whose Schools? A Radical Manifesto*. London: Hillgate Group;
 Caldwell, B.J. 1987a. *New Roles and Responsibilities for resource allocation in education: an international perspective*. Teoksessa S. Sexton, (toim.) *The Funding and Management of Education*. London: Institute of Economic Affairs;
 Caldwell, B.J. 1987b. *The Promise of Self-Management for Schools: An institutional perspective*. London: Institute of Economic Affairs Education Unit;
 Cox, C. & Marks, J. 1988. *The Insolence of Office*. London: Claridge Press;
 Hillgate Group 1987. *The Reform of British Education*. London: Claridge Press;
 Hillgate Group 1989. *Learning to Teach*. London: Claridge Press;
 Sexton, S. 1987. *Our Schools: A Radical Policy*. London: Institute of Economic Affairs;
 Sexton, S. 1992. *Our Schools: Future Policy*. Warrington: Education Unit, Independent Primary and Secondary Education Trust.

semmistolaisia” (the ‘loony left’ (ks. Dale 1997, 452)) paikallishallintoja. Näitä kouluja hallinnoi johtokunta, jonka oikeuksiin liitettiin opettajien palkkaus ja oppilaiden sisäänotto. Myös kunnan kouluviranomaisten alaisuuteen jäävien julkisten koulujen valtaa omaan budjettiin ja päivittäiseen hallintaan lisättiin. Vain 15 % koulujen budjeteista jätettiin kunnan kouluviranomaisille käytettäväksi koulujen yhteisiin palveluihin. Koulujen budjetista 80 % määrittäi oppilaiden määrän ja iän mukaan. (Barlett 1993; Walford 1994, 56–103; Halpin, Power & Fitz 1997; ks. myös Whitty ym. 1998, 18–19.)

Perheiden oikeus ilmaista toivomus lapsen sijoituskoulusta sai vuoden 1980 lakia enemmän painoarvoa vuoden 1988 lakiuudistuksessa, jonka myötä otettiin käyttöön niin kutsuttu avoin hakeutuminen (open enrolment). Tämä tarkoitti, että kouluviranomaiset eivät enää säädelleet koulujen kokoa tasataksien tiettyjä oppilasmääriä koulujen välillä, vaan koulujen tuli ottaa oppilaita niin paljon kuin kouluun mahtui. Suosittujen koulujen oli määrä laajentua ja epäsuosittujen koulujen uskottiin muuttuvan paremmiksi tai niiden tuli lopettaa toimintansa. (West, Pennell & Edge 1997.) 1990-luvun alussa Majorin oikeistohallitus suunnitteli mekanismeja, joilla luotaisiin uudenlaisia kouluja tarjonnan monipuolistamiseksi. Niin kutsutun valkoisen ohjelmapaperin Valinta ja erilaisuus (Choice and Diversity 1992) pohjalta luotiin vuoden 1993 koululaki. Yläkouluja kannustettiin profiloitumaan kansallisen opetussuunnitelman rinnalla yhteen tai useampaan oppiaineeseen, kuten luonnontieteisiin, musiikkiin, teknologiaan tai kieliin. Kuntien hallinnosta itsenäisiksi jättäytyneet GM-koulut saivat laatia erilaisia sisäänpääsykriteereitä. Muiden julkisrahoitteisten koulujen sallittiin vuodesta 1994 valikoida kymmenesosan oppilaistaan oppilaan musiikissa, taiteessa, näyttämötaiteessa, teknologiassa tai vieraisissa kielissä osoittamisen ”kykyjen tai taipumusten” mukaan. Vuonna 1996 valikoitavien oppilaiden osuus nostettiin 15 %:iin, ilman että koulun tuli hakea lupaa jättäytyä pois kunnan hallinnasta GM-kouluksi. (Whitty ym. 1998, 18–20; Woods ym. 1998, 14–15; Walford 1994, 133–142.)

Mikäli kouluihin haki enemmän oppilaita kuin niissä oli tilaa (oversubscribed schools), ne saattoivat julkistaa sisäänpääsykriteereitä. Kunnallisten peruskoulujen tuli pitää ensisijaisina kriteereinä sisaruksia, koulun läheisyyttä kotoa ja terveydellisiä tai henkilökohtaisia syitä, jos hakijoita oli enemmän kuin kouluun voitiin ottaa oppilaita. (West ym. 1997.) Oppilasvalintojen kriteerien muotoilun ja käytön on todettu vaihdelleen huomattavasti Englannin ja Walesin kunnissa 1990-luvun lopussa (ks. White ym. 2001). Teknologiakouluilta (CTC)

edellytetään oppilaaksiottoa, jossa oppilaiden eri kyvyt, sosiaaliset taustat ja etnisyyt tulisivat laajasti edustetuiksi. Kunnan hallinnosta itsenäiseksi jättäytyneiden, valtion suorilla avustuksilla toimivien GM-koulujen sen sijaan sallittiin ennen pitkää, alkuperäissuunnitelmista poiketen, valikoida osittain oppilaansa (Walford 1994, 56–80, 89–90). Oppikoulut (Grammar Schools) valikoivat kaikki oppilaansa ala-asteen päättökokeessa (“11 plus”) menestymisen perusteella ja uskonnollisilla kouluilla oli omat sisäänpääsykriteerinsä (West ym. 1997).

Englannin ja Walesin konservatiivihallitusten aikaisten (1979–1997) koulu-uudistusten keskiössä olivat siis koulujen itsehallinto, kilpailu oppilaista, rahoituksenjako oppilasperusteisesti, julkiset oppisavutukset ja perheiden kouluvalinnat. Peruskoulutuksen tarjontaa ohjattiin tai paremminkin sen annettiin ohjautua markkinaperiaattein. Englannin ja Walesin koulureformien tavoite on siis ollut kilpailullisemman rahoituksenjaon käyttöönotto ja vanhempien valinnanmahdollisuuksien lisääminen lasten koulutuksen suhteen (Barlett 1993). Tällaista, koko Britannian julkishallinnon läpäissyttä julkisen sektorin hallinto-periaatetta on nimitetty “kvasimarkkinoiksi” (Le Grand & Barlett 1993), kuten johdantoluvussa kuvattiin.

Edelleen perheiden valinnanmahdollisuuksien laajentamisen nimissä oikeistohallitus esitti vuonna 1996 oppikoulujen (uudelleen)perustamista, mikä nousi tuolloin konservatiivien vaaliteemaksi: ”oppikoulu joka kaupunkiin”. Työväenpuolue voitti vaalit vuonna 1997. Työväenpuolueen hallitus torjui uusien oppikoulujen perustamisen, mutta antoi sen sijaan vanhemmille mahdollisuuden äänestää paikallisen koulun muuttamisesta oppikouluksi. (School Standards and Framework Act 1998; Taylor 2002, 31–32.) Useat tutkijat ovat todenneet Blairin johtaman työväenpuolueen hallituksen omaksuneen uusliberalistisen koulutuspolitiikan linjan puhetapaa myöden. Ensimmäisessä ohjelmaperissään Koulujen erinomaisuus (Excellence in Schools, 1997) työväenpuoleen hallitus rohkaisi kouluja erilaisiin identiteetteihin ja perheitä kouluvalintoihin (Woods ym. 1998, 2–3). Blairin hallituksen yhdeksi uusliberalistisen koulutuspolitiikan vastaiseksi päätökseksi on tulkittu se, että hallitus lakkautti heti valtaan tultuaan vuonna 1980 säädetyn julkisen rahoituksen niille yksityiskouluille, jotka ottivat vähävaraisia lahjakkaita lapsia (APS) (Taylor 2002, 31). Tätä rahoitusta ei tutkimusten¹⁵ mukaan

¹⁵ Ks. mm. yksi Britannian laajimmaksi nimitetty (Walford 1994, 42) arviointitutkimus julkisesta rahoitetuista yksityiskouluista lahjakkaille ja vähävaraisille lapsille: Edwards, T., Fitz, J. & Whitty, G. 1989. *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*. Lewes: Falmer.

oltu käytännössä käytetty sen tavoitteiden mukaisesti (Walford 1994, 42–44). Sen sijaan työväenpuolueen radikaaleimpana esityksenä (Teachers – meeting the challenge of change, 1998, ks. Tomlinson 2000) on pidetty opettajien palkkojen sitomista heidän suorituksiinsa (Taylor 2002, 32).

Oikeistohallituksen luomat kvasimarkkinoiden keskeiset rakenteet – vanhempien kouluvalinnat, avoin hakeutuminen, oppilasta seuraava rahoituksenjako, koulujen erilaisuus ja julkiset rankingtaulukot koulujen tuloksesta – ovat säilyneet koskemattomina työväenpuolueen hallituksen (1997-) aikana 2000-luvun alkuvuosiin asti. Työväenpuolueen hallitus on tehnyt useita marginaalisia pidettyjä muutoksia (mm. Gillborn & Youdell 2000, 22–33; Taylor 2002, 31–32; West & Pennell 2002), joiden tarkoitus on ollut vähentää kvasimarkkinoiden epäoikeudenmukaisia vaikutuksia. Vuoden 1998 lakiin koulujen standardeista ja kehyksistä (School Standards and Framework Act) liitettiin käytännön säännöt oppilaaksiotosta (School Admission Code of Practice). Ne kielsivät haastatellut koulujen oppilasvalinnoissa ja antoivat vanhemmille oikeuden valittaa riippumattomalle valamiehistölle koulujen oppilasvalinnoista. Erikoiskoulujen ”kykyjen mukainen” oppilasvalikointi laskettiin 15 %:sta 10 %:iin ja samalla korostettiin, että oppilaiden valikoinnin tuli liittyä erikoisalaan tarvittaviin ”oppilaan taipumuksiin”, mutta ei akateemiseen kyvykkyyteen. Vuodesta 1999 otettiin käyttöön niin kutsuttu reilu rahoituksenjako (Fair Funding), joka suurensi kuntien keskitettyihin koulutuksen tukipalveluihin jaettavaa rahoitusta. Kouluille jaettava rahoitus muutettiin samantasoiseksi kaikissa koulutyypeissä. (West & Pennell 2002.)

Työväenpuolueen hallitus on viime vuosina luonut kahdella tavalla uudentyyppisiä kouluja samalla, kun yksityisen rahoituksen osuutta perusopetuksesta ja koulujen vastuuta sen hankkimisessa on pyritty lisäämään. Vuoden 2000 laki oppiminen ja taidot (Learning and Skills Act) lanseerasi uutena koulutyypinä akatemioiden (Academies), jotka ovat sponsorien, yritysmailman, uskonnollisten tai vapaaehtoisryhmien valtion kanssa yhteistyössä perustamia 11–18 -vuotiaiden kouluja ”sosiaalisesti ongelmallisille alueille” (areas of disadvantage). Akatemioilla korvataan olemassa olevia, ”haastavia olosuhteita kohtaavia” ja ”vakavasti epäonnistuneita” julkisia kouluja. Uusilla kouluilla pyritään murtaamaan vähävaraisten alueiden (social and economic deprivation) lasten alisuoriutumista sekä tarjoamaan mahdollisuuksia paikallisista lähtökohdista yhteisöjen uudistumiseen. Akatemioiden on suunnattu ”kaikille kyvyille” (all ability schools), mutta ne voivat myös erikoistua yhdelle tai useammalle alalle. Vuonna

2004 kaupunkeihin oli perustettu tai perustamisprosessissa oli 44 akatemiaa. (Department of Education and Skills 2004; ks. myös EURYDICE UK – Englanti ja Wales 2000.)

Akatemioita merkittävästi laajamittaisempi työväenpuolueen hallituksen hanke (Schools: Building on Success, 2001) on ollut julkisesti rahoitettujen koulujen muuttaminen aiempaa huomattavasti enemmän erikoiskouluiksi (Specialist Schools) ja niiden erikoisalojen laajentaminen. Hankkeen tavoite on ollut etsiä keinoja, joilla vältettäisiin kaikkein huono-osaisimpien oppilaiden keskittyminen vähiten suosittuihin kouluihin. 1990-luvun alkupuolella konservatiivihallituksen aloittaman koulujen erikoistumisohjelman johdosta vuoteen 2000 mennessä 15 % (535 koulua) toisen asteen kouluista oli erikoiskouluja (West & Pennell 2002). Vuonna 1994 aloittaneiden erikoiskoulujen aloja (kielet, teknologia ja urheilu) laajennettiin vuonna 2001 viidelle uudelle alalle (matematiikka ja tietotekniikka, näyttämötaide, konetekniikka, liiketalous- ja yrittäjyys, luonnontiede). Vuonna 2003 koulut saattoivat hakea erikoistumista myös musiikkiin, humanistisiin aineisiin (kokonaisuudessa keskeisenä ovat historia, maantiede ja englanti) tai maaseutusuuntaukseen. Vaikka erikoiskoulut keskittyvät tietylle erikoisalalle, niiden tulee tarjota kansallisen opetussuunnitelman mukainen laaja peruskoulutus kaikille oppilaille. Hallituksen tavoitteena on, että erikoiskoulut keräisivät osan rahoituksestaan yksityissektorin sponsoreilta sekä olisivat yhteistyössä erikoisalaan liittyvien yritysten ja jatkooppilaitosten kanssa. Vuonna 2003 hallitus asetti tavoitteeksi, että kaikki koulut, jotka ”saavuttavat vaadittavat standardit”, hakisivat erikoiskouluasemaa viiden vuoden kuluessa. Vuonna 2004 erikoiskouluja oli hieman yli puolet (1686 koulua) ja vuoden 2006 alussa kaksikolmasosaa (2500 koulua) toisen asteen kouluista Englannissa. (Department of Education and Skills 2006; ks. myös UK – England & Wales 2000.)

Skotlanti on osa Iso-Britanniaa, mutta sillä on Englannista ja Walesista erillinen oikeus- ja hallintojärjestelmä ja siten myös oma koulujärjestelmä. Peruskoulun kannatuksen on todettu perinteisesti olleen muuta Britanniaa selvästi vahvempaa Skotlannissa. Kuitenkin englantilaisen oikeiston vaikutuksesta Skotlannissa säädetty vuonna 1981 laki vanhempien mahdollisuudesta ilmaista toivomus lapsen sijoituskoulusta. Skotlannin kouluvalintalaki oli tuolloin muuta Britanniaa pidemmälle ulottuva, koska perheiden ei tarvinnut perustella hakemustaan ja heillä oli oikeus valittaa päätöksestä. Myös kuntien valtaa säädellä oppilaiden tasaista sijoittumista kaikkiin kouluihin oli rajoitettu. (Walford 1994,

45–50; Adler, Petch & Tweedie 1989, 39–51.) Koulujen itsenäisyyttä lisääviä uudistuksia toteutettiin Skotlannissa 1980-luvun lopulla, Englannin ja Walesin jäljessä, mutta niitä kevyemmin. Skotlanti onkin säilyttänyt Englantia ja Walesia enemmän valtaa paikallisilla kouluviranomaisilla. Vaikka 11–18 -vuotiaille suunnattuja teknologiakouluja (Technology Academies 1987) sekä valtion rahoittamia itsehallintokouluja (Self-Governing Schools 1989) perustettiin, koulutustarjonnan erilaisuutta on Skotlannissa merkittävästi vähemmän, eikä kilpailua pidetä yhtä kärjistyneenä kuin muualla Iso-Britanniassa. (Adler 1997.) Muuta Britanniaa lievempää koulukilpailua kuvastaa myös se, että yksityisissä kouluissa kävi 2000-luvun taitteessa vain noin 4 % oppivelvollisista (EURYDICE, UK – Scotland 2000).

Äärimmäisimmät koulutuksen kvasimarkkinat toimivat Hollannissa, jossa perinteisesti on ollut hyvin valikoiva ja eriytynyt koulujärjestelmä. Hollannin koulujärjestelmässä on EU-maiden laajimmat vapaudet perustaa ja hallita kouluja, mikä kirjattiin perustuslakiin jo vuonna 1848, samoin kuin tasapuolinen valtion rahoitus yksityisille ja julkisille kouluille vuonna 1917 (Teelken 1999, 78; Dronkers 1995). Perheillä katsotaan olevan Hollannissa ideologisesti ja uskonnollisesti laaja ”kouluvaihtoehto”. Alakoulun jälkeen, 12-vuotiaana, koko ikäluokka valitsee neljän hierarkkisen koulutyyppin välillä, jotka valmistavat joko yliopistoon (kuusi vuotta), ammattikoulutukseen (neljä vuotta) tai ovat pidempiä (viisi vuotta) tai lyhyempiä (neljä vuotta) yleisiä alemman toisen asteen opintoja. (EURYDICE, The Netherlands 2001.) Perinteisesti nämä neljä linjaa ovat toimineet eri kouluissa, mutta kaikki linjat tarjoavien koulujen määrä on kasvanut huomattavasti 1990-luvulla. Oppilaiden määrä neljä linjaa tarjoavissa kouluissa on lisääntynyt vajaasta 10 %:sta lähes 60 %:iin vuodesta 1992 vuoteen 1996 (Teelken 1998, 109).

Euroopan mittakaavassa tarkasteltuna Hollannin koulut toimivat hyvin itsenäisesti ja luultavasti siksi sijoittuvat Greenin ym. (1999, 80, 97–98) hallintomalleissa luokkaan instituutioiden autonomia niin vuonna 1975 kuin vuonna 1995. Toisaalla Karstenin (1999) mukaan anglosaksisissa maissa Thatcherin ja Reaganin aikaan kukoistanut neo-liberalismi levisi Hollannissa hallinnollisen byrokratian yleisestä vähentämisestä koulutussektorille 1980-luvun puolivälissä. Vuonna 1988 ministeritasolla toimeenpantiin koulujen itsenäisyyteen perustuva hallintoideologia (Karsten 1999). 1990-luvun alussa kouluja koskevia säädöksiä vähennettiin Hollannissa, jotta koulujen tilivelvollisuus vanhemmille ja

oppilaille lisääntyisi, ja vuodesta 1996 siirryttiin koulujen niin kutsuttuun konttäsummarahoitukseen. Samaan aikaan tosin säädettiin lailla yhtenäisistä opetus suunnitelman perusteista eli keskushallinto otti ensi kerran kantaa opetuksen sisältöön muulla tavoin kuin päättökokein. (Teelken 1998, 82–84.)

Pohjoismaat yhtenäiskoulusta kouluvalintoihin

Kuviossa 2 esitetyistä maista neljännen ryhmän muodostavat Pohjoismaat, jotka ovat pääpiirteissään siirtyneet keskitetystä hallintojärjestelmästä paikalliseen hallintoon ja koulupiireistä (osittaiseen) kouluvalintaan. Vaikka koko Euroopan tasolla pohjoismaiden koulutuspolitiikan muutoksia voidaan pitää keskenään samansuuntaisina, maiden välillä on nähtävissä jonkin verran eroja siinä, missä määrin perheet voivat valita lapsensa koulun. Kuviossa 2 on esitetty vain EU-maat (2000-luvun taitteessa), mutta näiden lisäksi seuraavassa tarkastellaan lyhyesti myös Norjaa ja Islantia. Suomen koulutuspolitiikan muutoksia kohti kouluvalintapolitiikkaa tarkastellaan luvussa 2.2.

Tanskassa on aina ollut muita pohjoismaita enemmän rakenteellista moniarvoisuutta ja se on saanut vaikutteita Manner-Euroopan traditioista. Peruskoulu uudistus hyväksyttiin Tanskassa muita pohjoismaita hieman myöhemmin, vuonna 1975. Tanskan sosiaalidemokraatit omaksuivat uusliberaalit näkemykset koulutuspolitiikkaansa eri tavalla ja aiemmin kuin muut pohjoismaat. On esitetty, että kymmenen vuotta (1982–1992) toimineella liberaali-konservatiivisen puolueen opetusministerillä oli huomattava merkitys Tanskan koulutuspolitiikan muutokseen markkinaorientoituneeseen suuntaan. (Tjeldvoll 1998.)¹⁶ Vapaan kouluvalinnan ideaa pidetään Tanskassa hyvin toimivan koulujärjestelmän keskeisenä piirteenä, koska sen uskotaan edistävän koulujen toimintakykyä. Vuoden 1991 laki yksityiskoulusta otti käyttöön oppilasmäärän sidotun rahoituksen. (EURYDICE, Denmark 2000.) Yksityisiä peruskouluja kävi vuosituhatosen vaihteessa 12 % oppivelvollisista (mt.), kun vuonna 1982 osuus oli 8 % ja vuonna 1992 11 % (OECD 1994, 146). Koulujärjestelmien tietokannan mukaan 2000-luvun taitteessa Tanskan “viimeaikaiset lakimuutokset” antoivat kunnille mahdollisuuden ottaa käyttöön niin kutsutun vapaan kouluva-

¹⁶ Alkuperäislähde on norjalainen vertaileva tutkimus uusliberaaleista ja uuskonservatiivisista suuntauksista Tanskan koulutuspolitiikassa yhden opetusministerin valtakaudella 1982–1992: Telhaug, A.O. & Tønnessen R.Th. 1992. Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder 1982–1992. Nyliberalistisk og nykonservativ skoletenkning. Oslo: University Press.

linnan politiikan kunnan koulujen välillä. Vanhemmat voivat toivoa koulupaikkaa mistä tahansa kunnan koulusta, jos koululla on tilaa ottaa oppilas. (EURYDICE, Denmark 2000.)

Ruotsissa alueellisiin koulupiireihin perustunut yhtenäiskoulujärjestelmä luotiin vuonna 1962 ja toimeenpantiin seuraavan kymmenen vuoden aikana. 1980-luvulta lähtien hallinnonhajautuksen ohessa tehtiin vähitellen muutoksia, joilla tähdättiin vanhempien suurempiin valinnanmahdollisuuksiin (Lidström 1999). Vuoden 1989 koululaki (1988/89:4) antoi vanhemmille ja oppilaille oikeuden valita koulun, jos tämä ei aiheuttanut kohtuuttomia taloudellisia tai organisatorisia ongelmia paikallistasolla. Koulun lähellä asuville oppilaille kuitenkin annettiin etuoikeus oppilaspaikkoihin (Lidström 1999; Englund 1992). Sosiaalidemokraattisen hallituksen (1983–1991) aloittamat ja oikeistohallituksen (1991–1994) pidemmälle viemät (ks. tarkemmin mm. Miron 1993, 59–63) lakimuutokset käynnistivät Ruotsissa varsinaisen reformin kohti vanhempien niin kutsuttua vapaata kouluvalintaa. Vuodesta 1991 (laki 1990/91:115) yksityiset vapaakoulut saivat julkista rahoitusta ja vuodesta 1992 (laki 1991/92: 95) tuen suuruus sidottiin oppilasmääriin ja määritettiin 85 %:iin julkisten koulujen kuluista per oppilas. Samaan aikaan korvamerkityistä valtionavusta siirryttiin niin kutsuttuun könttäsamarahoitukseen. (Miron 1993, 60–63.) Vapaakoulujen ja niitä käyvien oppilaiden määrä on kasvanut vuosittain. Lukuvuonna 1991–92 vapaakouluja oli 66 ja niissä kävi vajaa kymmenen tuhatta oppilaasta. Lukuvuonna 2002–03 vapaakouluja oli 528 ja niissä kävi lähes kuusikymmentä tuhatta oppilasta. Vapaakouluja käyvien oppilaiden osuus kaikista oppivelvollisista oli 5,5 % lukuvuonna 2002–03. (Skolverket 2003b, 34–35, 37.)

Perheiden valintoja myös kunnan koulujen välillä haluttiin kannustaa ja lisätä Ruotsissa vuoden 1993 lailla (Lundahl 2000). Tuolloin myös julkisten koulujen rahoitus sidottiin vaihtelevassa määrin oppilasmääriin (OECD 1994, 80). Kouluvalintojen määriä *julkisten koulujen välillä* ei ole toistaiseksi raportoitu. EURYDICE:n tietokannassa (EURYDICE, Sweden 2000) todetaan, että perheiden kouluvalintojen automaattisuus ja laajuus vaihteli Ruotsissa kunnittain. Vuonna 1994 käyttöön otetut uudet opetus suunnitelman perusteet lisäsivät paikallista vastuuta ja vähensivät koulujen säätelyä. Sosiaalidemokraattien noustua hallitusvaltaan 1994 he eivät vaalilupauksista huolimatta poistaneet julkista tukea vapaakouluille, mutta hallitus vähensi tuen 75 %:iin kunnan koulujen keskimääräisistä kuluista per oppilas. (Miron 1998.) Sosiaalidemokraattien hallitus

hyväksyi vuosikymmenen alussa tehdyt muutokset tarpeellisina, eikä paluuta yksityiskohtaiseen ja keskitettyyn kouluhallintoon ollut näköpiirissä 1990-luvun lopussa. Kuitenkin keskushallinnon roolia arviointi- ja kontrollitehtävissä halettiin selkeyttää ja vahvistaa. (Lundahl 2000.)

Norjassa ja Islannissa ei näyttäisi olevan yhtä suuria koulupoliittisia uudistuksia ”vapaan kouluvalinnan” puolesta kuin Ruotsissa ja Tanskassa, vaikka kaikissa maissa oppivelvolliset voivat periaatteessa hakea mihin tahansa kouluun. Norjassa koulua käydään pääsääntöisesti sillä alueella, jossa asutaan. Julkisten koulujen välillä ei ole tapana tehdä hakemuksia. Oppilas voi tosin tulla hakemuksesta hyväksytyksi muuhun kuin lähikouluun, mikäli ylimääräisiä paikkoja on jäljellä. (EURYDICE, Norway 2000.) Yksityskouluille on myönnetty toimilupia Norjassa toistaiseksi ainoastaan uskonnollisin ja erityspedagogisin perustein. Norjan on nähty kulkevaan yhden sukupolven ”jäljessä” hallinnonhajautuksen, julkishallinnon liikkeenjohdon (New Public Management) ja yksityistämisen tiellä. Tasa-arvo on säilynyt pitkään poliittisena tavoitteena ja yhteiskunnallisena todellisuutena Norjassa muun muassa vauraan kansallisen talouden avulla. Sosiaalidemokraattien pitkän valtakauden jälkeen vuonna 2001 vaihtuneen oikeistolaisen opetusministerin tavoite on ollut luoda koulujen välille kilpailua oppilaista. Iskusanoina on käytetty laatua, joustavuutta ja valinnan vapautta. (Welle-Strand & Tjeldvoll 2002.) Myös Islannissa koulupaikka peruskoulussa määräytyy asuinpaikan mukaan, mutta kunnissa joissa on useampia kouluja vanhemmat voivat anoa paikkaa toivomastaan koulusta (EURYDICE, Island 2000). Kouluhallinnon muutoksia kolmensadantuhannen asukkaan Islannissa 1990-luvulla tarkastelleessa tutkimuksessa ei puhuta lainkaan kouluvalintapolitiikasta, tosin koulujen rahoituksenjaossa oli oppilasmääriin ja koulujen suoriin perustuvia markkinaorientoituneita käytäntöjä (Jóhannesson, Greisdóttir, Finnbogason & Mýrdal, 2001).

Yhteenveto:

Oppivelvollisuuskoulujärjestelmien pääsuunnat Euroopassa

Yhteenvetona muutoksista kouluhallinnossa ja oppilaiden sijoittamisessa oppivelvollisuuskouluihin 1970-luvulta 2000-luvun taitteeseen Euroopan Unionin 2000-luvun taitteen jäsenmaissa voidaan todeta seuraavaa. Keski-Euroopassa (pl. Ranska) ja Irlannissa ovat säilyneet muuttumattomimmat – tosin toisistaan poikkeavat – hallintojärjestelmät sekä koko ikäluokan 10–12 -vuotiaana lajitteleva rinnakkaiskoulujärjestelmä. Etelä-Euroopan maat ovat säilyttäneet pitkälti keskitetyn hallinnon (pl. Espanja) ja ovat 1980-luvun lopulta siirtyneet kohti yhtenäiskoulutyypisiä järjestelmiä, mutta 1990-luvun lopulla valikointi peruskoulujärjestelmän sisällä on lisääntynyt. Iso-Britannia on siirtynyt lyhyen yhtenäiskoulua tavoitelleen jakson jälkeen 1980-luvulta alkaen koulujen itsehallintoon kvasimarkkinoilla ja takaisin oppilaiden valikointiin. Oppilasvalikointi on laajentunut ja monimutkaistunut 1990-luvun kuluessa. Autonomisten koulujen kvasimarkkinajärjestelmä Hollannissa on kautta aikojen valikoinut 12-vuotiaat akateemisiin, yleisiin tai ammatillisiin kouluihin, mutta angloamerikkalainen uusliberalismi on näkynyt myös Hollannissa koulutussektorin hallinnollisen byrokratian vähentämisenä ja koulujen niin kutsuttuna könttäsummarahoituksena. Skandinaviassa, missä yhtenäiskoulu on elänyt pisimmin, on siirrytty keskitetystä paikalliseen kouluhallintoon, koulupiireistä osittaiseen kouluvalintaan ja sen myötä osittaiseen oppilasvalikointiin 1980-lopulta alkaen, pääosin 1990-luvun aikana. Eniten yhtenäiskoululle vastakkaisia muutoksia ovat Pohjoismaista tehneet Ruotsi ja Tanska. Suomi on seurannut näitä muutaman vuoden jäljessä ja edellisistä poiketen keskittänyt koulujen erikoistumisen ja oppilaiden valikoinnin lisäämisen julkisen sektorin sisälle (ks. 2.2.).

Siinä missä Keski-Euroopan EU-maat (paitsi Ranska) ja Irlanti ovat siis puhtaasti rinnakkaiskoulujärjestelmiä Green ym. (1999) ovat nimenneet kaikki muut maat laajasti ottaen peruskoulujärjestelmiksi (comprehensive models). Green ym. (1999, 115–117) jakavat nämä peruskoulujärjestelmien rakenteet kahteen ryhmään. Pohjoismaissa oppivelvollisuuskoulu on yhtenäinen, eikä se tee (järjestelmätasolla periaatteessa) eroa ensimmäisen ja alemman toisen asteen välillä. Etelä-Euroopan EU-maat, Iso-Britannia sekä Ranska puolestaan erottelevat jyrkästi ensimmäisen ja alemman toisen asteen koulut, vaikka nuorisoa ei jaeta täysin erillislinjoille, kuten Keski-Euroopan rinnakkaiskoulujärjestelmissä. Kaikki nämä peruskoulujärjestelmät (pl. Kreikka) olivat 1990-luvun lopussa siir-

tyneet oppilaaksiotossa kohti niin kutsuttua avointa hakeutumista, joka sijoittuu koulupiireihin perustuvan yhtenäiskoulun ja koko ikäluokan valikoivan rinnakkaiskoulun väliin. Green ym. (1999) tarkoittanevat “avoimella hakeutumisella” laajasti ottaen perheiden mahdollisuutta ilmaista toive koulusta, mutta käsitteellä ei voida tarkoittaa toimintapolitiikkaa samassa merkityksessä millaisena se Englannissa ja Walesissa lanseerattiin vuonna 1998 (open enrolment). Avoimen hakeutumisen myötä koulujen tuli ottaa oppilaita niin paljon kuin kouluun mahtui ja kouluviranomaiset eivät enää voineet säädellä koulujen kooka. Toimintapolitiikka sitoi koulujen toimintaedellytykset suoraviivaisesti oppilasvalintoihin.

Koulujen autonomiaan perustuvia kvasimarkkinoita voidaan pitää siten yhtenä hallintomallina siinä missä Suomessa kuntien ja keskushallinnon alaista toimintapolitiikkaa, jossa perheiden kouluvalintoja käytetään nimettyjen lähikoulujen tai oppilasalueiden lisäksi. Molemmissa hallintomuodoissa käytetään kouluvalintapolitiikkaa, mutta eri tavalla. Kvasimarkkinoilla perheiden kouluvalinnat on kytketty tiukasti rahoituksenjakoon, mutta jälkimmäisessä toimintapolitiikassa kouluvalinnoilla ei ole niin keskeisesti taloudellisen ohjaamisen tavoitetta. Sitä, millaisia perusteluja kouluvalintapolitiikan käyttämiselle Suomessa on esitetty suhteessa kvasimarkkinoita käytäviin anglosaksisiin maihin, tarkastellaan edempänä luvussa 2.3.

2.2 Kouluihin sijoittuminen ja kouluvalintapolitiikka Suomessa

Kouluvalintapolitiikkailmiön ymmärtämiselle 2000-luvun taitteen Suomessa antaa pohjaa katsaus siihen, millaista politiikkaa lasten sijoittamisessa kouluihin on haluttu käyttää nykymuotoisen oppivelvollisuuskoulun muotoutuessa. Pääasiassa säädösten kautta tarkastellaan, miten koulupiirit ovat muotoutuneet määrittämään oppilaiden sijoittumista kouluihin sekä millaisia valinnanmahdollisuuksia ja reittejä oppilaille on ollut koulujärjestelmässä ohi kansakoulupiirien. Tarkastelu kohdistuu niihin lainsäädännöllisiin periaatteisiin, joilla on määriteltävä oppilaiden sijoittumista kouluihin. Oma tutkimuskohteensa olisi esimerkiksi se, missä määrin kaupungeissa käytiin muita kuin koulupiirin kansakouluja. Ennen kuin tarkastellaan koulupiirien roolia peruskoulu-uudistuksessa, tarkastellaan lyhyesti (suomenkielistä) oppikouluvalintapolitiikkaa, koska oppikouluista (ja kansalais-

kouluista) muotoutuivat peruskoulujen yläasteet, nykymuotoiset yläkoulut. Tarkastelun edetessä sivutaan myös kysymystä, mitä yhteyksiä vanhempien yhteiskunnallisella asemalla on ollut oppilaiden hakeutumiseen eri koulumuotoihin. Laajempi kysymys on, miten eri yhteiskuntaryhmät ovat käyttäneet ja muovanneetkin lasten kouluvalinnoilla erilaisia reittejä koulujärjestelmässä.

Viimeisessä jaksossa tarkastellaan, miten peruskoulun lainsäädännön muutokset ovat vähitellen johtaneet peruskoulujärjestelmässä 1990-luvulla yleistyneeseen toimintapolitiikkaan: perheiden kouluvalintaan ja koulujen osittaiseen oppilasvalintaan. 1990-luvun kouluvalintapolitiikan muotoutumiselle luodaan kontekstia sivuamalla toimintapolitiikkaan johtaneiden lakimuutosten aikaisia poliittisia voimasuhteita. On kuitenkin muistettava, että tarkastelun kohteena ovat ne periaatteet, joilla valtiolta on halunnut ohjata kouluihin sijoittumista, mutta lainsäädäntö ei toki kerro täysin kunnissa noudatetuista käytännöistä.

(Kansa)koulupiirit ja muut reitit

Koulupiirikäsité juontaa juurensa kansakoululaitoksen syntyyn. Koulupiireillä määriteltiin alkuaan koulujen perustamista. Kansakouluasetuksen määrittämän koulupiiriinolon merkitys oli kahtalainen. Ensiksi vuoden 1866 kansakouluasetus sääti kouluvelvollisuuden kaupungeille. Maaseudulla alkuopetuksen antaminen jäi pääasiassa kotien ja kirkollisten lastenkoulujen tehtäväksi. (Halila 1949, I, 368, 370; Nurmi 1989, 9.) Sittenmin vuoden 1898 piirijakoasetuksella koko maan kunnat määrättiin jaettavaksi kansakoulupiireihin eli käytännössä kaikki kunnat velvoitettiin perustamaan kansakouluja. Piiriäolla säädettiin, että matka kodeista kouluun ei saanut olla ”yleensä” viittä kilometriä¹⁷ pidempi. Piirijakoa toimitettaessa oli huomioitava myös maantieteelliset, asutus- ja kieliolot.¹⁸ (SA 20/1898; Halila 1949, III, 31–23; Isosaari 1973, 41.)

Toiseksi vuoden 1866 kansakouluasetus mahdollisti valtionavun saamisen kansakoulun perustamiseen myös yksityiselle ylläpitäjälle. Ellei kunta kokonaisuudessaan yhdistynyt ylläpitämään yhtä tai useampaa kansakoulua, sai kyläkunta tai vaikka yksityinen tilanomistajakin muodostaa oman koulupiirin ja saa-

¹⁷ Tämä kilometriraja määrittelee yhä tänä päivänä koulumatkojen korvauksia.

¹⁸ Koulupiiriinolon määrittely ei ollut käytännössä yksin kunnan päätettävissä, sillä jakoehdotus tuli alistaa kuvernöörin vahvistettavaksi. Piirijako toteutui vähitellen, tosin harvaanasutuissa ja vesistöjen halkomissa kunnissa jako tuotti vaikeuksia ja asetuksen ilmaisua ”yleensä viisi kilometriä” tulkittiin mielivaltaisen laajastikin. (Halila 1949, III, 31–23.)

da valtionavun (Halila 1949, I, 371). Vuoden 1866 kansakouluasetuksessa säädettiin:

“Kukin kaupunki toimikoon joko yhtenä tai useampana koulupiirinä. Kunnalla, kyläkunnalla tai yksityisellä tilanomistajalla on valta ruveta omaksi ja erinäiseksi koulupiiriksi.” (SA 12/1866; Nurminen 1976, 22.)

Sittemmin oppivelvollisuuslaissa puhuttiin koulupiireistä. Siinä oppivelvollisiksi määriteltiin “ne kunkin piirin kouluikäiset lapset, joiden matka toimessa olevaan kansakouluun ei ole 3 kilometriä pitempi” (SA 101/1921). Oppivelvollisuuslaki määritteli koulupiiriäsetuksen sillä tavoin, että kansakouluja tulee olla sijoitettuina niin, ettei lapsilla yleensä ole kodistaan oman piirinsä kouluun matkaa enempää kuin viisi kilometriä. Myös koulujen perustamista koskevia määräyksiä tarkennettiin.¹⁹ (Nurminen 1976, 23.)

Oppivelvollisuuslaki ei kuitenkaan määrännyt, että oppivelvollisen tulisi käydä nimenomaan koulupiirinsä koulua.²⁰ Ainakin suunnitelmassa kaupungeissa muuta kuin koulupiirin koulua oli mahdollisuus käydä kahta eri reittiä ennen toista maailmansotaa. Molemmat reitit lakkautti sama vuoden 1946 lainmuutos. Kaikki koulunsa aloittaneet oppivelvolliset eivät menneet kaupungeissa alkeisopetukseen asuinpaikkaan perustuvien koulupiirien mukaan. Kansakoulujen rinnalla kaupungeissa toimi yksityisiä 2–4 -luokkaisia oppikouluun valmistavia kouluja 1870-luvulta alkaen. Sekä kansakouluista että valmistavista kouluista pyrittiin oppikouluun, vaikka vuonna 1905 niin sanotussa rinnakkaiskouluratkaisussa oppikoulun käynnin pohjaksi säädettiin yläkansakoulun kahden alimman luokan oppimäärä (Nurmi 1989, 13). Aikalaiset puhuivat valmistavista kouluista “herrasväen kouluina”, ja tilastotietojen mukaan ne olivat oppilasainekseltaan

¹⁹ Oppivelvollisuuslaki (SA 101/1921, 9 §) velvoitti kuntia perustamaan kaksivuotisen alakansakoulun (kiinteä, 36 viikkoa tai kiertävä, 18 viikkoa), jos siihen oli tulossa yli 15 lasta ja nelivuotisen yläkansakoulun (kiinteä, 36 viikkoa), jos piirissä oli yli 30 kouluikäistä lasta (Nurminen 1976, 23; Nurminen 1981, 49). Pienemmillä oppilasmäärillä oli mahdollista perustaa niin sanottuja supistettuja kansakouluja (kiinteä), joissa yksi opettaja opetti osan ajasta alaluokkia ja osan ajasta yläluokkia, yhteensä 40 viikkoa vuodessa (Nurminen 1981, 49). Supistetuissa kouluissa oppivelvolliset saivat siten lyhyemmän ajan opetusta kuin muissa kansakouluissa.

²⁰ Tässä tarkastelun kohteena on siis – 2000-luvun taitteen kouluvalintapolitiikan näkökulmasta – se, miten säädökset määrittelivät oppivelvollisten käymistä juuri tietystä koulusta. Oppivelvollisuuden (1921) alkuvuosikymmeninä valtaosa väestöstä asui maaseudulla, jolloin käytännössä olennaisempi kysymyksenasettelu oli, miten lähellä ja missä laajuudessa maaseudun lasten oli ylipäänsä mahdollista saada oppivelvollisuuden mukainen peruskoulutus. Haja-asutusalueiden kansakouluista yli neljännes toimi vielä 1930-luvun lopulla ns. supistettuina kouluina (ks. edellinen alaviite) (Ahonen 2003, 105).

hyvin yläluokkaisia²¹. Valmistavien koulujen määrä oli huipussaan (72 koulua) 1920-luvun puolessavälissä. Tuolloin suomenkielisiin oppikouluihin tuli runsas kymmenesosa ja ruotsinkielisiin noin kolmannes oppilaista valmistavista kouluista. Tämän jälkeen valmistavien koulujen määrä väheni siten, että vuonna 1950 niitä oli jäljellä enää 10, ja niistä useimmat sijaitsivat Helsingissä. (Kiuasmaa 1982, 54; Kivinen 1988, 29, 31–32.)

Toinen reitti muun kuin oman piirin kouluun hakeutumisessa liittyi joukkoon jatko-opetukseen kuuluvia oppivelvollisia. Oppivelvollisuuden säätämisen kaksi-vuotisen jatko-opetuksen oli tarkoitus tapahtua päiväkouluissa kaupungeissa, kaupaloissa ja taajaväkisissä yhdyskunnissa. Kuitenkin iltaisin toimivat yleiset ammatikoulut ottivat oppilaiksi lapsia, joiden olisi pitänyt käydä päiväjätkökoulua, eikä iltakouluissa aina valvottu lasten säännöllistä koulunkäyntiä. (Salmela 1966, 86.) Vuonna 1946 lainmuutos (SA 790/1946) kielsi ottamasta oppilaaksi oppivelvollista lasta sellaiseen kouluun, jossa ei opeteta yhtä monta viikkotuntia ja yhtä monta lukuvuotta kuin kansakoulun vastaavalla asteella. Tämän jälkeen jatko-opetuksen oppivelvollisuutta ei voinut enää suorittaa iltaisin yleisissä ammatikouluissa (Salmela 1966, 86). Vuoden 1946 lainmuutos sulki myös koulupiiriin koulun ohittavan reitin oppikouluihin, koska kaikki alle nelivuotiset oppikouluun valmistavat koulut lopettivat toimintansa (Kiuasmaa 1982, 52–54). Lisäksi Kivisen (1988, 29–30) mukaan valmistavien koulujen lopettamisen varmensi 1950-luvulla toteutettu oppikoulun pääsyttutkinnon uudistaminen, jossa kansakoulun asema korostui.

Toisen maailman sodan jälkeen koulupiirit alkoivat vähitellen säädellä yhä laajemmän väestönsosan lasten sijoittumista kansakouluihin. Alkujaan kansakoulujen perustamista säädelleillä koulupiireillä haluttiin siis taata oppivelvollisille lähellä sijaitseva koulu. 1950-luvun puolivälissä tuolloin 60-vuotta vanhan piirijakoasetuksen mukainen kunnan alueen jakaminen koulupiireihin kirjattiin kansakoululakiin (SA 247/1957, 16 §) ja se koski kunnallisia kansakouluja. Yksityinen kansakoulu voitiin ”sen omistajan suostuessa” määrätä kunnallisen kansakoulupiiriin kouluksi (mt. 35§). Peruskoulua suunnitellut Poijärven komitea (KM 1966) totesi 1960-luvulla toimineista koulupiireistä seuraavasti:

”Kansakouluhallinnon perusyksikkö oli maaseudulla kansakoulupiiri eli rajoiltaan tarkoin määritelty alue, jolta varsinainen kansakoulu otti oppilaansa. Kansakouluilla oli omat piirinsä, samoin kunnallisilla keskikouluilla. Kaikki

²¹ Ylemmän sosiaaliluokan (virkamiesten ja suurläiikkeenharjoittajien) jälkeläisten osuus valmistavien koulujen oppilaista oli esimerkiksi vuonna 1925 61 %, kun taas kansakoululaisista heidän osuutensa oli vain 4 %. (Kivinen 1988, 29, 31–32.)

maalaiskuntien kansakoulupiirien rajat vahvasti opetushallitus. Kaupunki- ja kauppalakunnat muodostivat tavallisesti yhden kansakoulupiiriin siitä riippumatta toimiko niissä yksi tai useampia kansakouluja. Valtion ja yksityisillä oppikouluilla ei ollut virallisesti määriteltyjä piirejä.” (KM 1966, 82.)

Kaupungeissa saattoi siis olla useampia kansakouluja samassa piirissä. Säädöksissä ei suoranaisesti veloitettu oppilaita käymään koulupiiriin koulua. Oppilas määriteltiin kuuluvaksi siihen koulupiiriin, jonka alueella hänen huoltajansa asui tai työasioissa oleskeli ja oppilaalla oli oikeus käydä tämän piiriin koulua. Lapsella oli laissa säädetty oikeus päästä myös muuhun omankieliseen varsinaiseen kansakouluun, ”jollei sen johdosta oman piiriin opettajanvirka tule tarpeettomaksi tai toisessa piirissä ole kustannettava muuten tarpeetonta virkaa taikka hankittava lisähuoneisto”. Laissa mainittiin myös lapsen koulunkäyntioikeudesta ”huoltajan valinnan mukaisessa kunnan toisessa koulussa”, jos piirissä ei ollut kansakoulua. (SA 247/1957, 47§.) Kansakoulujen tuli pitää luetteloa kaikista koulupiiriin kuuluneista oppivelvollisuusiässä olevista lapsista ja ilmoittaa kunnan viranomaisille, jos oppivelvollinen lapsi oli otettu muun kuin oman piirinsä kansakouluun oppilaaksi (SA 321/1958, 99 §). Näin ollen lain-säädäntö näytti huomioivan tilanteita, joissa oppivelvollisten oli mahdollista käydä muuta kuin oman piirinsä kansakoulua.

Oppikoulu muovanneet yhteiskuntaryhmät

Oppikoululaitoksella on oma historiansa sääty-yhteiskunnan rakenteen tukijana.²² Näyttää siltä, että 1800-luvun lopulta lähtien kunakin aikana oppikoulua hallinneita ryhmiä hieman alemmat yhteiskuntaryhmät kuitenkin muovasivat oppikoulun rakenteita koulutusvalinnoillaan.

²² 1650-luvulle mennessä perustettu oppikouluverkosto säilyi Suomessa pääpiiriteitään muuttumattomana 1840-luvun alkuun asti. Pääsääntöisesti koulut tähtäsivät pappisvalmistukseen ja toimivat latinaksi. (Heikkinen 1983, 46–56.) Vuoden 1856 koulujärjestyksessä suomalainen oppikoulu sai muotonsa 8-vuotisen järjestelmänä. Ala-alkeiskoulun suorittajat tulivat saamaan ns. vanhan keskiluokan jäsenille, lähinnä pienyrittäjäporvaristolle, välttämättömät tiedot. Seuraavan tason, yläalkeiskoulun oli tarkoitus valmistaa etenkin valtion palvelukseen tarvittavan alemman virkamiehien tehtäviin. Lukio oli varattu ylimmän kerroksen jäsenille ei alojen huipuille johtaviin tehtäviin valmistumista varten. Vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaan oppikoulu jakaantuivat ammattiin valmistaviin tai ammattiopintojen pohjana olleisiin reaalikouluihin ja 4- ja 8-luokkaisiin yliopistoon johtaviin lyseoihin. Reaalikoulut olivat pienyrittäjäporvaristoa ja alemman virkamiehien koulutusta varten. Niissä ei ollut latinaa eikä myöskään mahdollisuutta siirtyä lukioon. Sivistyneistön väylä kulki lyseoiden lukion kautta yliopistoon. (Kivinen 1988, 22–25.)

1860-luvulta lähtien oppikoululaitoksen laajentamista ajoi suomenmielinen sivistyneistö, fennomaanit, saadakseen valtaa perinteisesti ruotsinkielisen yläluokan virkapaikoille. Fennomaanit sijoittuivat luokkahierarkian keskivälille. He edustivat kuitenkin hallitsevia ryhmiä suhteessa kansaan, eivätkä pyrkineet muuttamaan yhteiskunnallisia rakenteita tai laajentamaan yleisesti koulutusmahdollisuuksia. Viranomaiset olivat vastahakoisia perustamaan suomenkielisiä valtiollisia oppikouluja, joten yksityiset perustivat oppikouluja taloudellisen noususuhdanteen avittamana. Suomenkielisten yksityisten oppikoulujen myötä tuettiin autonomian ajalla myös suomalaisten henkisiä ja kansallisia pyrkimyksiä. Suomenkielisten oppikoulujen määrä lisääntyi niin, että 1890-luvulla niiden määrä ohitti ruotsinkielisten koulujen määrän. Suurin osa 1900-luvun alussa perustetuista suomenkielistä oppikouluista oli yhteiskouluja. Tyttöjen osuus yhteiskoulujen oppilaista oli koko autonomian ajan Salmisen (1995, 42) mukaan korkea, vaihdellen vuosittain 55–61 %:n välillä. Suomenkielinen oppikoulunkäynti kasvoi voimakkaasti suomenkielisen porvariston ja keskiluokan laajenemisen myötä vuosisadan vaihteesta ensimmäiseen maailmansotaan asti. (Kivinen 1988, 22–26; Salminen 1995, 38–42.)

Keskiluokkaisen yhteiskuntaryhmän muotoutuminen vaikutti niin sanottujen päättävien kurssien tuloon oppikouluun ja tämän myötä keskikoulun syntyyn. 1800-luvun kapitalistisen murroksen jälkeen ja eritoten itsenäistymisen jälkeen sellaisten toimihenkilöiden määrä lisääntyi, jotka eivät olleet johtavassa asemassa mutta eivät myöskään tehneet ruumiillista työtä. Uutta keskiluokkaa leimasi pyrkimys sosiaaliseen kohoamiseen koulutuksen kautta. (Alapuro 1985, 72.) Päättävät kurssit säädettiin, koska vain osa oppikoulun oppilaista kävi loppuun asti yliopisto-opiskelun edellyttämään 8-vuotiseen perussivistykseen. Erityisesti kaupan palvelukseen ja teollisille aloille hakeutuvat kaupunkilaisnuoret käyttivät oppikoulun alaluokkia kansakoulua hieman laajemman ja monipuolisemman yleissivistyksen hankkimiseen. Keskikoulujärjestelyiden virallistuminen ja vakiintuminen 1910-luvulla merkitsi Kivisen mukaan yhden keskeisen valikointipisteen institutionalisoimista koulujärjestelmässä. Vuosisadan alkupuolelta aina peruskoulu-uudistukseen asti koulutusreittejä oli kolme. Lyhin koulutie oli kansakoulu mahdollisine jatkokursseineen. Toisen reitin muodosti keskikoulu, jonka pohjana oli osa kansakoulua tai valmistava koulu. Kolmas reitti oli alempien tasojen varaan rakentuva lukio. (Kivinen 1988, 32, 38–39.) Kunnallisilla keskikouluilla oli omat koulupiirinsä, joiden alueelta ne ottivat oppilaansa (KM 1966, 82).

1930-luvulle asti oppikoulujen oppilaat olivat lähtöisin pääosin yhteiskunnan ylemmistä kerroksista. Sotakaudella maaseutuväestö alkoi enenevästi valita oppikoulun jälkikasvulleen ja tämän jälkeen hitaasti mutta selvästi myös muut yhteiskuntaryhmät alkoivat laittaa lapsiaan oppikouluun (Kiuasmaa 1982, 242–244, 345–348, 400–402, 508). Toisen maailmansodan jälkeen oppikouluun pyrkijöiden määrä lisääntyi. Kun 1950-luvun puoleen väliin asti oppikoulujen tiloja tai opettajien määrää ei lisätty, niin erityisesti kaupungeissa oppikoulun pääsy-tutkinnon tärkeys korostui. Oppilaita ryhdyttiin varta vasten valmentamaan pääsykokeita varten. 1950-luvun Opettaja -lehden kirjoitusten mukaan kilpailu ja suorastaan taistelu oppikoulupaikoista hankaloitti kansakoulun työtä. Vuonna 1954 annettiin oppikoulun pääsytkintoa koskeva asetus, mikä antoi huomattavan painoarvon lapsen kansakouluaikaiselle koulumenestykselle oppikoulun oppilasvalinnoissa. Tämän jälkeen oppikouluun pyrittäessä pääsytkinto muodosti vain puolet kokonaispistemäärästä. Muutoin oppilasvalinnassa huomioitiin oppilaan sijoittuminen oman kansakoululuokkansa lukuaineiden keskiarvojen paremmuusjärjestyksessä sekä opettajan lausunto oppilaan menestymahdollisuuksista oppikoulussa. (Kivinen 1988, 197–200; Nurmi 1989, 52.)

1950-luvun lopulta oppikoulujen määrä alkoi lisääntyä huomattavasti ja niihin pääsy helpottui. Maaseudun lisäksi uusien oppikoulujen perustamisen painopiste oli sellaisilla paikkakunnilla, etenkin kaupungeissa, joissa oppikouluun pääsy oli vaikeinta. Esimerkiksi vuonna 1957 Helsingissä pääsi oppikouluihin pääsykokeissa hyväksytyistä oppilaista vain 70 %. Suurimmissa kaupungeissa oppikouluverkko laajeni esikaupunkialueille ja myös uusiin asumalähiöihin. (Kiuasmaa 1982, 393–394; Pietiäinen 1995, 174–175.) Koska oppikouluja perustettiin 1960-luvulle tultaessa yhä enemmän, herää kysymys, arvottivatko perheet suurimmissa kaupungeissa eri oppikouluja eri tavoin. Pietiäisen (1995, 190) mukaan sivistyneistö, virkamiehet ja ylempi keskiluokka laittoivat lapsensa valtion kouluun, mikäli siihen oli mahdollisuus. Valtion koulujen opetuksen tasoa pidettiin keskimäärin korkeampana, kouluissa oli alhaisemmat lukukausimaksut ja niihin valikoitui koulussa paremmin menestyviä oppilaita. Siten ne myös saivat muita kouluja parempia tuloksia ylioppilaskirjoituksissa. Tosin suurimmissa kaupungeissa toimineissa pitkän perinteen yksityisoppikouluissa oli edelleen ”hienoa käydä”, vaikka muidenkin yksityisoppikoulujen maine ja arvostus oli hyvä. Uusien esikaupunkialueiden oppikoulujen suosiota lisäsi lyhyt koulumatka ja se, että valtion kouluhin oli vaikeampi päästä. (Pietiäinen 1995, 190–191, 194.)

Oppikouluverkon tihentyminen näkyi Pietiäisen (1995, 191) sanoin ”koululuokkien olemuksessa”, kun oppikoululaisten sosiaalinen kirjo tasapuolistui. Erityisesti siellä, missä oppikouluvaihtoehtoja oli vain yksi ”herrävään ja duunareiden lapset täyttivät samoja koululuokkia”. Kiuasmaa kuvaa, miten oppikouluväki oli huolissaan koulujen ”yksilöllisen sävyn” katoamisesta, kun oppikoulut alkoivat massoittua suurista ikäluokista 1950-luvun puolesta välistä lähtien. Oppikoululehden kirjoituksissa kehoitettiin koulua luomaan itselleen perinteitä ja ammentamaan niistä kasvuvoimaansa. Kirjoituksissa viitattiin ”elävään kouluun”, jolla on ”omaleimainen kokonaissävy, jota on tapana sanoa koulun hengeksi”. (Kiuasmaa 1982, 402–404.)

Koulupiirit säätelemään koko ikäluokkaa ja valtaosaa peruskouluista

Kaikkia kansan kerroksia yhdistävän koulun muodostamispyrkimyksillä oli vuosisatainen historiansa ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä. Jo 1800-luvun lopulta lähtien²³ oli käyty pitkään keskusteluja niin sanotusta pohjakoulukysymyksestä eli tulisiko kansakoulun oppimäärä tehdä oppikoulun perustaksi (Halila 1949, I, 371; Halila 1949, II, 72–74; Kiuasmaa 1982, 48–52). Suomen itsenäistymisen jälkeen alkoi Oittisen (1972, 19–30) sanoin ”sitkeä taistelu” varsinaisen kansakoulun koko oppimäärän tekemisestä oppikoulun pohjaksi. Sittemmin lukuisissa komiteoissa puhuttiin yhtenäiskoulujärjestelmästä erilaisin ehdotuksin. 1960-luvulle tultaessa rinnakkaiskoulujärjestelmän poistaminen tuli ajankohtaiseksi.

Vuonna 1963 eduskunnan ponsi sysäsi koulujärjestelmäudistuksen liikkeelle kuumen koulukeskustelun saattamana (ks. Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 13–44; Ahonen 2003, 126–151). Oppikoululaitos haluttiin poistaa, koska ikäluokan jakaminen 11 vuoden iässä kahtia peruskasvatuksen antamista ja tätä vastaavalle elämän uralle valmistautumista varten oli peruskoulua suunnitelleen komite-

²³ Kansakoululaitosta suunnitellut Cygnaeus kaavaili koko kansakoulusta – sittemmin vain sen alimmista osista – yleistä pohjakoulua, mutta itse kansakouluasetukseen vuona 1866 ei tullut pohjakoulusta mitään säännöstä. (Halila 1949, I, 371; Halila 1949, II, 72–74; Kiuasmaa 1982, 48–52.) Neljäs yleinen koulunopettajain kokous päätti 1893 suositella, että kansakoulu olisi joko kokonaisuudessaan tai ainakin osittain tehtävä oppikoulun pohjaksi. Ehdotusta puollettiin sillä, että täten tulisi korkeimman opetuksen tielle pääseminen rahvaan lapsille entistä helpommaksi ja kansallinen yhteenkuuluvaisuuden tunne vahvistuisi, koulunkäynti olisi huomattavasti helpompaa ja oppikouluun tulevat lapset kehittyneempiä. (Oittinen 1972, 18.)

an (KM 1965, 10) mukaan epäoikeudenmukaista ja epätarkoituksenmukaista. Erityisen ongelmalliseksi lasten jaottelu pääsykokein ja siten eriarvoisiksi leimaaminen nähtiin suurimman massan, opiskeluedellytyksiltään keskinkertaisen oppilasaineksen keskuudessa.

“__ Sellaisen käsityksen luominen yksitoistavuotiaalle, että oppikoulun suorittama oppilaiden valinta osoittaa kykyjen eriarvoisuuden, on kasvatuksellisesti vahingollinen, koska se saattaa muodostua pohjaksi virheeliselle kuvalle inhimillisten kykyjen ja taitojen yksilöllisestä ja yhteiskunnallisesta arvosta ja merkityksestä.” (KM 1965, 10.)

Kansakouluaikaiset koulupiirit ulottuivat säätelemään koko ikäluokan sijoittumista yhdeksänvuotiseen peruskouluun, kun rinnakkainen koulujärjestelmä sulautettiin yhtenäiskouluksi 1970-luvun aikana. Peruskoulujärjestelmän määritelleeseen lakiin (SA 467/1968) kirjattiin, kuten kansakoululaissa oli ollut, kunnan jakamisesta koulupiireihin (SA 247/1957, 16 §) ja oppilaan oikeudesta käydä peruskoulua sen piirin koulussa, johon hän kuului, aluksi huoltajan asuin- tai työpaikan perusteella (SA 247/1957, 46–47 §; SA 467/1968, 7 §), sittemmin oppilaan oman asuinpaikan mukaan (PL 476/1983, 38 §). Lain-säädännössä ei sanottu suoraan, että oppilaalla olisi *velvollisuus* käydä juuri oman koulupiiriin koulua. Peruskouluasetukseen (PA 443/1970, 28 §) kirjattiin, kuten kansakoululaissa oli ollut, lapsen oikeus päästä muun kuin oman piirinsä peruskouluun sillä ehdolla, että opettajan virkojen määrä tai koulutilojen tarve koulujen välillä ei muuttunut. Peruskoululainsäädäntö oli kuitenkin hengeltään tiukempi koulupiirirajojen ylityksiin kuin kansakoululaki. Peruskouluasetukseen nimittäin lisättiin, että oikeus koulupiirirajojen ylityksiin oli vain ”pätevästä syystä”.

Koulupiirien käytölle esitetään hyvin vähän perusteluja peruskoulukomiteoissa. Koulupiirit näyttäytyivät komiteateksteissä kouluhallinnon perusyksikköinä (KM 1966, 82), mikä periytyi kansakouluhallinnosta. Koulupiirien käyttöä ei suorasanaisesti kytketty määrittelemään koulun väestöpohjaa niiden komiteoiden miehennoissa, jotka määrittelivät yhtenäiskoulun rakennetta ja koulutustavoitteita.²⁴ Peruskoulukomitea tosin katsoi, että peruskasvatusta antavassa koulussa opetusryhmän oppilasrakenteen tulisi kasvatuksellisista syistä suurin piir-

²⁴ Peruslähdekohtana 1960-luvun koulutuskeskustelussa toki oli, että kaikille tuli tulla mahdollisuus koulunkäyntiin varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta (ks. mm. Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 13-44; Oittinen 1972, 65-84).

tein vastata yhteiskunnan väestörakennetta. Peruskoulukomitea perusteli kannanottoaan seuraavasti:

“Kaikkien lasten tulisi tottua koulussa sen tapaiseen ympäristöön, jossa he joutuvat elämään ja toimimaan. Vaikka valikoimattomassa oppilasryhmässä esiin tulevat oppilaiden erilaiset piirteet saattavat aiheuttaa eri arvoisuuden tunnetta ryhmän keskuudessa, ne tarjoavat myös mahdollisuuksia osoittaa, miten suuri merkitys yhteisössä on erilaisin edellytyksin ja taipumuksin varustetuilla ihmisillä.” (KM 1965, 10.)

Peruskoulukomitea ei kuitenkaan suoraan ehdottanut, että väestörakennetta vastaavat koululuokat saavutettaisiin nimenomaan koulupiiriäjoilla. Asuinpaikkaan kytketty kouluihin sijoittuminen esiintyi selkeäsanaisemmin komiteoiden pohtiessa yksityiskoulujen roolia koulujärjestelmässä. Yhtenäiskoulun suunnitelmavaiheessa yksityiskouluilla ei nähty olevan roolia koulujärjestelmässä ilman tiettyä oppilas pohjaa. Koulunuudistustoimikunta katsoi, että jokin tai joidakin kaupungin peruskoulupiireistä voitaisiin antaa peruskoulua korvaavan yksityisen koulun hoidettavaksi. Tällaisen järjestelyn ehtona komitean mukaan olisi, että koulu noudattaisi peruskoulun opetussuunnitelmaa ja *ottaisi karsimatta vastaan kaikki oman piirinsä oppilaat*. (KM 1966, 84–85, *kurs. lisätty*.) Peruskoulun suunnitelmavaiheessa ei siten haluttu luoda kouluja, jotka valikoisivat oppilaansa.

Yksityisten oppikoulujen sulauttaminen peruskoulujärjestelmään oli poliittisesti kiistelty prosessi. Yksityiskoulujen ylläpitäjien näkemyksen mukaan uuden koulujärjestelmänkin tuli voida sisältää erilaisia ja eri vaihtoehtoja tarjoavia oppilaitoksia yleisimmän peruskoulumuodon rinnalla (Kiuasmaa 1982, 459). Kiistassa yksityiskoulujen asemasta eduskuntakeskustelussa oikeiston ja vasemmiston välillä oli Ahosen (2003, 150) mukaan kyse enemmänkin yksityisestä omistusoikeudesta kuin lasten yhteiskunnallisesta erottelusta. Joukko yksityiskouluja oli päättänyt jäädä korvaaviksi kouluiksi²⁵ vastoin kunnan esittämää koulutussuunnitelmaa. Korvaaviksi kouluiksi toivoneiden tai aluksi sellaisiksi

²⁵ Peruskoulua korvaava koulu oli lainsäädännössä tarjottu väylä, jonka kautta yksityiset oppikoulut saattoivat muuttua peruskouluksi. Tällöin yksityiskoulu sitoutui peruskoulun yläastetta korvaavien luokkien osalta noudattamaan peruskoulusta annettuja säädöksiä. Tämä takasi vastavuoroisesti näiden luokkien oppilaille kaikki peruskouluun kuuluneet koulusosiaaliset etuudet. (Kiuasmaa 1982, 459.) Vuonna 1971 perustetun Helsingin Yksityisoppikoulut ry:n ensimmäisenä puheenjohtajana toimineen Teperin (1995, 233, 253–311) näkökulmasta vasemmiston miehittämä keskus-, läänin- ja paikallistason hallinto kuitenkin ajoi peruskoulua korvaavan koulun asemaa hakeneet yksityisoppikoulut ”luovuttamaan itsenäisyystaistelussa” omaisuutensa ja hallintonsa kaupungille.

hyväksytyjen²⁶ yksityisten koulujen toimintamuoto muuttui joissakin tapauksissa siten, että yläasteen käsittävinä niistä tuli ”jotain erikoistehtävää suorittavia oppilaitoksia” tai niistä kaavailtiin pelkästään lukioita. (Kiuasmaa 1982, 458–459; Teperi 1995, 253–269.)

Tästä esimerkiksi käy hyvin Lahti, koska se oli peruskouluun siirtymisvuorossa vuonna 1975 ja siihenastisista peruskoulukunnista suurin, joten siihen kiinnitettiin uutena ennakkotapauksena suurta huomiota (ks. Teperi 1995, 280–283). Lahdessa ensimmäisille, vuonna 1966 kansakouluun perustetuille ”musikaalisesti lahjakkaiden luokille”²⁷ perustettiin jatkoväylä 1969 aluksi yksityiseen oppikouluun. Sinne jatkoi Vähälän (1996, 24) mukaan noin puolet oppilaista. Toinen puoli kansakoulussa musiikkiluokalla aloittaneista oppilaista siirtyi kansakoulun kuuden luokan jälkeen kokeilupерuskoulun yläasteelle, jossa samat musiikkiluokkien opettajat kävivät heitä opettamassa. Lahden siirtyessä peruskoulujärjestelmään vuonna 1975 kaikki silloiset viisi yksityistä oppikoulua halusivat jäädä peruskoulua korvaaviksi kouluiksi. Pitkien, jopa ”koulusodaksi” nimettyjen neuvottelujen jälkeen (Teperi 1995, 280–283) vain yksi, edellä mainittu aluksi musiikkiluokkien jatkoväylänä toiminut yksityiskoulu, jäi peruskoulua korvaavaksi kouluksi. Sen sijaan mainittu musiikkiluokkatoiminta keskitettiin yhdelle ala-asteelle, jonka uusissa tiloissa se oli toiminut jo vuodesta 1968. Sen lähellä vuodesta 1964 uudessa rakennuksessa toiminut yksityinen tyttölyseo siirrettiin kunnan omistukseen ja siitä tehtiin musiikkiluokkien yläaste. Musiikkipainotteinen lukio aloitti samassa koulurakennuksessa vuonna 1977. (Vähälä 1996, 24.) Näin kunnan peruskouluksi siirtynyt yksityiskoulu sai ”jotain erityistehtävää suorittavan oppilaitoksen” statuksen. Lahden mallin mukaan perustetut musiikkiluokat levisivät nopeasti muualle Suomeen, lähinnä kaupunkeihin.

²⁶ Esimerkiksi Helsingissä muutamia yksityiskouluja, jotka olivat tehneet korvaavan koulun sopimuksen kaupungin kanssa vuonna 1977 ja saaneet valtuustolta oman pysyvän koulupiirin, ”myivät” itsensä kaupungille myöhemmin. Näin ne saivat itselleen toivomansa erikoiskouluaseman, urheilu- ja kielikoulustatuksen (Teperi 1995, 306–309).

²⁷ Vuosina 1961–1963 samankaltaista toimintaa kokeiltiin Helsingissä Töölön kansakoulussa. Suomessa pisimpään toimineet musiikkiluokat perustuivat unkarilaiseen Kodáyn säveltapailumenetelmään perehtyneet lahtelaiset musiikkipedagogit. Tehostettu musiikinopetus (viisi tuntia viikossa) alkoi kansakoulun kolmannelta luokalta. ”Musiikkiluokka” -nimi vakiintui peruskoulun myötä. Oppilaat valittiin monipuolisella musiikkitestillä (ks. Vähälä 1996, 22–23). Musiikkiluokkatoiminnan alkuvuosina oppilasvalinnassa katsottiin myös todistuksen keskiarvoa, koska arveltiin, että heikommin koulussa menestyville oppilaille tulisi vaikeuksia thennetyissä kursseissa musiikin lisätunneista johtuen. Tuolloin toisen luokan opettajat antoivat musiikaalisiksi tuntemilleen oppilaille hakukaavakkeen. Kultakin toiselta luokalta musiikkiluokille sai pyrkiä korkeintaan viisi oppilasta. (Vähälä 1996, 12–13, 22–23.)

Kouluhallituksen teettämän selvityksen mukaan (Vähälä 1996, 15) vuonna 1977 musiikkiluokkia oli 23 paikkakunnalla ja niissä opiskeli reilusti yli 4000 oppilasta. Oppilasmäärä lähes kolminkertaistui vuoteen 1984 mennessä.

Peruskoulun lainsäädäntö ei siten lopulta velvoittanut kaikkia kouluja ottamaan tietyn piirin oppilaita. Vuoden 1983 koululakeihin tarkennettiin, että päällekkäiset koulupiirit olisivat mahdollisia kouluhallituksen ohjeiden mukaan ”erityisestä syystä” (SA 476/1983, 7 §). Toisin sanoen erityisen opetustehtävän saaneilla kouluilla oli mahdollisuus koota oppilaansa eri koulupiireistä. Tällainen järjestely nähtiin hallituksen esityksessä (HE 30/1982) mahdolliseksi harvinaisten vieraiden kielten opetuksen järjestämisessä ja lisäksi sivistysvaliokunnan kannanotossa myös opetuksen ”taidepainotteisuuden” johdosta (Koululait 1983, 34). Kuitenkaan itse lainsäädäntöön ei tullut mainintaa esimerkeistä, mitä nämä ”erityiset syyt” olisivat (SA 476/1983, 7 §). Lääninhallitukselle annettiin oikeus myöntää poikkeus siihen, että kunnan jakamisessa koulupiireihin voitiin ylittää viiden kilometrin matka (SA 476/1983, 8 §).

Sivistysvaliokunta huomioi, että jos piirit ovat päällekkäisiä ja oppilas kuuluu samanaikaisesti useamman koulun eri piiriin, syntyy ”valintatilanne, jota lakiehdotuksessa ei ole säädelty” (Koululait 1983, 47). Sivistysvaliokunnan ehdotuksen mukaisesti päätösvalta siitä, minkä piirin kouluun oppilaalla oli oikeus päästä, kun sama alue kuului kahteen tai useampaan ala-asteen tai yläasteen piiriin, annettiin kunnan koululautakunnalle (SA 476/1983, 38 §). Peruskoululaissa ei ollut säädöstä, miten oppilaat valittiin erityisen opetustehtävän saaneisiin kouluihin. Peruskoululainsäädännön aikana käytettiin kuitenkin soveltuvuuskokeita mm. musiikkiluokille pyrittäessä (ks. Vähälä 1996, 22–23). Pääsy- ja sovelluskokeiden käytöstä säädettiin laissa vasta vuoden 1998 perusopetuslaissa, mistä enemmän edempänä. Päätösvalta oppilaiden ottamisesta peruskoulua korvaavaan kouluun annettiin kunnan koululautakunnalle (SA 476/1983, 80 §).

Oppilaan oikeus päästä muun kuin oman piirin kouluun ”pätevästä syystä” muutettiin vuoden 1983 peruskoululakiin muotoon ”erityisestä syystä” ja piirinlityksen ehdoksi määriteltiin opettajan virkojen ja tilojen muuttumattomuuden sijaan opetusryhmien muuttumattomuus (SA 476/1983, 38 §). Sivistysvaliokunta halusi, että säädöstä piirinlityksiin ”erityisestä syystä” käytettäisiin hyväksi harvinaisempien vieraiden kielten opiskelun edistämiseksi (Koululait 1983, 47). Vuonna 1988 oikeuteen päästä muun kuin oman piirin omankieliseen kouluun lisättiin vielä oppilaan terveydentilaan liittyvä syy (SA 511/1988, 38 §). Näin ollen 1980-luvun lopulle asti koulupiireistä poikkeavien hakemus-

ten (pl. terveydentilaan liittyvästä syystä) ei annettu missään määrin vaikuttaa koulujen kokoon.

Piirijaon säänteleminen oppilaiden sijoittuminen tiettyyn kouluun näyttää liittyneen myös koulun oppilasmäärän arviointiin ja siten opettajien palkkukseen. Kouluhallituksen suunnittelutoimiston julkaisussa “ala-asteen kouluveron spatiaaliseen rakenteesta ja sen optimoimisesta” (Nurminen 1976) katsottiin, että oppivelvollisuusikäisen väestön määrä ja koulumatkojen pituus ovat olleet merkittävimpiä koulun toiminnallisia alueita säädelleitä tekijöitä. Koulupiirejä muodostettaessa lähtökohtana olivat opettajien palkkauksen perusteena olleet oppilasmäärät (mt. 16, 21). Koulupiirien kokojen muuttaminen vaikutti myös kuntien saamaan valtionapuun. Helsingin kaupunki selvitti 1980-luvun alussa, koulupiirijaon oltua voimassa Helsingissä vuodesta 1977, kahteen otteeseen siirtymistä yhteen koulupiiriin tai suurpiirikohoiseen koulupiirijakoon. Kouluvirasto ei tuolloin kuitenkaan kannattanut suuria koulupiirejä, koska opettajien palkkukseen saatava valtionapu olisi vähentynyt (Helsingin kaupunki 1995, 1–2). Helsingin selvitykset suuremmista koulupiireistä enteivät perheiden kouluvalintoihin ja oppilasvalintoihin viittaavaa toimintapolitiikkaa.

Lainsäädännön muutokset kohti kouluvalintapolitiikkaa

1990-luvun alusta alkaen toteutetuissa useissa lakimuutoksissa vuorottelivat koulupiirien väljentäminen ja opetuksen tarjonnan erilaistaminen niin Holkerin sinipuna-, Ahon porvari- kuin Lipposen sateenkaarihallitustenkin aikana ja oikeiston ollessa keskeisillä paikoilla opetushallinnossa. Kouluvalintapolitiikkaan johtaneiden lakimuutosten taustalla oli toki myös yleinen yhteiskunnallinen tilanne Suomessa 1980-luvun lopun nousukaudesta 1990-luvun alun taloudelliseen lamaan. Vuonna 1987 kokoomus voitti eduskuntavaalit 21 vuotta kestäneen oppositiokauden jälkeen. Peruskoulun kritiikki nostatti lahjakkuuskeskustelua 1980-luvun lopussa.²⁸ Myös kansainvälinen tilanne muuttui Berliinin muurin sorruttua 1989, Neuvostoliiton hajottua 1991 ja Suomen liittyttyä Euroopan

²⁸ Pääministeri Holkerin tavanomaiseksi tarkoitettu puhe rehtoreiden syyspäivillä vuoden 1987 lopussa laukaisi yllättävän kirvaaksi tulkitun lahjakkuuskeskustelun ”älyllisen eliitin” ja ”rupusakin” koulutusreiteistä. Holkeri totesi, että koko väestön kouluttaminen ”saavuttamattoman korkealle peruskoulutasolle” hukkaa kansakunnan taloudellisia ja henkisiä voimavaroja, joita tarvittaisiin eri aloilla lahjakkuutensa osoittaneiden ryhmän kouluttamiseen kansainvälisen huipun tasolle. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 113–119; Aho 1996, 229–234; ks. myös Autio 1997, 57–58)

unioniin vuonna 1995. Kiintoisaa myös on, että kaupunkien kouluvalintapolitiikan konkreettisesti mahdollistaneet muutokset tehtiin syvimmän laman aikana. Vuosina 1992–1995 opetusministeriön hallinnonalalla säästettiin ”juustohöyläperiaatteella” huomattavasti (Autio 1997, 26, 29). Seuraavassa tarkastelussa ei kuitenkaan puolueiden voimasuhteita tarkemmin sivuta muita yhteiskuntapolitiittisia oloja.

Kouluvalintapolitiikkaan johtaneet lakimuutokset kytkeytyivät 1980-luvun puolivälin jälkeen alkaneeseen koko valtion hallinnon hajauttamiseen (KM 1986).²⁹ Vapaakuntakokeiluna (SA 718/1988; SA 592/1989) alkaneella hallinnon purkamisella tähdättiin kuntien itsehallinnon vahvistamiseen, kuntalaisten vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen, kuntien hallinnon ja palvelujen tehokkuuden ja taloudellisuuden parantamiseen (ks. mm. Nikkanen 1993). Valtioneuvoston koulutuksen kehittämissuunnitelmilla määriteltiin enää koulujärjestelmän keskeiset toimintalinjat ja linjattiin siirtyminen toiminnan tuloksellisuuden arviointiin (KM 1989a; 1989b). Valtion ja kunnallishallinnon välisen tehtävänjaon uudistaminen, kuntien ”itsehallintoprojekti”, ulotettiin myös koulutoimeen (Harisalo 1990)³⁰.

1980-luvun lopun hallinnonhajauttamista myötäillyt sinipunahallituksen (1987–1991) koulutuksen kehittämissuunnitelma linjasi koulutuspolitiikan painopisteiksi opetuksen yksilöllistämisen ja valinnaisuuden lisäämisen, jolla tarkoitettiin valintoja oppiaineiden välillä ja oppimäärien sisällöissä (Opetusministeriö 1991, 5, 7). Koulujen välisistä valinnoista ei vielä tuolloin suoranaisesti puhuttu. Kehittämissuunnitelman eduskuntakeskustelussa vuonna 1990 ainoastaan keskusta kritisoi oppositioasemastaan koulun alistamisesta liike-elämän koville laeille (Ahonen 2001). Myöhemmin samana vuonna kunnan valtuuksia koulupiirien jakamisessa lisättiin useilla sinipunahallituksen (HE 108/1990) esittämillä lakimuutoksilla. Peruskoululaista poistettiin säännös, joka määritteli että ainoastaan “kouluhallituksen antamien ohjeiden mukaan”, “erityisestä syystä” (SA 476/1983, 7 §), sittemmin “koululle annetun erityisen opetustehtävän ta-

²⁹ Jo vuoden 1985 peruskoululain on katsottu lisänneen koulutoimen paikallista päätösvaltaa, kun opetusryhmäjakojen säännökset korvattiin tuntikehysjärjestelmällä (mm. KM 1996, 23).

³⁰ Julkisen koululaitoksen tilalle visioitiin (Harisalo 1993) USA:laisen koululaitoskriitikin (Chubb & Moe 1990) innoittamana jopa julkisen valinnan teoriaan perustuvaa järjestelmää, jossa olisi vapaus tuottaa ja valita erilaisia opetussisältöjä ja kouluja. Julkisten instituutioiden epäonnistumisessa (public failure) on nähty samanlaisia vaikutuksia, joita taloustieteilijät kutsuvat markkinoiden epäonnistumiseksi (market failure): mm. etujen saalistamista, resurssien tuhlausta ja välinpitämättömyyttä asiakkaiden tarpeista (Harisalo 1993, 47–8).

kia” (SA 171/1991, 7 §) sama alue voi kuulua kahden tai useamman ala-asteen tai yläasteen piiriin. Lakiehdotuksen perusteluissa erityisiksi opetustehtäviksi mainittiin muun muassa painotetun opetuksen antaminen ja laajennetun kieliohjelman tarjoaminen. Näin päätösvalta oppilaiden sijoittamisessa painotetun opetuksen luokille siirrettiin täysin kunnalle. Samalla poistettiin lääninhallituksen lupamenettely oppilaan oikeudesta päästä muun kunnan peruskouluun kielivalinnan vuoksi (SA 171/1991, 38 §) ja yli viisi kilometriä suurempien ala-asteen koulupiirien muodostamisesta (SA 171/1991, 8 §).

Samaan aikaan (HE 197/1990; SA 261/1991) sinipunahallitus teki mahdolliseksi pysyvän vieraskielisen opetuksen antamisen peruskoulussa, mikä oli aiemmin mahdollista vain tilapäisesti kouluhallituksen ohjeiden mukaan (SA 476/1983, 25 §). Kunnan päätöksellä peruskouluun saattoi kuulua yksi tai useampi, muita pienempi opetusryhmä, jossa opetus annettiin pysyvästi muulla kuin koulun opetuskielillä. Hallitus perusteli päätöstään sillä, että muutoksella lisättäisiin kuntien mahdollisuuksia monipuolistaa opetusta oppilaiden kielelliset erityisedellytykset huomioon ottaen. Samalla parannettaisiin kuntien mahdollisuutta järjestää ulkomailta Suomeen muuttavien lasten opetus. Hallituksen esityksen mukaan englannin- ja ruotsinkielisen opetuksen lisäksi koulujen tuli pyrkiä myös ranskan-, saksan- ja venäjänkielisen opetuksen järjestämiseen. (HE 197/1990.)

Peruskoulun piirijako koskevia säännöksiä uudistettiin ennen kaikkea rahoituslainsäädännöllä. Vuoden 1993 valtionosuusuudistuksen myötä koulupiirijako ei enää vaikuttanut kunnan saamaan valtionosuuteen. Hallituksen perusteluissa (HE 215/1991) korostettiin, että koulupiirijaolla säädettäisiin ainoastaan oppilaan oikeuksista, mutta ei rajoitettaisi kunnan mahdollisuuksia ottaa hakemuksesta oppilas muillakin perusteilla muun kuin oman piirinsä kouluun.³¹ Samalla oppilaan aikaisempi oikeus päästä muuhun kuin oman piirinsä kouluun “erityisestä syystä” (SA 476/1983, 38 §) poistettiin laista ja kielivalintaan (SA 476/1983, 47 §) tai terveyden tilaan (SA 511/1988) perustuvat oikeudet muotoiltiin entistä selkeämmin vuonna 1993 voimaan tulleessa lainmuutoksessa (SA 707/1992, 38 §).

Valtionosuusuudistuksen tultua voimaan vuonna 1993 porvarihallitus (HE 82/1993) poisti koulupiiriin laatimista säännelleen viiden kilometrin koulumatkarajoituksen peruskoululaista (SA 682/1993). Tämä oli Helsingin opetusvi-

³¹ Myöhemmin, vuoden 1997 alusta rahoituslakiin tehtyjen muutosten perusteella oppilaitoksen ylläpitäjälle annettiin oikeus saada täysi yksikköhinta myös muista kunnista tulevista oppilaitoksista (HE 86/1997).

ranomaisten selvityksen mukaan yhdessä valtio-osuus uudistuksen kanssa konkreettisin muutos, joka vaikutti päätöksiin kunnan kouluverkon rakenteesta (Helsingin kaupunki 1995, 3--4). Lainsäädännössä säilytettiin ainoana oppilaiden kouluihin sijoittumista säätelevänä tekijänä koulumatkojen korvausvelvollisuus yli viiden kilometrin matkoilta (SA 628/1998, 32 §). Helsingin kouluvalintapolitiikkaan tähänneessä suunnitelmassa luopua piirijaosta tai suurentaa koulu-
piirejä pulmaksi muodostuivat lisääntyvät koulumatkakustannukset. Lautakunta katsoikin oppilaalla olevan oikeus päästä ja siten saada yli viiden kilometrin matkalle kuljetus vain ”kunnan hänelle osoittamaan lähikouluun” (Helsingin opetusvirasto 1995, 13).

Samaan aikaan luovuttiin yksityiskohtaisesta opetussuunnitelmasta, ja vuonna 1994 otettiin käyttöön opetussuunnitelman perusteet. Näiden yleisten suunta-
viivojen pohjalta kunnat ja koulut alkoivat tehdä omat opetussuunnitelmansa. Alettiin puhua koulujen profiloitumisesta tai painottumisesta. Painotuksella tarkoitettiin, että tietyn oppiaineen tuntimäärä on olennaisesti suurempi kuin valtakunnallisen tuntijaon vähimmäismäärä edellyttää (Sivistysvaliokunnan mietintö 1998, §28). Esimerkiksi Helsingissä koulun painotus määriteltiin koskemaan tiettyä oppiainetta (esim. matematiikka), aihekokonaisuutta (esim. viestintä) tai koulun kasvatustyötä (esim. yhteistyötaitojen kehittäminen). Aihekokonaisuuteen tai kasvatukseen liittyvä painotus koskee kaikkia koulun oppilaita. Oppiainepainotus koskee vain yhtä tai muutamaa opetusryhmää, joista käytetään nimitystä linja tai luokka (esim. matemaattikaloukka), ja joihin oppilaat valitaan pääsykokein. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1997a, 12–13.)

Ahosen (2001) mukaan 1990-luvun alkupuolen koulua koskeneet säännösuudistukset ”alistettiin vuosikymmenen lopulla laajapohjaiselle demokraattiselle keskustelulle”. Sosiaalidemokraatit olivat nousseet vuoden 1995 vaaleissa oppositiosta suurimmaksi puolueeksi. Kokoomuslainen Vilho Hirvi siirtyi 1995 opetushallituksen johdosta opetusministeriön kansliapäälliköksi. Hän perusti uusien poliittisten voimasuhteiden mukaisen parlamentaarisen komitean (KM 1996) jatkamaan koululait kokoavan uudistuksen valmistelua siitä, mihin virkamiehistä koostunut Jaakko Nummisen työryhmä, nimeltään Hanke, (1993–1995) mietinnössään jäi.

Sinipuna- ja porvarihallituksen 1990-luvun alussa tekemät useat pienet lakimuutokset kiteytyivät sateenkaarihallituksen esittämässä perusopetuslaissa nimenomaisena säännöksenä siitä, että oppivelvollinen voi pyrkiä oppilaaksi myös muuhun kuin kunnan hänelle osoittamaan kouluun. Hallituksen perusteluissa

(HE 86/1997; myös KM 1996) puhuttiin lapsen huoltajien “mahdollisuudesta koulun valintaan”. Aiempi peruskoululain mukainen oppilaan oikeus käydä koulupiirin koulua korvattiin perusopetuslaissa oppilaan oikeudella käydä kunnan osoittamaa koulua. Laissa taattiin oikeus valtavirran mukaiseen opetukseen sääntämällä, että lasta ei saa vastoin huoltajan tahtoa osoittaa sellaiseen opetukseen, jossa kunnan päätöksen tai opetuksen järjestämisluvan perusteella noudatetaan erityistä maailmankatsomuksellista tai kasvatusopillista järjestelmää. Muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun hakeutuvalla oppilaalla ei ole oikeutta saada lakisääteistä maksutonta koulukuljetusta. Matkaetujen antamisesta voi kuitenkin päättää oppilaan valinneen koulun ylläpitäjä. (SA 628/1998, 6 §, 28 §, 32 §.)

Kun sateenkaarihallituksen koululakiesitys (HE 86/1997) tuli eduskuntaan kesäkuussa 1997, vasemmiston edustajat jakautuivat käsityksissään peruskoulun tarkoituksesta (Ahonen 2001; ks. myös KM 1996, eriävä mielipide II). Eduskunnan voimasuhteita edustanut sivistysvaliokunta muotoili uudelleen lakiesitystä lain lähetekeskustelun evästämänä sekä kuulemalla asiantuntijoita että julkisen lehtikeskustelun pohjalta. Sivistysvaliokunta piti tärkeänä sitä periaatetta, että oppilaalle osoitetaan koulunkäyntipaikaksi hänen kotiaan lähellä oleva koulu, joka useimmiten vielä on lähin koulu (Sivistysvaliokunnan mietintö 1998). Sivistysvaliokunnan aloitteesta perusopetuslakiin lisättiin lause, jonka mukaan kunnan osoittaman koulun tulee olla “lähikoulu” (SA 628/1998, 6 §, 2 mom.).

Toiseksi, oppilasvalintojen riittävänä ohjeena ei pidetty sitä, että “hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita”. Sivistysvaliokunnan mukaan pääsykokeiden käyttöä perusopetukseen valittaessa ei tullut sallia ja valintakokeiden käyttömahdollisuutta tuli rajoittaa siitäkkin huolimatta, että oppilaalla on aina oikeus päästä hänelle osoitettuun ensisijaiseen lähikouluun ilman valintakokeita. Sivistysvaliokunnan aloitteesta valintakokeiden käyttömahdollisuus rajattiin laissa painotettua opetussuunnitelmaa noudattaviin kouluihin ja kokeisiin, jotka mittaavat ainoastaan “hakijoiden taipumuksia” asianomaiseen opetukseen. Lisäksi valiokunta täsmensi säännöstä siten, että valintaperusteista tulee ilmoittaa etukäteen. Lakitekstin ulkopuolelle jäi sivistysvaliokunnan kanta, jonka mukaan valintakokeita tuli käyttää ainoastaan oppiaineissa, joilla ei ole keskeistä merkitystä jatko-opintokelpoisuuden kannalta sekä näkemys esimerkiksi arvonnän käyttämisestä yhdenvertaisena oppilasvalintaperusteena. (Sivistysvaliokunnan mietintö 1998, 28 §; SA 628/1998, 28 §.) Laki salli siten pääsy- ja soveltuvuuskokeiden käytön niin taito- kuin tietoaaineissakin. Kun opetusministeri puolusti julkisessa keskustelussa uutta lakia, hän tulkitsi lain nimenomaan

rajanneen pääsykokeet painotettuun opetukseen ja torjui pelot oppikoulun pääsykokeen paluusta koulujärjestelmään (Heinonen 1998):

“Nykyinen, vielä voimassa oleva lainsäädäntö ei millään tavalla rajaa pääsy- tai soveltuvuuskokeiden käyttöä peruskoulussa. _ _ Eräiltä osin uuden lainsäädännön säännökset tiukentavat nykyistä käytäntöä. Soveltuvuuskoetta saa käyttää vain silloin, kun painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta. ... Uusi lainsäädäntö nostaa kissan pöydälle ja luo pelisäännöt, jolla tilannetta valvotaan.”

Vastalauseessa lakiesitykseen oppositiota edustaneet Kristillisten Päivi Räsänen ja Keskustan Hannu Takkula ehdottivat yhdenvertaisiksi oppilasvalinnanperusteiksi arvontaa, ilmoittautumisjärjestystä tai kodin ja koulun läheisyyttä ja oppilaan taipumuksia osoittavaa koetta ainoastaan, jos opetus painottaa taito- ja taideaineita. He vaativat lakitekstiin myös lisäystä, jonka mukaan esiopetuksesta toiseen luokkaan asti ei tule käyttää soveltuvuuskokeita. Keskusta jätti lakiin vastalauseen, jossa se ei pitänyt hyvänä liiallista koulujen välistä kilpailua, koska se voisi johtaa koulujen huomattaviin tasoeroihin, vaikka pitikin perusteltuna antaa vanhemmille oikeus valita lapsensa kouluksi myös muu koulu kuin kunnan osoittama lähikoulu. Keskusta ehdotti samaiseen perusopetuslain 28 pykälään lisättäväksi lausetta “muunlaisia kokeita ei saa järjestää otettaessa oppilaita perusopetukseen”.

Perusopetuslaki (SA 628/1998) tuki 1990-luvun alkupuolella kunnille annettua valtaa perustaa oppilaita valikoivia kouluja tai luokkia. Sateenkaarihallituksen julkilausuma tavoite oli, että “myös kunta voisi päättää, että johonkin, esimerkiksi tietyn oppiaineen opetusta painottavaan, kouluun tai luokalle, otetaan osa tai kaikki oppilaat hakeutumisen perusteella” (HE 86/1997), mitä ei Hirven komiteamietinnössä vastaavassa perustelukohdassa aiemmin ollut (KM 1996, 63). Oppilaansa valikoivaan kouluun tai luokkaan kunnan ei minkään säädöksen mukaan tarvitse sijoittaa ensisijaisesti muita oppilaita, jotka lähikouluoikeuden nojalla syrjäyttäisivät muut hakijat. Molemmat esitykset (HE 86/1997; KM 1996, 63) määrittelyvätkin, että oppilaat, jotka “kunta on mahdollisesti osoittanut” kyseiseen kouluun ensisijaisesti, syrjäyttävät valinnassa muut kouluun hakeutuneet oppilaat, jos koulussa ei ole tilaa kaikille sinne sijoitetuille ja hakeutuville. Näin olleen lainsäädännön puolesta jäi täysin kuntien päätettäväksi, missä määrin oppilaansa valikoivia kouluja tai luokkia perustetaan eli jätetään ilman “lähikoulutehtävää” kuten 30-vuotta sitten peruskoulua luomassa ollut Jaakko Itälä (1998) asiaa nimitti.

Ainoana rajoitteena huoltajien hakutoiveisiin perustuvan oppilasvalinnan toteuttamiseksi hallitus esitti, että koulutuksen järjestäjien tulisi valintaperusteiden lisäksi päättää etukäteen, miten paljon oppilaita kuhunkin kouluun tai luokalle voidaan ottaa (HE 86/1997). Tämä saattaisi rajata sitä, että painotettujen luokkien tai koulujen koko päätettäisiin esim. kunakin vuonna valintakokeisiin osallistuvien oppilaiden ominaisuuksien, kuten koulukyvykkyyden perusteella.

Kun koululakeja käsiteltiin sivistysvaliokunnan lausunnon pohjalta täysistunnossa kesäkuussa 1998, kannanottojen ryhmittymisessä tapahtui Ahosen (2001) mukaan muutos siten, että sosiaalidemokraatit ja Vasemmistoliitto vastustivat liiallista hallinnonpurkua ja koulun markkinoistumista. Myös keskustan edustajat puolustivat koulutuksellista tasa-arvoa, mutta kannattivat hallinnonhajautusta. Rintamalinjat vuoden 1998 perusopetuslain täysistuntokeskustelussa eivät Ahosen (2001) mukaan noudattaneet oikeiston ja vasemmiston rajaa, vaan ne kulkivat hyvinvointivaltion kannattajien ja purkajien välillä.

Opetusministeri vaihtui sosiaalidemokraatiksi, mutta vuosikymmenen ajan tehtyjä peruskoululinjauksia ei ryhdytty Maija Raskin kaudella (1999–2003) muuttamaan. Kokoomuksessa tosin heräsi puheenjohtaja Ville Itälän mukaan ”pelko, että se mitä on saatu aikaan esimerkiksi valinnaisuudessa menetetään” (Helsingin Sanomat 13.6.2002). 2000-luvun alussa koulupoliittiseen keskiöön nousivat arviointi ja sen myötä koulujen väliset oppimistulokset.

Vuodesta 2003 istunut keskustan, sosiaalidemokraattien ja Ruotsalaisen kansanpuolueen hallitus otti kantaa kouluvalintapolitiikkaan linjaamalla koulutuksen kehittämissuunnitelmassaan, että perusopetuksessa tulee vahvistaa lähikouluperiaatetta (Opetusministeriö 2003b, 34). Opetusministeriön laatimassa lausuntoluonnoksessa (Opetusministeriö 2003a, 34) esitettiin jopa, että valintakokeiden käyttöä *rajoitetaan* ”perusopetuksessa koulujen välisen eriarvoistumisen estämiseksi”. Valintakokeiden käytön rajoittaminen nähtiin suunnitelmassa siis keinona ehkäistä koulujen välistä eriarvoistumista. Valtioneuvoston päätöksessä tämä oli laimennettu muotoon ”selkeytetään valintakokeiden käyttöä koskevia menettelyjä” ja tästä erillisenä todettiin ”tavoitteena on estää koulujen eriarvoistumista”. Eriarvoistumisen ehkäisyyn ei siis liitetty enää itse kehittämissuunnitelmassa peruskoulujen pääsykokeisiin puuttumista, vaan keinoiksi nähtiin voimavarojen suuntaaminen heikoimmien menestyville kouluille sekä tukitoimien kehittäminen sosiaalisen periytyvyyden kierteen ja syrjäytymisen ehkäisyyn (Opetusministeriö 2003b, 34).

Yhteenveto: Koulupiirit ja kouluvalinnat koulujärjestelmän historiallisessa jatkumossa

Luvussa 2 tehtiin säädösten kautta katsaus siihen, millaista politiikkaa lasten sijoittamisessa kouluihin on haluttu käyttää nykymuotoisen oppivelvollisuus-koulun muotoutuessa. Näin 2000-luvun taitteen kouluvalintailmiötä pyritään ymmärtämään osana koulujärjestelmän historiallista jatkumoa.

Kuntien jakaminen koulupiireihin säädettiin alun perin 1800-luvun lopulla velvoittamaan kuntia perustamaan kansakouluja. Koulupiirien tarkoitus oli oppivelvollisuuden (1921) alkuaikoina taata, että lapsilla ei olisi yli viiden kilometrin matkaa kansakouluun. Kaupungeissa osa ikäluokasta, tyypillisimmin yläluokan lapset, kävivät yksityisiä, oppikouluihin valmistavia kouluja. Toisen maailmansodan jälkeen koulupiirit alkoivat vähitellen säädellä yhä laajemman väestönosan lasten sijoittumista kansakouluihin. Kansakoululaissa (1957) oppilaat määriteltiin kuuluvaksi huoltajan asunnon tai työpaikan mukaiseen koulupiiriin. Oppilaalla oli oikeus päästä myös muuhun omankieliseen kansakouluun, jos se ei aiheuttanut oppettajan viroissa tai koulutiloissa muutoksia.

Oppikoulun rakennetta muovasivat kunakin aikana oppikoulua hallinneita yhteiskuntaryhmiä hieman alemmat, luokkahierarkian keskivaiheille asettuvat ryhmät. 1800-luvun lopulta ensimmäiseen maailmansotaan asti suomenkielisten oppikoulujen määrä kasvoi voimakkaasti suomenkielisen porvariston ja keskiluokan laajentumisen myötä. Koulutuksen kautta sosiaaliseen kohoamiseen pyrkinyt keskiluokka vaikutti päättyvien kurssien tuloon oppikouluihin ja tämän myötä keskikoulun syntyyn. Toisen maailmansodan jälkeen oppikouluihin pyrkivien lasten määrä lisäytyi huomattavasti. Maaseutuväestön ja tämän jälkeen alempien yhteiskuntaryhmien lapset hakivat yhä enemmän oppikouluihin. Suurten ikäluokkien tultua oppikouluikään 1950-luvun alussa kilpailu oppikoulu-paikoista kiristyi ja lapsia valmennettiin oppikoulujen pääsykokeisiin. 1950-luvun puolivälin jälkeen oppikoulun oppilasvalinnoissa alettiin painottaa myös lapsen kansakouluaikaista koulumenestystä ja kansakoulunopettajan lausuntoa oppilaan menestysmahdollisuuksista oppikoulussa.

Kun rinnakkainen koulujärjestelmä sulautettiin 1970-luvun aikana yhdeksänvuotiseksi peruskouluksi, kansakouluaikaiset koulupiirit periytyivät säätelemään koko ikäluokan sijoittumista kouluihin. Kuten jo kansakoululaissa, myös peruskoulun lainsäädännössä määriteltiin oppilaan oikeudesta käydä oman piirin koulua, mutta lainsäädännössä ei sanottu mitään oppilaan velvollisuudesta

käydä koulupiirin koulua. Oppilaalla oli oikeus päästä muuhun kuin koulupiirin kouluun, mikäli tämä ei aiheuttanut muutoksia aluksi opettajien viroissa tai koulutilojen tarpeessa, sittemmin opetusryhmien koossa. Oppilaan oikeus päästä muuhun kuin koulupiirin kouluun määriteltiin peruskoulun alkuaikoina olleen ”pätevästä syystä”, sittemmin 1980-luvun alkupuolella ”erityisestä syystä”, mihin 1980-luvun lopulla lisättiin ”oppilaan terveydentilaan liittyvästä syystä”. Toisin sanoen 1980-luvun loppuun asti valtiovalta ei antanut koulupiiristä poikkeavien hakemusten vaikuttaa koulujen kokoon.

Peruskoulun tarkoitus oli ottaa karsimatta vastaan kaikki koulupiirin oppilaat. Peruskoulun lainsäädäntö ei kuitenkaan velvoittanut kaikkia kouluja ottamaan vastaan tietyn piirin oppilaita. Niin kutsutun ”erityisen opetustehtävän” saaneiden koulujen oli mahdollista valikoida oppilaansa. Useat yksityiset oppikoulut saivat ”erityisen opetustehtävän” muuttuessaan kunnan kouluiksi ja muutamille myönnettiin peruskoulua korvaavan koulun asema. Lainsäädäntötasolla ei rajattu, miten oppilaat valittiin näihin kouluihin. Ainakin musiikkiloukille, joita toimi 1970-luvun lopussa yli kahdellakymmenellä paikkakunnalla, lapset valittiin musiikkitehtävällä toisen kouluvuoden jälkeen. Päätösvalta oppilaiden ottamisesta peruskoulua korvaavaan kouluun määrättiin 1980-luvun alussa peruskoululaissa kunnan koululautakunnalle.

Kouluvalintapolitiikkaan johtaneet lakimuutokset kytkeytyivät 1980-luvun lopulta alkaneeseen koko valtion hallinnon hajauttamiseen. 1990-luvun alusta alkaen tehtiin useita pieniä lakimuutoksia, jotka vuorotellen siirsivät keskushallinnosta kuntiin valtuuksia määrittellä koulupiirejä ja erilaistaa opetustarjontaa. Vuonna 1991 kunnille annettiin päätösvalta oppilaita valikoivien koulujen ja vieraskielistä opetusta tarjoavien luokkien perustamisesta. Perheiden hakeutuminen haluamaansa kouluun tehtiin mahdolliseksi erityisesti rahoituslainsäädännön uudistuksella vuonna 1993. Useat pienet lainsäädännön muutokset ja vuosikymmenen lopulla perusopetuslaki toteutettiin niin sinipuna-, porvari- kuin sateenkaarihallitustenkin aikana ja oikeiston ollessa keskeisillä paikoilla opetushallinnossa. Vuonna 1999 voimaan tullut perusopetuslaki ei enää säädä kunnan jakamisesta koulupiireihin, mutta kunnan tulee osoittaa koulupaikka – mihin lainsäädännön viime metreillä lisättiin – ”lähikoulussa”. Konkreettisenä oppilaiden kouluihin sijoittamista säätelevänä asiana lainsäädännössä on säilynyt koulumatkojen korvaaminen yli viiden kilometrin matkoille silloin, kun lapsi menee kunnan osoittamaan kouluun.

2.3 Kouluvalintapolitiikan perustelut ja kritiikki

Seuraavassa jaksossa tarkastellaan, miten kouluvalintapolitiikkaa on perusteltu ja vastustettu ja millaisia Suomessa esitetyt argumentit ovat muihin maihin verrattuna. Kouluvalinnan puolesta ja vastaan esitetyjä argumentteja tarkastellaan kansainvälisen, pääosin angloamerikkalaisen, tutkimuskirjallisuuden kautta ja Suomessa esitetyjä argumentteja verrataan niihin. Suomessa kouluvalintapolitiikan perusteluja kartoitetaan keskeisten koulutuspolitiikan tekijöiden kannanotoissa 1990-luvun puolivälistä vuosikymmenen taitteeseen. Kouluvalintapolitiikan kritiikki keskittyy pääosin juuri ennen perusopetuslain (SA 628/1998) hyväksymistä keväällä 1998³² Helsingin Sanomissa käytyyn kirjoitteluun³³. Tarkastelussa keskitytään koulujen välisen valinnan puolesta ja vastaan esitettyihin perusteluihin, ei valinnaisaineiden tarpeellisuuteen tai laajuuteen koulun sisällä (ks. mm. Leppävuori 1999). Ensin kootaan yhteen, mitkä tahot kouluvalintapolitiikasta keskustelivat.

Kansainvälisessä kouluvalintatutkimuksissa muiden maiden kouluvalintapolitiikkaan johtaneet lakiuudistukset on esitetty hyvin poliittisina ja kiistelyinä. Kouluvalintaa on kutsuttu jopa yhteiskunnalliseksi liikkeeksi, jota johtavat poliitikot, markkinateoreetikot ja tätä politiikkaa julkisuudessa puolustaneet henkilöt vastassaan valtaosa kouluväestä, opettajajärjestöt ja tutkijat, jotka pitävät koulutusta demokratian tukipilarina (Powers & Cookson 1999). Suomessa kouluvalinta on – erityisesti poliitikkojen ja politiikan toteuttajien taholta – otettu käyttöön ja hyväksytty melko neutraalisti 1990-luvun kuluessa. Suomessa mikään yksittäinen poliittinen puolue ei ole julkisuudessa erityisesti tukenut tai koväänisesti vastustanut kouluvalintaa. Koulutuspolitiikan linjoista on vallinnut pikemminkin puoluekartan läpäisevä konsensus. Liki koko 1990-luvun hallinnet kokoomuslaiset opetusministerit ja virkamiehistö ovat ajaneet pienin askelin koulutuspolitiikan muutoksia, eikä tähän ole nähty olleen mitään vaihtoehtoja (ks. mm. Rinne, Kivirauma & Hirvenoja 2001; ks. myös Kivirauma 2001).

³² Alkuvuodesta 1998 Helsingin Sanomat uutisoi ensimmäisiä selvityksiä kouluvalintojen laajudesta Suomessa (Helsingin Sanomat 10.1.1998; ks. myös Hirvenoja 1998a ja b) ja pääsykokeiden käytöstä helsinkiläisten yläasteiden kouluihin pyrkimisessä (Helsingin Sanomat 16.1.1998), jonka jälkeen Helsingin Sanomien mielipidesivulla käynnistyi vilkas keskustelu kouluvalintapolitiikasta. Perheiden kouluvalintojen rinnalla keskustelu ulottui pääsykokeiden käyttöön ja muuhun perusopetuksessa olevien oppilaiden valikointiin sekä yleisemmin lainsäädännön rooliin koulutuspolitiikassa (perusteiden määrittelijä vai kirjaaja).

³³ Viitteet mielipide- tai vieraskynäkirjoituksiin ovat kunkin keskusteluteeman kohdalla ajallisesa julkaisujärjestyksessä.

Oikeistopuolueiden mandaatilla istuvat keskushallinnon virkamiehet (ks. Rinne 2001) näyttävät olleen leimallisemmin äänessä kouluvalinnan puolesta-puhujina. Ahosen (2001; 2002a; 2002b; vrt. Purhonen 2002) mukaan opetushallinnon virkamiesten linjauksiin vaikuttivat erityisesti 1990-luvun taitteen molemmin puolin yritys-elämän äänitorven (Suomen Työnantajien Keskusliiton (STK), sittemmin Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliiton (TT), nykyään Elinkeinoelämän keskusliitto (EK)) Yhdysvalloista ja Britanniasta vaikutteita saaneet koulutuspoliittiset linjaukset. Silmünpistävimmän sosiaalidemokraatit ja Vasemmistoliitto ovat olleet julkisessa keskustelussa hiljaa peruskoulujen kouluvalintapolitiikasta. Perinteiset vasemmistopuolueet ovat olleet eduskunnassa hallitusvastuun kausinaan kouluvalintapolitiikkaan johtaneiden lakiesitysten takana. Lisäksi yllättävän harvat opettajat ja rehtorit ovat osallistuneet julkiseen keskusteluun kouluvalinnasta. Tiedeyhteisön edustajat ja yhtenäiskoulua luomassa olleet senioripoliitikot ja -virkamiehet ovat olleet leimallisimmin huolestuneita kouluvalintapolitiikan yhteiskunnallisista vaikutuksista.

Monipuolisempia oppimismahdollisuuksia ja motivaatiota

Useissa muiden maiden lähteissä toistuvat muutamat kouluvalintapolitiikkaa puoltaneet perustelut, jotka voidaan jaotella ensiksi opettamiseen ja oppimiseen liittyviin perusteluihin sekä toiseksi yhteiskunnallisiin jakoihin kytkettyihin perusteluihin.³⁴ Suomen koulupoliitikantekijöiden argumentteja kouluvalinnan puolesta peilataan suhteessa näihin kansainvälisiin kouluvalinnan perustelutyyppeihin. Kumpikaan perustelutyyppeistä ei kuitenkaan esiinny samanlaisena Suomessa kuin muiden maiden poliittisessa retoriikassa.

Ensimmäisessä perustelussa koulumarkkinoiden käyttöönotto angloamerikkalaisissa maissa on nähty ennen kaikkea koulujen laadun määrittelijänä, sen parantamisena ja koulujen tekemisenä tulosvastuullisemmiksi (accountability) (mm. Edwards & Whitty 1992; Fuller, Elmore & Orfiled 1996). Erityisesti USA:ssa on esitetty, että huonotasoisten julkisten koulujen opetuksen taso paransi, jos ne joutuisivat kilpailemaan muiden koulujen kanssa (Friedman & Friedman 1982, 192–196). Kirjallisuudessa usein lainattujen markkinateoreetikkojen mukaan van-

³⁴ Gewirtz ym. (1995, 8) erottavat Britanniassa julkisuudessa sekä tiedeyhteisön kesken käydyssä keskustelussa koulumarkkinoista kaksi hallitsevaa diskurssia. Ensimmäinen liittyy valinnan vapauden, tarjonnan moninaisuuden ja hallinnon hajauttamisen suhteisiin sekä standardeihin, vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja reagoivuuteen. Toinen keskittyy koulutuksellisten mahdollisuuksien jakautumiseen, opetuksen eriyttämisen rakenteisiin ja syrjintään.

hempien ”valinnan vapaus”, mitä he kutsuvat myös ”prosessiksi, missä asiakkaat valikoivat ja lajittelevat kouluja”, tuottaa demokraattista byrokratiaa paremmin perheitä tyydyttävää opetusta (Chubb & Moe 1990, 29–35). Englanninkielisten maiden uusliberalistiset hallitukset ovat argumentoineet, että kilpailu koulutuksen tarjoajien välillä saa tarjoajat herkemmin kuuntelemaan ”asiakkaiden” toiveita (mm. Hirsch 1997). Erityisesti Britanniassa hallitus levitti vanhemmille sanomaa (the parents’ charter) siitä, miten perheiden kouluvalinnat ovat yhteydessä koulujen saamaan rahoitukseen kannustaakseen kouluja nostamaan tasoaan (Bowe ym. 1994a). Myös Belgiassa kvasimarkkinoihin on liitetty ajatus jaloilla äänestamisestä ja siten paremman opetuksen tavoittelusta sekä koulujen suorituskyvyn parantamisesta (Vandenberghen 1999, 274, 277). Ruotsissa perheiden ”valinnan vapautteen” 1990-luvun alussa tähänneiden koululakireformien perusteluissa kouluvalinnoilla nähtiin olevan keskeinen rooli koulujen välisen kilpailun kannustamisessa ja sitä kautta koulujen laadun ja tuottavuuden nostamisessa. Usko koulujen elinvoimaisuuden ja kouluvalintojen yhteyteen kirjattiin Ruotsin koululakiin: ”The right and possibility to choose between schools is an important instrument to vitalize schools” (Government Bill 1992/93, s. 57; lainattu teoksessa Lundahl 2000, 170).

Koulujen laadun parantaminen vanhempien valinnan vapautta lisäämällä sisältää ajatuksen, jonka mukaan osa kouluista olisi huonompia ja osa parempia. Suomessa perheiden kouluvalintoihin ei 1990-luvun loppupuolen keskustelussa kytketty koulujen laatua tai sen muuttamista.³⁵ Suomalaisen koulutuspolitiikan tekijöiden puheenvuoroissa ei oletettu, että perheet valitsisivat muun kuin lähikoulun *paremman* opetuksen toivossa. Perusteluissa puhuttiin ennemminkin oppilaiden valinnanmahdollisuuksien ja motivaation lisäämisestä *monipuolisemalla koulutustarjonnalla* kunnan koululaitoksen sisällä. Vuoden 2002 keväällä koulupoliittinen keskustelu siirtyi peruskoulujen erilaatuisiin oppimistuloksiin³⁶,

³⁵ Esim. opetusministeriön kansliapäällikkö Vilho Hirvi (1996, 56–58) nimesi keskeisiksi koulutuspolitiikan tavoitteiksi oppimisen laadun ja koulutusjärjestelmän tehokkuuden parantamisen, mutta keinovalikoimaan ei kuulunut missään yhteydessä perheiden kouluvalinta tai koulujen oppilasvalinta.

³⁶ Keskustelua koulujen eroista oppimistuloksissa ja niiden yhteydessä oppilaiden kotitaustaan vauhdittivat mm. tutkimus turkulaisten kouluvaihtuvyydestä ja perheiden näkemyksistä (Olkinuora & Mattila (toim.) 2001), opetushallituksen valtakunnallinen oppimistulostenselvitys (Helsingin Sanomat 13.5.2002; Helsingin Sanomat 8.6.2002) ja selvitys Helsingin kaupungin peruskoulujen oppilaiden menestyksestä tietoaaineissa (Helsingin Sanomat 6.2.2002; Helsingin Sanomat 23.4.2002). Keskustelussa sivuttiin myös poikien tyttöjä heikompa koulumenestystä yläasteella (mm. Helsingin Sanomat 13.5.2002; Akaan-Penttilä 2002; Lilja 2002) ja parhaiden oppimistulosten kouluissa poikien todettiin pärjäävän tyttöjen veroisesti pääkaupunkiseudulla (Helsingin Sanomat 5.9.2002).

mitä ei ole suoranaisesti kytketty perheiden kouluvalintoihin kuten muissa maissa.

Opetusministeriön pitkäaikainen kansliapäällikkö Jaakko Numminen totesi 1990-luvun alkupuolella, että Suomen koulujärjestelmä oli ollut viimeksi kulu-
neina vuosikymmeninä rakenteeltaan huomattavan yhtenäinen erityisesti oppi-
velvollisuuskoulun osalta. Hän esitti, että erilaisten oppivelvollisuuskoulujen
perustaminen maahan oli sallittava. Kuitenkin hänen mukaansa Suomessa pää-
omien puutteen ja asutuksen maantieteellisen laajuuden vuoksi yksityiskoulu-
jen perustaminen oli mahdotonta. Siksi Nummisen mukaan kunnallisen koulu-
järjestelmän sisälle tulee luoda “niin paljon erilaisia toisistaan poikkeavia ope-
tussuunnitelmia, että *erilaisuuden tarve* voidaan taata. Jotta vaihtoehtoisista ope-
tussuunnitelmista voidaan käytännössä saada hyötyä, oppilaan tulee voida valita
haluamansa koulu kunnan koulujärjestelmästä.” (Numminen 1994, 143–145,
kursivointi lisätty.)

Koululakiuudistusta valmisteltaessa opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sar-
jala määritteli Helsingin Sanomissa 1990-luvun puolivälissä koulujen profiloitu-
misen yksilön ominaisuuksien kautta, lapsen “persoonallisuuden kehitystä” tuke-
vana. Toiseksi hän esitti peruskoulujen profiloitumisella olevan tavoitteena myös
valikointitehtävä jatko-opintoja ajatellen (Sarjala 1996, *kursivointi lisätty*):

“Koulun on reagoitava toimintaympäristönsä muutoksiin. Moniarvois-
tuminen, yksilöllisyyden voimistuminen ja kansainvälistyminen vaativat
erilaisuuden tunnustamista. __ Opetussuunnitelmien ja koulun profiloi-
tumisesta tulee tapahtua niin, että yhtäläiset perusvalmiudet tuottavan ope-
tuksen lisäksi oppilaille tarjotaan mahdollisimman kannustavaa ja laadu-
kasta opetusta myös niillä sisältöalueilla, jotka *parhaiten tukevat lapsen per-
soonallisuuden kehitystä ja valmentavat häntä myöhempään koulutusvalintaan.*”

Helsingin Sanomissa käydyssä vilkkaassa keskustelussa juuri ennen lakiuu-
distuksen hyväksymistä keväällä 1998 Helsingin opetusviraston yleissivistävän
koulutuksen linjan johtaja puolusti kouluvalintapolitiikkaa opiskelun motivaati-
tiota lisäävänä tekijänä (Sermilä 1998, *kurs. lisätty*):

“Keskeinen *motivaatiota lisäävä tekijä* oppimisessa on osallistuminen pää-
töksentekoon ja *mahdollisuus opiskella oman kiinnostuksen kohteena olevia asi-
oita*. Siksi on tuntunut luonteelta *monipuolista koulutustarjontaa* sallimalla
koulun valinta. Samalla on lisätty *joustavuutta koulun sisällä.*”

Näyttää siltä, että Suomessa keskus- ja paikallishallinnon luotsaama kouluvalintapolitiikan idea ei lähtenyt 1990-luvulla niinkään peruskoulujen laadun huonoudesta kuten angloamerikkalaisessa perinteessä, vaan oletuksesta, että perheillä on sellaisia erikoistumistavoitteita joihin lähikoulu ei voi vastata. Kouluvalintapolitiikkaa on perusteltu siten *yksilöiden* mahdollisuuksien parantamisella eikä niinkään *kouluorganisaation* parantamisella. Muista poikkeavana yksittäisenä lausuntona Kuntaliiton sivistystoimen päällikkö Matti Rasila esitti koulun vaihtamisoikeuden luovan koulujen keskuuteen “tervettä kilpailuhenkeä ja kehittämislaituutta”, kun epäsuosittu koulu joutuu arvioimaan omaa tilannettaan ja vertaamaan houkuttelevuuttaan muihin kouluihin (Etelä-Suomen Sanomat 24.1.1998).

Vuoden 2000 lopulla opetushallituksen pääjohtaja kirjoitti katsauksessaan koulujen erikoistumisesta ja kouluvalinnasta koulujen kilpailun olevan yhä tervettä. Puheenvuorossa näkyy usko siihen, että perheet tekisivät päätöksiä koulun laadun ja tiedon perusteella. Näin valinnat nähdään tehtävän rationaalisin perustein. Kirjoituksessa esitettiin myös – aiemmista poiketen – selkeästi oppilaiden valinnoilla olevan ennen pitkää vaikutusta koulujen laatuun (Sarjala 2000, *kursivointi. lisätty*):

“Koulujen erilaistuessa on johdonmukaista, että opiskelijalle annetaan oikeus pyrkiä mieleiseensä oppilaitokseen. _ _ Koulujen säilyminen ei ole itsetarkoitus. Jos opiskelijoita ei tule riittävästi, koulua ei tarvita tai opetustarjontaa on muutettava. Katteettomilla lupauksilla markkinoiva oppilaitos kaivaa hautaa itselleen. Opiskelijoiden puskaradio pitää huolen siitä, että *laadukas koulutus huomataan*. Terve kilpailu yleensä koituu asiakkaan hyväksi. _ _ Oppilaitosten ja viranomaisten tehtävänä on antaa asiallista tietoa koulutusvaihtoehdoista, mutta ne eivät saa määrätä, mitä hakijan olisi oman etunsa vuoksi haluttava.”

Suomalaiset kouluvalintapolitiikan puolestapuhujat eivät ole juurikaan kykeneet politiikan muutosta yhteiskunnan eri ryhmien jakoihin. (vrt. psykologisoitu ”luontaisen lahjakkuuden” ja koulutettavuuden käsite Rätty, Snellman, Honkalampi & Vornanen 1994.) Virkamiehet ja poliitikot puhuivat neutraalisti *oppimisen* mahdollisuuksien parantamisesta. Kouluvalintapolitiikkaa ajaneiden virkamiesten puheessa näkyy usko siihen, että oppilailla on persoonallisuudesta lähteviä erilaisia kiinnostuksen kohteita, joihin koulun profiloitumisella tulee vastata. *Erilaistumisen tarpeesta* puhuttiin itsestään selvyytenä ja koko kansakun-

nan tahtotilana. Sosiaalisen eriarvoisuuden katsottiin enemmänkin olevan olemassa ja uusiutuvan joidenkin muiden mekanismien, esimerkiksi kaavoituksen ja siten asuinalueiden myötä (ks. Hirvi 1998), eikä peruskoulutuksen ratkaisujen uskottu voivan vaikuttaa siihen. 1990-luvun lopulla opetusministeriön kansliapäällikkö torjui mahdollisen yhteyden koulujen sosiaalisen jakautumisen ja toteutetun politiikan välillä ja neutraloi kouluvalinnan oppimismahdollisuuksiin (Hirvi 1998, *kursivointi lisätty*):

“Nyt toimintavapauksien lisääntymisen pelätään jakavan koulut hyviin ja huonoihin, mikä aiheuttaisi koulutuksellista ja sosiaalista eriarvoistumista. Talouden kiristyminen on lisännyt tätä pelkoa. Oikeutta hakeutua haluamaansa kouluun nimitellään “markkinavoimaksi”. Tätä on vaikea ymmärtää. Kyseessä on *mahdollisuus lisätä* yksittäisen oppilaan ja koko kunnan *oppimismahdollisuuksien kirjoa* olemassa olevin voimavaroin.”

Toinen ylikansallinen, mutta Suomessa harvemmin esitetty kouluvalintaa puoltava argumentti liittyy eri yhteiskuntaryhmien sulautumiseen ja huono-osaisien perheiden lasten parempiin koulutusmahdollisuuksiin. Yhdysvaltalaiset markkinateoreetikot ovat esittäneet, että yhteiskuntaluokkien ja etnisten ryhmien sekoittaminen julkisiin kouluihin on edistänyt kaupunginosien asukasrakteiden eriytymistä, mutta kouluvalinnan mahdollisuuden ja koulujen erikoistumisen on uskottu vähentävän koulujen luokkarajoja (Friedman & Friedman 1982, 201–202). Kouluvalintamahdollisuuksien on uskottu antavan muita heikommassa asemassa oleville vanhemmille suuremman [positiivisen] vaikutusmahdollisuuden lastensa koulutukseen (Friedman & Friedman 1982, 194) ja köyhille perheille “keinon paeta sietämättömän huonoja kouluja” (Chubb & Moe 1990, 207). Kouluvalinnan puolestapuhujien (ks. mm. Coleman 1990) keskeinen perustelu on, että markkinoiden käyttäminen koulutuksen tarjonnassa on oikeudenmukaisempaa kuin asuinpaikkaan perustuva oppilaiden sijoittaminen peruskouluihin, koska heikommin toimeentulevat perheet voivat paeta “koulupiirien rautahäkeistä” (iron cage of zoning) (Lauder ym. 1999, 10–11, 18). Skotlannissa vuonna 1980 poliitikot perustelivat kouluvalintamahdollisuuksien avaamista muuta Britanniaa huomattavasti yhtenäisemmässä koulujärjestelmässä sillä, että vähäosaisilla lapsilla olisi mahdollisuus paeta köyhtyvien alueiden kouluja (Adler ym. 1989, 45). Myös muualla Britanniassa peruskoulujärjestelmän kriitikoiden on kerrottu esittäneen, että köyhien perheiden lasten koulutusmahdollisuudet on tukittu niin sanotulla “asuntolainavalikoinnilla” (se-

lection by mortgage) (Gewirtz ym. 1995, 7–8). Stephen Ballin siteeraama politiikka puolusti Englantiin kouluvalinnan tuonutta uutta lakia (1988) toteamalla, että kouluvalinnan tulisi olla kaikkien ulottuvilla, ei vain rikkaiden yksinoikeus (Ball 1990b, 7).

Suomessa yksi harvoja vastaavanlaisia perusteluja löytyi markkinamekanismien tuomista koulutusjärjestelmään selvittäneen Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen (1995) koulutuspalveluiden työryhmän³⁷ kannanotossa. Se esitti peruskoulun piirijaosta luopumista ja koulujen omaleimaisuuden kannustamista. Esitykseen liittynyt selvitys markkinamekanismien kansainvälisistä kokemuksista piti Ranskan esimerkkiä ”todisteena” siitä, miten ”jo pienikin vapausasteen lisäys voi murentaa monoliittisen järjestelmän”. Työryhmä myötäili täysin OECD:n raportin (1994, 140) tulkintaa kouluvalinnan sosiaalisesti segregoivista tutkimustuloksista (Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 1995, 42–43).

”Vaikka uusi politiikka saattaa korostaa trendiä kohti sosiaalisesti segregoitunutta koulua, sen vastapainona on tasa-arvoisempi pääsy parempiin pidettyihin kouluihin. Erityisesti se sallii valinnan alempaan keskiluokkaan kuuluville perheille, joilla ei ole tarvittavia yhteyksiä ja mahdollisuuksia manipuloida järjestelmää siinä tilanteessa, jossa kaikkien virallisesti pitää mennä omaan paikalliseen kouluun.”

Suomen koulutuspolitiikan tekijöiden julkisessa lehtikeskustelussa esittämässä kannanotoissa valintamahdollisuuksien tasa-arvoisuuteen vetoava perustelu ei näytä olleen kovin yleinen, koska kouluvalintoja ei juuri muutoinkaan kytketty koulujen väliseen sosiaaliseen erilaisuuteen. Ajnoastaan opetusministeriön kansliapäällikkö esitti 1990-luvun lopulla, että lähikoulua kauemmas hakeminen voisi ”korjata” alueiden asutuspohjan seurauksena syntyneitä koulujen eriarvoisuutta (Hirvi 1998, *kursivointi lisätty*):

”Koulujen eriarvoistumisen siemen kylvettiin, kun kaupungit tekivät kaavoitusratkaisunsa: muodostui hyviä ja huonoja alueita. Kärjistäen voi todeta, että alue ja sen koulut leimautuvat vastaavasti niin hyvässä kuin

³⁷ Työryhmän puheenjohtajana toimi opetushallituksen hallintojohtaja Kari Pitkänen ja jäsenenä Suomen kuntaliitosta kehityspäällikkö Simo Juva ja sivistystoimen päällikkö Matti Rasila sekä työministeriöstä neuvotteleva virkamies Vuokko Korpinen, valtionvarainministeriöstä neuvotteleva virkamies Marja Granlund ja opetushallituksesta hallitusneuvos Timo Lankinen sekä sihteerinä opetusneuvos Tuija Kirveskari. Lisäksi työryhmä tilasi esityksensä osaksi raportin markkinaperusteisista ratkaisuista saaduista kansainvälisistä kokemuksista opetushallituksesta Reijo Paroselta. (Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 1995, 7).

pahassa. Oikeus hakeutua muuhun kuin lähimpään kunnan osoittamaan kouluun parhaimmillaan korjaa kaavoituksen virheratkaisuja”.

Kansliapäällikön perustelu jäi kuitenkin avoimeksi sen kysymyksen osalta, miten muuhun kuin lähikoulun hakeminen “korjaisi” joidenkin alueiden ja sitä kautta joidenkin koulujen huonomaineisuutta. Tuskin hänkään uskoi, että huonomaineisten alueiden kouluihin hakeutuisi oppilaita muista kaupunginosista.

Huoli yhtenäiskoulun jakautumisesta

Valtavirta monien maiden kouluvalintatutkimuksesta on kiistänyt kouluvalinnan puolestapuhujien väitteet. Perheen yhteiskuntaluokan on katsottu vaikuttavan lasten kouluvalintoihin useiden eri prosessien tuloksena (ks. luku 3). Johdtopäätöksensä on todettu, että markkinat koulutuksen järjestäjänä eivät ole tehokkaita eivätkä oikeudenmukaisia, vaan hyödyttävät muutoinkin etuoikeutuksessa asemassa olevia lapsia heikompien kustannuksella (Lauder ym. 1999). Koulumarkkinat on nimetty Britanniassa jopa luokkastrategiaksi, joka uusintaa sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta (Ball 1993; 2003a).

Suomessa kouluvalintapolitiikalle 1990-luvun lopussa esitetty kritiikki oli hyvin samansisältöisiä kuin mitä muiden maiden tutkijat ovat esittäneet. Suomessa valinnaisuutta kritisoivat äänekkäimmän yliopiston edustajat ja yhtenäiskoulua luomassa olleet senioripoliitikot ja -virkamiehet. Valinnaisuus ja kilpailu nähtiin uhkaksi tasa-arvolle, eikä sitä pidetty riittävänä lähtökohtana koulutuspolitiikalle. Kun koululakialoite oli sivistysvaliokunnassa asiantuntijoiden ja eturyhmien lausuntakierroksella, kasvatustieteiden professori Risto Rinne esitti ennen Helsingin Sanomien kuuminta koulukeskustelua huolensa yhtenäiskoulujärjestelmän jakautumisesta eri yhteiskuntaluokkien kouluiksi (ks. myös Niku 1997) (Rinne 1997):

“1960-luvulla pystytetty yhtenäiskoulu on lohkoutumassa huonomman ja paremman väen kouluksi. Uudessa koulutusjärjestelmäpelissä, Euroopan Tähdessä, pärjää aiempaakin paremmin keskiluokkainen ehjä perhe, jolla on kyky valita menestyvimmat koulut, kannattavimmat opetuslinjat ja houkuttavimmat opettajat kaukaakin. Luulisi koulutuksellisen syrjäytymisen etenemisen huolestuttavan vanhoja yhtenäiskoulumiehiä.”

E erityisen vilkas koulukeskustelu syntyi Helsingin Sanomissa keväällä 1998, juuri ennen koulutuspolitiikan muutokset siunaavan perusopetuslain hyväksy-

mistä. Pääosin kasvatusalan vaikuttajat esittivät koulujen välisten erojen, erityisesti sosiaalisten erojen, lisääntyvän ja pahimpana skenaariona nähtiin suoranaisten paluu rinnakkaiseen koulujärjestelmään (Niemelä 1998; Volanen 1998; Niemi 1998, Henttonen 1998; ”Joukko kokeneita yläasteen ja lukion opettajia” 1998; Uusikylä 1998; Räsänen 1998; Linnankivi 1998; Arhinmäki & Hievanen 1998; Itälä 1998). Monet kirjoittajat totesivat, että peruskoulut eivät ole koskaan olleetkaan täysin heterogeenisiä asuinalueiden eroista johtuen, mutta nykyistä koulutuspolitiikan linjaa ei pidetty tilannetta parantavana. Mm. tutkija Matti Vesa Volanen näki koulujen sosiaalisen monimuotoisuuden vähenevän, koska lähikoulua kauempana kouluun siirtyvät ennen kaikkea koulutettujen vanhempien lapset (Volanen 1998):

“Paineet peruskoulujen sisäisen moninaisuuden purkamiseen koulujen välisiksi eroiksi ovat lisääntyneet, koska vanhempien koulutuserot ovat kasvaneet. _ _ Koulutuspolitiikan ratkaisijan roolissa on ns. uusi keskiluokka, kaupunkilaiset hyvätuloiset koulutuksen saaneet nuoret vanhemmat, jotka miettivät mitä vastinetta saavat verorahoilleen nykyisessä karsitussa peruskoulussa. _ _ Tunnetusti eri alueiden sosiaalinen koostumus on hyvin erilainen. Kukin peruskoulu on ollut piirinsä näköinen. Koulupiirien poistaminen aiheuttaa sen, että koulutettujen vanhempien lapset siirtyvät tarvittaessa lähikoulusta kauempana kouluun. _ _ Seuraus on selvä: koulujen sosiaalinen monimuotoisuus vähenee työväestö- ja työttömyysvaltaisilla alueilla ja lisääntyy entisillä eliittialueilla. Raja syvenee siis keskiluokan ja työväestön/työttömien välillä.”

Kasvatustieteiden professori Hannele Niemi korosti koulujen kilpailuttamisen luovan järjestelmän, missä perheillä on paine pyrkiä suosittuihin kouluihin ja lapsen tehtävä on pärjätä ja suorittaa (Niemi 1998):

“Hyvin varhaisessa vaiheessa luodaan lapsen koulu-ura ja sen suuntautuminen. Tällä on positiivista merkitystä niille oppilaille, joilla on vahvat lähtökohdat. Suurelle osalle se on kuitenkin pudotuspeli, jossa karsiutuu varhaisessa vaiheessa. Karsiutuminen tarkoittaa, että ”joutuu” huonoon kouluun eli siihen, josta hyvät ovat lähteneet. _ _ Voidaan sanoa, että onhan nytkin musiikkiluokat ja erityiskouluja, joihin joutuu pyrkimään. Mutta onko tarkoituksenmukaista tehdä sitä vallitseva järjestelmä vai osaatko kunnat päätöksenteollaan turvata kaikkien koulujen houkuttelevuuden?”

Kevään 1998 Helsingin Sanomien keskustelussa opettajien ja rehtoreiden puheenvuoroja oli vähän. Koulun edustajien kirjoitukset vaihtelivat kouluvalinnan vahingollisuudesta (Niemelä 1998; Joukko kokeneita yläasteen ja lukion opettajia 1998; ks. myös Niku 1997) lähikoulujen erikoistumisen “monipuolistamiseen” teoreettiseen ja kädentaitoiseen linjaan (Korteniemi 1998) ja jopa yksityiskoulujen puolustamiseen (Lahtinen & Penttilä 1998). Nimettömänä pyytellyt opettajien joukko kiinnitti huomiota valinnanvapauden seurauksiin koko ikäluokalle ja oli huolissaan lähikouluun jäävien oppilaiden asemasta (Joukko kokeneita yläasteen ja lukion opettajia 1998):

“Koulun ja ympäristön välinen yhteys on kadonnut, sillä aktiivisia vanhempia ei enää kiinnosta omalla alueella sijaitsevan koulun toiminta. _ _ Ongelmallisinta on, että lähikouluun jääneet joutuvat lähtijöitä huonompaan opiskelutilanteeseen.”

Rehtori, sanojensa mukaan “tasokkaalta yläasteelta”, näki oppilaita valikoivan järjestelmän ruokkivan itse itseään ja otti selkeästi kantaa koulupiirien säilyttämiseen (Niemelä 1998):

“Ns. vapaa kouluvalinta on vuosisatamme koulumoka. Kyseessä on yhtenäiskoulun tulosta vieläkin katkerien piirien yritys palauttaa maahan rinnakkaiskoulujärjestelmä. _ _ Mistäpä muusta on kyse kun keskustan lumokouluun tullaan papan kukkaron turvin ja huikeilla keskiarvoilla. Oppilasaines valikoituu, ja hieroutuma ruokkii itse itseään. Mielestäni ei ollenkaan riitä, että oikeus käydä lähikoulua taataan. Se oikeus jää vain köyhille ja ala-asteellakin heikosti menestyneille. _ _ Taso ei pitkän päälle nosteta usuttamalla koulun toistensa kurkkuun vaan takaamalla riittävä rahoitus ja säilyttämällä kiinteät oppilasalueet. Jos eduskunta ei koulupiirien merkitystä ymmärrä, niin sanokoon sitten reilusti hyvästi peruskoululle.”

Peruskoulun toteutusvaiheessa vaikuttanut pitkäaikainen opetushallituksen pääjohtaja Erkki Aho myös muistutti, että koulujen ja oppilaiden välisessä kilpailussa on voittajia ja häviäjiä (Aho 1999, 33–34):

“Kyseessä on kilpailu nimenoman motivoituneista oppilaista ja heidän vanhemmistaan ja vanhempien taustalla olevista aineellisista ja henkisisistä voimavaroista, joiden avulla voidaan rikastuttaa koulun opetussuunnitelmaa. _ _ Häviäjät tulevat enenevässä määrin kodeista, joissa vanhemmat ovat hyvää vauhtia köyhtymässä niin taloudellisesti kuin henkisestikin. Vakavinta asiassa on se, että epäonnistuminen ja syrjäytyminen ovat sosiaalisesti periytyviä.”

Yhteistä edellisissä puheenvuoroissa on se, että kilpailua ja valikointia sisältävässä peruskoulujärjestelmässä paremmissa yhteiskunnallisissa asemassa olevien perheiden katsottiin olevan toisia etuoikeutetummassa asemassa peruskoulutuksen suhteen. Sen rinnalla, ketkä valintoja tekevät, puheenvuoroissa kiinnitettiin huomiota myös kuntien rooliin koulujen eriarvostajana. Mielipiteissä korostettiin, että on kunnan päätettävissä, jos osan kouluista tai luokista sallitaan ottaa oppilaansa vain valikoimalla (Hirvenoja 1998c; Leppä 1998; Kaila 1998; Itälä 1998). 1970-luvulla kahteen otteeseen opetusministerinä toiminut Jaakko Itälä kiteytti koko koulujärjestelmää määrittelevän koulupolitiikan kysymyksen, miten suuri osa kouluista jätetään ilman ”lähikoulutehtävää” (Itälä 1998):

“ _ _ vaikka jokaiselle oppivelvolliselle on osoitettava lähikoulu, jokaiselle koululle ei tarvitse osoittaa lähikoulutehtävää. Osa peruskouluista voi siis jättäytyä lähikouluverkoston ulkopuolelle ja valita oppilaansa pääsykokeilla. _ _ Pääsytkintojärjestelmän paluun kannalta ratkaisevia kysymyksiä ovat miten vapaasti käsitellä ’painotettu opetussuunnitelma’ tulkitaan ja miten vapaasti kouluja jätetään ilman lähikoulutehtävää. _ _ paine _ _ ’kovien’ aineiden karsintakoulujen perustamiseen kasvaa.”

Oppilaiden kouluihin sijoittumisen lisäksi tähän liitettiin kysymys resurssien jaosta. Puheenvuoroissa sivuttiin kunnan vastuuta tasa-arvon toteutumisesta koko kunnan alueella. Tutkija Matti Vesa Volanen (1998) ehdotti, että kunnan koulutusresurssien jaossa palkittaisiin kunkin koulun tuottama koulutuksellinen lisäarvo suhteessa oppilaiden lähtötasoon sekä koulu saisi lähtötasotason sen resursseihinsa riippuen siitä minkälaisessa kunnan osassa koulu sijaitsee.

Yhteenveto: Suomessa omintakeisin perusteluin, konsensuksessa ja virkamiesvoimin

Kansainvälisessä valossa tarkasteltuna kouluvalintapolitiikka omaksuttiin Suomeen laajassa konsensuksessa 1990-luvun kuluessa. Useimmissa muissa maissa toimintapolitiikka, jossa perheet voivat ”valita” koulujen välillä, on näyttäytynyt poliittisesti kiisteltynä ilmiönä. Suomessa erityisesti poliitikkojen keskuudessa kouluvalintapolitiikka hyväksyttiin ja otettiin käyttöön – tai paremminkin toisin päin – melko neutraalisti pohtimatta juurikaan, onko toimintapolitiikalla mitään yhteiskunnallisia vaikutuksia. Mikään yksittäinen puolue tai sen edustaja ei juurikaan ottanut kantaa kouluvalintakysymykseen 1990-luvun lopun keskustelussa. Aikoinaan peruskoulua ajanut vasemmisto oli silmiinpistävimmin ääneti

julkisuudessa. Lisäksi yllättävän harvat opettajat ja rehtorit ottivat osaa julkiseen keskusteluun kouluvalinnasta. Keskushallinnon virkamiehet olivat näkyvimmin äänessä kouluvalinnan puolestapuhujina 1990-luvulla.

Suomessa kouluvalintapolitiikalle esitettiin erityyppisiä perusteluita kuin muissa maissa. Siinä missä koulumarkkinoiden työssijöillä perheiden kouluvalinnat nähtiin koulujen laadun parantajina ja jopa tasaamassa eriarvoistaviksi koettuja koulupiirejä, Suomessa virkamiehet puhuivat neutraalisti koulutustarjonnan monipuolistamisesta, erilaistumisen tarpeesta ja yksilön oppimismahdollisuuksien parantamisesta. Virkamiehet puhuivat erilaistumisen tarpeesta ennen kaikkea oppilaiden kiinnostusten ja taipumusten kautta. Suomessa kouluvalintapolitiikan esitettiin harvoin olevan luonteeltaan joidenkin yhteiskuntaryhmien tai yksilöiden asemaa toisten kustannuksella edistävää. Suomessa ainoastaan muutamat tiedeyhteisön edustajat ja yhtenäiskoulua luomassa olleet senioripoliitikot ja -virkamiehet kytkivät perheiden kouluvalinnat eri yhteiskuntaryhmien välisiin jakoihin. Kuten muissakin maissa, myös Suomessa kriitikot esittivät kouluvalintapolitiikan johtavan peruskoulutuksen sosiaaliseen eriarvoistumiseen.

3. ELETYT KOULUMARKKINAT KOULUVALINTATUTKIMUKSISSA

Kouluvalintapolitiikan toteutumista ja seurauksia on tutkittu käsitteellistämällä kouluvalintapolitiikan tapahtumapaikka paikallisiksi koulumarkkinoiksi. Johdannossa tarkasteltiin koulumarkkinakäsitteen eri ulottuvuuksia ja merkityksiä. Siinä missä koulumarkkinat voidaan määritellä ideologiseksi, hallinnolliseksi ja alueelliseksi malliksi, koulumarkkinoiden toimintaa käytännössä on nimitetty eletyiksi koulumarkkinoiksi (lived education markets). Eleyt koulumarkkinat ovat yhdistelmä koulumarkkinoiden muodollisia ominaisuuksia, kuten lainsäädäntöä ja epämuodollisia järjestelyjä eli toimijoiden koulumarkkinoilla tekemiä ratkaisuja. Niihin vaikuttavat aina myös koulujen historia ja alueen sosiaalimaantiede. (Lauder ym. 1999, 84; Waslander & Thrupp 1995.)

Tässä luvussa pyritään kartoittamaan, mitä eleyillä koulumarkkinoilla on tutkittu, millaisin näkökulmin, menetelmin ja johtopäätöksin. Tarkastelun kohteena on kouluvalintapolitiikan toteutumista, erityisesti kouluvalintapolitiikkaa julkisten koulujen välillä käsittelevä tutkimuskirjallisuus. Tutkimuksia kouluvalintapolitiikan toteutumisesta on tehty 1980-luvulta alkaen ja pääosin Iso-Britanniassa. Muutamia tutkimuksia tavoitettiin myös Uudesta-Seelannista, Hollannista, Ranskasta ja Ruotsista. Kouluvalintapolitiikan soveltaminen erilaisten liittovaltioiden, kuten Yhdysvaltojen, Australian tai Saksan koulujärjestelmissä ja siten mahdollisesti näissä tai Aasian maissa toteutetut kouluvalintatutkimukset on rajattu pois tästä tarkastelusta.

3.1 Tutkimuskohteet, näkökulmat ja menetelmät

Lukuisat tutkimukset kouluvalintapolitiikasta ovat pyrkineet ensin tunnistamaan, määrittelemään ja käsitteellistämään ilmiötä. Toiseksi tutkimukset ovat tarkastelleet kouluvalintapolitiikan toteutumista, seurauksia ja vaikutuksia. Useissa kouluvalintatutkimuksissa on korostettu, että koulumarkkinat ovat aina paikallisia, erityisiä ja monimutkaisia, mutta erilaisin tutkimusasetelmin voidaan tunnistaa koulumarkkinoille muodostuneita yleistettäviä rakenteita ja toimintatapoja (Ball ym. 1995, 409–410; Gewirtz ym. 1995, 180; Woods ym. 1998, 6; Taylor 2002, 90, 253; Ball 2003a, 33). Vaikka tutkijoiden tulee olla varovaisia yleistyksissä koulumarkkinoiden paikallisuuden vuoksi, Lauder ym. (1999, 84) korostavat, ettei tämä sulje pois mahdollisuutta tehdä yleistyksiä, jos ne tehdään monipuolisen aineiston varassa. Monissa tutkimuksissa erotellaan koulumarkkinoiden teoreettiseen käsitteeseen liitetyt osa-alueet: ”kysyntä” eli perheiden toimet, ”tarjonta” eli koulujen toimet ja ”tuotos” eli edellisten seuraukset tai vaikutukset suhteessa valittuun näkökulmaan. Koulumarkkinoita tutkimuskohteena on eroteltu myös kouluvalintojen ”prosessiin” ja ”tuotokseen”.

Koulumarkkinoita on tarkasteltu pääsääntöisesti koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden (equity) tai eriarvoisuuden (inequality) näkökulmasta (mm. Walford 1994; Gewirtz ym. 1995; Taylor 2002). Kysymys on siitä, tarjoavatko koulutuspoliittiset uudistukset, kuten kouluvalintapolitiikka tasarvoisia koulutusmahdollisuuksia (käsitteistä mm. Gillborn & Youdell 2000, 1–3; ks. myös Le Grand 1991) eri yhteiskuntaryhmille. Reayn ja Ballin (1997) mukaan tutkimuksen yhteiskuntaluokkaan sidotulla näkökulmalla on haluttu tehdä näkyväksi koulumarkkinoilla ilmenevää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja tarjota näin vastadiskurssi kuluttamisen aikakauden neoliberaalin yksilökeisyyteen.

Lasten sijoittaminen kouluihin perheen omien valintojen kautta on nähty kulutukseen rinnastettavana prosessina. On esitetty, että koulutuksen merkitys asemaan liittyvänä hyödykkeenä korostuu, kun hyvinvointipalveluita tuotetaan ja kulutetaan markkinamuotoisesti (Bowe ym. 1994b; ks. myös Bowe ym. 1994a). Kun koulujärjestelmä tarjoaa ”tuotteita”, joista on vähän tarjontaa, mutta paljon kysyntää luodaan ”asemoivia hyödykkeitä” (Hirsch 1977, 27–30). Kuluttamisprosessissa rajataan elämäntyylieroja ja sosiaalisia suhteita. Hyödykkeillä on erilaisia kulttuurisia merkityksiä, joita käytetään viesteinä sosiaalisten erojen ylläpitämiseksi. Kuluttaminen edellyttää tietoa hyödykkeiden sosiaalisesta ja kult-

tuurisesta arvosta. (Featherstone 1991, 16–19; Bourdieu 1984). Näin ollen lasten sijoittuminen kouluihin kuluttamiseen rinnastettavien valintojen kautta ei ole neutraalia. Ball (1993) korostaa, että markkinoilla toimiminen edellyttää perheiltä tietynlaisia taitoja, kelpoisuutta ja materiaalisia mahdollisuuksia, kuten aikaa ja kuljetusmahdollisuuksia, jotka jakautuvat epätasaisesti väestössä. On myös huomattava, että erilaisten kykyjen lisäksi perheillä on erilaisia arvoja, jotka ohjaavat heidän toimiaan koulumarkkinoilla (Gewirtz, Ball & Bowe 1994, 26). Kyse on kulttuurisesta ja sosiaalisesta pääomasta tunnistaa “parhaat” koulut ja pelin säännöt kouluihin pääsyssä, eikä koulujen piirteitä koskevan informaation lisäämisen ja ilmaisten kuljetusmahdollisuuksien tarjoamisen ole uskottu tasoittavan perheiden lähtökohtia toimia koulumarkkinoilla (Lauder ym. 1999, 29).

Koulumarkkinoiden tutkimusasetelmissä erotetaan seuraavassa pääpiirteittäin neljä osa-aluetta. Yleisin tutkimuskenttä liittyy perheisiin, toinen kouluihin, kolmas rakenteisiin ja neljäs oppilaspohjaan heijastuviin vaikutuksiin.

Tyypillisimminkin kaikki mainitut kouluvalintatutkimusten asetelmat ovat keskittyneet 10–12 -vuotiaiden oppilaiden siirtymään alakouluista (primary) alemman toisen asteen kouluihin (lower secondary) (Lauder ym. 1999) ja siten myös juuri näiden koulujen profiiliin ja toimiin koulumarkkinoilla (Gewirtz ym. 1995; Woods ym. 1998). Tämä siirtyminen on nähty erityisen tärkeäksi vaiheeksi oppilaan koulu-uralla jatko-opintoja ajatellen ainakin Hollannin ja Englannin koulujärjestelmissä (Teelken 1998, 2). Yläkoulusiirtymiksi (secondary transfers) nimitetyn vaiheen rinnalla muutamat tutkimukset ovat tarkastelleet myös oppivelvollisuuskoulun aloittaneiden kouluvalintoja (Adler ym. 1989). Yläkouluihin siirtymisessä kouluvalintailmiö on kuitenkin laajempi, koska osalle yli kymmenvuotiaista voi myös itselleen muodostua mielipiteitä siitä, mitä koulua he haluaisivat käydä, ja pidemmät koulumatkat ovat käytännössä mahdollisia. Tässä tutkimusten tarkastelu rajataan koulujärjestelmien taitekohtaan, jossa oppilaat siirtyvät alakoulusta yläkouluihin.

Ensiksi, kouluvalintapolitiikan tutkimuksissa ajallisesti varhaisin ja laajimminkin tutkittu kohde ovat perheet. Perheiden kouluvalintojen tutkimisessa voidaan erotella edelleen a) perheiden tyypittely suhteessa kouluvalintoihin, b) kouluvalintaprosessi ja c) perheenjäsenten roolit kouluvalinnoissa.

Kouluvalintapolitiikan toteutumista on tutkittu usein kysymällä, millaiset perheet ”osallistuvat” koulumarkkinoille. Perheiden tyypittelyyn on pyritty useimmiten vertaamalla postikyselyotoksin huoltajien sosieconomisia asemia perheissä, joiden lapsi meni paikalliseen (oppilasalueen) kouluun tai haki muuhun kou-

luun (mm. Adler ym. 1989, 103, 107–108; Willms & Echols 1992). Paikallisen koulun vastakohtana on tutkittu lisäksi hakeutumista ”viereiseen naapurikouluun” tai ”etäiseen kouluun” suhteessa oppilaan asuinalueeseen (Lauder ym. 1999, 90–94). Aineistoina vertailuissa on käytetty muun muassa muutamia tai useita hallintoalueita tai kuntia kattavia puhelinkyselyotoksia (Adler ym. 1989), postikyselyotoksia (Willms & Echols 1992) tai oppilastilastoja kouluihin sijoittumisesta (Lauder ym. 1999). Perheiden halua ja kykyä osallistua koulumarkkinoille on luokiteltu myös teemahaastatteluaineistoin. Haastatteluista luotujen ideaalityyppien tapa osallistua koulumarkkinoille on kytketty (ei-tilastollisesti) keskiluokan ja työväenluokan ominaisuuksiin (mm. Gewirtz ym. 1994, 1995)³⁸. Lisäksi Uudessa-Seelannissa on tarkasteltu tilastollisesti, erosiiko eri yhteiskuntaluokkaan kuuluvien perheiden tietoisuus kouluvaihtoehtoista ja jos erosi, niin missä määrin eri perheet näkivät eri koulut sopivina omille lapsilleen. Tutkimuksessa kartoitettiin kouluvalintaprosessin eri ajankohtina, mikä oli perheiden ideaalikoulu, mitkä koulut huoltajat näkivät lapselleen mahdollisina ja mihin kouluun lapsi lopulta haki (Lauder ym. 1999, 47–50).

Perheiden sosioekonomisten asemien rinnalla kouluvalintatutkimukset ovat tarkastelleet usein oppilaiden etnistä taustaa, mutta harvemmin oppilaan sukupuolta suhteessa perheen toimiiin koulumarkkinoilla. Erityisesti Iso-Britanniasa ja Uudessa Seelannissa etnistä alkuperää tai ”rotua”³⁹ on käytetty yhtenä muuttujana kouluvalintatutkimuksissa (mm. Lauder ym. 1999; Gillborn & Youdell 2000). Myös Ruotsissa kouluhallituksen teettämässä kouluvalintaraportissa koulujen oppilas pohjaa tarkastellaan juuri lasten etnisen taustan suhteen (Skolverket 2003a). Oppilaan sukupuolta on sivuttu suhteessa hakeutumiseen pois oppilasalueen koulusta (Willms & Echols 1992) tai eri suosiohierarkian kouluihin (Lauder ym. 1999, 58–59), kouluvalintaperusteluihin (Coldron & Boulton 1991) ja lapsen rooliin perheen kouluvalintaprosessissa (David 1997; Reay & Ball 1998).

Perheiden kouluvalintaprosessissa on tutkittu tyypillisimmin perheiden perusteita haluta lapsi tiettyyn kouluun. Kouluvalintaperusteluja on kartoitettu

³⁸ King’s Collegen tutkijaryhmäksi nimitetyt tutkijat ovat julkaisseet lukuisia analyyskejä 139:stä teemahaastattelusta, jotka tehtiin yläkouluun (lower secondary) valintaprosessissa olleille lontoolaisperheille. Tästä aineistosta julkaiseeseen tutkijaryhmään lukeutuvat Stephen Ball, Sharon Gewirtz, Richard Bowe, Diane Reay ja Carol Vincent.

³⁹ ”Rotu” nähdään sosiaalisesti luotuna kategoriana, eikä sitä voida perustella luonnollisena, geneettisenä erona tai homo sapiensin alalajina. Täten jotkut kriitikot käyttävätkin termiä ”yhteiskunnallinen rotu” (social race). (Gillborn & Youdell 2000, 4.)

useimmissa tutkimuksissa kyselylomakkein joko strukturoidulla valmiilla vaihtoehdoilla (mm. Woods ym. 1998) tai avoimilla kysymyksillä (mm. Adler ym. 1989; Goldron & Boulton 1991) sekä näiden molempien yhdistelmällä (Taylor 2002). Varhaisimmissa kouluvalintatutkimuksissa perheille esitettiin strukturoidussa kyselyssä erilaisia kouluvalintasyiden listoja, joista vastaajan tuli valita itselleen sopivat perustelut tai asettaa perusteluja tärkeysjärjestykseen. Tällaista lähestymistapaa (”factor / list approach”) on kritisoitu (Bowe ym. 1994a; Gewirtz ym. 1995, 6) siitä, että se olettaa perheiden ajattelevan kouluvalintaa rationaalisesti eli listaamalla siihen liittyviä asioita ja määrittelemällä näille tärkeysjärjestyksen. Tutkijoiden kyselylomakkeissa listoiksi redusoidut kouluvalintaperustelut ovat irrallaan perheen päätökseen liittyvästä kontekstista, eivätkä ne huomioi vastaajien niille antamia erilaisia merkityksiä. Tätä tukee Taylorin (2002, 173) havainto siitä, että perheet korostivat avoimien kysymysten vastauksissa erilaisia kouluvalintaperusteluita kuin arvioidessaan samassa postitkelyssä tarjotun listan kautta eri asioiden painoarvoa kouluvalinnassaan.

Perheiden kouluvalintaprosessin syvällisemmissä tarkasteluissa on käytetty teemahaastattelua (mm. Gewirtz ym. 1994; 1995; Bowe ym. 1994a ja b). Kouluvalintasyiden lisäksi useat teemahaastatteluja käyttäneet tutkimusryhmät ovat kartoittaneet, mistä perheet saivat tietoa kouluista (ks. myös Ball & Vincent 1998) ja kuinka montaa koulua he harkitsivat vaihtoehtoina.

Perheiden välisten erojen lisäksi tutkimuksen keskiöön on noussut perheenjäsenten keskinäiset roolit kouluvalintaprosessissa. Muutamat tutkimukset ovat kyseenalaistaneet näennäisesti yhtenäisen käsitteen ”perhe” tai ”vanhemmat” kouluvalintojen päätöksenteossa. Teemahaastatteluin on tutkittu lapsen roolia yläkoulun valinnassa suhteessa vanhempinsa (Reay & Ball 1998) ja vanhempien välisiä rooleja tai erityisesti äidin merkitystä kouluvalinnassa (mm. David, West & Ribbens 1994; David 1997; Reay 1998a).

Kouluvalintaprosessin tarkastelussa kysymys on siitä, *miten* perheet käyttävät bourdieulaisittain käsitettynä (ks. Bourdieu 1984; 1986) erilaisia pääomiaan koulumarkkinoilla. Ballin (2003a, 6) mukaan kouluvalintojen [tähän traditioon luettavassa] tutkimuksessa on keskitytty nimenomaan perheiden yhteiskuntaluokkasidonnaisiin *käytäntöihin* erotettuna luokkateoriasta (eli yrityksistä määritellä ja käsitteellistää yhteiskuntaluokat) ja luokka-analyysistä (eli laatikoinnista ”kuka kuuluu mihinkin”). Tällöin tutkimuskohteena ovat ne prosessit ja toimintatavat, joilla perheet käyttävät kulttuurista ja sosiaalista pääomaansa kouluvalinnoissa. Yhteiskuntaluokkaa tarkastellaan identiteettinä, elämäntyylinä ja

joukkona perspektiivejä sosiaaliseen maailmaan ja suhteisiin, kuten Ball muotoilee Bourdieuta (1984) tulkiten:

“Class, in this sense, is productive and reactive. It is an identity based upon modes of being and becoming or escape and forms of distinction that are realized and reproduced in specific social locations. Certain locations are sought out, other avoided.” (Ball 2003a, 6.)

Koulujen voidaan nähdä olevan Ballin tarkoittamia sosiaalisia tiloja, joihin etsiydytään tai joita vältellään. Tällöin identiteetti kuulumisesta johonkin yhteiskuntaluokkaan uusiutuu tai uusinnetaan. Reayn (1998a) mukaan yhteiskuntaluokka on enemmän kuin huoltajien materiaalinen ja sosioekonominen asema, yhteiskuntaluokka “tapahtuu” äitien toiminnoissa, joilla he tukevat lastensa koulutusta. Konkreettisten äitien “tekojen” lisäksi yhteiskuntaluokka heijastuu keskeisesti heidän asenteissaan, odotuksissaan ja varmuudessaan lastensa koulutuksen suhteen (Reay 1998b). Samaa tapaan Ball näkee yhteiskuntaluokan saavuttamisen ja ylläpitämisen yksilöiden jokapäiväisenä toimintana:

“Class is realized and struggled over in the daily lives of families and institutions, in consumption decisions, as much as in the processes of production, and particularly at moments of crisis and contradiction as parents think about the well-being and happiness and futures of their offspring. Class is about knowing how to act at these defining moments.” (Ball 2003a, 7.)

Kouluvalinnat voidaan tulkita sellaisiksi siirtymiksi, Ballin tarkoittamiksi jälkikasvun hyvinvointia määrääviksi hetkiksi, joissa yhteiskuntaluokka suuntaa perheiden toimintaa. Ranskassa perheiden kouluvalintaprosesseja onkin tutkittu nimenomaan osana keskiluokkaisten vanhempien käyttämiä mekanismeja, joilla he uusintavat luokka-asemaansa sosiaalisesti ja etnisesti heterogeenisissa kaupunkikouluissa (van Zanten 2003).

Toiseksi, koulumarkkinoiden tutkimusalueeksi erotetaan koulujen toimet markkinoilla. Kouluja on tarkasteltu organisaatiotutkimuksen näkökulmasta kysymällä, miten koulut reagoivat markkinatilanteeseen (organisational responses) (Levin & Riffel 1997; Teelken 1998). Koulujen näkökulmaa on tarkasteltu myös osana laajempaa koulumarkkinoiden käytäntöjen, arvojen ja rakenteiden ymmärtämiseen pyrkivää tutkimusta (mm. Gewirtz ym. 1995; Woods ym. 1998, 7, 157–169; Lauder ym. 1999, 101–109).

Tyypillisimmin kouluja on tutkittu haastatteleamalla koulujen rehtoreita ja/tai henkilökuntaa, havainnoimalla vanhemmille tarkoitettuja avoimien ovien päiviä

ja keräämällä dokumenttiaineistoa. Tutkimusasetelmissä on huomattavaa, että niihin on valittu kouluja, joiden on tulkittu kilpailevan keskenään tavoitteellamalla oppilaita samoilta alueilta, ja tutkimuksissa on verrattu näiden koulujen toimia keskenään. Toinen tapa on ollut pyrkiä seuraamaan koulujen toiminnassa tapahtuneita muutoksia yhden koulun sisällä. Gewirtz ym. (1995, 17–18) haastattelivat koulujen henkilökuntaa sellaisissa kouluissa, joiden määritettiin olevan jonkinlaisessa kilpailuasetelmassa keskenään. Aineistolla (116 haastattelua) kartoitettiin koulujen toimia markkinoilla ja markkinoiden vaikutuksia henkilökunnan arvoihin, asenteisiin, toimiin ja suunnitelmiin. Lisäksi tutkijat keräsivät koulujen esitteitä ja havaivat koulujen avoimien ovien iltoja. He pyrkivät rikkomaan aineiston ”luonnollista järjestystä” ja käsitteellistämään sitä uudella tavalla. Lauder ym. (1999, 101–109) puolestaan haastattelivat rehtoreita neljässä tutkimusasetelman koulussa, joiden oli aiemmin muilla aineistoilla määritelty olevan suosioltaan hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Woodsin tutkijaryhmä (ym. 1998, 7) kysyi teemahaastattelussa 11 koulun johtajilta ja opettajilta (109 haastattelua), miten he kokivat vanhempien kouluvalinnan ja koulujen välisen kilpailun, missä määrin koululla oli mahdollisuus vaikuttaa ja yrittikö koulu vaikuttaa perheiden kouluvalintoihin ja koulujen väliseen kilpailuun sekä mitä mahdollisia muutoksia koulussa oli tehty, jotta vanhemmat valitsisivat juuri heidän koulunsa. Tutkimusryhmä seurasi haastattelussa esille tulleita muutoksia vieraillemalla tutkimuksen kuluessa koulujen avoimien ovien päivissä ja käyttämällä lisäksi tutkimusaineistona oppilastilastoja ja koulujen esitteitä, vuosikertomuksia, suunnitelmia ja tarkastusraportteja.

Kolmanneksi, eletyillä koulumarkkinoilla on pyritty tunnistamaan ja määrittelemään niille muodostuneita toimintamalleja tai rakenteita (patterns) ja neljänneksi vaikutuksia (effects). Rakenteiden ja vaikutusten tutkiminen limittyvät käytännössä osittain toisiinsa, mutta ne pyritään tässä erottelemaan tutkimuskohteiden tarkastelun selkeyttämiseksi. *Koulumarkkinoiden rakenteita* määritteleviksi tutkimuksiksi on luettu tässä ne, joissa on tarkasteltu oppilaiden hakemusten määrää ja suuntaa koulujen välillä sekä hakemusvirtojen suhdetta koulujen pürteisiin ja/ tai niiden alueilla asuvien oppilaiden tai väestön sosioekonomisiin pürteisiin (Adler ym. 1989; Lauder ym. 1999; Parsons, Chalkley & Jones 2000; Taylor 2002). *Kouluvalintapolitiikan vaikutuksia* koulujen oppilas pohjaan on tutkittu eletyille koulumarkkinoille muodostuneiden rakenteiden rinnalla tai niistä erillisinä (Waslander & Thrupp 1995; Lauder ym. 1999; Gorard & Fitz 2000a; Taylor 2002; Goldstein ja Noden 2003; Skolverket 2003a, 133–148). Muutamis-

sa tutkimusasetelmissa kouluvalintojen vaikutuksia koulujen oppilas pohjaan on tutkittu yhdistämällä tämä koulumarkkinoiden rakenteeseen. Näissä tutkimusasetelmissa koulujen välisten oppilasvirtojen perusteella määritellyt koulujen suosio statukset on kytketty koulujen oppilas pohjan sosiaalisessa koostumuksessa tapahtuneisiin muutoksiin. Kouluvalintojen vaikutuksia koulujen oppilas pohjaan on verrattu yhden vuoden aikana sellaiseen hypoteettiseen tilanteeseen, jossa kaikki oppilaat menisivät oppilasalueen kouluun tai lähimpiin kouluihin. Toiset kouluvalintojen vaikutuksia paikantaneet tutkimusasetelmat ovat puolestaan keskittyneet yksinomaan koulujen oppilas pohjan muutoksiin tietyllä ajanjaksolla kartoittamatta koulumarkkinoiden rakennetta tutkituilla alueilla. Ne ovat verranneet koulujen oppilas pohjaa eri vuosina, erityisesti ennen kouluvalintapolitiikan käyttöönottoa ja sen jälkeisinä vuosina. Näissä tutkimusasetelmissä ongelமாகsi on noussut kysymys, ovatko oppilas pohjassa havaitut muutokset seurausta kouluvalintapolitiikan vaikutuksesta vai joistakin muista, samalla aikajaksolla tapahtuneista tekijöistä.

2000-luvun taitteessa tutkimukset kouluvalintojen vaikutuksista koulujen oppilas pohjaan ovat kulmineoituneet kysymykseen ”segregoituvatko tai polarisoituvatko koulut sosiaalisesti ja/ tai etnisesti kouluvalintapolitiikan myötä” (ks. mm. Noden 2001). Kysymyksenasetteluun on liitetty myös koulujen segregoituminen lasten oppisaavutusten suhteen. (Lauder ym. 1999, 82, 173; Skolverket 2003a, 124–128.) Koulujen sosiaalisella segregatiolla tarkoitetaan sitä, että osa kouluista ottaa oppilaaksi pääsääntöisesti niin kutsuttujen hyväosaisten perheiden lapsia, kun taas huono-osaisten perheiden lapset päätyvät omiin kouluihinsa. Segregation käsitteeseen liitetään keskeisesti myös väestöryhmien etnisyyttä. Kouluvalintojen on katsottu vaikuttavan koulujen oppilas pohjaan, jos segregatio on jyrkempää kuin asuinalueiden välinen segregatio.⁴⁰ Käsitettä polarisaatio käytetään segregatio-käsitteen rinnalla, mutta pelkistetympinällä termillä polarisaatio eli kahvijako tarkoittaisi sosiaalisen jakautumisen kärjistyneintä tilannetta, jossa eri yhteiskunta- ja etnisten ryhmien lapset kävisivät omia koulujaan.

On korostettu, että siitä millaisin prosessein perheet ja koulut osallistuvat koulumarkkinoille, ei voida vetää luotettavia johtopäätöksiä koulumarkkinoi-

⁴⁰ Alue maantieteessä tai kaupunkitutkimuksessa segregatiolla viitataan epätoivottavaan alueelliseen erilaistumiseen, kuten sosioekonomisen aseman, koulutuksen, tulotason, varallisuuden, etnisen taustan, uskonnon tai poliittisen katsantokannan suhteen määriteltävien väestöryhmien ryhmittymiseen tietyille alueille suurkaupungeissa. Sen määrittelyä, milloin alueiden erilaistuminen on negatiivista, pidetään tutkimuksessa vaikeana ja pitkälti poliittisena kysymyksenä (ks. mm. Vaattovaara 1998, 40–44).

den vaikutuksista ja vain harvoin on tutkittu näiden prosessien tuloksia (outcomes, product-side) empiirisin aineistoin (Taylor 2002, 38–39, 220; ks. myös Gorard ja Fitz mm. 1998a). Taylor arvelee tämän johtuvan siitä, että kouluvalintapolitiikan seurausten tarkasteluun tarvitaan määrällisesti hyvin laajoja empiirisiä aineistoja:

”_ _ such as admissions for **all** schools in a Local Authority” (Taylor 2002, 39, alkuperäinen painotus).

Monissa tutkimuksissa on raportoitu koulujen välisten oppilasvirtojen tarkasteluun tarvittavien aineistojen saannin tai keräämisen vaikeudesta. Aineistoja ei ole ollut käytettävissä niin laajasti – esimerkiksi useita kaupunkeja tai ajanjaksoja kattavasti – kuin tutkijat olisivat toivoneet. Esimerkiksi uusiseelantilaisen tutkimusryhmän tutkimusasetelma oli aineistoiltaan hyvin monitasoinen ja jopa seurasi kouluvalintapolitiikan muutosta useampana vuotena, mutta koulujen välisiä oppilasvirtoja se tarkasteli ainoastaan neljän koulun kesken yhtenä vuonna (Lauderym. 1999, 99–101). Koulujen suosion hierarkiaa (circuits) uusiseelantilaisitutkimus kuitenkin määritteli 35 koulun välillä kahdessa kaupungissa (mt. 46). Skotlantilaistutkimus (Adler ym. 1989, 168–211) puolestaan tarkasteli koulujen välisiä oppilasvirtoja kahdessa kaupungissa, joissa oli 20 ja 10 yläkoulu. Tutkimusraportissa todetaan, että yksityiskohtainen erittely oppilaiden toiveista koulujen välillä (placing requests) oli mahdollista saada näistä kaupungeista vain yhtenä vuonna.

Tutkimushankkeiden raporttien mukaan koulujen välisiä oppilasvirtoja paikantavien aineistojen keruuta vielä työläämpää on ollut saada oppilaista tai alueista sellaisia taustatietoja, joita olisi mahdollista yhdistää oppilasvirtoihin. Skotlantilainen tutkimusryhmä (Adler ym. 1989, 168–211) yhdisti koulujen väliset hakemusvirrat koulun sijaintialueen väestötietoihin, muun muassa koulutustasoon, toimeentuloon, työllisyyteen ja asuntokantaan. Skotlantilaistutkimusta voidaanankin pitää ensimmäisenä kouluvalintoja alueellisesti mallintaneena kouluvalintatutkimuksena. Uusimpana oppilasvirtojen tarkastelun metodisena välineenä on sovellettu maantieteen alalla käytettyä paikkatietojärjestelmää (Geographic Information System, GIS) (Parsons ym. 2000; Taylor 2002). Suomessa GIS-menetelmiä on käytetty muun muassa kaupunkien sosiaalisen erilaistumisen tutkimuksissa (mm. Vaattovaara 1998). Paikkatietojärjestelmän avulla postinumeroita voidaan yhdistää väestötietoihin. Gorard ja Fitz (2000a) ovat huomauttaneet, että koulujen sijaintialueiden väestötietojen perusteella ei voida

päätellä koulujen oppilaspuolelta segregoitumista. Vaikka paikkatietojärjestelmiä käytettäisiin määrittelemään alueiden sosioekonomisia tietoja, tutkimukset ovat riippuvaisia siitä, tilastoivatko kunnat ja yksittäiset koulut oppilaiden hakemuksia.

Parsons ym. (2000) saivat yhdeltä Englannin hallintoalueelta (21 yläkoulua) rekisterin 6. luokan oppilaiden postinumeroista, ensisijaisesta yläkoulutoiveesta ja koulusta, johon kukin pääsi vuosilta 1991–1996. Oppilaiden kouluvalinnat yhdistettiin oppilaiden postinumeroiden avulla alueiden väestön sosioekonomisiin piirteisiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilasvirtojen suuntaa suhteessa alueiden sosioekonomisiin piirteisiin (rakenteita), eikä sinänsä koulujen välistä segregaatiota (vaikutuksia). Taylor (2002) puolestaan tutki elettyjen koulumarkkinoiden rakennetta ja vaikutuksia kahdeksalla hallintoalueella eri puolilla Englantia ja Walesia käyttämällä lähes kaikkien (mt. 89, alaviite 1) niiden oppilaiden kouluhinsioittumistietoja (admissions data), jotka siirtyivät yhtenä lukuvuonna (1995/96) yläkouluihin. Aineistolla tavoitettiin reilun 34000 oppilaan sijoittuminen 198 kunnan ylläpitämään kouluun. Kuitenkin tutkimusraportissa pahoiteltiin, että kouluhinsioittumistiedot olivat ”vain” yhdeltä vuodelta (Taylor 2002, 220). Oppilaat paikannettiin postinumeroiden perusteella heille lähimpiin kouluihin. Tutkija loi kouluille monikulmion muotoiset oppilasalueet. Hän vertasi oppilasalueilla asuneiden oppilaiden sosioekonomisia taustoja (all local, catchment intake profile) kouluun todellisuudessa otettujen oppilaiden taustoihin (actual intake profile) sekä hallintoalueen sosioekonomiseen keskiarvoon useilla muuttujilla (kuten sini- tai valkokaalustyöntekijät ja vuokra- tai yksityisomistusasunnot). Muutosta tarkasteltiin myös suhteessa koulun asemaan tutkimuksessa määritellyssä suosiohierarkiassa.

Ruotsissa (Skolverket 2003a) tarkasteltiin useamman vuoden aikaisilla (1998–2001) tapaustutkimuksilla koulujen välistä sosiaalista segregaatiota kahden koulun ja niiden lähikoulujen välillä. Tapaustutkimuskouluja luonnehdittiin niiden suosion suhteen ja muutoksia niiden oppilaspuolelta tarkasteltiin suhteessa oppilaiden etniseen taustaan, koulumenestykseen, sukupuoleen ja vanhempien yhteenlaskettuun koulutukseen.

Pelkästään koulujen väliseen sosiaaliseen segregaation mittaamiseen keskittyneet tutkimukset ovat pyrkineet kartoittamaan muutoksia koulujen oppilaspuolelta pitkiä ajanjaksoilta, erityisesti ennen kouluvalintapolitiikan käyttöönottoa ja sen jälkeisinä vuosina (Gorard & Fitz 2000a; Goldstein & Noden 2003). Koulujen välisen sosiaalisen segregaation mittarina on käytetty ilmaiseen kouluateriaan oikeutettujen oppilaiden jakautumista koulujen kesken. Näissä tutkimuksissa muutoksia niin kutsuttujen huono-osaisten lasten jakautumisessa kou-

lujen kesken ei ole kytketty koulujen välisiin oppilasvirtoihin tai muihin elettyjen koulumarkkinoiden rakenteisiin. Tutkimusasetelmissä ongelmaksi on nousut kysymys, ovatko oppilas pohjassa havaitut muutokset seurausta kouluvalintapolitiikan vaikutuksesta vai joistain muista tekijöistä. Segregaation mittareita esitellään tarkemmin tutkimustulosten yhteydessä (luku 3.5).

Useissa koulumarkkinoiden rakenteita ja vaikutuksia tarkastelleissa tutkimuksissa on ollut esillä kysymys tutkittujen koulujen tai kaupunkien anonymiteetistä tai sitä on pidetty itsestään selvänä. Parsons ym. (2000) nimitivät tutkittuja alueita pseudonimillä, koska koulut eivät halunneet suosiotietojaan julkisiksi. Skotlantilaisessa tutkimuksessa kaupungit esiintyivät omilla nimillään, mutta koulut oli nimetty aakkosin (Adler ym. 1989). Hyvin monimuotoisia aineistoja, erityisesti havainnointi- ja haastatteluaineistoja käyttäneissä tutkimuksissa ei ole erityisesti perusteltu tutkimuskohteiden anonymiteettiä. Uudessa Seelannissa tutkimusryhmä raportoi nimenneensä kaksi tutkittua kaupunkia keskuskaupungiksi ja vihreäksi kaupungiksi (Lauder ym. 1999). Myös Woods ym. (1998, 6) käyttivät pseudonimia kolmesta tutkitusta englantilaisalueesta ja niiden kouluista.

3.2 Perheet koulumarkkinoilla

Perheiden tyypittely

Perheiden toimia koulumarkkinoilla suhteessa vanhempien yhteiskuntaluokkaan on tarkasteltu sekä laadullisin että määrällisin aineistoin. Perheiden toimintatavan ja yhteiskuntaluokan välillä on havaittu tutkimusten aineistoissa selviä yhteyksiä, vaikka kaikissa aineistoissa on raportoitu myös melko paljon poikkeuksia. Useissa tutkimuksissa on todettu, että perheiden päätöksenteon monimuotoisuutta on ollut vaikea redusoida yksiselitteisiin ryhmiin (mm. Carroll & Wolford 1997). Kaikki yritykset luokitella perheitä koulumarkkinoilla näyttävät puhuvan implisiittisesti positiivisempaan sävyyn ”aktiivisesti” valintoja tekevästä perheistä tai markkinoiden toiminnasta tietoisista perheistä kuin ”passiivisista” perheistä, joiden toimintaa ohjaavat muunlaiset arvot kuin kouluvalintapolitiikan puolestapuhujat odottivat. Varhaisimmissa kouluvalintatutkimuksissa perheet luokitettiin ”valitsijoihin” ja ”ei-valitsijoihin” (Adler ym. 1989) ja Hirschmanin (1970) työhön perustuen ”valppaisiin” (”alert”) ja ”voimattomiin” (”inert”) (Willims & Echols 1992).

Kouluvalintaprosessissa olleita lontoolaisperheitä haastatellut tutkijaryhmä käytti ensimmäisissä aineistonanalyysissaan kouluja vertailevista perheistä nimitystä ”keskiluokkaiset maailmankansalaiset” (middle-class ’cosmopolitans’) ja lapsensa naapurustokouluun halunneista perheistä ”työväenluokkaiset paikalliset” (working class ’locals’)⁴¹ (Ball ym. 1995). Sittemmin sama tutkijaryhmä erotteli perheistä kolme ideaalityyppiä perustuen perheiden asemaan suhteessa koulumarkkinoihin (Gewirtz ym. 1994, 1995, 24–52). Luokituksen perusteena olivat perheiden halu (inclination) ja kyky (capacity) tehdä valintoja. Niillä perheillä, joilla oli vahva halu ja kyky tehdä valintoja koulujen välillä oli bourdieulaisittain käsitettynä korkea kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen pääoma. Tutkijaryhmä nimesi tämän ideaalityypin koulumarkkina-asemassaan ”etuoikeutetuiksi / kykeneviksi valitsijoiksi” (privileged / skilled choosers). Nämä perheet pystyivät tulkitsemaan koulujen lähettämiä viestejä ja selviämään monimutkaisista hakuprosesseista, koska heillä oli myös sisäpiirin tietoa koulujärjestelmästä. Kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman keskeinen rooli koulumarkkinoilla toimimisessa kulminoitui tutkijaryhmän sanoin: ”knowing how to approach, present, mount a case, maintain pressure, make an impact and be remembered.” ”Etuoikeutetut / kykenevät” valitsijat myös etsivät koulua, joka sopisi lapsen taipumuksiin, kiinnostuksen kohteisiin, toiveisiin tai/ja persoonallisiin ominaisuuksiin (child-matching). (Gewirtz ym. 1995, 25–40.)

Toisella ideaalityypillä, ”turhautuneiksi” (frustrated) (Gewirtz ym. 1994) tai ”puolikykyisiksi valitsijoiksi” (semi-skilled choosers) (Gewirtz ym. 1995, 40–45) nimetyillä perheillä oli vahva halu valita koulu, mutta rajoitettu kyky toimia koulumarkkinoilla. Heille koulujen väliset erot ja luokitukset eivät olleet yhtä selkeitä kuin edellisen ryhmän ”kykeneville valitsijoille”. Heillä ei ollut yhtä paljon sosiaalisia verkostoja, joista he olisivat saaneet sisäpiirin tietoa koulujärjestelmästä. Nämä perheet tiedostivat, että ”vastuullisina” vanhempina jotain pitäisi tehdä, mutta kokivat vaikeaksi toimia itsenäisesti. He puhuivat mahdollisista kouluvalinnoista ulkopuolisina ja tukeutuivat muiden mielipiteeseen. Tutkijat olivat yllättyneitä, että tätä perhetyyppiä eivät auttaneet koulujen julkiset arvi-

⁴¹ Bauman (1998) on käyttänyt samankaltaista jaottelua näkemyksissään ihmisten uudesta liikkuvuuteen perustuvasta hierarkiasta globalisoituvassa maailmassa, tosin Ball ym. (1995) ja Bauman eivät viittaa julkaisuissaan toisiinsa. Liikkuva eliitti (mobile) on Baumanin mukaan työn, tietotekniikan ja kuljetusvälineiden myötä riippumattomampi ajasta ja paikasta. Paikalliset (local) Bauman näkee negatiivisesti sidottuina lähialueisiinsa ja liikkuvan vain pakosta, kuten kiertolaisina tai pakolaisina, jolloin heidän lähtönsä ei ole omaehtoista, eivätkä he ole voineet valita määränpäättään.

ointitulokset, vaan he kokivat rankinglistojen myötä vielä suurempaa epävarmuutta koulujen eroista. Tutkijaryhmä tulkitsti (mt. 44) ”puolikykyisillä valitsijoilla” olevan Bourdieun sanoin (1984, 323) ”puhdasta, mutta tyhjää hyvää tahtoa vailla ohjenuoria ja periaatteita, minkä varassa tietäisi mihin päin kääntyä”.

Kolmas ideaalityyppi, markkinoille ”kiinnittymättömiksi” (disconnected) nimetyt perheet (Gewirtz ym. 1995, 45–52) eivät olleet halukkaita osallistumaan koulumarkkinoille, vaikkakin he arvostivat lastensa koulutusta. He eivät nähneet koulujen välillä mitään eroja ja pitivät valintoja pakkona. Näiden perheiden ”kouluvaihtoprosessissa” ei ollut kysymys koulujen vertailusta, vaan itsestäänselvyyden vahvistamisesta. ”Etuoikeutetuiksi” nimitetyn ideaalityypin ja koulumarkkinoille ”kiinnittymättömän” ideaalityypin ero ei ollut yksin perheiden kyvykkyydessä tehdä valintoja, vaan heidän arvoissaan. Valintojen tekeminen sai hyvin erilaisen merkityksen eri yhteiskuntaluokissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Gewirtz ym. (1994, 26) huomauttavat, että markkinamuotoinen koulutuksen tarjonta heijastaa hallitsevan yhteiskuntaryhmän ideaa sivistyksestä, Bourdieun termein markkinoiden habitus on hallitsevan ryhmän habitus. Koska habitus nähdään asioiden luonnollisena järjestyksenä, markkinat legitimovat eriarvoisuutta. Perheiden kouluvalinnoille antamia merkityksiä tarkastellaan edempänä, kouluvalintaprosessia kuvaavassa jaksossa.

Määrällisillä aineistoilla perheiden ”osallistumista” koulumarkkinoille on tutkittu tyypillisimmin vertaamalla vanhempien sosioekonomisia asemia ja/tai koulutusta perheissä, joiden lapsi meni paikalliseen (oppilasalueen) kouluun tai haki muuhun kouluun (mm. Adler ym. 1989, 103, 107–108; Willms & Echols 1992) tai paikallisen koulun (local) vastakohtana haki ”viereiseen naapurikouluun” (adjacent) tai haki ”etäiseen” (distant) kouluun suhteessa asuinalueeseensa (Lauder ym. 1999, 90–94). Kaksijakoisissa vertailuissa ”hakijoiden” ja ”ei-hakijoiden” välillä eroja on pidetty yllättävän laimeina useilla paikallisilla koulumarkkinoilla. Adlerin ym. (1989, 103, 107–108) mukaan ”keskiluokkaisen stereotyyppin” kaltaisia hakijoita havaittiin vain hyvin harvoissa erityisissä konteksteissa. Heidän tutkimistaan neljästä kaupungista kahdessa oli (tilastollisesti 5 prosentin riskitasolla merkitseviä) eroja hakijoiden ja oppilasalueen kouluun menneiden perheiden välillä. Sen sijaan tutkijaryhmä (Adler ym. 1989, 205) totesi, että perheet olivat taipuvaisia laittamaan lapsensa kouluun, jossa oli samankaltainen sosioekonominen oppilasrakenne kuin vanhempien oma tausta. Toisessa skotlantilaistutkimuksessa (Willms & Echols 1992) esitetään johtopäätöksenä, että ”hakijoiden” valitsemisessa kouluissa oli korkeampi sosioekono-

minen asema kuin heille määrättyissä oppilasalueiden kouluissa ja hakijat olivat korkeammin koulutettuja ja arvostetummassa ammateissa kuin lähikouluun ”jääneet”. Uusiseelantilaisen tutkimusryhmän (Lauder ym. 1999, 92–93) luokittamiin ”etäisiin kouluihin” hakeneilla perheillä oli korkeampi sosioekonominen asema kuin muilla. Sen sijaan ne, jotka matkustivat ”naapuruston viereisiin” kouluihin tulivat alemmista sosioekonomisen aseman perheistä kuin ne, jotka jäivät oppilasalueiden kouluihin. Tätä selitettiin osin sillä, että oppilasalueen koulut eivät välttämättä olleet oppilaille lähimpiä kouluja. Sen sijaan tarkasteltaessa perheiden asemaa suhteessa asuinalueen keskiarvoon ilmeni, että *suhteellisesti* muita korkeammassa asemassa olevat perheet hakivat muita useammin pois paikallisesta koulusta (ks. myös Waslander & Thrupp 1995).

Edellä esitetystä voidaan todeta, että kouluihin hakemisen mittaaminen suhteessa perheen taustaan on hyvin monisyinen asia. Erityisesti määrällisiä aineistoja käyttävien tutkimusten määrittelyihin (kuten koulumarkkinoilla ”aktiiviset” tai ”osallistujat”) eivät sovi ne perheet, jotka tietoisesti haluavat lapsen lähikouluun. Myös lähikoulun määrittely aineistoissa on pulmallista. Taylor (2002, 218) korostaa mitanneensa perheiden ”aktiivisuutta” koulumarkkinoilla hakemisena fyysisesti (paikkatietojärjestelmän mukaan) *lähintä* koulua kauempaan kouluun. Näin tarkasteltuna erot perheiden suhteellisessa sosiaalisessa asemassa olivat huomattavia koulumarkkinoiden ääripäissä, ”kaikkein aktiivisimpien” ja ”vähiten aktiivisten” perheiden välillä. Sen sijaan valtaosa perheistä ei eronnut koulumarkkinoille osallistumisessa tällä kaksijakoisella asetelmalla. (Taylorin 2002, 213, 218.)

Eri yhteiskuntaluokkien on kuitenkin todettu poikkeavan huomattavasti kouluvalinnoissaan, kun koulut tyypitellään eri ”kilparatoihin” (Ball ym. 1995; Lauder ym. 1999) tai ”kilpakenttiin” (Taylor 2002, 89–120) niiden suosion ja omistuspohjan (yksityinen / julkinen) mukaan. Uudessa Seelannissa korkean sosioekonomisen taustan perheet hakivat selvästi useammin hierarkian korkeimpiin kouluihin (Lauder ym. 1999, 49–50). Vastaavasti Britanniassa kaikkein suosituimmat koulut, sekä yksityisellä että valtion koulujen kilpakentällä, vetivät oppilaita kaupunkien kaikkein varakkaimmilta alueilta ja kääntäen kaikkein epäsuosituimpien koulujen oppilaksiotto keskittyi suhteellisesti heikompiaisista taustoista tuleviin oppilaisiin (Taylor 2002, 232–235). Myös haastattelututkimuksissa on todettu, että työväenluokkaiset perheet eivät useinkaan olleet halukkaita hakemaan suosittuihin ja hyvämaineisiin kouluihin, koska he eivät uskoneet lastensa ”sopivan joukkoon” (Reay & Ball 1997).

Tutkimusryhmät ovat päätyneet erilaisiin näkemyksiin siitä, ovatko kaikki yhteiskuntaryhmät tietoisia koulujen hierarkiasta. Ball ym. (1995) ovat esittäneet, että työväenluokka ei näe koulujen maineiden välistä hierarkiaa.

”The point is that these reputations (or the existence of this circuit of schools) are not even apparent to other ‘local choosers’. This knowledge of the system is part of the cultural capital that immediately separates out many middle-class parents (see Gewirtz ym. 1994) and orients them differently to school choice.” (Ball ym. 1995, 411, kursivointi alkuperäinen)

Ballin ym. (1995) näkemykselle vastaisesti Lauder ym. (1999) ovat esittäneet, että vanhemmat olivat kyllä yhteiskuntaluokasta riippumatta tietoisia koulujen hierarkiasta, mutta kouluvalintaprosessin edetessä perheiden preferenssit eri hierarkiatasolle sijoittuvista kouluista jakautuivat suhteessa vanhempien sosioekonomiseen asemaan. Johtopäätös perustui aineistoon, jota Lauder ym. (1999) keräsivät perheiden kouluvalintaprosessin eri ajankohtina. Kouluvalintaprosessin käynnistytessä perheiden ilmoittamien ideaalikouluvalintojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja eri yhteiskuntaluokkien perheiden kesken. Kaksi kolmesta perheestä olisi kaikissa sosiaaliryhmissä halunnut lapsensa suosiohierarkian huippukouluihin ja juuri kukaan ei pitänyt hierarkian pohjakouluja ideaalivalintanaan tai edes harkittavana vaihtoehtona. Kymmenen kuukautta myöhemmin, kouluvalintaprosessin jälkeen, vain neljännes alimman sosiaaliryhmän vanhemmista piti hierarkian huipulla olevaa koulua mahdollisena omalle lapselleen ja oli hakenut sellaiseen. Hierarkian huippukouluihin otetuista oppilaista alimman sosiaaliryhmän lapsia oli enää 18 %. Vastaavasti kouluvalintaprosessin lopussa lähes kolmannes alimman sosiaaliryhmän perheistä nimesi kouluhierarkian pohjalle sijoittuneen koulun mahdolliseksi lapselleen, yli kolmannes heistä haki hierarkian pohjakouluihin ja näihin kouluihin valituiksi tulleista oppilaista heitä oli 39 %. Toisin sanoen alimman yhteiskuntaryhmien perheistä valtaosa tutkimusryhmän sanoin ”jäähdytettiin ulos” (cooled out) kouluista useita kuukausia kestäneen kouluvalintaprosessin aikana. Tämä tukee väitettä, että keskiluokkaiset perheet voivat anoa niihin kouluihin, joihin sinikaulustyöntekijät eivät pääsääntöisesti voi. Toisin sanoen yksin tietoisuus ”pelin säännöistä” kouluvalinnoissa ei riitä, vaan perheellä pitää olla itseluottamusta haastaa ne. (Lauder ym. 1999, 28, 47–53.) Samoin Reay ja Ball (1997) selittivät työväenluokan haluttomuutta hakea suosittuihin, hyvämaineisiin kouluihin sillä, että niiden oppilasvalikoin-

ti on tiukkaa ja hakeminen sisältää perheille torjutuksi ja nöyryytetyksi tulemisen riskin.

Yhteenvetona voidaan todeta, että eritaustaisten perheiden suhtautumista kouluvalintoihin ei voida redusoida luonnehdintoihin ”valppaista”, ”aktiivisista” tai ”kykenevistä” keskiluokkaisista perheistä ja ajatella, että työväenluokkaisten perheiden näennäinen ”passiivisuus” kouluvalinnoissa johtuisi heidän neuvottomuudestaan tai kiinnostuksen puutteestaan. Lauderin ym. (1999, 133) tulkinta on, että työväenluokka ei halua lapsiaan ”elitistisiin keskiluokan kouluihin”, vaan he valitsevat mahdollisuuksien rajoissa jonkun muun koulun. Kouluvalinnoissa on korostettu olevan kysymys perheen arvoista (ks. mm. Gewirtz ym. 1994) tai ”kollektiivisesta luokkatietoisuudesta” (Lauder ym. 1999, 135). Haastatteluaineistojen pohjalta on esitetty, että Britanniassa joukko työväenluokkaisia perheitä osallistui kyllä koulumarkkinoille, mutta he olivat mukana hyvin erilaisessa prosessissa kuin keskiluokka (Reay & Ball 1997). Seuraavassa katsotaan tarkemmin, miten perheiden kouluvalintaprosessia on selitetty.

Kouluvalintaprosessi

Kouluvalintapolitiikkaa puolustavissa perusteluissa (luku 2.3) vanhempien on uskottu arvioivan koulujen laatua (kansainvälisissä argumenteissa) tai monipuolista koulutustarjontaa ja lapsen kiinnostuksen kohteita (suomalaisissa argumenteissa), joiden perusteella he valitsevat lapelle ”sopivan” koulu. Molemmat argumentit ilmentävät rationaalisen toiminnan teoriaa selitystä päätöksenteosta. Rationaalisen toiminnan teorian mukaan yksilö punnitsee eri toimien hyödyt ja haitat ja valitsee kustannustehokkuudeltaan järkevimmän vaihtoehdon (ks. mm. Hatcher 1998). Tällöin yksilöt toimivat tarkoitushakuisesti tavoitellen toivottua tulevaisuutta (the pulled-from-the-front view), mikä sisältää oletuksen, että yksilöllä on kyky nähdä yhteys toimintansa ja tulevaisuuden välillä (Gambetta 1987, 20–21).

Iso-Britannian koulumarkkinajärjestelmässä perheiden kouluvalintaoikeuteen on liitetty keskeisesti julkiset tiedot koulujen päättökoetuloksista, jotka on julkaistu koulujen ”paremmuusjärjestyslistoina”.⁴² Esimerkiksi The Times julkaisi vuoden 1997 kouluraportteissa Lontoon koulujen tuloslistan lisäksi kansalli-

⁴² Niin kutsutut ranking- tai liigataulukot (league tables) ovat olleet käytössä Skotlannissa vuodesta 1981 ja Englannissa vuodesta 1992. Sittemmin Englannin työväenpuolue esitteli niin kutsutun koulujen parannusindeksin (school improvement index), jossa koulujen saavutuksia verrataan aiempiin vuosiin. Tällöin koulut kilpailevat toistensa lisäksi myös itsensä kanssa (Gillborn & Youdell 2000, 27).

sesti ”huippuperuskoulut” (top comprehensives), ”rankinglistan pohjakoulut” (bottom of the league) sekä ”suurimmat epäonnistujat” (highest failures) (ks. Gillborn & Youdell 2000, 23–25). Vastoin ennako-odotuksia koulujen rankinglistoilla ei ole osoitettu olleen kovin keskeistä roolia perheen monisyisessä kouluvalintaprosessissa Englannissa (Woods ym. 1998; 118–119, 194–195, 214) eikä Skotlannissa (Adler ym. 1989; 132–134, 201).

On argumentoitu, että valtavirta perheiden kouluvalinnoista ei perustu rationaalisen toiminnan teorian olettamiin tietoiisiin ja loogisiin päätöksiin, vaan perheiden päätöksenteossa keskeisiä ovat intuitio ja tunne. Perheet esimerkiksi aistivat koulun ilmapiiriä ennemmin kuin katsovat mitattavia faktoja. (Bowe ym. 1994b; Gewirtz ym. 1995.) Perheiden on tulkittu arvioivan sitä, onko koulu Bourdieun (1990, 56, 64) sanoin ”heidän kaltaisiaan varten” (Gambetta 1987, 15; Reay & Ball 1997). Samoin lapsen on havaittu pohtivan tietyn koulun käymistä sen perusteella, miten joku ”heidän kaltaisensa” on selvinnyt tietyssä koulussa (Reay & Lucey 2003). Rationaaliselle teorialle vastakkaisen, bourdieulaisten kulttuurisen uusintamisen teorian mukaan valinnat ovat pitkälti tiedostamattomien prosessien tuloksia. Toimijat eivät selkeästi huomaa vaihtoehtoja, vaan toimintaan vaikuttavat tiedostamattomat kausaaliset tekijät (the pushed-from-behind view), esimerkiksi jonkin alakulttuurin arvot voivat muovata saatavissa olevia vaihtoehtoja sekä preferenssejä niiden suhteen. Perheiden kouluvalintoja erottelee jo se, mihin kouluihin heidän lapsensa on mahdollista hakea. Vaihtoehtojen joukon rajautumista on nimetty myös rakenteelliseksi näkökulmaksi (the structuralist view) valintoihin, jossa ulkoisten olosuhteiden tai pakkojen vuoksi yksilön on mahdoton tehdä valintoja, koska vaihtoehdot eivät ole todellisia. (Gambetta 1987, 8–16.)

Perheiden kouluvalintojen on todettu liittyvän keskeisemmin siihen, keiden kanssa opiskellaan kuin mitä opiskellaan. Postikyselyissä kouluvalintaperusteita avoimien kysymyksin kartoittaneissa tutkimuksissa vanhemmat mainitsivat tärkeimpinä kouluvalintasyinä lapsen onnellisuuden, sisarukset, ystävät ja koulun sopivamman sijainnin sekä kurinpidon (Adler ym. 1989, 131–134, 201; Coldron & Boulton 1991). Perheiden esittämiä kouluvalintaperusteluita on ryhmitetty muun muassa turvallisuuteen⁴³ liittyvien asioiden mukaan, sillä ne olivat selvästi useammin mainittuja kuin koulun opetukseen liittyvät asiat (Coldron &

⁴³ Turvallisuutta kuvaaviksi perusteluiksi luettiin viittaukset sisaruksiin, ystäviin, lapsen omaan toiveeseen, huolehtivien opettajiin, lapsen onnellisuuteen ja apuun oppimisvaikeuksissa (Coldron & Boulton 1991, 171–172).

Boulton 1991). Samoin kouluvalintoja on selitetty enemmän ihmisten välisiin suhteisiin liittyvillä asioilla kuin koulujen tuloksiin liittyvillä tekijöillä (mm. Taylor 2002, 171–172). Näyttää siltä, että ainoa huomattava koulujen toimiin liittyvä asia perheiden kouluvalintaperusteluissa olisi kurinpito. Se, että perheiden kouluvalinnat kytkeytyvät keskeisesti siihen keiden kanssa lapsi käy koulua, on tulkittu yhteiskuntaluokkasidonnaisiksi perusteluiksi. Erityisesti haastattelututkimuksissa perheet ilmaisivat yhteiskuntaluokkaan ja etniseen taustaan kytkeytyviä kouluvalintasyitä (class - and race-informed choosing), joiden esittämistä ei koettu hyväksyttäväksi. Tällaisiksi tulkittiin vanhempien puhe koulujen ”kovakouraisista / rankoista piirteistä” (rougher⁴⁴ elements) (Gewirtz ym. 1995, 182–185).

Koulumatkoihin liittyvät perustelut voisivat yhtä hyvin olla rationaalisia, vaikkapa kustannustehokkaasti ajatellen, mutta myös koulumatkan merkityksen kouluvalinnassa on tulkittu olevan jossain määrin sidoksissa yhteiskuntaluokkaan. Kings Kollegen tutkijaryhmän mukaan perheiden kouluvalintojen ymmärtämisessä keskeisiä olivat aikaan ja tilaan liittyvät prosessit ja mallit. Työväestöperheiden muita yleisempää hakeutumista juuri lähikouluun ohjasi tutkijaryhmän tulkinnan mukaan paikallisuuden arvostus, tuttuus ja yhteisöllisyys. Lähikoulu edusti haastatelluille työläisperheille paikkoja ja tiloja, missä he tunsivat olevansa turvassa ja kuuluvansa johonkin yhteisöön. Fyysisesti läheiseen kouluun hakeutumista ohjasi erityisesti koulumatkan aika ja kustannukset, mutta erityisesti myös pelko altistumisesta jollekin tuntemattomalle, jos he olisivat hakeneet muuhun kouluun. (Gewirtz ym. 1994; 1995, 45, 47, 51–52; Ball ym. 1995; Reay & Ball 1998.) Samaan tapaan ”tuntemattoman peloksi” tai pitäytymisessä tutuksi ja turvalliseksi koettuihin tapoihin voidaan tulkita myös Woodsin ym. (1998, 90) raportoima haastattelusitaatti, jota he eivät tosin ole tulkinneet muuksi kuin koulumatkan lyhydeksi ja sopivuudeksi. Haastattelussa työväenluokkaan luettu äiti korosti, miten tytär ei ole koskaan ollut ”missään”, edes linja-autossa, joten perhe valitsi lähikoulun, ettei lapsen tarvitsisi odotella linja-autoja ja matkustaa niissä yksin pimeään aikaan.

“I didn’t want her travelling alone – coming home from school in the dark, waiting for buses in the dark. She’s never been anywhere. I mean, before

⁴⁴ Termiä rough saattaisivat tässä yhteydessä selittää sanakirjan (Oxford Advanced Learner’s Dictionary) määritelmät: 1) using excessive force; rather violent; not gentle: rough behaviour
• That area of the city is quite rough (i.e. dangerous) after dark; 2) difficult; unpleasant; not peaceful.

she started secondary school, she'd never been in a bus before. (working class mother; preference Leaside; 1993)". (Woods ym. 1998, 90.)

Perheet, jotka puolestaan elivät kulutuksen kulttuurissa ja muun muassa vertailivat useita kouluja, kuuluivat Kings Kollegen tutkimusryhmän haastattelui-
neistossa muita useammin keskiluokkaan. Keskiluokkaiset perheet suhtautui-
vat luottavaisemmin lastensa tilankäyttöön ja kykyyn selviytyä koulumatkasta ja
he olivat vähemmän huolestuneita "tuntemattomista" asioista. Moni keskiluok-
kainen perhe oli kyllä huolissaan lapsensa koulumatkasta, mutta se ei ollut mää-
räävä tai ensisijainen tekijä kouluvalinnassa. Keskiluokkaisille vanhemmille kou-
luvalinnoissa oli usein kysymys lapsen ominaisuuksien tai tarpeiden yhteenso-
vittamista valitun koulun kanssa sekä lapsen koulutusuran kauaskantoisesta luot-
saamisesta. (Gewirtz ym. 1994; 1995, 45, 47, 51–52; Ball ym. 1995; Reay & Ball
1998.) Taylor (2002, 218) pitää liioiteltuna kouluvalintojen selittämistä paikalli-
suuden tunteella ja siitä vedettyjä johtopäätöksiä, joiden mukaan kouluvalinnat
antaisivat etuja toisille perheille muihin nähden. Hänen paikkatietojärjestelmään
perustuvassa tilastoaineistossaan 90 % kaupunkilaisperheistä ei laittanut las-
taan yli viiden kilometrin päähän kouluun ja 80 % lapsista kävi yläkoulua alle
neljän kilometrin päässä kotoa.

Haastattelututkimuksissa on todettu, että perheet saattoivat käyttää puhees-
saan kouluvalinnoista samoja käsitteitä, mutta erilaisin merkityksin. Tämä näyt-
tää selittävän sitä, miksi kouluvalintasyitä strukturoiduilla postikyselyillä kar-
toittaneet tutkimukset eivät ole löytäneet selkeää yhteyttä kouluvalintasyiden ja
perheen sosioekonomisen aseman välillä (mm. Woods ym. 1998, 124). Woods
ym. (1998, 125) tulivat kolmessa kaupungissa keräämänsä postikyselyaineiston
pohjalta siihen tulokseen, että perheiden perustelujen erot yhteiskuntaryhmissä
kietoutuivat tiettyihin konteksteihin ja paikallisiin kulttuurisiin alueisiin. Toises-
sa postikyselynä tehdyssä tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin perheiden kouluva-
lintaperusteluita avoimin kysymyksin, perusteluiden välillä oli pieniä eroja suh-
teessa vanhempien taustaan. Työnantaja- ja asiantuntija-ammattien perheet
mainitsivat yhtä usein turvallisuuden luokitettuja kouluvalintaperusteluita kuin
opetukseen liittyviä perusteluita, kun taas muilla väestöryhmillä turvallisuuspe-
rustelut olivat pääosassa. (Coldron & Boulton 1991.)

Vanhempien on todettu useissa tutkimuksissa perustelevan kouluvalintaan-
sa lapsen "onnellisuudella" (Goldron & Boulton 1991; Adler ym. 1989, 126–
127, 132–134; Gewirtz ym. 1995, 46), mutta haastattelututkimuksissa eritau-

taisten perheiden on todettu eroavan onnellisuuden käsitteellistämässä. Lapsen onnellisuudella oli suuri merkitys työväestön perheille ja he liittivät lapsen onnellisuuden koulussa sosiaaliseen sopeutumiseen, ystävyYTEEN ja juurtumiseen paikalliseen yhteisöön (Gewirtz ym. 1995, 46). Reayn ja Ballin (1998) mukaan työväenluokkaiset perheet puhuivat usein lapsen onnellisuudesta tässä ja nyt, kun taas keskiluokkaisten perheiden puheessa käsitys lapsen onnellisuudesta liitettiin myös kauas tulevaisuuteen. Erityisesti osa keskiluokkaisista perheistä alisti lapsen tämän hetkiset toiveet kiinteästi välineellisiksi strategioiksi, jotka varmistaisivat pitkän tähtäimen koulutusmääriä. Työväenluokkaan kuuluvien vanhempien kouluvalintaperusteluissa näkyi lapsen yksilöllistäminen nykyhetkessä, eikä kuvitellussa tulevaisuudessa. (Reay & Ball 1998.)

Monet tutkijat ovat painottaneet, että se, missä määrin vanhemmat osallistuvat lapsensa koulutukseen, ei suoraan heijasta ja uusinna yhteiskuntaluokkien eroja. Lareaun (1989, 170) mukaan kaikki vanhemmat saattavat samassa määrin osallistua koulutuksellisiin toimiin, esimerkiksi uusien sanojen opettamiseen lapsille tai epäkohtien esiin ottamiseen opettajien kanssa, mutta näillä toimilla on erilainen merkitys ja tarkoitus eri yhteiskuntaryhmien vanhemmille. Yhteiskuntaluokkien väliset erot osallistumisessa lasten koulutukseen ovat paljon monimutkaisempia kuin dikotomia keskiluokan ”aktiivisuudesta” ja työväestön ”passiivisuudesta”. Vaikka työväenluokan äitien nähtiin suhtautuvan lapsensa koulutukseen yhtä intohimoisesti kuin keskiluokan äitien, heidän toimillaan oli vähemmän vaikutusta lapsen koulutuksen epäkohtien korjaamiseen, koska heillä oli vähemmän sosiaalisia, psykologisia ja taloudellisia vaikuttamisen keinoja (Reay 1998a).

Kulttuurisen uusintamisen näkökulmasta pitää lapsen kouluvalintaa hyvin pitkälti ennalta määrättyinä vanhempien taustan suhteen. Se ei selitä, miksi jotkut perheet tai lapset toimivat taustansa mukaisen ennusteen vastaisesti. Hatcher (1998) sulauttaa rationaalisen toiminnan teorian ja kulttuurisen uusintamisen teorian esittämällä, että rationaaliset valinnat ovat yksi osa kulttuurisesti muodostuneessa todellisuudessa. Tällöin kaikissa yhteiskuntaryhmissä arvioidaan valintojen kustannuksia ja hyötyjä, mutta omista lähtökohdista käsin. On esitetty, että joissakin tapauksissa rationaalisella strategisella ajattelulla perheet saattavat pyrkiä muuttamaan habitustaan (Reay 1998a; Hatcher 1998), tai tietoinen toiminta voi laajentaa preferenssien valikoimaa tai muuttaa vallitsevia olosuhteita (Gambetta 1987, 21).

Perheenjäsenten roolit kouluvalinnoissa

Edellä esitetty tarkastelu keskittyi perheiden välisiin eroihin kouluvalintaprosessissa. Ballin (2003a, 5) mukaan vasta viime vuosina on kehittynyt teoreettisia välineitä, joiden avulla voidaan kiinnittää huomiota kouluvalintaprosessissa oleviin eroihin myös perheiden sisällä, niin vanhempien kesken kuin lapsen ja vanhempien välillä. Vain harvat tutkimukset ovat tarkastelleet lapsen sukupuolen merkitystä kouluvalintaprosessissa. Nämä tutkimuksen viittaavat, että lapsen sukupuolella ei näyttäisi olevan vaikutusta perheen sisäiseen kouluvalintaprosessiin (David 1997; Reay & Ball 1998).

Aideillä on todettu olevan keskeinen rooli perheiden kouluvalintaprosessissa. Äidit keräsivät informaatiota kouluista, kävivät lapsen kanssa tutustumassa kouluihin ja tarvittaessa suostuttelivat lasta menemään vanhempien suosimaan kouluun (Reay & Ball 1998). Perhe sai informaatiota kouluista useammin äitien sosiaalisten verkostojen kautta kuin virallisista lähteistä, kuten koulujen oppi saavutustuloksista tai niiden vertailuista koulujen välillä (David 1997). Reay ja Ball (1998) nimittävätkin äitejä ”kouluvalintojen työläisiksi” (labourers of school choice). Erityisesti kahden huoltajan perheissä äidit päättivät lapsen kouluvalinnasta, kun taas yksinhuoltajaperheissä lapsen biologinen isä osallistui useammin kouluvalintaprosessiin (David 1997). Taylorin (2002, 157–159) postikyselyaineistossa (N 215) 65 % perheistä piti kouluvalintaa vanhempien yhteisenä päätöksenä, 29 % pääosin äidin vastuulla ja 6 % isän vastuulla.

Haastattelututkimuksissa on havaittu, että äidit tekivät pääosin kouluvalintoihin liittyvän työn riippumatta perheen yhteiskunnallisesta asemasta (David 1997; Reay & Ball 1998). Poikkeuksena tästä kouluvalinta oli enemmän vanhempien yhteispäätös perheissä, joissa lapsi haki yksityiskouluun (David 1997), jotka tyypillisimmin olivat Britanniassa paikallisten kouluhierarkioiden huipulla (Ball ym. 1995; Taylor 2002, 113–114). Myös Taylorin (2002, 159–160) havainnot olivat saman suuntaisia. Keskimääräistä korkeamman tulotason perheissä isien osallisuus lapsen kouluvalintoihin nousi yhtä suureksi kuin äitien. Muutoin isien roolia kouluvalintaprosessissa ei ole juuri tutkittu.

Äitien keskeinen rooli kouluvalintaprosessissa on linjassa yleisempien havaintojen kanssa äitien roolista lastenkasvatuksessa. Perheessä päävastuu lasten koulunkäynnistä ja suhteista opettajiin on todettu useissa brittiläisissä etnografisissa tutkimuksissa olevan yhteiskuntaluokasta riippumatta äidillä (Lareau 1989, 83–95; Reay 1998a; David 1997). Bourdieun (1986, 253; ks. myös Reay 1998a)

mukaan kulttuurisen pääoman siirtäminen jälkikasvulle tapahtuu perheessä ja on yhteydessä suoraan siihen käytettävään aikaan, erityisesti äitien vapaa-aikaan. Äitien on todettu ottaneen pääosan ”tunnetason työstä” lapsen koulunkäynnin tukemisessa, mihin kuuluu syyllisyyttä, huolta, turhautumista, empatiaa ja rohkaisua (Reay 2000). Kouluvalintojen on esitetty uusintavan yhteiskunnallista parempiosaisuutta tai huonompiosaisuutta äitien työn kautta (Reay 1998a). Reay (1998c) on nimittänytkin kouluvalintoja ”sukupuolistuneiksi luokkaprosesseiksi” (the gendered class processes).

Tutkimuksissa on myös kiinnitetty huomiota lapsen rooliin perheen kouluvalinnoissa. Lapsi teki kouluvalintapäätöksen useammin itse työväenluokan perheissä kuin muissa perheissä tai työväestöön lukeutuvat vanhemmat korostivat kouluvalintaperusteluissaan muita enemmän lapsen omaa toivetta (Walford 1994, 117; Goldron & Boulton 1991, 173). Samoin matalan tulotason perheissä lapsen päätösvalta kouluvalinnassa todettiin suuremmaksi kuin hyvin toimeentulevissa perheissä (Taylor 2002, 158). Reay ja Ball (1998) tulkitsivat perheiden kouluvalintapuhetta Bernsteinin (1971) määrittelemänä perheen vuorovaikutustapoina: asemaan liittyvänä (positional) tai persoonakohtaisena (personal) vanhempi-lapsisuhteena. Asemoivissa perheissä jollain perheenjäsenellä oli koulutuksen asiantuntijan rooli. Asemoivissa työväen perheissä koulutuksen asiantuntijana pidettiin useimmin lasta, jolloin päätös kouluvalinnasta oli yksin lapsen, kun taas keskiluokan asemoivassa perheessä vanhempi tai vanhemmat tekivät kouluvalinnat lapsen puolesta. Asemoivan vuorovaikutustavan esitetään olevan tyyppillisintä työväenluokan perheissä, jotka verbaalisessa vuorovaikutuksessa painottavat Bernsteinin mukaan (1971, 165; ks. Reay & Ball 1998) myös enemmän yhteisöä kuin yksilöä, konkreettista kuin abstraktia, ydinasioita kuin yksityiskohtaisia prosesseja sekä ”tässä ja nyt” – elämistä kuin perusteiden ja aikomusten tutkimista.

Persoonakohtaisen sosiaalisen kontrollin perheissä puhettavassa lähtökohdaksi asetettiin puolestaan ”minä” eikä ”me”, jolloin kouluvalinnoissa korostettiin lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia. Näiden perheiden vuorovaikutusprosessissa tutkittiin, keskusteltiin ja sovittiin kouluvalintaprosessissa ilmitulleista asioista sekä suvaittiin mielipiteiden erot, keskusteltiin niistä ja ratkaistiin mahdolliset erimielisyydet turvautumatta suoraan vanhempien autoritäärisen valtaan. Reay & Ball (1998) esittivät haastatteluaineistolla, miten persoonakohtaisen vuorovaikutuksen tapa nosti esille ovelan yhdistelmän hyväntahtoisista sosialisatiota ja peitettyä sääntelyä. Viimekädessä keskiluokkaisissa henkilökeskei-

sen vuorovaikutuksen perheissä vanhemmat käyttivät asemaansa liittyvää ”vetoa”, jos lapset eivät alkaneet nähdä, ”mikä oli heidän parastaan”. Niin kutsuttu ”vaikutelmien hallinta”, joka yhdistettiin suostutteluun, myymiseen ja indoktrinaatioon oli lähes yksinomaan keskiluokan tapa saada lapsi ajattelemaan vanhempien tapaan kouluvalinnoista. Gorardin (1996) kaksijakoinen kyselyaineisto Walesista tukee tätä päätelmää, jonka mukaan joukko vanhempia valikoi ennalta vaihtoehtoiset koulut, joista he keskustelivat lapsen kanssa. Erikseen vanhemmilta ja heidän lapsiltaan (6. ja 7. luokka) kerätty postikysely (N 794 perhettä) osoitti, että vanhemmat harkitsivat useamman koulun välillä kuin lapset. Lapset myös kokivat vaikuttaneensa kouluvalintapäätökseen enemmän kuin mitä vanhempien näkemys oli heidän roolistaan.

Taylor (2002, 158–159) huomauttaa postikyselyaineistonsa tukeutuen (N 215), että vaikka perheen hyväosaisuuden lisääntyminen oli suorassa yhteydessä lapsen päätösvallan vähenemiseen perheessä, niin kaikkein korkeimmin kouluttautuneet perheet jakoivat päätösvallan lapsen kanssa. Taylor epäilee, että tämä saattaisi kuitenkin heijastaa ylemmän keskiluokan ”julkisivua” (the veneer) lapsen näennäisistä vaikutusmahdollisuuksista päätöksenteossa, kuten edellä Reayn ja Ballin (1998) mukaan esitettiin.

3.3 Koulut markkinoilla

Seuraavassa esitetään lyhyt katsaus tutkimuksissa esitettyihin johtopäätöksiin kouluvalintapolitiikan vaikutuksista koulujen toimiin paikallisilla koulumarkkinoilla. Erityisesti tarkastellaan koulujen oppilasvalikointiprosessia. On esitetty, että koulujen tulokseen kytketty rahoituksenjako Britanniassa johtaa oppilaiden ”kermankuorintaan” (Barlett 1993). Kermaksi nähdään kyvykkäimmät ja sosiaalisesti soveliaimmat oppilaat, joita voivat valita koulut, joilla on mahdollisuus ottaa vain osa hakijoista. Lontoolaistutkimukseen (Gewirtz ym. 1995, 185–186) haastatellut koulujen johtajat ja henkilökunta kertoivat, että heidän oli tavoiteltava sitä osaa ikäluokasta, joka nostaisi koulun mahdollisuuksia pärjätä tulosten paremmuusjärjestysvertailussa (league-table performance). Koulut halusivat kohdentaa tarjontaansa erityisesti ”motivoituneille” vanhemmille.

Koulujen on todettu tekevän yhteiskuntaluokkasidonnaisia oppilasvalintoja. Uusiseelantilaisessa tutkimuksessa (Lauder ym. 1999, 50–54) tarkasteltiin kuuden koulun otoksella oppilaiden pääsyä sellaisiin kouluihin, joiden oli mah-

dollista valita osa oppilaistaan. Näistä kouluista viiteen oppilasalueen ulkopuolelta hakeneet oppilaat otettiin haastattelun tai sisaruussuhteiden perusteella. Alimpiin yhteiskuntaryhmiin luettujen lasten hakemuksista keskimääräistä suurempi osa tuli hylätyksi. Eri yhteiskuntaryhmien lasten kouluihin pääsy jakautui tasaisimmin koulussa, jossa oppilasalueen ulkopuolelta pyrkineet oppilaat valittiin arpomalla.

Suorien yhteiskuntaluokkasidonnaisten oppilasvalintojen lisäksi koulujen on todettu luovan sellaisia hakumekanismeja, joissa perheiden yhteiskuntaluokkasidonnainen "itsevalikointi" toteutuu. Useissa englantilaisissa kaupungeissa paikallisia koulumarkkinoita kartoittaneessa tutkimuksessa on todettu, että koulujen strategia koulumarkkinoilla oli niin kutsuttu "sosiaalinen kohdentaminen" (social targeting), jolla ne houkuttelivat keskiluokan perheitä hakeutumaan kouluun. Koulut korostivat perinteisen koulutuksen merkkejä (traditional trappings' of schooling), kuten tasokokeiden tuloksia ja kotiläskykäytäntöjä tai symbolista perinteisyyttä (symbolic traditionalism), kuten koulupukuja, siistiä olemusta, täsmällistä kokoontumista ja palkintojenantoseremonioita. Näiden strategioiden lisänä koulut käyttivät kykyjen testaukseen perustuvaa oppilasvalikointia. (Woods ym. 1998, 159, 166–167.) Gewirtz ym. (1995) tulkitsivat koulujen epämuodollisiksi oppilasvalikointikäytäntöiksi myös hakukaavakkeet, joissa yksityiskohtaisilla kysymyksillä lapsen kyvyistä ja harrastuksista annettiin perheille vaikutelma, että oppilasvalikointi on tarkkaa. Tämä sulki jo etukäteen pois perheet, jotka kokivat, ettei lapsella ole mitään erityislahjakkuutta, eivätkä ne uskaltaneet edes yrittää hakemista. Lisäksi koulut käyttivät odotuslistoja, joihin ajoissa kirjautuneiden keskiluokkaisten perheiden lapset tulivat valituiksi suosittuihin kouluihin. (Gewirtz ym. 1995, 137–142; 161–162.) Joidenkin koulujen todettiin käyttävän myös hakijoiden haastatteluja oppilasvalikoinnissa (ks. myös Lauder ym. 1999, 51). On esitetty, että haastattelukutsuissa on saatettu toivoa molempien vanhempien läsnäoloa, mikä seuloi pois yksinhuoltaja (Barlett 1993).

Lauder ym. (1999, 101–102) luokittelivat neljän kilpailuasemaltaan erityyppisen koulun rehtoreiden haastattelujen perusteella koulujen reaktioita koulumarkkinoihin seuraavasti: a) peittelemätön markkinointireaktio, b) ei minkäänlaista reagointia tai koulumarkkinoihin liittyvien päätösten vältteleminen, c) poliittinen reaktio, jolla koulu pyrki muuttamaan koulujen välisen kilpailun sääntöjä tai d) verkottumisreaktio, joka sisälsi yhteistyötä tai oppilaiden sijoittelun sopimista salaa. Näin olleen ei ole itsestään selvää, että koulut haluaisivat kil-

pailla keskenään. Ruotsalaistutkimuksessa nousi esille, että tietoisuus koulujen välisestä kilpailuasetelmasta johti tapaustutkimuksen kouluissa jatkuvaan huoleen ja varuillaanoloon, koska enää ei ollut itsestään selvää, että koulu saisi oppilaita (Skolverket 2003a, 135).

3.4 Koulumarkkinoiden rakenteet

Useat tutkijat ovat pyrkineet ymmärtämään paikallisia koulumarkkinoita määrittelemällä niille tyypillisiä rakenteita (patterns). Jotain säännönmukaisuutta on löydetty oppilaiden hakemusten jakautumisessa ja suunnassa koulujen välillä sekä suhteessa koulujen ja asuinalueiden piirteisiin.

Tyypillisimmin määritely rakenne paikallisille koulumarkkinoille on ollut jonkinlainen suosiohierarkia koulujen välillä. Yhdessä varhaisista koulumarkkinoiden tutkimuksista on todettu, että osa kouluista keräsi huomattavasti oppilaita alueensa ulkopuolelta kahdessa skotlantilaiskaupungissa, kun taas osa kouluista menetti huomattavan osan oppilaistaan muihin kouluihin. Tutkimusryhmä määritteli kahden kaupungin (alemman toisen asteen) koulut (30 koulua) ylikysytyihin (over-subscribed), sopivan vaihtelun (acceptable range) ja alihaetuihin (under-enrolled) kouluihin suhteessa koulun saavuttamiin ja menettämiin 12-vuotiaisiin oppilaisiin. (Adler ym. 1989, 185–189, 207.) Samaa tapaana Ranskassa koulut luokitettiin erittäin kysytyiksi ja kysytyiksi (highly demanded and demanded), oppilasvirroissa tasapainoisiksi (balanced schools), erittäin torjutuiksi ja torjutuiksi (rejected or highly rejected schools) sekä kouluiksi joissa ei tehty hakemuksia kumpaankaan suuntaan (flat schools) (OECD 1994, 138–139). Suur-Lontoon alueella tutkijat tulkitsivat alemman toisen asteen kouluvalintojen muodostaneen (pl. katoliset koulut) kilparatoja (circuits of schooling) (esim. Ball ym. 1995). Samaa käsitettä sovellettiin uusiseelantilaisessa tutkimuksessa luokittelemaan kahden kaupungin kouluja (35 koulua) korkeisiin, keskitaason tai alimpiin kilparatoihin (Lauder ym. 1999, 45–46; 169–170).

Eniten oppilaita keränneet koulut olivat Skotlannissa kaupungin keskeisillä paikoilla, entisiä oppikouluja ja niillä oli korkea sosioekonominen status (Adler ym. 1989, 198, 203). Ranskalaistutkimuksen suosituimmat koulut saivat oppilaita eri puolilta kaupunkia ja tyypillisimmin ylemmän keskiluokan perheistä (OECD 1994, 138–139). Lontoossa tutkijat nimittivät suosituimpia julkisia kouluja ”kosmopoliittien korkean statuksen kouluiksi”. Niillä oli valikoiva tai piilo-

valikoiva oppilaaksiotto ja niihin haettiin hyvin kaukaakin eri puolilta kaupunkia. Ne kilpailivat samoista oppilaista kuin yksityissektorin koulut. (Ball ym. 1995.) Uudessa Seelannissa ”korkean kilparadan” koulut olivat useimmin tyttö- tai poikakouluja ja käyttivät oppilaaksiottokriteereitä oppilasvalikoinnissa. Myös niihin hakeneet oppilaat matkustivat pitkiäkin koulumatkoja ja olivat keskimääräistä selvästi korkeamman sosioekonomisen aseman perheistä (Lauder ym. 1999, 45–46, 50, 97).

Skotlannissa epäsuosittujen koulujen alueille oli puolestaan tyyppillistä korkea työttömyys ja matala tulotaso (Adler ym. 1989, 198). Ranskassa torjutuilla kouluilla kuvailtiin olleen ”vähemmän toivottuja piirteitä niiden sosiaalisessa ja rodullisessa tasapainossa” (OECD 1994, 138–139). Lontoossa tutkijoiden nimittämät ”paikallisyhteisön peruskoulut” ottivat suurimman osan oppilaitaan lähialueelta ja olivat toimintapolitiikaltaan yhtenäiskouluja (Ball ym. 1995). Tyyppillisimmin työväenluokan perheet yhdistivät itsensä kuuluviksi tähän koulutyyppiin (pl. tietysti ne työväenluokkaiset perheet, joiden lähin koulu oli suosittu) saman tutkijaryhmän tekemissä haastatteluissa (Gewirtz ym. 1995, 53–54). Uudessa Seelannissa ”alimman kilparadan kouluissa”, joiden oppilasmäärät vähenivät vuosi vuodelta, oli matala sosioekonominen keskiarvo (Lauder ym. 1999, 97).

Kaikissa kouluvalintatutkimuksissa mainittiin joukko kouluja, jotka sijoituivat suosittujen ja torjuttujen koulutyyppien väliin. Parsons ym. (2000) ovat korostaneet, että koulumarkkinoiden todellisuus on monimuotoisempi kuin siisti kuva ”hyvistä” kouluista, jotka vetävät oppilaita ”surkeista” kouluista. Skotlantilaistutkimuksen kahden kaupungin hakemusvirroissa ”sopivan vaihteluvälin” kouluiksi luokitettiin puolet kouluista (Adler ym. 1989, 189). Myös Lontoossa äärimmäisten kilparatojen väliin mainittiin sijoittuneen ”rajatapauskouluja” (Ball ym. 1995). Näitä kouluja ei luonnehdita erityisemmin kummassakaan edellä mainitussa tutkimuksessa. Uudessa Seelannissa ”keskikilparadan” kouluista muutamat käyttivät oppilasvalikointikriteereitä, vain harvat oppilaat matkustivat niihin kaukaa ja näiden koulujen oppilaiden huoltajien sosioekonominen asema oli keskitasoa (Lauder ym. 1999, 45–46, 97). Ranskalaistutkimuksessa kolmanneksessa kouluista hakemusvirrat olivat tasapainossa ja viidenneksessä ei tehty juuri mitään hakemuksia, koska ne sijaittivat maaseudulla. Tasapainoiset koulut olivat suosittuja työväestövaltaisissa lähiöissä ja ne menettivät joitain oppilaita korkeamman statuksen naapurustokouluihin, mutta saivat oppilaita muista työväestölähiöistä. (OECD 1994, 138–139.) Tämä tukee niin kutsuttua koulumarkkinoiden ”dominoefekti” -hypoteesia, jonka mukaan oppilasvirrat

kulkisivat pääasiassa työväenluokkaisilta asuinalueilta keskiluokkaisiin eteiskouluihin ja niistä korkean statuksen keskustakouluihin (Lauder ym. 1999, 84–85).

Teelken (1998) havaitsi perheiden kouluvalintamahdollisuuden lisänsen *enemminkin* sosiaalisesti hierarkkisia eroja (differences) kuin organisatorista erilaisuutta (diversty) alemman toisen asteen koulujen välillä Englannin Nottinghamissa ja Skotlannin Dundeesa. Koulujen välinen sosiaalinen hierarkia korostui, koska vanhempien kouluvalintaperustelut olivat enemmän sosiaalisia, ja hakemuksia tehtiin tyypillisimmin keskenään samankaltaisiin, esikaupunkien keskiluokkaisiin kouluihin. (Teelken 1998, 267–273.)

Muutamissa tutkimuksissa onkin pyritty jäljittämään tarkemmin koulujen välisiä hakemusvirtoja suhteessa niiden oppilaiden tai alueiden sosioekonomisiin pürteisiin. Analyyseja oppilaiden liikkumisesta koulujen välillä on nimitetty ”kouluvalintojen vaikutuksiksi kouluihin sisäänpääsyyn” (Adler ym. 1989, 168–211), ”koulukilpailun välisiksi vaikutuksiksi” (Lauder ym. 1999, 82–101), koulujen välisiksi ”kilpailun tiloiksi” tai ”kilpakentiksi” (competition spaces) (Taylor 2002, 89–119) sekä ”oppilasvirtojen keskeisiksi rakenteiksi” (Parsons ym. 2000).

Kahden skottikaupungin koulumarkkinoilla (10 ja 20 yläkoulua) oppilasvirrat suuntautuivat pääsääntöisesti pois alueilta, joilla oli monia sosiaalisia ongelmia, kohti alueita, joilla näitä oli vähemmän. Hakemusvirtoja mallinnettiin kartoin. Tutkijaryhmä kuitenkin korosti, että sosiaalimaantieteen rinnalla koulujen välisiin oppilasvirtoihin vaikutti myös perheille vaihtoehtoisten koulujen välinen matka. (Adler ym. 1989, 197–206.) Myös uusiseelantilaiseen tutkimukseen valitussa neljän koulun otoksessa⁴⁵ oppilasvirtojen suunnalla oli selvä yhteys koulujen oppilaspuhjan sosioekonomisen aseman keskiarvoon. Koululla, josta haettiin eniten pois, oli matalin huoltajan sosioekonomisen aseman keskiarvo, ja keskustakouluja kohti koulun sosioekonominen keskiarvo kasvoi ollen korkein keskustakoulussa. (Lauder ym. 1999, 100–101.)

On esitetty, että keskiluokkaiset perheet, jotka asuivat sosiaalisesti sekoittuneilla asuinalueilla ja joiden kouluissa keskiluokkaisten perheiden lapset olivat vähemmistönä, olivat valmiita pitkiin koulumatkoihin taatakseen lapselleen paikan sopivaksi katsomassaan koulussa. Tämän englantilaisen tapaustutkimus-

⁴⁵ Koulujen otoksen perustuva tarkastelu ei voida varauksetta pitää yleistettävänä. Tutkimukseen valittujen koulujen suosiota paikallisilla koulumarkkinoilla ei suhteutettu muihin kouluihin. Jos tarkasteluun valitut neljä koulua olivat suosiossaan kaupungin ääripään kouluja, näin suoraviivainen korrelaatio vaikuttaisi mahdolliselta. Tämä ei kuitenkaan kuvaa kokonaisuudessaan tutkitun kaupungin koulumarkkinoita.

kaupungin koulumarkkinoilla (21 koulua) kaksikolmasosaa oppilasalueen ulkopuolelle hakeneista oppilaista siirtyi kohti korkeamman sosioekonomisen aseman alueita ja pois alueilta, jonka asukkailla oli keskiarvoa matalampi sosioekonominen asema. Sen sijaan keskiluokkaiset perheet, jotka asuivat keskiluokkaisuilla alueilla, olivat todennäköisemmin tyytyväisiä paikalliseen kouluunsa. (Parsons ym. 2000.)

Edellisiä tutkimuksia aineistoltaan määrällisesti selvästi laajemmassa tutkimuksessa (Taylor 2002) on määritelty koulumarkkinoiden rakenteita kuudella hallintoalueella 184:n koulun kesken Englannin ja Walesin kaupungeissa ja taajamissa. Koulumarkkinoiden käsitettä pilkottiin pienempiin koulujen välisiin ”kilpailualueisiin” mittaamalla oppilasmääriä, joita koulut saivat lähialuettaan kauempaa. Tyypillisimminkin neljästä (kun rajana käytettiin yli viittä hakijaa) yhdeksään (kun huomioitiin kaikki hakemukset) koulua kilpaili samoista oppilaisista. Taylor (2002) määritteli kolmen tyyppisiä kilpakenttiä: yksityiset, valtion hierarkkiset ja valtion ei-hierarkkiset kilpakentät. Yksityiset koulut (64 koulua) kilpailivat oppilaista hyvin vaihtelevan kokoisilla, koko hallintoalueen laajuisilla tai hyvin paikallisilla alueilla. Mitä enemmän koulu oli ”yksityinen”, sitä laajemmalta alueelta se otti oppilaansa ja mitä laajemmalta alueelta koulu otti oppilaansa sitä paremmat ”oppisaavutukset” sillä oli kansallisessa päättökokeessa. Valtion kouluista suurimman osan (82 %, 98 koulua) välille muodostui hierarkioita tarkasteltaessa niiden lähialuetta kauempaa ”saavuttamia” ja lähialueelta muihin kouluihin ”menettämiä” oppilasmääriä. Koulujen määrä hierarkioissa ja hierarkiatasojen määrä vaihteli eri hallintoalueilla. Hierarkkiselle kilpakentälle luetut koulut harvemmin menettivät oppilaita hierarkiassa alempana oleviin kouluihin. Neljässä viidestä hierarkioihin kuuluvista kouluista niiden asema hierarkiassa oli yhteydessä koulun menestykseen kansallisissa päättökokeissa. Loput (18 %, 22 koulua) valtion koulut luettiin ei-hierarkkiselle kilpakentälle, koska niiden kesken oli samansuuruista oppilasvaihtoa tai ei ollut lainkaan kilpailua muiden koulujen kanssa. (Taylor 2002, 89–120.)

3.5 Vaikutukset oppilasohjaan

Perheiden toimista koulumarkkinoilla on vedetty johtopäätöksiä, joiden mukaan kouluvalintapolitiikalla olisi kouluja sosiaalisesti jaottelevia, segregoivia vaikutuksia. Esimerkiksi Lauder ym. (1999, 131) ovat esittäneet että, koska asian-tuntija- ja johtotehtävissä työskentelevät perheet päättävät olla laittamatta lastaan paikalliseen peruskouluun, koulumarkkinat pahentavat koulujen välistä, jo asuinalueiden vuoksi olevaa sosiaalista polarisaatiota koulujen oppilaaksiotossa. Saman johtopäätöksen on esittänyt 1990-luvun alkupuolella kouluvalintaprosessia haastattelujen avulla selvittänyt tutkimusryhmä (mm. Gewirtz ym. 1995). Kuitenkaan segregatiota mittaamaan pyrkiviä tutkimuksia ei oltu juuri tehty vielä 1990-luvulla. Gorard ja Fitz (1998b) tulkitsevat segregatiiväitteitä tukevia tapaustutkimuksia “lähtölaukaus -vaikutuksena” (starting-gun effect), jossa muita valppaammat parempiosaiset perheet reagoivat nopeasti uudistuksiin. He puolustavat teesiä, jonka mukaan vapaa hakeutuminen kouluihin vapauttaa huonompiosaiset alueellisen eniarvoisuuden “rautahäkistä” (iron cage). Gorard (1998) on myös esittänyt, että markkinareformit eivät ole johtaneet niin pitkälle kehittyneisiin markkinoihin Walesissa kuin mitä Englannissa on raportoitu (esim. Gewirtz ym. 1995) osittain siitä syystä, että alueet ovat maantieteellisesti erilaisia.

Uusiseelantilainen tutkimusryhmä mittasi koulujen välistä segregatiota yhden kaupungin 11 koulun välillä viimeisenä koulupiirien voimassaolovuonna (1990) ja kolmena vuonna koulupiirien poistamisen jälkeen (Waslander & Thrupp 1997). Erilaisuusindeksillä (dissimilarity index) mitattiin muun muassa eroa korkeaan ja matalaan sosioekonomisen asemaan luettujen oppilaiden jakautumista kouluihin ja verrattiin tätä asuinalueiden mukaiseen segregatioon. Sekä oppilasalueiden että kouluvalintapolitiikan aikaan koulujen segregatio oli asuinalueita suurempaa. Ajnoastaan vuonna 1991, jolloin oppilaat sijoitettiin kouluihin arpomalla, koulujen välinen segregatio oli tutkimusjakson alhaisin ja alempana kuin asuinalueiden välinen segregatio uusiseelantilaisessa kaupungissa. Gorard ja Fitz (1998b) ovat väittäneet, että uusiseelantilaisen tutkimusryhmän aineisto (taulukko 8, Waslander & Thrupp 1997) osoittaa, että esitettyllä mittarilla segregatio oli suurimmillaan koulupiirien aikaan ja vähentyi vuoteen 1993 mennessä eli kouluvalintapolitiikan myötä. Kritisoitua taulukkoa ei esitetty tutkimushankkeen loppuraportissa (Lauder ym. 1999).

Lauder ym. (1999) ovat esittäneet tutkimushankkeensa perusteella johtopäätöksenä, että Uudessa Seelannissa koulupiirien poistamisen jälkeen osa kouluista

on joutunut niin kutsuttuun ”rappiokierteeseen” (spiral of decline). Tällaiseksi on määritelty tilanne, jossa koulun oppilasmäärä pienenee vuosittain ja huono-osaisten lasten osuus koulun oppilasmäärästä kasvaa (ks. myös Gorard, Taylor & Fitz 2002). Gorard tutkimusryhmineen tarkasteli, löytyisikö Englannista ja Walesista ”rappiokierteen” kriteerit täyttäneitä kouluja kymmenen vuoden ajalta kouluvalintapolitiikan käyttöönoton jälkeen. Tutkimusryhmä poimi 30 hallintoaluetta ja 835 koulua kattaneesta tilastoaineistosta ensin ne koulut, joissa oppilasmäärät olivat pienentyneet (12 koulua). Näistä kouluista ainoastaan kuudessa koulussa havaittiin ilmaiseen kouluateriaan oikeutettujen lasten osuuden kasvaneen vuosina 1989–1999. Tutkimusryhmän mukaan ei ole syytä olettaa, että englantilaiskoulujen oppilasmäärät olisivat vähentyneet kouluvalintapolitiikan käyttöönoton jälkeen ja näihin kouluihin olisi keskittynyt sosiaalituella elävien perheiden lapsia. Se, että oppilasmäärältään pienentyneitä kouluja ei löytynyt, selittyy sillä, että oppivelvollisten ikäluokka on kasvanut saman kymmenen vuoden aikana, joten koulujen sulkemiseen ei ole ollut tarvetta. (Gorard ym. 2002.) Vailla vastausta jää edelleen kysymys, missä määrin eri yhteiskuntaryhmien lapset jakautuvat huomattavan epätasaisesti kouluihin riippumatta koulujen oppilasmäärien muutoksista.

Vasta 2000-luvun taitteessa on toteutettu ja kehitelty koulujen ja alueiden välistä segregaatiota mittaamaan pyrkiviä asetelmia ja analyysitapoja. Itse koulujen oppilaspohjan sosiaalisen samankaltaistumisen tai erilaistumisen todentamista vielä haastavampaa näyttää olevan sen tarkastelu, onko nimenomaan kouluvalintapolitiikalla ollut, ja jos niin missä määrin, vaikutuksia koulujen oppilaspohjan sosioekonomiseen koostumukseen. Koulujen segregatio- tai polarisaatioteesistä on väitely ja väitellään edelleen Britannian tutkimuspiireissä. Väittelyssä, jossa Nodenin (2001) luonnehdinnan mukaan on paljon kuumuutta, mutta melko vähän valoa, on kysymys siitä, ovatko, ja jos niin missä määrin, koulut Britanniassa enemmän vai vähemmän sosiaalisesti jakautuneita vuoden 1988 kouluvalintapolitiikkareformin jälkeen kuin aikaisemmin.

Gorard ja Fitz ovat lukuisten artikkelien sarjana analysoineet koulujen sosiaalista koostumusta aloittaen otoksella Walesin kouluista ja laajentaen analyysin kaikkiin kouluihin Englannissa ja Walesissa vuosina 1989–1998. He ovat käyttäneet sosiaalista huono-osaisuutta kuvaavana mittarina oppilaan oikeutta ilmaiseen kouluateriaan. Gorardin tutkimusryhmä on mitannut kouluittain niiden oppilaiden määrää, joiden pitäisi vaihtaa koulua, jotta kullakin koululla olisi yhtä suuri osuus ilmaiseen kouluateriaan oikeutetuista oppilaista. Näin saadut ”jäännökset” eli poikkeamat huono-osaisten lasten tasaisesta jakautumisesta kou-

lujen kesken (niin sanottu ”ideaali tilanne”) on laskettu yhteen ja suhteutettu kaikkiin ao. hallintoalueella ilmaiseen kouluateriaan oikeutettujen oppilaiden määrään. Mitaria voidaan heidän mukaansa käyttää näin eri vuosina, eri kunnissa ja eri koulu-määrille. (Gorard 1998.) Jotta ilmaiseen kouluateriaan oikeutetut oppilaat olisivat jakautuneet tasaisesti kouluihin, vuonna 1989 oppilaista 36 %:in ja vuonna 1998 30 %:in olisi pitänyt vaihtaa koulua (Gorard & Fitz 2000a). Segregaatioindeksi nousi kahtena ensimmäisenä vuonna ja laski tämän jälkeen, ollen alimmillaan vuonna 1995. Siten Gorard ja Fitz esittävät, että (alemman toisen asteen) koulut ovat tulleet sosioekonomisesti vähemmän jakautuneiksi (desegregation) Englannissa ja Walesissa kymmenen vuoden jaksolla kvasimarkkinareformin jälkeen.

Goldstein ja Noden (2003) ovat puolestaan mallintaneet⁴⁶ koulujen välistä sosiaalista segregaatiota ja käyttäneet muuttujana ilmaiseen kouluateriaan oikeutettuja oppilaita. Aineisto kattoi 3560 koulua 128:lla hallintoalueella vuosina 1994–1999. Heidän mukaansa hallintoalueiden sisällä koulujen välinen vaihtelu oli kasvanut mainittuna jaksolla. Koulujen välinen segregaatio kasvoi enemmän niillä hallintoalueilla, joissa oli oppilaita valikoivia kouluja. Kirjoittajat huomauttavat, että muutokset ilmaiseen kouluateriaan oikeutettujen oppilaiden määrissä tai osuuksissa heijastavat väistämättä muutoksia yleisen köyhyyden tassa. Gibson ja Asthanan (2000; ks. myös 2002) ovatkin argumentoineet, että Gorardin ja Fitzin käyttämä segregaatiomittari vääristää tulosta, koska samalla aikajaksolla ilmaiseen kouluateriaan oikeutettujen lasten määrä kasvoi huomattavasti, mikä indikoi taloussuhdanteiden vaihtelua. Noden (2002) on havainnollistanut kriiikin seuraavasti. Kun segregaatioindeksiin mukaan segregaatio näyttää pienentyneen, kuten erityisesti vuosina 1992–1996, samaan aikaan ilmaiseen kouluateriaan oikeutettujen lasten määrä on kasvanut (Noden 2002, 410, kuvio 1). Toisin sanoen lama-aikaan huono-osaisuus jakautuu laajemmalle väestölle, jolloin koulujen välinen sosiaalinen segregaatio voi näyttää vähentyneen Gorardin tutkimusryhmän mittarilla. Näin ollen Nodenin mukaan huono-osisten lasten jakautumisella ”tasaisemmin” eri kouluihin tarkastelujaksolla ei ole mitään tekemistä Englannin ja Walesin koulujärjestelmän tasa-arvoistumisen kanssa.

Vastauksena edellä kuvattuun kriiikkiin Gorard ja Taylor (2002) ovat esittäneet havainnollisin esimerkein, miten segregaatioindeksi on riippumaton po-

⁴⁶ Mallintaminen perustuu todennäköisyyteen, kun taas yleensä mitataan osuuksia, suhteita tai eroja, mitkä eivät huomioi satunnaisvaihtelua. Mallintamisessa kysytään, mitä muuttujia malliin pitäisi lisätä, jotta se ennustisi koulujen välistä segregaatiota eri ajanhetkinä. Mallintamisessa voidaan käyttää myös ennustavien muuttujien yhteisvaikutuksia eri alueilla. (ks. Goldstein ja Noden 2003.)

pulaation koosta. He argumentoivat, että ilmaiseen kouluateriaan oikeutettujen oppilaiden määrän kasvu ei vaikuta muutoksiin näiden oppilaiden jakautumisessa koulujen kesken. Vastineessaan Gorard (2002) myös korostaa, että tietenkään ei voida päätellä, että muutokset koulujen välisessä segregaatioissa olisivat johtuneet kouluvalintapolitiikasta ja siten hän nimitti jo vuonna 1998 (Gorard 1998a) artikkeliaan ”The missing impact of marketisation”. Hän toteaa olevansa yhä enemmän vakuuttunut siitä, että muut rakenteelliset asiat, kuten maantiede, väestötiheys, asuntokanta, alueellinen segregaatio sekä paikallisen väestön erilaisuus määrittelevät koulujen välistä sosiaalista segregaatiota. Hän epäilee kouluvalintapolitiikan ainoastaan muuttavan niitä käytäntöjä, joilla segregaatio toteutuu, mutta ei merkittävästi lisää tai vähennä sitä. (Gorard 2002.)

Vaikka *yleisellä tasolla* brittikoulujen välisen sosiaalisen segregaation kasvusta ei ole löydetty näyttöä esitetyillä mittareilla, niin Taylor (2002, 223–224) tähdentää, että tämä ei tarkoita sitä, että *jokaisen* koulun oppilas pohja tulisi samankaltaisemmaksi. Taylor mittasi, olivatko yksittäiset koulut tulleet oppilas pohjaltaan enemmän vai vähemmän samankaltaisiksi kouluvalintojen johdosta vertaamalla koulun oppilasalueilla asuneiden oppilaiden sosioekonomisia taustoja (all local, catchment intake profile) kouluun todellisuudessa otettujen oppilaiden taustoihin (actual intake profile). Muutosta mitattiin useilla muuttujilla (kuten sini- tai valkokaulustyöntekijät, vuokra- tai yksityisomistusasunnot) kahdeksalla hallintoalueella Englannissa ja Walesissa yhden vuoden aikana. Lisäksi indikaattoreita verrattiin hallintoalueen sosioekonomiseen keskiarvoon.⁴⁷ Kuu- dulla hallintoalueella keskimäärin 38 %, joillain hallintoalueilla reilu neljännes, toisilla jopa puolet kaikista kouluista polarisoitui kauemmaksi hallintoalueen keskiarvosta esitetyillä mittareilla (Taylor 2002, 225).

Taylor (2002, 235) korostaa, että koulujen oppilasalueiden mukainen oppilas pohja erosi huomattavasti kouluihin otetuista oppilaista, *kun* tarkastelu kytkettiin koulujen asemaan suosiohierarkiassa. Eniten polarisoituivat valtion koulujen suosiohierarkian pohjalle luetut koulut, joista perheiden kouluvalintojen perusteella joka toisessa huono-osaisten lasten osuus oli selvästi suurempi kuin tilanteessa, jossa oppilaat olisivat menneet heille lähimpiin kouluihin. Valtion koulujen suosiohierarkian keskitasolla sijainneista kouluista kahdessa viidestä oppilas pohja polarisoitui vastaavasti kuin torjutuissa kouluissa. Myös yksityiskoulujen sisäinen

⁴⁷ Koulun määriteltiin polarisoituneen, jos hallintoalueen sosioekonomisen keskiarvon ja kouluvalintojen perusteella otettujen oppilaiden sosioekonomisten keskiarvojen erotus oli suurempi kuin hallintoalueen keskiarvon ja oppilasalueen mukaisen keskiarvon erotus (Taylor 2002, 225).

suosiohierarkia heijastui niiden oppilaspohtajaan, kun taas kokonaisuutena tarkasteltuna yksityiset koulut eivät merkittävästi polarisoituneet. Suosituimpien, yli puolelta kunnan alueelta oppilaita saaneiden yksityiskoulujen oppilaaksiotto keskittyi selvästi kaikkein varakkaimmilla alueilla asuneisiin lapsiin. Ne koulut, jotka eivät määrittäneet hierarkkiselle kilpailukentälle, erosivat vähiten sosioekonomiselta koostumukseltaan hallintoalueen keskiarvosta. (Taylor 2002, 225, 230–244.)

Kouluvalintojen oppilaspohtajan muutokset näyttävät liittyvän koulujen asemaan suosiohierarkiassa ja erityisesti suosiohierarkian ääripäihin. Tähän viittaa myös Ruotsin kouluhallituksen (Skolverket 2003a) teettämä tutkimus, jossa koulujen välisen etnisen taustan, oppisaavutusten, sukupuolen ja vanhempien koulutuksellisen segregaaation mittaaminen kytkettiin myös koulujen suosioon – tosin pienellä otoksella kouluja, mutta useampana vuonna. Ruotsalaisessa tapaustudkimuksessa tarkasteltiin eri kaupungeissa sijaitsevien kahden, suosituksi (tillvalskola) ja torjutuksi (bortvalskola) luokitetun yläkoulun ja sen lähikoulujen oppilaspohtajaa vuosina 1998–2001. Molemmilla alueilla näiden koulujen oppilaspohtaja samankaltaistui oppilaiden etnisen taustan ja koulumenestyksen suhteen perheiden neljän vuoden aikaisten kouluvalintojen ja koulujen oppilasvalintojen jälkeen. Ruotsalaissyntyiset oppilaat etsivät kouluja, joissa ulkomaalaissyntyisten oppilaiden osuus oli pieni. Ulkomaalaistaustaisten lasten osuus kasvoi huomattavasti enemmän niissä kouluissa, joihin he jäivät jäljelle, kuin mitä ulkomaalaissyntyisen väestön osuuden kasvu oli muutoin asuinalueella.⁴⁸ Vuonna 1998 melko suosittuun, matematiikkaan/luonnontieteisiin ja jalkapalloon painottuneeseen kunnalliseen kouluun ei enää hakenut vuonna 2001 enempää oppilaita, kuin mitä kouluun voitiin ottaa. Samalla oppilaita menettäneissä tapaustudkimuskouluissa kasvoi niiden lasten osuus, jotka eivät saavuttaneet asetettuja oppimistavoitteita. Koulujen oppilaiden vanhempien yhteenlaskettu koulutustaso ei raportin mukaan muuttunut samalla ajanjaksolla kovin paljoa⁴⁹, mutta

⁴⁸ Ulkomaalaissyntyisten oppilaiden osuus koulun oppilaspohtajasta kasvoi 24 %:sta 42 %:iin vuosina 1998–2001, kun alueella ulkomaalaissyntyisen väestön osuus kasvoi samana aikana 25 %:sta 29 %:iin. Lähistöllä sijaitsevan musiikkiin ja tanssiin erikoistuneen vapaakoulun oppilaspohtajassa ulkomaalaissyntyisten lasten osuus väheni 14 %:sta 5 %:iin. Koko maassa ulkomaalaissyntyisten oppilaiden vastaava keskiarvo on 14 %. (Skolverket 2003b)

⁴⁹ Esitettyjen taulukoiden mukaan molemmissa kunnallisissa kouluissa vanhempien koulutusta mittaava luku oli lähellä koko maan keskiarvoa. Alkujaan, vuonna 1998 suosituksessa kouluissa, se oli keskiarvoa hieman korkeampi ja laski vuoteen 2001 mennessä keskiarvon tasolle. Torjutussa kouluissa vanhempien koulutuksen keskiarvo oli lähellä maan keskiarvoa, mutta vuonna 2001 se oli alle keskiarvon. Vapaakouluissa vanhempien koulutustaustaa mittaava arvo pysyi selvästi yli keskiarvon, ollen toisessa hieman korkeampi vuonna 2000 kuin aiemmin. (Skolverket 2003b.)

vapaakouluissa se oli kaikkina vuosina korkeampi kuin maan keskiarvo tai kuin muissa tutkituissa kouluissa. Lasten sukupuolen suhteen koulujen oppilaspohjassa ei näyttänyt olevan mitään selvää kehityskulkua tarkastelujaksolla, mutta poikien osuus vapaakouluissa oli lähes kaikkina vuosina selvästi alle puolet. (Skolverket 2003a, 133–148.)

Keskustelu kouluvalintapolitiikan vaikutuksista koulujen väliseen sosiaaliin segregatioon näyttää jatkuvan. Kuten Gibson & Asthana (2000) ovat todenneet, tutkimuksessa säilyy keskeisenä kysymyksenä tarve ymmärtää, edistävääkö – ja jos niin miten – markkinaprosessit joidenkin yksilöiden tai ryhmien asemaa toisten kustannuksella.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset ja -asetelma

Tutkimus syntyi kysymyksestä, millaiselta kouluvalintapolitiikan toteutuminen näyttää Suomessa verrattuna muihin maihin. Oli pohdittava, miten tutkia sellaista ilmiötä, jossa perheet saavat vaikuttaa siihen, mitä koulua lapsi käy. Edellä kuvatut tutkimukset suuntasivat sitä, millaisin tutkimuskysymyksin ja millaisella asetelmalla kouluvalintapolitiikan ”toteutumista” päädyttiin tarkastelemaan tässä tutkimuksessa. Kuten tutkimuksen johdannossa esitetään, toimintapolitiikan tapahtumapaikka määritellään paikallisiksi koulumarkkinoiksi ja toteutunut toimintapolitiikka eleyiksi koulumarkkinoiksi. Tutkimuksella tarkastellaan paikallisten koulumarkkinoiden olemassa oloa ja elettyjen koulumarkkinoiden piirteitä suurissa ja keskisuurissa suomalaiskaupungeissa seitsemännelle luokalle siirtyvän ikäluokan⁵⁰ kautta. Elettyjen koulumarkkinoiden piirteinä tarkastellaan niiden mahdollisia säännönmukaisuuksia eli rakennetta, perheiden toimia ja osin sosiaalisia vaikutuksia. Tutkimuksen tarkoitus on siis hahmottaa ilmiön laajuutta, tarkastella sitä oppilaiden kouluihin hakemisen kautta ja sosiologisesta näkökulmasta, kuten johdantoluvussa linjataan. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Missä määrin kaupunkien ”paikalliset koulumarkkinat” olivat olemassa 7.–9. luokan koulujen kesken 2000-luvun taitteessa ja millainen rakenne niille muodostui?
 - a) Millaista kouluvalintapolitiikkaa kaupungit harjoittivat?

⁵⁰ Viitattaessa ikäluokkaan tarkoitetaan aina yleisopetuksen oppilaita ja kunkin kaupungin 6. luokalta 7. luokalle siirtyviä oppilaita riippumatta heidän biologisesta iästään.

- b) Missä määrin perheet osallistuivat koulumarkkinoille?
 - c) Missä määrin koulujen oli mahdollista valikoida oppilaitaan ja miten hakemukset jakautuivat koulujen kesken?
 - d) Miten hakemusvirrat liukkuivat koulujen välillä suhteessa koulujen sijaintiin, historiaan ja opetuspainotuksiin?
2. Miten perheet toimivat koulumarkkinoilla ja oliko tässä eroja 7. luokalle siirtyvän oppilaan taustan suhteen?
- a) Oliko kouluihin hakemisessa eroja oppilaan kotitaustan tai sukupuolen suhteen?
 - b) Millaisin perusteluin ja päätöksentekoprosessein⁵¹ perheet tekivät ”kouluvalintoja” ja oliko tässä eroja oppilaan kotitaustan tai sukupuolen suhteen?
3. Millaisia sosiaalisia vaikutuksia kouluvalintapolitiikalla oli?
- a) Oliko perheiden kouluihin hakemisella vaikutuksia 7.–9. luokan koulujen⁵² oppilaspohtaan?
 - b) Esintyikö ”kouluvalintojaan” perustelleiden perheiden vastauksissa kouluvalintapolitiikan sosiaalisiksi vaikutuksiksi tulkittavia asioita?

Kouluvalintapolitiikan toteutumisen tutkimisessa lähtökohtana on kysyä, oliko Suomessa olemassa kaupunkien paikallisiksi koulumarkkinoiksi määritelty ilmiö 2000-luvun taitteessa. Kaupunkien toimintapolitiikkaa kouluvalinnossa tarkastellaan kysymällä, miten oppilaille osoitettiin koulupaikka heidän siirtymässään seitsemännelle luokalle ja missä määrin perheille tarjottiin vaihtoehtoisia kouluja sekä missä oppiaineissa painotettua opetusta tarjottiin ja millaisia oppilaksiottokriteereitä käytettiin. Tarkastelussa sivutetaan myös kysymystä, esitettiinkö perheille suunnatuissa kouluvalintaoppaissa tiettyyn painotettuun opetukseen pääsemisellä tai tietyn yläkoulun käymisellä olevan jotain yhteyttä jatko-opintoihin. Paikallisten koulumarkkinoiden olemassaoloa kartoitetaan myös kysymällä, ”osallistuivatko” perheet koulumarkkinoille: missä määrin oppivel-

⁵¹ Perheiden kouluvalintaa koskevilla päätöksentekoprosesseilla tarkoitetaan tässä hakemisen harkitsemista tai oppilasalueen koulun itsestäänselvyyttä sekä kouluvalintapäätöksentekoa lasten ja vanhempien välillä. Aineisto ei ole paras mahdollinen vastaamaan kouluvalintaprosessia koskeviin kysymyksiin, mutta sivuaa niitä omassa rajallisuudessaan.

⁵² Tutkimusaineistolla ei ole mahdollista tarkastella yksittäisiä kouluja (52). Siten koulut on ryhmitetty niiden suosion mukaan, joka perustuu tutkimuksessa ensin esitettäviin jaotteluihin.

volliset hakivat muuhun kuin oman oppilasalueensa kouluun, kuinka suuri osa ikäluokasta harkitsi hakemista, mutta ei hakenut, missä määrin vanhemmat kävivät tutustumassa kouluihin ja kuinka pitkiä koulumatkoja seitsemäsluokkalaiset olivat valmiita matkustamaan. Samalla kartoitettiin, kuinka lähellä oppilaiden kotia kunnan osoittamat ”lähikoulut” sijaitsivat.

Koska eri maissa tehdyissä tutkimuksissa lasten sijoittamisesta kouluihin perheiden ”valintojen” perusteella on havaittu tiettyjä yhtenäisiä piirteitä, myös Suomessa haluttiin tutkia, oliko eletyillä koulumarkkinoilla havaittavissa jotain samankaltaisia rakenteita. Koulumarkkinoiden rakennetta tutkitaan kysymällä, missä määrin koulujen oli mahdollista valikoida oppilaitaan ottamalla kouluun muita kuin oppilasalueelle kuuluvia oppilaita, miten muuhun kuin oppilasalueen kouluun tehdyt hakemukset jakautuivat koulujen kesken sekä edellistä yksityiskohtaisemmin, millaisia hakemusvirtoja koulujen välille muodostui ja oliko näillä yhteyttä koulujen sijaintiin, historiaan ja opetuspainotuksiin.

Toiseksi tutkimuksessa pyritään ymmärtämään elettyjä koulumarkkinoita kysymällä, miten perheet toimivat koulumarkkinoilla. Oliko oppilaan kotitautan tai sukupuolen suhteen eroa siinä, mihin yläkouluun oppilas haki? Millaisiin perusteluihin ja päätöksentekoprosesseihin perheet tekivät kouluvalintoja?

Kolmanneksi tutkitaan, vaikuttiko perheiden kouluihin hakeminen koulujen oppilasohjaajan kysymällä, miten oppilaat jakautuivat kouluihin kotitautan ja sukupuolen suhteen oppilasalueiden perusteella ja muuttuiko tämä perheiden kouluvalintojen myötä. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, esiintyikö perheiden perusteluissa hakea tiettyyn kouluun koulujen välisiä arvostuseroja.⁵³

Tutkimusasetelma kaupunkien ”paikallisten koulumarkkinoiden” olemassaolon, toiminnan ja vaikutusten tarkastelemiseksi Suomessa muovautui perehtymällä muissa maissa toteutettujen kouluvalintatutkimusten asetelmiin ja aineistoihin. Asetelmaan otettiin aiemmissä tutkimuksissa hyväksi havaittuja piirteitä ja niitä sovellettiin Suomen yhtenäiskoulujärjestelmään sekä saatavilla olevaan aineistoon. Tutkimuksen muotoutumista suuntasi lisäksi kaksi esitutkimusta, joista tarkemmin edempänä. Asetelmaa rajasi myös yhden tutkijan voimin toteutettavan tutkimuksen laajuus verrattuna muissa maissa toteutettuihin asetelmiin, joiden taustalla on ollut useista henkilöistä koostuvia tutkimusryhmiä.

⁵³ Tämä ei ollut alkuperäinen, aineiston keruuta suunnannut tutkimuskysymys, vaan perheiden kouluvalintaperusteluita kartoittaneesta aineistosta havaittiin, että osalla vastaajista oli tarve pohtia koulujen välistä arvoa ja käyttää koulujen sosiaalista hierarkiaa määrittäviä ilmaisuja.

Tutkimusasetelmalla on kolme rajausta. Kouluvalintailmiötä tutkitaan seitsemännelle luokalle siirtyvien oppilaiden (pl. erityisopetus) kautta. Paikallisten koulumarkkinoiden tarkastelu kohdistuu siten 7.–9. luokan kouluihin. Vaikka perusopetuslaki (SA 628/1998) poisti jaon ala- ja yläasteeseen, tämä taitekohta perusopetuksessa on kiinnostava kouluvalintapolitiikan kannalta. Nämä 1990-luvun lopulla vielä yläasteiksi nimetyt koulut toimivat tyypillisimmin omissa rakennuksissaan (tai lukioiden kanssa samoissa tiloissa), joten oppilaat siirtyvät kuudennen luokan jälkeen fyysisesti eri kouluihin. Samalla opetus muuttuu oppiainejakoiseksi. Lasten siirtyessä seitsemännelle luokalle perheiden tekemät ”kouluvalinnat” ovat yleisempiä kuin ensimmäisen tai kolmannen luokan alkaessa, koska koulun läheisyys ei ohjaa oppilaan kouluvalintaa yhtä keskeisesti kuin nuorempana. Lisäksi osalla 12-vuotiaista koululaisista on myös omaa tahtoa siitä, mitä koulua he haluavat käydä. Lasten sijoittuminen perusopetuksen kolmen viimeisen luokan kouluihin on koulutussosiologisesti kiinnostavaa, koska se on lähellä nuorten jatko-opintoihin suuntautumista. Valtaosa muissa maissa tehdyistä kouluvalintatutkimuksista koskee vastaavaa ikäryhmää (lower secondary transferees), joten tuloksia on myös mahdollista jossain määrin vertailla eri maiden välillä.

Toiseksi, tutkimuksessa tehtiin tietoinen valinta tarkastella kussakin kaupungissa ”kokonaisia paikallisia koulumarkkinoita” eli kaikkia 7.–9. luokkien kouluja ja koko ikäluokan siirtymistä 6. luokalta näihin kouluihin. Näin voitiin ottaa huomioon kaupungin kaikki alueet paikallisten koulumarkkinoiden rakenteen tarkastelussa. Kokonaisten kaupunkien ja ikäluokkien tarkastelulla pyritään saamaan ilmiöstä mahdollisimman luotettava ja tarkka käsitys.

Kolmanneksi, tutkimus on poikkileikkaus ilmiöstä tietynä ajanhetkenä. Kussakin kaupungissa aineisto kerättiin noin viisi vuotta sen jälkeen, kun kaupungeissa on tarjottu seitsemännelle luokalle siirtyville oppilaille mahdollisuutta hakea koulupiirin tai oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun.⁵⁴ Kouluvalintapolitiikan käyttöönoton tulkitaan jossain määrin vakiintuneen juuri 2000-luvun taitteeseen mennessä, koska viranomaiset ja koulut ovat mainostaneet useita vuosia kouluvalintamahdollisuutta perheille esittein ja tiedostustilaisuuksin. Tutkimuksessa verrataan siis 2000-luvun taitteessa voimassa olleita kunnan oppilasaluejakoja perheiden tekemiin kouluvalintoihin kokonaisuudessa ikäluokassa

⁵⁴ Kouluvalintapolitiikkaan siirtyminen on tapahtunut vähitellen, joten tarkkaa vuotta on vaikea määrittellä. Aloitusvuotena pidetään tässä sitä esitutkimuksen postikyselyssä vuonna 1997 koulutoimen edustajien ilmoittamaa lukuvuotta, jolloin oppilaille on tarjottu oikeutta hakea myös muuhun kuin koulupiirin kouluun.

neljän kaupungin sisällä yhden vuoden aikana. Asetelmalla ei ole mahdollista tarkastella muutosta vertaamalla eri vuosien tilannetta keskenään, eikä tutkimukseen ole valikoitu vain osaa kaupungin kouluista (vrt. Lauder ym. 1999)⁵⁵.

Tutkimusasetelman rakentamista ja aineistojen löytymistä suuntasivat ulkomaisten tutkimusten lisäksi kaksi esitutkimusta. Ensimmäisellä esitutkimuksella kartoitettiin vuonna 1997 postikyselyin 15 Suomen suurimman kaupungin kouluviranomaisilta kouluvalintapolitiikan käyttöä sekä muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden perheiden kouluvalintaperusteluja strukturoiduin kysymyksin viidessä kaupungissa (ks. Hirvenoja 1998a; 1998b). Toiseksi tutkimusasetelman muotoutuessa kartoitettiin, millaisia aineistoja kouluvalinnasta kaupungeista oli mahdollista kerätä. Aiempaan tutkimukseen vastanneille 13 suurelle kaupungille tehtiin vuonna 1998 edellistä tarkempi postikysely koulukohtaisista oppilasmääristä ja hakemuksista koulujen välillä. Kyselyyn vastasi puhelintiedustelujen jälkeen kuusi kaupunkia, joissa pyydettyjä tietoja oli tilastoitu tai niitä haluttiin kerätä tai kertoa kouluittain. Valtaosa kaupungeista ei tilastoinut 7.–9. luokan kouluihin siirtyvien oppilaiden tekemiä hakemuksia tai kouluihin sijoittumista. Postikyselyllä pyydettyjä oppilasmääriä kouluihin hakeutumisesta ei voitu käyttää sinällään tutkimuksessa, koska kaupunkien käyttämät laskentatavat olivat keskenään hyvin erilaisia. Siten tämä aineistonkeruu ennen kaikkea suuntasi varsinaisten tapaustutkimuskaupunkien valintaa ja vertailukelpoisen aineiston saamista niistä. Koko ikäluokan kattavia tarkasteluja oppilaiden sijoittumisesta seitsemännen luokan kouluihin suhteessa perheiden kouluvalintoihin oli mahdollista näin ollen tehdä vain tapaustutkimuskaupungeissa. Lisäksi kaikista kymmenestä suurimmasta kaupungista kerättiin 6. luokkalaisten oppilaiden perheille

⁵⁵ Esimerkiksi uusiseelantilainen tutkimusryhmä käytti hyvin eri kokoisia ja valikoituja otoksia koulumarkkinoiden eri puolien tutkimiseen. Asetelmasta oli vaikea erottaa, miten luotettavia yleistyksiä eri laajuisilla, pako-in suppeillakin aineistolla tehtiin. Aineisto oppilaiden kouluihin sijoittumisesta (enrolment patterns) kerättiin yhden kaupungin 11:sta koulusta vuosina 1990–1995. Vuonna 1990 vanhat oppilasalueet olivat käytössä Uudessa-Seelannissa ja ne poistettiin vuonna 1991. Täten tutkimuksessa seurattiin oppilaiden kouluihin sijoittumista viiden vuoden ajan yhdessä kaupungissa. Kouluittain kerättyjen huoltajien ammattien perusteella sosioekonomisen aseman keskiarvoja verrattiin hakeutumiseen paikalliseen, etäiseen tai kaukaiseen kouluun. Varsinaisia oppilasvirtoja koulujen välillä tarkasteltiin neljän koulun otoksella yhtenä vuonna (1994) yhdestä kaupungista. Tällä myös testattiin polarisaatioiteesiä liittämällä oppilasvirtoihin perheiden sosioekonominen asema. Koulujen asemaa koulumarkkinoilla (school circuits) King's tutkijaryhmän tapaan (Gewirtz 1995, 52–54, ks. myös Ball ym. 1995) määriteltiin kahdessa kaupungissa (kouluja luokiteltiin 35 (mt., 46), tosin myöhemmin kirjassa niitä mainitaan olleen 23 (mt., 97)). Sisään pääsyä kouluihin suhteessa perheen sosioekonomiseen asemaan testattiin kuudessa koulussa, jotka oli valittu kahdesta kaupungista. (Lauder ym. 1999.)

tarkoitettua oppaat yläkouluihin siirtymisestä. Oppaiden kautta tarkasteltiin, missä määrin kussakin kaupungissa oli painotettuja kouluja ja miten kouluvalintamahdollisuudesta tiedotettiin vanhemmille, jotta tapaustutkimuskaupungeiksi voitiin ottaa kouluvalintapolitiikaltaan mahdollisimman erilaiset kaupungit.

Tutkimukseen valittiin edellä kuvatun taustatyön perusteella kymmenestä suurimmasta kaupungista neljä kouluvalintapolitiikaltaan, kooltaan ja sosiaaliselta rakenteeltaan erityyppistä kaupunkia. Ensisijaisesti valittiin kaupungit, joissa 6. luokkalaisten hakemusten määrät muuhun kuin asuinpaikan mukaiseen yläkouluun poikkesivat toisistaan vuosina 1997 ja 1998 kunnilta kerättyjen postikyselyiden mukaan, ja joista oli mahdollista saada tietoja oppilaiden kouluvalinnoista koulukohtaisesti rinnakkain 6. luokkalaisten oppilaiden osoitteiden kanssa. Näiden kaupunkien oppaat yläkouluihin siirtymisestä (vuodelta 2000) edustavat myös hyvin kymmenessä suurimmassa kaupungissa perheille jaettujen oppaiden laajaa kirjoa koulujen itse laatimista monisteista yhtenäisiin, kaikista kouluista samat tiedot esitteleviin taitettuihin nelivärikirjasiin.

Tutkimuksen alkuvaiheessa harkittiin kaupunkien esittämistä anonyymeinä muiden maiden kouluvalintatutkimusten tapaan. Kaupunkien anonyymiteettiä harkittiin, jotta kouluvalintailmiön piirteitä olisi voitu esittää yksityiskohtaisemmin, esimerkiksi koulujen piirteiden ja niiden välisten hakemusvirtojen suhteen. Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole määrittellä ja tuoda julki yksittäisten koulujen ”asemaa” koulumarkkinoilla, vaan tarkastella yleisemmin ilmiön piirteitä ja rakennetta eri kaupungeissa. Kun tutkimuksen ensimmäisiä tuloksia esiteltiin erilaisissa seminaareissa, suomalaisten kuulijoiden mielenkiinto suuntautui toistuvasti kaupunkien nimien arvailuun. Aineiston tarkastelun edettyä pidemmälle kouluvalintailmiön keskeiset piirteet näyttivät huomattavan samansuuntaisilta joka kaupungissa. Täten tutkimuksen raportoinnissa ei ollut tarpeen erotella kaupungeja kaikkien teemojen suhteen ja tutkimuksessa luovuttiin kaupunkien pseudonimistä⁵⁶.

Tutkimukseen valitut kaupungit ovat kokonsa puolesta edustava otos Suomen kymmenestä suurimmasta kaupungista: Espoo 2., Turku 5., Lahti 7. ja Kuopio 8. Neljässä kaupungissa oli 2000-luvun taitteessa yhteensä 52 suomenkielistä yleisopetusta antavaa 7.–9. luokkien koulua, joilla oli kunnan määrittele-

⁵⁶ Englanninkielisessä julkaisussa (Seppänen 2003b) kaupungeista käytettiin niiden sijaintia ja sosiokulttuurista karrikatyyriä kuvaavia pseudonimiä, jotta ne olisivat informatiivisempia lukijalle.

mä oppilaaksiottoalue. Tutkimuksessa mukana olleet koulut edustavat liki puolta pääkaupungin ulkopuolisten suurten kaupunkien yläkouluista. Kymmenessä suurimmassa kaupungissa asui vuonna 2000 noin 1 774 000 asukasta. Tutkittujen neljän kaupungin väestön osuus oli 47 % Helsingin ulkopuolisista, yhdeksästä suurimmasta kaupungista vuonna 2000. (Tilastokeskus 2003, 207–216.) Tutkimukseen valittujen neljän kaupungin rinnalla tarkasteltiin Helsinkiä kaupungin opetusviraston keräämän aineiston pohjalta, mistä tarkemmin edempänä.

Tutkimuksen valitut kaupungit, mukaan lukien Helsinki, poikkesivat selvästi toisistaan taloudellisen hyvinvoinnin suhteen. Espoosta on luonnehdittu varallisuus- ja koulutustilastojen pohjalta kaupungiksi, johon on keskittynyt paljon korkeasti koulutettua hyvin vaurasta väestöä. (Rusanen, Colpaert, Muilu & Naukkarinen 1999a). Espoossa vähintään keskiasteen tutkinnon suorittaneita oli suurista kaupungeista eniten, 73 %, mutta myös Kuopiossa heitä oli melko paljon, 67 %. Helsingissä vähintään keskiasteen tutkinnon suorittaneita oli 65 % ja Turussa 62 %. Lahdessa koulutustaso oli, Porin rinnalla, suurten kaupunkien alhaisin. Lahtelaisista 58 % oli vähintään keskiasteen tutkinnon suorittaneita. Korkeimman koulutustason kaupungeissa myös väestön keski-ikä oli pääsääntöisesti alhaisin. Vuonna 1997 työttömyysaste oli kymmenen suurimman kaupungin vertailussa toiseksi suurin Lahdessa (21,5 %), pienin Espoossa (9,4 %) ja Helsingissä pienimpien joukossa (13,9 %). Turun (17,5 %) ja Kuopion (19,2 %) työttömyysaste sijoittui suurten kaupunkien keskivaiheille. (Seppänen & Rusanen 2000.) Teollisuuskaupunki Lahdessa 1990-luvun alun taloudellisen laman on todettu olleen selvästi syvempi kuin maassa keskimäärin (Helin 1996). Kaupunkien sisäisessä segregaatiotutkimuksessa huono-osaisuuden⁵⁷ alueellisia keskittymiä oli eniten Lahdessa, Espoossa ei yhtään. Siinä missä huono-osaisuudeksi kuvattuja neliökilometrin kokoisia ruutuja oli Lahdessa 14 ja seuraavaksi eniten Helsingissä (kahdeksan), niitä oli Turussa kaksi ja Kuopiossa yksi. (Rusanen, Muilu, Naukkarinen ja Colpaert 1999b).

⁵⁷ Paikallisia huono-osaisuuden keskittymiä mitattiin passiivi- / aktiiviväestön huoltosuhteella, työttömyysasteella, työttömyyden kestolla ja asuntokuntien tulotasolla.

4.2 Tutkimusmenetelmät ja -aineistot

Jotta koulumarkkinoista saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva, edellä kuvatulla asetelmalla kerättiin erilaisia aineistoja. Tutkimustapaa, jossa yhdistetään useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, aineistolähteitä tai/ja näkökulmia saman ilmiön selittämiseen tai ongelman ratkaisemiseen on nimetty triangulaatioksi⁵⁸ (mm. Patton 1990). Kukin menetelmä, lähde tai näkökulma tuovat esiin erilaisia puolia samasta ilmiöstä, mutta mikään niistä ei yksin selitä ilmiötä. Näin tavoitteena on saada laadukkaammaksi ja luotettavammaksi määritelty analyysi ilmiöstä (Patton 1990, 188–198, 461–493). Tässä tutkimuksessa käytetään erilaisten aineistojen ja analyysien yhdistämistä. Aineistot ovat pääosin määrällisiä, mutta osittain myös laadullisia ja niistä analysoidaan sekä tilastollisia yhteyksiä että sisältöjä. Tosin tärkeämpää kuin löytää aineistonanalyysille nimi, on esimerkiksi Tuomen ja Saarijärven (2002, 148) mukaan pohtia, miten analyysin tekee ja kuvata se tutkimuksessa uskottavasti. Olennaista on kytkeä sisälönanalyysi johonkin teoreettiseen kokonaisuuteen, jonka perinteeseen tutkimus kuuluu (mt).

Seuraavassa kuvataan, mitä ja missä laajuudessa eri aineistotyyppit sisältävät. Samalla tarkastellaan, mitä asioita ja miten luotettavasti aineistot kertovat. Aineistot on nimetty ikäluokka-aineistoksi, perheaineistoksi sekä toimintapolitiikka- ja kouluaineistoksi. Aineistojen lyhyt kuvaus ja niiden koko eri kaupungeissa on koottu asetelmaan 2.

Mainituissa neljässä kaupungissa [sekä Helsingissä vain jos tämä on erikseen mainittu hakasulkeissa] tarkasteltiin seuraavia teemoja seuraavan kokoisin populaatioin.

Yläkouluihin siirtyvien oppilaiden koko ikäluokassa tarkasteluin (**ikäluokka-aineisto**):

1. koulujen mahdollisuutta ottaa oppilasalueen ulkopuolisia oppilaita (oppilasalueiden kokoa) ja kouluihin otettuja oppilaita [myös Helsingissä];
2. kouluihin hakeneiden ja niistä muihin kouluihin hakeneiden oppilaiden määriä [myös Helsingissä];
3. muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden oppilaiden virtoja koulujen välillä;

⁵⁸ triangle = kolmio, triangular = kolmikulmainen.

		Aineiston laajuus					
Aineiston kuvaus	Lahti 1999 N	Kuopio 1999 N	Turku 2000 N	Espoo 2000 N	Neljä kaupunkia yhteensä N	Helsinki 1999– 2001 (ka.) ¹⁾ N	
Aineiston nimi							
Ikäluokka- aineisto ²⁾	Oppilaslistat: osoite, oppilasalueen koulu ja haettu koulu (Helsingissä valmis tilasto kouluittain)	982	910	1312	1948	5152	4183 (ka./vuosi)
Perhe- aineisto ³⁾	Postikysely: huoltajien tausta, oppilaan suku- puoli, kouluvalinta perus- telut ja osin prosessi	227	293	421	582	1523 (= 30 % (Jokinen 2000; ikäluokasta) tässä vain osaan prosessia)	430
Toiminta- politiikka- ja koulu- aineisto	Esittelykirjaset, oppilas- aluekartat ja tarvittaessa lautakunnan päätöspöytä- kirjat: toimintapolitiikka oppilaiden sijoittamisessa kouluihin, koulujen opetus- painotukset oppilasvalikointi, sijainti ja historia	Kaikki 7. – 9. luokan koulut			52 yriäkoulua	–	

1) Helsingissä aineisto sisältää kaikki 7.–9. luokan koulujen oppilaat (13–15 -vuotiaat), jotka opiskelivat oman oppilasalueensa ulkopuolisissa kouluissa vuonna 2001. Tämä sisältää seitsemännelle luokalle siirtyneiden ikäluokat vuosilta 1999–2001. Lähde: Helsingin opetusvirasto.

2) Yleisopetuksen ikäluokka, pl. Steiner-kouluihin kuuluneet oppilaat ja Helsingissä oppilasaluejaon ulkopuoliset yksityiskoulut.

3) Postikyselyä lähetettiin 2394:n perheen otokselle saman vuoden ikäluokasta kuin ikäluokka-aineisto. Kyselyjä palautui 1523 + 17 (hylättyä). Vastausprosentti oli 64.

ASETELMA 2. Aineistot elettyjen koulumarkkinoiden tutkimiseen yläkouluihin siirtyvien oppilaiden ikäluokassa

Kaikki yläkoulut kattavasti tarkasteltiin (**kouluaineisto**):

4. koulujen opetuspainotusten alaa, oppilaaksiottokriteereitä, historiaa ja sijaintia kaupungissa;

Otoksella yläkouluihin siirtyvistä oppilaista ja heidän huoltajistaan tarkasteltiin (**perheaineisto**):

5. perheiden harkintaa hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun ja hakijoiden pääsyä valitsemaansa kouluun;

6. perheiden osallistumista koulujen esittelyiltoihin ja tulevaa koulumatkan pituutta [myös Helsingissä (Jokinen 2000)];
7. huoltajien lukumäärää, koulutusta, sosioekonomista asemaa ja tuloja sekä oppilaiden sukupuolta suhteessa erilaisiin kouluvalintoihin;
8. perheiden kouluvalintaprosessia ja siihen liitettyjä perusteluja suhteessa erilaisiin kouluvalintoihin;
9. huoltajien taustojen ja oppilaan sukupuolen jakautumista koulutyyppeihin oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen.

Ikäluokka-aineisto

Niin kutsuttu ikäluokka-aineisto kattaa neljässä tapaustutkimuskaupungissa kaikkien yleisopetuksen seitsemännelle luokalle siirtyneiden, oman kunnan oppilaiden ”kouluvalinnat” eli yhteensä 5152 oppilasta. Aineisto kerättiin kahdesta kaupungista vuonna 1999 ja kahdesta vuonna 2000. Tutkitun vuoden keväällä kerättiin kaikista kuudesluokkalaisista oppilaslistat, joihin oli merkitty, mihin yläkouluun oppilas olisi sijoitettu osoitteen mukaan (lähikoulu) ja minin yläkouluun hän ensisijaisesti haki (tai siirrettiin automaattisesti). Listat olivat alakouluittain, joten kuhunkin yläkouluun kuuluneet, **niihin** hakeneet ja niistä muihin kouluihin hakenneet oppilaat tilastoitiin yksitellen⁵⁹. Kuopion, Lahden ja Turun kouluviranomaiset lähettivät oppilaslistat keskitetysti ja Espoosta listat kerättiin erikseen kustakin 47:stä alakoulusta, koska tietoja ei ollut kerätty keskitetysti kaupungin kouluviranomaisille. Puuttuneita ja epäselviä tietoja täydennettiin kouluilta lukuvuoden 2000–2001 kuluessa⁶⁰ ja lopulta aineistosta saatiin koko ikäluokan kattava. Koska ikäluokka-aineistoon ei jäänyt puuttuvia tietoja, sen avulla on mahdollista tarkastella luotettavasti kouluihin hakeutumista neljän kaupungin alueella.

Ikäluokan kouluvalintalistojen rinnalle kerättiin myös kouluittain listat oppilaiden osoitteista (joita käytettiin pääasiassa edempänä esiteltävien postikyseilyiden lähettämiseen). Lisäksi kaupungeilta kerättiin oppilasaluekartat samalta vuodelta kuin ikäluokka-aineisto. Mikäli tieto oppilaan osoitteen mukaisesta lähikoulusta puuttui kouluvirastoilta saaduista listoista tai oli epäselvä, osoitetta

⁵⁹ Paitsi Lahdessa kouluvirasto koosti oppilaat listoihin yläkoulujen mukaisesti.

⁶⁰ Keväällä 2000 Espoon 47:ltä alakoululta pyydettiin kirjeitse oppilaslistoja yhteistyössä kaupungin kouluviranomaisten kanssa. Kirjallisen uusintapyynnön ja puhelinoitojen jälkeenkin kuuden koulun tiedot jäivät aluksi puuttumaan. Tammikuussa 2001 näitä puuttuvia tietoja pyydettiin kouluilta vielä uudelleen. Ennen pitkää kaikkien alakouluista yläkouluihin siirtyneiden oppilaiden tiedot saatiin aineistoon.

käytettiin paikantamaan kartasta kullekin oppilaalle sama oppilasalueen koulu kuin muille samalla alueella asuneille ikätovereille. Kaikkien seitsemännän luokan aloittavien oppilaiden oppilasalueen kouluksi tilastoitiin *osoitteen mukainen* koulu. Siten 3. luokalta alkaneita painotetun opetuksen luokkia käyneet oppilaat tilastoitiin samoin kuin muut samalla alueella asuvat ikätoverit. Suurimmat kouluviraston antamista listoista poikkeavat koodaukset tehtiin yhden koulun painotetun opetuksen luokkia käyneille oppilaille (138), joille määritettiin oppilaskerrallaan osoitteiden perusteella sama oppilasalueen koulu kuin muillakin vastaavalla alueella asuneilla. Lisäksi samoin tutkittujen kaupunkien ainoan peruskoulua korvaavan koulun kohdalla kaikkien seitsemännellä luokalla aloittavien oppilaiden (120) oppilasalueen mukainen koulu määritettiin oppilasaluekartasta osoitekerrallaan, koska koulun tiedot olivat kunnan rekisterien ulkopuolella. Tällä menettelyllä kaikki oppilasalueen ulkopuolella käyneet oppilaat tilastoitiin tutkimuksessa samoin periaattein riippumatta kaupunkien keskenään poikkeavista tilastointi- tai tulkintatavoista painotetun opetuksen luokkia käyneiden oppilaiden suhteen.⁶¹ Näin aineisto luokitettiin kaikissa kaupungeissa systemaattisesti samalla tavalla, joten kaupunkeja voitiin verrata luotettavasti toisiinsa ja vakuuttua siitä, että menetelmällä mitattiin juuri sitä mitä oli tarkoituskin mitata.

Kunkin yläkoulun aloittaneiden oppilaiden määrät kerättiin kaupungeilta tutkitun vuoden syksyltä. Oppilaslistoihin ei ollut mahdollista saada tietoa siitä, mihin kouluun kukin oppilas lopulta päätyi, koska suurimmalla osalla alakouluista oli vain tieto siitä, mihin kouluun oppilas oli hakenut. Aineisto kuvaa siten oppilaiden sijoittumista lähikouluihin osoitteen perusteella ja hakemuksia muihin kouluihin, mutta sillä ei voida tutkia oppilaiden lopullista sijoittumista kouluihin. Informaatiota siitä, hakiko oppilas painotetun opetuksen luokalle

⁶¹ Muutamissa kaupungeissa oppilasalueista poikkeavaa tulkintaa sovellettiin oppilaisiin, jotka kävivät 3. luokalta alkaneilta painotetun opetuksen. Käytäntö juontanee juurensa peruskoululakiin, jonka mukaan päällekkäiset koulupiirit olivat mahdollisia kouluhallituksen ohjeiden mukaan ”erityisestä syystä” (SA 476/1983, 7§), sittemmin kunnan päätösvallalla ”koululle annettun erityisen opetustehtävän takia” (SA 171/1991, 7 §). Uuden perusopetuslain mukainen kunnan osoittama koulupakka ”lähikoulussa” (SA 628/1998, 6 §) oli siten joidenkin kuntien tulkinnan mukaan painotetun opetuksen luokille valittujen oppilaiden osalta tämän painotetun luokan koulu, ei asuinpaikan mukainen koulu, kuten muulla ikäluokalla. Tällöin kunnan sisällä oli mahdollista siirtää 3. luokalla alkanut painotetun opetuksen luokka automaattisesti vastaavaan 7. luokan kouluun, eikä oppilaiden tarvinnut anoa uudelleen oikeutta koulupaikkaan. Tälle vastakkainen toimintapolitiikka oli käytössä Helsingissä, missä 2000-luvun taitteessa koko ikäluokka, myös 3. luokalla alkaneiden painotetun opetuksen luokkien oppilaat, valikoitiin uudelleen 7. luokan kouluihin.

vai jonkun muun syyn vuoksi tiettyyn kouluun ei myöskään ollut saatavilla liitettäväksi aineistoon. Myöhemmin pyrittiin vielä keräämään tutkimusvuosina painotetun opetuksen luokkia käyneiden seitsemäsluokkalaisten oppilaiden määriä ja/ tai kouluissa toimivien rinnakkaisten painotettujen luokkien lukumääriä kouluittain. Tällaisia oppilastilastoja ei kuitenkaan ollut saatavilla kaikkien kaupunkien kouluvirastoista. Näin olleen yrityksistä huolimatta tutkimukseen ei saatu tilastoaineistoa painotetun opetuksen luokkia käyvien oppilaiden määristä tutkimuskaupungeissa.

Tutkimukseen valittujen kaupunkien rinnalla tarkasteltiin Helsinkiä kahden Helsingin opetusviraston keräämän aineiston kautta. Ensiksi tutkimukseen saatiin opetusviraston vuosittain kouluilta keräämiä tilastoja seitsemännelle luokalle siirtyvien oppilaiden hakemuksista ja pääsystä kouluihin. Nämä tutkimuksessa käytetyt tilastot ovat Helsingin ensimmäisestä kouluvalintavuodesta 1994 alkaen syksyyn 2002 (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1994–2002). Helsingin tilastoihin sisältyvät kaikki koulut, jotka olivat koulupiirijaossa, yhteensä 41 yläkoulua. Lisäksi Helsingissä toimi 10 kansainvälistä tai ideologista yksityiskoulua, joissa kävi 10–11 % koko kaupungin seitsemäsluokkalaisista vuoden 1998 ja 2002 välillä⁶². Helsingin kaupungin tilastoja käytettiin tutkimuksessa niiden alkuperäisin luvuin, millä varmistettiin se, että kunakin vuonna muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden määrät suhteutettiin samaan populaatioon. Tutkimustuloksina esitettäviä tunnuslukuja voidaan pitää siten luotettavasti vertailukelpoisina eri vuosien kesken ja suhteessa muihin kaupunkiin.

Toiseksi Helsingin osalta tutkimuksessa käytettiin kaupungin opetusviraston vuodelta 2001 tilastoimia oppilasmääriä yläkoulujen oppilaaksiottoalueella asuvista, oppilasalueen kouluun menneistä ja kussakin koulussa käyvistä oppilaista (kaikki 13–15-vuotiaat) (N = 12549 oppilasta, joista seitsemäsluokkalaisia keskimäärin 4183 oppilasta). Näiden lukujen pohjalta laskettiin muualta kuin koulun omalta alueelta kussakin koulussa käyvien oppilaiden määrät (vastaava kuin kouluihin “sisään hakeneet” muissa kaupungeissa) sekä kouluun kuuluvien, mutta muihin kouluihin menneiden oppilaiden määrä (vastaava kuin kouluista “uloshakeneet” muissa kaupungeissa). Helsingissä tarkastelu on siten keskiarvo kolmesta vuosina 1999–2001 seitsemännelle luokalle siirtyneestä ikäluokasta ja perustuu kouluihin hyväksytyjen oppilaiden määriin, kun taas muiden kaupunkien aineis-

⁶² Aiemmilla vuosilla vastaava tieto puuttuu näistä tilastoista. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1994–2002.)

toissa oppilasmäärät ovat hakijoita. Tätä varausta lukuun ottamatta helsinkiläisaineistoa voidaan kuitenkin melko luotettavasti verrata muihin kaupunkeihin, koska se on koko yleisopetuksen ikäluokan kattava ja koottu samoin periaattein kuin tämän tutkimuksen aineisto. Helsingin aineistolla määriteltiin koulujen jakautumista suosittuuden mukaan samoin kriteerein kuin muiden kaupunkien aineistoissa. Helsingin aineisto ei sisällä tietoja siitä, mistä koulusta mihin kouluun oppilaat hakivat, kuten tätä tutkimusta varten oppilas kerrallaan kerätyt aineistot muista kaupungeista. Siten tutkimuksessa ei voitu toteuttaa analyysejä hakemusvirroista helsinkiläiskoulujen välillä, kuten muissa kaupungeissa.

Toimintapolitiikka- ja kouluaineisto

Kaupunkien toimintapolitiikkaa oppilaiden sijoittamisessa 7.–9 -luokan peruskouluihin ja koulujen erikoistumista, oppilasvalikointia, historiaa ja sijaintia karotoitettiin seuraavassa esiteltävin aineistoin. Aineistoa nimitetään informatiivisuuden vuoksi toimintapolitiikka- ja kouluaineistoksi. Aineiston tarkoitus on luoda tutkimuksessa kontekstia muiden aineistojen tarkasteluun, eikä niinkään tarjota välineitä kattavien johtopäätösten tekemiseen kaupunkien ja koulujen toimista kouluvalinnoissa.⁶³ Pääosa kouluvalintojen toimintapolitiikkaa ja kouluja koskevasta aineistosta on sellaista, jota oli tarjolla perheille informaatioksi koulujen opetuspainotuksista, kouluihin hakemisesta ja pääsykriteereistä. Toisin sanoen aineisto kertoo kaupunkien toimintapolitiikasta ja kouluista pääpiirteissään siten kuin ne näyttäytyivät perheille, joiden lapsi siirtyi yläkouluun 2000-luvun taitteessa.

Tutkituissa neljässä kaupungissa pääasiallisena aineistona käytettiin 6. luokkalaisten perheille suunnattuja oppaita tai kirjasia yläkouluihin siirtymisestä samoilta vuosilta kuin ikäluokka-aineisto. Lisäksi oppaat kerättiin kaikista kaupungeista myös tätä edeltäneeltä ja seuraavalta vuodelta, jotta vakuutettiin oppaiden vakiintumisesta osaksi kaupunkien kouluvalintapolitiikkaa. Nämä oppaat olivat kaupunkien kouluviranomaisten koostamia, mutta koulut olivat itse laatineet oman esittelytekstinsä. Osa oppaista oli toimitettu melko yhtenäisiksi kouluista esiteltävien teemojen suhteen, joita olivat muun muassa yleiset tiedot koulusta, toiminta-ajatus, painotettu opetus, pääsykriteerit, valinnaisaineet, kie-

⁶³ Kaupunkien ja koulujen toimintapolitiikkaa kouluvalinnoissa olisi tärkeää tutkia laajemmin esim. haastattelemalla virkamiehiä, rehtoreita ja opettajia sekä keräämällä dokumenttiaineistoa kouluvalintapolitiikkaan johtaneista prosesseista. Tällainen työ ei kuitenkaan sopinut väitöskirjatutkimuksen kokonaisresursseihin.

liohjelma ja muu toiminta. Koulujen esittelyn lisäksi oppaissa informoitiin vaihtelevasti kouluihin hakemisesta, oppilaan oman koulun määrätymistä, matkakorvauksista, tuntijaosta, oppilasarvioinnista, koulunkäynnin muutoksesta yläkoulussa, oppilashuollon tukitoimista sekä vanhempainiltojen ajankohdista. Useimmat oppaat sisälsivät hakukaavakkeita tai ne oli jaettu kuudesluokkalaisten koteihin oppaiden mukana. Kaupunkien ja koulujen perheille kirjoittamien oppaiden voidaan katsoa kuvaavan kouluvalintapolitiikan “virallista” tietolähdettä (vrt. perheiden verkostoihin perustuva niin sanottu “kuuma tieto” kouluista ja hakuprosessista (mm. Ball & Vincent 1998)).

Mikäli koulujen oppilasvalintakriteerit eivät olleet esillä oppaassa tai niitä ei löytynyt koulun internetsivuilta, pääsykriteerejä tiedusteltiin sähköpostilla suoraan koululta. Joidenkin koulujen osalta esittelyistä ei selvinnyt niiden perustamisvuotta tai historiaa, joten näitä etsittiin kaupunkien koululaitosta koskevista historiikkeista, koulujen internetsivuilta sekä tiedusteltiin suoraan kouluilta.

Koulujen sijaintia kaupungissa ja suhteessa toisiinsa sekä oppilasalueiden jakautumista kaupungeissa tarkasteltiin opetusviranomaisilta saatujen oppilasaluekarttojen avulla. Lisäksi kaupunkien toimintapolitiikan ymmärtämiseksi käytettiin tarvittaessa kaupunkien koululautakuntien päätöspöytäkirjoja.

Perheaineisto

Tutkimuksessa haluttiin saada taustatietoja oppilaista sekä heidän ajatuksiaan kouluvalinnasta mahdollisimman laajalta otokselta samasta seitsemännelle luokalle siirtyvästä ikäluokasta kuin tilastoaineisto. Jotta voitiin saada kattavasti sekä huoltajien taustatietoja että perheiden kokemuksia kouluvalintoihin liittyvistä asioista, aineisto päätettiin kerätä postikyselyinä.⁶⁴ Kyselylomake ja sen saatekirje ovat liitteessä 1. Kyselyssä kartoitettiin⁶⁵ strukturoidulla kysymyksillä, har-

⁶⁴ Yksinomaan kouluvalintaprosessin tutkimiseksi postikyselyä parempi metodi olisi ollut teema- tai syvähaastattelu, jolla olisi saatu ihmien suunnassa monipuolisempaa tietoa. Sen sijaan perheiden näkemyksiä ei olisi voitu yleistää määrällisesti luotettavasti esimerkiksi suhteessa huoltajien taustoihin. Tilastollisiin päätelmiin tarvittavia vanhempien taustatietoja olisi voitu tiedustella koulujen mahdollisista rekistereistä, mutta niistä olisi saatu todennäköisesti vain toisen vanhemman, useimmiten isän, ammatti, eikä sitä olisi todennäköisesti pystytty kytkeämään oppilaan kouluvalintaan. Perheiden haastattelemista harkittiin tutkimuksen alkuvaiheessa myös täydentämään postikyselyjä. Haastattelusta kuitenkin luovuttiin, koska perheet vastasivat ennalta odotettua monisanaisemmin postikyselyn avoimiin kysymyksiin ja haastattelut eivät olisi mahtuneet tutkimuksen kokonaisresursseihin.

⁶⁵ Kysely sisälsi myös muutamia muita asioita ja muuttajia, joita ei tarkastella tässä tutkimuksessa.

kittiinko perheessä lapsen hakemista muuhun kuin asuinpaikan mukaan määrättyvään kouluun, pääsiko lapsi hakemaansa kouluun, kuinka moneen kouluun vanhemmat kävivät tutustumassa ja/tai oliko lapsi käynyt haetussa koulussa, miten päätöksenteko jakautui lapsen ja huoltajien välillä sekä kuinka pitkä koulumatka ensisijaisesti valittuun kouluun oli. Perheitä pyydettiin avoimin kysymyksin kuvailemaan kaikkia kouluvalintaan liittyneitä asioita ja syitä sekä syitä, miksi perheessä ei harkittu muita kouluvaihtoehtoja tai miksi huoltajat eivät halunneet lapsen menevän tai lapsi ei halunnut mennä oppilasalueen kouluun. Tutkimuksessa käytetyt perheiden tiedot koskevat muuttujat olivat huoltajien määrä, koulutus, sosioekonominen asema, bruttotulot ja oppilaan sukupuoli. Kyselylomake esitettiin joukolla perheitä, joilla oli kouluikäisiä lapsia. Kysymysten ymmärrettävyyttä ja selkeyttä parannettiin palautteen perusteella.

Postikysely lähetettiin otokselle perheitä samasta neljän kaupungin yläkouluihin siirtyvästä ikäluokasta kuin mistä ikäluokka-aineisto (N 5152) oli kerätty. Kyselyjä lähetettiin 2394 eli liki puolelle ikäluokasta. Kysely lähetettiin pääsääntöisesti⁶⁶ kaikille muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun hakeneiden kuudesluokkalaisten perheille (1272 lähetettyä kyselyä) ja kolmasosalle oppilasalueen kouluun ensisijaisesti halunneiden oppilaiden perheistä (1122 lähetettyä kyselyä). Ensisijaisesti oppilasalueen kouluun halunneiden perheiden otokseen poimittiin osoitteita suhteessa kuhunkin yläkoulun kokoon. Otos poimittiin jokaisesta yläkoulun oppilasalueelle kuuluneesta alakoulusta ja sen jokaisesta rinnakkaisesta opetusryhmästä. Näin kaikki kaupunginosat tulivat edustetuksi otoksessa.

Koulujen ja kouluvirastojen antamista osoiterekisterilistoista ilmeni vain oppilaan nimi ja osoite, joten postitusta varten tehtyihin osoitetarroihin lisättiin op-

⁶⁶ Kyselyiden postittamisessa kaikille muuhun kuin lähikouluun hakeneille jouduttiin tekemään seuraavat poikkeukset. Yhden lahtelaisen yläkoulun osoitetietoja (120 oppilasta) ei ollut saatavilla kyselyn toteutusajankohtana. Toiseksi yhden painotetun opetuksen luokan oppilaiden kyselyt menivät Lahdessa lähikouluun menneiden oppilaiden otoksessa, koska heidät oli merkitty kunnan lähettämässä listoissa lähikoulun väinneiksi oppilaisiksi. Kyselyjen palaututtua heidät siirrettiin muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden ryhmään, koska oppilaiden todellinen asuinpaikka oli muun koulun oppilasalueella ja kyselystä ilmeni, että vastaajat myös itse tiesivät lapsen käyvän ”pääin ulkopuolista” koulua ilmoittaessaan oppilasalueen koulun nimeksi muun koulun kuin sen, johon lapsi oli menossa. Näin ollen kysely meni Lahdessa 218:lle muuhun kuin lähikouluun hakeneelle, joita oli oman kunnan oppilaiden ikäluokassa 384. Turussa yhden koulun painotetun opetuksen luokkien osalta oppilaiden suuren määrän vuoksi kysely lähetettiin vain kolmasosan otokselle. Näin ollen kysely meni Turussa 395:lle muuhun kuin lähikouluun hakeneelle oppilaalle, joita oli oman kunnan oppilaiden ikäluokassa 454. Espoossa 6. luokan oppilaiden osoitetiedot postitusta varten saatiin useiden pyyntöjen jälkeen 88 %:lta alakoulusta.

pilaan nimen eteen ”Huoltaja ja”. Kyselyn saatekirje kohdistettiin vanhemmille, mutta siinä kehoitettiin täyttämään lomake yhdessä yläasteelle siirtyvän lapsen kanssa. Tällä menettelyllä pyrittiin siihen, että mahdollisimman moni perhe kirjoittaisi varsinaisia perusteluita sille, miksi lapsi oli halunnut hakea tiettyyn kouluun, eikä huoltaja kuittaisi kyselyä kommentoimalla ”lapsi päätti itse” (Hirvenoja 1997, Hirvenoja 1998a). Lisäksi aiemmin vastaavissa kyselyissä on raportoitu (Koljonen 1998, 5), että vastaajat kritisoivat kyselyn osoittamista yksinomaan vanhemmille ja korostivat lapsen oman mielipiteen vaikutusta kouluvalintapäätökseen.

Kyselyt pyrittiin ajoittamaan suhteessa kouluvalintaprosessiin ajankohtana, jolloin vanhempien oletettiin olevan eniten tietoisia yläkoulujen ”valinnoista”. Kaupungit lähettivät 6. luokkalaisten koteihin vuoden vaihteen molemmin puolin ”yläasteen / yläkoulun valintaoppaan” ja koulut pitivät vuoden alussa esittelytilaisuuksia. Useimmissa kaupungeissa syksyä koskevat seitsemannen luokan kouluvalintalomakkeet tuli palauttaa helmi-maaliskuussa. Postikyselyt ajoitettiin toukokuun alkuun. Tällöin valtaosa perheistä oli saanut tiedon siitä, missä yläkoulussa lapsi aloittaisi syksyllä ja heillä olisi vielä muistissa keväällä tehty kouluvalintaprosessi. Lisäksi perheille jäi aikaa vastata kyselyyn ennen kesälomaa. Kyselyt postitettiin Kuopioon ja Lahteen vuonna 1999 sekä Turkuun ja Espooseen vuonna 2000.⁶⁷ Lomakkeet koodattiin ja vastaamatta jättäneille perheille lähetettiin uusintapyyntö.

Aineistoon otettuja vastauksia palautui 1523 kappaletta. 17 palautunutta kyselyä ei otettu mukaan aineistoon, koska ne eivät olleet tavoittaneet vastaajaa, perhe oli juuri muuttamassa paikkakuntaa tai muusta syystä.⁶⁸ Tutkimuksen perusjoukkoon kuuluneiden vastaajien palautusaktiivisuus oli yhteensä 64,1 %⁶⁹. Vastausprosentti oli sama sekä muuhun kouluun hakeneiden perheiden kuin oppilasalueen koulua preferoineiden perheiden keskuudessa. Sen sijaan palau-

⁶⁷ Perättäisiin postitusvuosiin vaikutti myös kyselyjen suuri määrä (2394) sekä Turun ja Espoon tutkimuslupien hakuprosessi. Postitusta varten kaupungeilta (Espoosta alakouluilta) pyydettiin kattavat osoitelistat, joista ilmenivät oppilaiden oppilasalueen koulu ja valittu koulu, joten kouluittain voitiin poimia muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneet ja otos lähikouluun menneistä oppilaista. Postitus oli hidasta, koska osoitteet tuli kirjoittaa kirjukuoria varten erillisille osoitetarvoille ja lomakkeet oli koodattava vastaamaan osoitelisioja muistutuskirjeiden postitusta varten. Joidenkin koulujen osalta kunnilla oli tiedossa vain oppilaan osoitteen kadun nimi, joten postinumerot etsittiin näissä tapauksissa yksitellen postinumeroluettelosta.

⁶⁸ Yhtä täytettyä lomaketta ei voitu lukea aineistoon, koska lapsi oli siirretty erityisopetukseen, eikä hän siten kuulunut tutkimuksen perusjoukkoon. Lisäksi yhdessä vastauskuoreessa oli tusilla kirjoitettu ruutupaperi ”HAISTAKAA PASKA. Hä hää. Kysymykset oli perseestä”.

⁶⁹ 1523 / (2394 lähetettyä kyselyä – 17 hylättyä kyselyä) x 100 % = 64,07 %.

tusaktiivisuus vaihteli kaupungeittain ja oli Kuopiossa 72,0 %, Lahdessa 56,2 %, Turussa 62,4 % ja Espoossa 64,4 %. Kaupungeittain postikyselyaineistojen koot ovat Lahdessa 227, Kuopiossa 293, Turussa 421 ja Espoossa 582. Kokonaisuutena aineisto (1523 vastaajaa) on 30 % koko populaatiosta (5152 oppilasta).

Kyselyn laatimisessa käytettiin kaupunkien kouluvalintaoppaiden termiä ”oppilasalue” ja vakiintunutta nimitystä ”yläaste”. Saatekirjeen lisäksi vastaajille annettiin kyselyn alkuun taustatiedoksi: ”Yläasteelle siirtyvällä oppilaalla on oikeus koulupaikkaan siinä yläasteen koulussa, jonka oppilasalueeseen hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu. Yläasteelle siirtyvät oppilaat ovat voineet kuitenkin anoa myös muulle kuin asuinpaikan mukaan määräytyvälle ns. oman oppilasalueen yläasteelle”. Vain hyvin harvoissa yksittäisissä vastauksissa todettiin, että perhe tai vanhemmat eivät olleet tietoisia, että lapsella olisi ollut mahdollisuus hakea myös muuhun kuin kunnan määräämään lähikouluun.

Postikyselylomakkeesta luotiin havaintomatriisi tilasto-ohjelma Statisticaan ja aineisto koodattiin tähän. Koodauksessa pyrittiin kaikkien kysymysten osalta tarkkaan järjestelmällisyyteen. Erityisesti kysymys lapsen hakeutumisesta oman oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun vaati koko lomakkeen tarkastelua, jotta toisiaan vastaavat tapaukset saatiin koodattua yhdenmukaisesti. Kysymys ”anoiko lapsi muulle kuin oman oppilasalueen yläasteelle” oli muutamille vastaajille monitulkintainen, koska hakukäytännöissä painotetun opetuksen luokille oli eroja kaupungeittain. Muutamat vastaajat ilmoittivat, että eivät varsinaisesti ”anoneet” tai tehneet ”hakemusta” toiseen yläkouluun, koska 3. luokalta alkanut painotetun opetuksen luokka siirtyi automaattisesti vastaavaan yläkouluun. Näissä tapauksissa vastaajat kuitenkin tyypillisesti myös itse tiesivät, että oppilasalueen koulu oli muu kuin painotettua opetusta antava koulu, koska he olivat nimenneet lomakkeen taustatietoihin asuinpaikan mukaiseksi kouluksi eri nimisen koulun kuin se koulun, johon lapsi siirtyi painotetun opetuksen luokalle. Olenaista oli, että perhe tiesi, että lapsi oli menossa muuhun kuin oppilasalueen kouluun, joten heidät koodattiin ”hakijoiksi” aina, kun koulu, johon lapsi siirtyi ei ollut oppilasalueen mukainen koulu. Lisäksi ikäluokkaaineiston oppilaslistoista oli useimmiten mahdollista tarkistaa vastaajan asuinpaikan mukainen koulu ja koulu, johon lapsi haki, mikäli tämä oli jätetty lomakkeessa ilmoittamatta⁷⁰.

⁷⁰ Muutamat vastaajat, jotka moittivat oppilasalueen koulua eivät halunneet ilmoittaa lomakkeessa koulun nimeä peläten, että lapselle koituisi jatkossa hankaluuksia. Näin ollen koulujen nimien ilmoittamatta jättämistä muutamissa vastauksissa ei voida tulkita siten, että perheet eivät olisi tienneet tehneensä kunnan määräämästä koulusta poikkeavaa valintaa.

Näin aineisto saatiin koodattua yhdenmukaisesti ja voitiin vakuuttua siitä, että koodaus vastasi mahdollisimman hyvin sitä, mitä lomakkeella oli tarkoitus mitata, eikä vastaajien nimettömänä säilyminen vaarantunut.

Lomakkeen avointen kysymysten vastaukset kirjoitettiin sanasta sanaan tekstiksi. Vastaaajilla oli useammassa kohdassa mahdollisuus kuvailla ”kouluvalintaansa” liittyviä perusteluja. Lomakkeeseen muodostui vaihtoehtoisia vastausreittejä niin, että jokaiselle ryhmälle oli ainakin kaksi avointa kysymystä, joissa oli mahdollista kirjoittaa perheen (huoltajien ja/tai lapsen) ajatuksia kouluvalinnasta. Ryhmät muodostuivat seuraavasti:

- perheet, jotka eivät olleet harkinneet hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun ja siten eivät myöskään hakeneet muuhun kouluun, vaan halusivat ensisijaisesti mennä oman oppilasalueen kouluun;
- perheet, jotka harkitsivat hakemista muuhun kouluun, mutta lopulta eivät hakeneet ja halusivat ensisijaisesti tai päätyivät menemään oman oppilasalueen kouluun;
- perheet, jotka hakivat muuhun kuin oman oppilasalueen kouluun.

Kaikilta kysyttiin, miksi lapsi hakeutui juuri siihen kouluun, johon ensisijaisesti halusitte. Lisäksi näiltä edellä määritetyiltä ryhmiltä tiedusteltiin avoimilla kysymyksillä, miksi hakemista oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun ei harkittu ja perheiltä, joissa harkittiin, miksi lopulta päädyttiin oppilasalueen kouluun. Perheiltä, joiden lapsi haki oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun kysyttiin, mistä syystä vanhemmat eivät halunneet lapsen menevän tai miksi lapsi ei halunnut oman oppilasalueen yläkouluun.

Tutkimuksen postikyselyssä päädyttiin käyttämään avoimia kysymyksiä, jotta saataisiin mahdollisimman hyvin selville, mitkä asiat perheet nostivat esille yläkouluihin hakeutumiseen liittyen.⁷¹ Aiemmin postikyselyinä toteutetuissa Helsingin kaupungin tilaamissa selvityksissä seitsemännelle luokalle siirtyvien oppilaiden kouluvalintasyistä käytettiin lomaketta, jossa vastaajien tuli numeroida kyselyn tekijöiden määrittämiä ”kouluvalintasyitä” tärkeysjärjestykseen ja

⁷¹ Tutkimuksessa uskotaan, että perheiden nimettömänä kirjoittamat vastukset kotiin lähetettyyn (ei lapsen mukana koulusta jaettuun) ja postissa yliopistolle (ei koulun kautta) palautettavaan kyselyyn ilmentävät heidän ajatuksiaan lapsen kouluun hakeutumisesta. Aineistosta ei voi päätellä, missä määrin joidenkin perheiden vastaukset saattoivat olla ”sosiaalisesti sopivia”, esimerkiksi kirjoitettu julkisen keskustelun ja kouluvalintaoppaiden hengessä ajatuksella, että ”kunnan” vanhempina meidän tulee arvioida lapsen taipumuksia ja vertailla koulujen tarjontaa.

rastittaa lähikoulun valitsemattajättämissyytä annetuista vaihtoehdoista⁷² (Koskinen 1994; Sandkvist 1996; Hirvenoja 1997; Koljonen 1998; Jokinen 2000).

Osana turkulaisten peruskoulujen arviointitutkimusta perheiden kouluvalintasyitä kysyttiin samaan tapaan valmiilla vaihtoehdoilla⁷³, joista kolme tuli laittaa tärkeysjärjestykseen (Olkinuora & Mattila (toim.) 2001; Rinne & Nuutero 2001). Näissä aiemmissä kyselyissä vastaajat olivat kirjoittaneet annettujen vaihtoehtojen lisäksi huomattavan paljon muita syitä hakea tiettyyn kouluun tai olla menemättä lähikouluun. Tämä viittasi siihen, että kyselylomakkeessa tarjotut vaihtoehdot tai niiden kysymysmuoto eivät kovin hyvin mitanneet perheiden ajatuksia kouluihin hakeutumisesta. Selvityksissä raportoiduissa perheiden itse kohtaan ”muut syyt” kirjoittamissa vastauksissa korostettiin muun muassa sitä, että valittu koulu oli ”rauhallisempi” kuin lähikoulu, ”oppimismotivaatio” oli parempi tai lapsi halusi ”irrottautua” ala-asteen luokkakavereista (Hirvenoja 1997, 14, 17, liite 5). Nämä vastaajien lomakkeessa annettuja vaihtoehtoja täydentävät perustelut hakea tiettyyn kouluun näyttävät viittaavan koulujen oppilaspohjaan ja kytkeytyvät koulun maineeseen.

Postikyselyllä avoimin kysymyksin saatua aineistoa perheiden kouluvalintaperusteluista ja sen luokitusta kuvataan luvussa 6.2. Postikyselyssä käytettyjen kysymystenasettelujen voidaan katsoa mahdollisimman luotettavasti mitanneen perusteluja sille, miksi lapsi hakeutui juuri tiettyyn kouluun. Ennen varsinaista avointa kysymystä kouluvalintaperusteluista postikyselylomakkeessa kysyttiin, kuka perheessä päätti, mille yläasteelle lapsi ensisijaisesti hakeutui. Tällä kysymystenasettelulla haluttiin välttää aikaisempien kokemusten mukaiset lukuisat vastaajien kirjoittamat ”lapsi päätti tai lapsi itse halusi” -tyyppiset perustelut (Hirvenoja 1997, Hirvenoja 1998a). Samoin aiemmin helsinkiläisperheille tehdystä kyselystä ylikymmentä prosenttia vastaajista, oli valinnut annetuista vaihtoehdoista ”nuoren oma mielipide” perusteluksi sille, miksi lapsi ei mennyt

⁷² Helsingin kaupungin tilaamassa selvityksessä vastaajille tarjottiin seuraavat vaihtoehdot (sama järjestys kuin lomakkeessa): oppilasmäärä, tilat, matka, sisärakennukset, ystävät, maine, kieliohjelma, valinnaisaineet, opetuspainotukset ja muita valintaan vaikuttavia seikkoja, mitä? Vaihtoehdot ”syiksi joiden takia lähikoulua ei valittu” olivat: tietty opetuspainotus puuttui, tietty valinnaisaine puuttui, koulumatka, huono maine, kielivalintojen vuoksi nuori meni toiseen kouluun, opetuksen taso, opettajat, ystävät menevät muuhun kouluun, muita syitä, mitä?, ei erityistä syytä.

⁷³ Kyselyssä tarjottuja vaihtoehtoja ei ole raportoitu. Tutkimustuloksissa perheiden ”tärkeimmiksi kouluvalintaan johtaneiksi syiksi” nimettiin koulumatkan sopivuus, koulun opetussisällöt ja ystävien pääseminen samaan kouluun. Yläasteen otoksessa 21 % kyselyyn vastanneista jätti kuitenkin vastaamatta kysymyksen tai antoi jonkun muun syyn (ei raportoitu) lapsen kouluvalintaan. (Rinne & Nuutero 2001, 99–100, 121, viite 6)

lähikouluun (Jokinen 2000, 26–27). Tässä tutkimuksessa oltiin ennen kaikkea kiinnostuneita siitä, millaisin perustein lapsi itse ja/tai vanhemmat hakivat tiettyyn koulun tai eivät halunneet lähikouluun. Siten perheet saivat lomakkeessa ensin ilmaista, jos päätös oli yksin lapsen ja tämä johdatti vastaajat avoimeen kysymykseen lapsen yläkouluun hakemiseen liittyneistä asioista ja syistä. Lisäksi kyselyn saatteessa huoltajia pyydettiin täyttämään kysely yhdessä yläkouluun siirtyvän lapsen kanssa ja kouluihin hakemisen perusteluja koskevan kysymyksen muotoilu oli kohdennettu sekä huoltajille että lapselle. Menettelyllä pystyttiin välttämään hyvin⁷⁴ huoltajien lyhyet vastaukset ”lapsi halusi tai lapsi ei halunnut” tiettyyn kouluun ja saatiin perusteluja sille, miksi lapsi halusi tiettyyn kouluun tai ei halunnut toiseen kouluun.

Huoltajien taustatietoja kartoittaneet kysymykset pyrittiin laatimaan postikyselylomakkeeseen siten, että mahdollisimman moni vastaisi niihin ja osaisi yksiselitteisesti sijoittaa omat tietonsa annettuihin vaihtoehtoihin. Esimerkiksi vanhempien ammatillista koulutusta kysyttiin tutkintotasoihin kytketyillä selvätyillä esimerkeillä (ks. liite 1, kyselylomakkeen sivu 7). Vastaajien ikäluokalla, joilla oli seitsemännelle luokalle siirtyvä lapsi kyselyvuosina 1999 tai 2000, ei ollut juurikaan ammattikorkeakoulututkintoja. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet yksittäistapaukset yhdistettiin aineistossa opistotutkintoihin, jotta ne parhaiten vastaisivat muun ikäluokan tutkintoja. Vastaajilla oli myös hyvin vähän alempia korkeakoulututkintoja (kandidaatintutkinto) tai tohtoritutkintoja, joten nämä yhdistettiin ryhmään yliopistossa suoritettu korkeakoulututkinto. Kyselylomake tavoitti hyvin kattavasti tiedot vastaajaperheiden ammatillisesta koulutuksesta, koska tieto koulutuksesta puuttui vain 2,2 %:lta äideistä ja 1,5 %:lta isistä, kun yksinhuoltajien perheitä ei huomioitu.

Vanhempien sosioekonomisen aseman selvittämiseksi lomakkeessa kysyttiin huoltajien ammattia avoimella kysymyksellä, minkä lisäksi vastaajaa pyydettiin valitsemaan huoltajien päätoimista työskentelyä kuvastavista vaihtoehdoista (ks. liite 1, kyselylomakkeen sivu 7), jotka olivat tilastokeskuksen (1989, 8–9) sosioekonomisen aseman luokituksen mukaisia. Kaksi sosioekonomista asemaa mittaavaa kysymystä tukivat hyvin toisiaan. Huoltajien ammattiasemat saatiin luokitelluksi luotettavasti ja yhdenmukaisesti. Ammattien luokituksessa käytettiin tilastokeskuksen sosioekonomisen aseman luokitusta (Tilastokeskus 1989).

⁷⁴ Vain kolme vastaajaa kirjoitti ainoaksi kouluvalintasyysiksi ”lapsi halusi” ao. kouluun ja neljässä lomakkeessa syyksi olla menemättä oman oppilasalueen kouluun ilmoitettiin ”lapsi ei halunnut”.

Luokituksen systemaattisuus tarkastettiin ristiintaulukoimalla vastaajan ilmoittama ammatti ja aseman luokitus. Näin kukin samassa ammatissa työskentelevä luokitettiin samoin, vaikka muutamien vastaajien omat arviot sosioekonomisesta asemastaan poikkesivat keskenään. Aineisto kattoi hyvin vastaajien tiedot ammatista tai sosioekonomisesta asemasta, koska ne puuttuivat lomakkeissa ainoastaan 1,3 %:lta äideistä ja 0,4 %:lta isistä, kun yksinhuoltajien perheitä ei huomioitu.

Kyselylomakkeessa kysyttiin myös huoltajien tulotasoa, vaikka etukäteen arveltiin, että huomattava osa kyselyyn vastaajista ei vastaisi kysymykseen. Kysymyksessä tiedusteltiin vastaajan ”arviota vuosituloistaan ennen verotusta” ja vastausvaihtoehdoiksi tarjottiin tiettyjä tuloryhmiä. Kysymys sijoitettiin lomakkeen viimeiseksi, jotta se ei olisi ärsyttänyt⁷⁵ siinä määrin, että perhe olisi jättänyt vastaamatta koko kyselyyn. Kyselyyn vastanneista tieto tulotasosta puuttui 7,0 %:lta äideistä ja 7,7 %:lta isistä, kun yksinhuoltajien perheitä ei huomioitu. Aineistoon saatuja tulotietoja voidaan kuitenkin pitää odotettua kattavampina.

Huoltajien (äidille ja isälle erikseen) koulutuksesta, sosioekonomisesta asemasta ja tuloista yritettiin tehdä summamuuttuja, jotta taustamuuttujat olisivat olleet selkeämpiä käyttää. Numeroarvon antaminen eri koulutus-, sosioekonomis- ja tulotasolle on hyvin pulmallista sekä sen suhteen, millaisin perustein esim. asemat luokitetaan suhteessa toisiinsa, mutta niin ikään siinä, voiko kategoriset muuttujat tehdä jatkuviksi muuttujiksi. Perhekohtaista summamuuttujaa ei puolestaan edes yritetty luoda, koska äitien ja isien välillä oli huomattavia eroja tarkasteltaessa heidän taustaansa erikseen suhteessa lapsen kouluihin hakeutumiseen. Lopulta huoltajien taustaa ”tiivistävien” summamuuttujan rakentamisesta luovuttiin, koska yksittäiset huoltajien taustamuuttujat olivat eri voimakkuuksin yhteydessä lapsen kouluihin hakeutumiseen. Esimerkiksi äidin koulutuksella oli selvin yhteys lapsen kouluvalintoihin, kun taas äidin tulotasolla ei ollut yhteyttä kovin paljoa. Siten summamuuttujassa olisi jäänyt epäselväksi bourdieulaisittain ymmärretty eri pääomajien (kulttuurinen, sosiaalinen, taloudellinen) (ks. Bourdieu 1986) yhteys lapsen koulutusvalintoihin.

Neljässä kaupungissa postikyselyyn vastanneet 12-vuotiaiden lasten huoltajat olivat pääosin 40–49-vuotiaita (äideistä 60 % ja isistä 65 %) tai alle 40-vuotiaita (äideissä 33 % ja isissä 21 %). Eri kaupunkien postikyselyyn vastanneiden huoltajien taustojen jakaumat erosivat toisistaan hyvin samansuuntaisesti kuin

⁷⁵ Muutamissa lomakkeissa kysymykseen tuloista oli vastattu ”ei kuulu teille”.

näiden kaupunkien sosioekonomiset erot olivat koko väestörakenteessa, joita kuvattiin tutkimusasetelmaan valittujen kaupunkien yhteydessä (luvun 4.1 lopussa).⁷⁶ Taulukossa yksi on kuvattu esimerkiksi postikyselyyn vastanneiden perheen korkeimman koulutuksen ja isän tulotason jakautumista kaupungeittain. Kuten kaupunkien koko väestörakenteessa, myös postikyselyyn vastanneissa Espoo ja Lahti olivat ääri laidat perheiden taustojen jakaumissa. Espoossa, erityisesti isissä, oli paljon korkeakoulutettuja huoltajia ja ylempiä toimihenkilöitä ja huomattavan vähän ammattikoulututkinnon suorittaneita huoltajia. Lahdessa huoltajilla oli keskimääräistä enemmän ammattikoulututkintoja tai ei lainkaan ammatillista koulutusta ja vastaavasti hyvin vähän korkeakoulututkintoja muihin kaupungeihin verrattuna. Lahtelaishuoltajat, erityisesti isät, olivat ammattiasemiltaan työntekijöitä tai ansiotyön ulkopuolella olevia hieman useammin kuin muissa kaupungeissa. Turussa ja Kuopiossa aineiston huoltajien koulutus jakautui keskenään hyvin samankaltaisesti, mutta kuopiolaishuoltajat

TAULUKKO 1. Tutkimuksen postikyselyyn vastanneiden perheiden jakautuminen perheen korkeimman koulutuksen ja isän tulotason suhteen kaupungeittain

	Kuopio 1999	Lahti 1999	Turku 2000	Espoo 2000
Perheen korkein koulutus	%	%	%	%
Ei ammatillista koulutusta	5,8	10,8	7,9	7,3
Ammattikoulu	29,2	38,6	28,9	15,6
Opisto	38,5	39,5	35,1	38,0
Korkeakoulu	26,5	11,2	28,2	39,2
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0
Isän tulotaso				
alle 125 th mk	34,7	36,9	28,2	8,9
125–199 th mk	40,6	43,2	40,3	31,8
200 th mk tai enemmän	24,9	19,9	31,1	59,3
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0

⁷⁶ Täysin vastaavan ikäryhmän tietoja näiden kaupunkien naisten ja miesten osalta eriteltynä ei ollut tilastokeskuksen julkaisuissa saatavilla, joten aineistoa ei voitu aivan tarkkaan verrata vastaavaan populaatioon.

olivat korkeammissa ammattiasemissa kuin turkulaiset huoltajat. Kuopiossa äidit työskentelivät muita useammin ylempinä toimihenkilöinä, Turussa taas alemmina toimihenkilöinä ja työntekijöinä. Postikyselyaineiston turkulaisissa oli selvästi enemmän työntekijöitä ja vähemmän yrittäjiä kuin kuopiolaisissa isissä, vaikka isien koulutusaste jakautui täysin samoin näissä kaupungeissa. Postikyselyyn vastanneista perheistä keskimäärin 18,2 %:ssa oli yksi huoltaja (Kuopiossa 16,4 %, Lahdessa 21,2 %, Turussa 24,0 % ja Espoossa 13,8 %).

Lisäksi tutkimuksessa yritettiin käyttää osia helsinkiläisten seitsemännelle luokalle siirtyvien lasten vanhemmille vuonna 2000 Helsingin opetusviraston teettämästä postikyselystä sen raportin pohjalta (Jokinen 2000) tarkasteltaessa perheiden osallistumisesta koulumarkkinoille (luku 5.2). Kyselyä käytettiin soveltuvien osien ja varauksella, sillä vaikka otanta oli kattava, kyselyn vastausprosentti oli kovin alhainen. Kyselyn otos oli suhteutettu oppilaaksiottoalueiden kokoon ja puolet kyselyistä oli lähetetty lähikoulun meneville ja puolet muuhun kouluun meneville. Aineisto koostui 430 vastaajasta. Vastausprosentti oli 44, joista lähikoulua preferoineita perheitä oli 179 (36 % lähetetyistä) ja muuhun kouluun hakeneita perheitä 251 (50 % lähetetyistä). Kokonaisuutena Helsingissä kyselyyn vastanneet edustivat noin 10 %:a yläkouluihin siirtyneiden oppilaiden ikäluokasta. (Jokinen 2000.)

5. KAUPUNKIEN KOULUMARKKINAT

Tässä luvussa tarkastellaan paikallisten koulumarkkinoiden olemassaoloa ja rakennetta suurissa kaupungeissa oppilaiden siirtyessä seitsemännelle luokalle 2000-luvun taitteessa. Ensimmäisessä jaksossa tehdään katsaus kaupunkien kouluvalintapolitiikkaan, 7.–9. luokkien koulujen erikoistumiseen ja oppilasvalikointiin Espoossa, Turussa, Lahdessa ja Kuopiossa. Toiseksi, samoissa kaupungeissa ja lisäksi Helsingissä kartoitetaan, osallistuivatko perheet koulumarkkinoille. Kolmannessa jaksossa selvitetään, missä määrin koulujen oli mahdollista valikoida oppilaitaan ja miten oppilaiden hakemukset jakautuivat koulujen kesken näissä viidessä kaupungissa. Lopuksi, neljässä kaupungissa (pl. Helsinki) tutkitaan edellistä yksityiskohtaisemmin sitä, millaisia hakemusvirtoja koulujen välille muodostui ja oliko näillä yhteyttä koulujen piirteisiin. Luvussa käytetään pääasiassa ikäluokka-, toimintapolitiikka- ja kouluaineistoja sekä osittain perheaineistoa (ks. luku 4.2).

5.1 Toimintapolitiikka

1990-luvun puolivälistä alkaen kymmenessä suurimmassa kaupungissa kuudesluokkalaisille oppilaille on tarjottu mahdollisuutta hakea oppilaaksi muuhun kuin asuinpaikan mukaan määrättyyn yläkouluun. Jo tuolloin useat kaupungit painoivat perheille suunnattuja kouluja esitteleviä oppaita. Päätösvalta oppilaiden ottamisesta yli koulupiirirajojen siirrettiin 1990-luvun aikana peruskouluista vastaavalta lautakunnalta koulutoimenjohtajalle ja edelleen op-

pilaan vastaan ottavan koulun rehtorille. (Hirvenoja 1998a ja 1998b; ks. myös Seppänen 2003a.)

Kaupunkien toimintapolitiikkaa oppilaiden sijoittumisessa yläkouluihin tarkastellaan vuoden 2000 taitteessa neljässä kaupungissa seuraavien kysymysten avulla. Miten oppilaille osoitettiin koulu paikka hänen siirtyessään seitsemännelle luokalle ja missä määrin perheille tarjottiin vaihtoehtoisia kouluja? Entä esitettiinkö perheille suunnatuissa kouluvalintaoppaissa opetuspainotuksilla tai yläasteen koululla olevan jotain yhteyttä jatko-opintoihin? Missä määrin ja missä oppiaineissa järjestettiin painotetun opetuksen luokkia? Millaisia oppilaak-siottokriteereitä koulut käyttivät? Painotetun opetuksen käyttöä ja pääsykriteereitä kuvataan varsin yleisellä tasolla siten, että saadaan yleiskäsitys ilmiön laajuudesta. Tarkoitus ei kuitenkaan ole tarkastella yksityiskohtaisesti esimerkiksi opetussuunnitelmien laajuutta tai tulkita, mitä pääsykriteerit mittasivat.

Yläkoulun määräytyminen

2000-luvun taitteessa kaikissa neljässä tutkitussa kaupungissa perusopetuslain tarkoittama ”oppilaalle osoitettava lähikoulu” (SA 628/1998, 6 §) määriteltiin edelleen pääsääntöisesti maantieteellisinä alueina. Tätä nimitettiin yleisimmin oppilasaluejakoiksi, mutta myös koulupiirijakoiksi. Kaupunkien tiekarttoihin oli piirretty kullekin koululle opetuslautakuntien päättämät alueiden rajat, joilta koulut ottivat ensisijaisesti oppilansa. Kuopiossa tietyt ala-asteet kuuluivat pääsääntöisesti tiettyjen yläasteiden alueisiin (Kuopion kaupungin koulutuspalvelukeskus 1999 ja 2001), joista viranomaisilla oli käytössään vastaava kartta. Turussa vuonna 2000 käytetyssä oppilasaluekartassa koulupiirirajat olivat vuodelta 1991 eli ne olivat säilyneet muuttumattomina koko vuosikymmenen. Lahdessa syksystä 1999 käyttöön otettua koulupiirijakoa oli muutettu hieman edellisvuosista, jotta yhden lähiökoulun toimintaedellytykset voitiin taata oppilasmäärien pienentyessä, ja jotta keskustassa sijaitsevaan kouluun olisi aikaisempaa parempi mahdollisuus päästä kaupungin muilta alueilta (Lahden kaupungin koululautakunta 23.2.1999, 61 §). Samassa koululautakunnan päätöksessä todettiin, että Lahdessa painotettua opetusta antavien luokkien piirinä on koko kaupunki. Tutkimusvuonna 2000 Espoossa käytetty oppilasaluejaon kartta oli opetuslautakunnan tuolloin vastikään hyväksymä. Sittemmin Espoon opetuslautakunta muutti oppilasalueiden rajoja vuosittain koulumatkojen turvallisuuden parantamiseksi sekä yhtenäisen peruskoulun kehittämiseksi siten, että

alakoulujen ja yläkoulujen oppilasalueet vastaisivat toisiaan (Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 11.11.1999; 10.2.2000; 14.12.2000; 25.10.2001).

Tutkimuksen aineiston keruun jälkeen, lukuvuonna 2003–2004, Espoo on ottanut käyttöön koulupiiri- ja poikkeavan uudenlaisen käytännön, jolla oppilaalle osoitetaan lähikoulu (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuslautakunta 6.6.2002, 5 §; 13.11.2002, 3 § ja 4 §; 22.10.2003, 3§; 13.10.2004, 4§). Uusissa periaatteissa⁷⁷ koulumatka määrittelee vain niiden espoolaisoppilaiden koulun, jotka eivät ole pyrkineet tai tulleet valituksi jollekin painotetun opetuksen luokalle. Painotetun opetuksen oppilasvalintakriteerit, useimmiten pääsykokeen (ks. taulukko 2) läpäiseville oppilaille koulupaikka on taattu samassa koulussa, vaikka perhe muuttaisi Espoon sisällä.

Kuudesluokkalaisten mahdollisuudesta hakea muuhun kuin kunnan osoittamaan yläkouluun tiedotettiin pääsääntöisesti kouluviranomaisten koostamis-

⁷⁷ Lukuvuoden 2003–04 alusta Espoossa lakkautettiin koulukohtaiset oppilasalueet ja perustettiin seitsemän oppilasaluetta, jotka myötäilevät kaupunkirakenteen viittä palvelualuetta (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuslautakunta 6.6.2002, 5 §; 13.11.2002, 3 § ja 4 §). Koska kouluilla ei ole enää omia oppilasalueita, koulutuslautakunta linjasi tarkat ohjeet siitä, miten koulu osoitetaan oppilaalle. Uudistuksen käyttöönottovuoden jälkeen oppilaaksiottoa koskevia ohjeita tarkennettiin (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuslautakunta 22.10.2003, 3§) ja toisen käyttövuoden jälkeen muutettiin, koska lähikoulun osoittamista koettiin kunnassa työlääksi ja lähikoulun määrääytymisperusteet olivat liian mutkikkaita huoltajille (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuslautakunta 13.10.2004, 4 §). Oppilaaksiotto 7. luokalle etenee Espoossa kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä otetaan oppilaat ”opetusmuotoihin, joihin on vahvistettu erilliset valintaperusteet”. Niille oppilaille, jotka ovat pyrkineet ja tulleet valituksi painotettuun opetukseen, ei siis enää osoiteta lähikoulua. Toiseksi, muille oppilaille osoitetaan lähikoulu huomioimalla terveystilaa tai muu erityisyys (josta asiantuntijalausunto), sisäruusu- ja turvallinen ja lyhyt koulumatka ja jo aloitettu A-kieli. Alun perin lähikoulun nimeämisessä pyrittiin ottamaan huomioon myös huoltajan toive, mutta tästä luovuttiin kahden vuoden jälkeen (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuslautakunta 13.10.2004, 4 §). Kolmanneksi, muuhun kuin osoitettuun lähikouluun hakevista oppilaista (ns. toissijaiset hakijat) otetaan ensin ne, jotka ovat muuttaneet pois koulun alueelta, mutta haluavat jatkaa entisessä koulussaan. Loput ”toissijaiset hakijat” otetaan koulumatkan lyhyden mukaisessa järjestyksessä, ensin omalta palvelualueelta ja sitten muilta palvelualueilta. (mt.) Sen sijaan valittaessa oppilaita painotettuun opetukseen oman palvelualueen hakijoita ei aseteta etusijalle, jos samanlaisista painotusta ei ole tarjolla kaikilla palvelualueilla. Vaikka palvelualueen hakijat olisivat etusijalla (eli painotus on sellainen, jota on tarjolla samanlaisena kaikilla palvelualueilla), heistä otetaan ainoastaan valintaperusteet hyväksytyistä läpäisseet hakijat. Toissijaiseen kouluun otetulla oppilaalla on oikeus jatkaa koulussa oppilaaksiotto päätöksessä nimetyn ajan, vaikka hän muuttaisi Espoon sisällä. Sen sijaan lähikouluun osoitetun oppilaan muuttaessa hän saa jatkaa vanhassa koulussa hakemuksesta saman lukuvuoden loppuun. Tämän jälkeen hän on toissijainen hakija, vaikkakin etusijalla muihin toissijaisiin hakijoihin nähden, jos hän asuu edelleen Espoossa. (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuslautakunta 13.11.2002, 4 §.)

sa kirjasissa, jotka oli nimetty oppaaksi yläasteelle siirtymisestä⁷⁸. Pääasiassa oppaat esittelivät kouluja, mutta useimmissa oppaissa myös kerrottiin yleisesti kouluihin hakemisesta, oppilaan oman koulun määräytymisestä, matkakorvauksista ja tuntijaosta sekä ilmoitettiin vanhempainiltojen päivämäärät. Muutamissa oppaissa käsiteltiin lisäksi koulunkäynnin muutosta yläkoulussa, oppilasarviointia, oppilashuollon tukitoimia sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Osa oppaista sisälsi hakukaavakkeita painotetun opetuksen kouluihin tai haku-kaavakkeet oli jaettu oppaiden mukana.

Oppaissa kerrottiin hyvin eri tavoin, miten oppilaan yläkoulu määräytyi. Espoon ja Kuopion vuoden 2000 oppaista lukijalle selvisi, mihin kouluun lapsi kuului asuinpaikan mukaan. Espoon oppaaseen oli painettu oppilasaluekartta, josta ilmeni mitkä asuinalueet kuuluvat minkin yläkoulun piiriin. Kuopion oppaassa oli lista alakouluista ja niitä vastaavista ”osoitteen mukaisista” yläkouluista. Turussa ja Lahdessa oppaasta ei lukijalle ilmennyt, minkä koulun piiriin mikin asuinalue kuului. Turun esitteessä todettiin, että kaupungin koululaitokseen kuuluvien peruskoulujen oppilasaluerajat ”on erikseen määritelty”. Lahden esitteessä mainittiin, että koulupiirirajoista saa tarvittaessa tietoja kaupungin puhelinnumeroista.

Espoon voidaan tulkita korostaneen oppilaan ”kouluvaihtamahdollisuutta” sillä, että kaikkien kuudesluokkalaisten tuli huoltajan kanssa täyttää lomake, jossa ilmoitettiin, mihin kouluun oppilas haluaa päästä. Oppaassa sanottiin myös selvästi, että oppilaalle on varattu opiskelupaikka omassa asuinpaikan ja aluuekilla aloitetun vieraan kielen mukaan määräytyvässä lähikoulussa (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuskeskus 2000, 5). Myös Lahdessa tavoitteeksi linjattiin, että ”oppilas voisi entistä vapaammin valita yläasteen koulunsa”, mutta ”oppilaalle taataan piirirajoilla ensisijainen koulu, johon hän joka tapauksessa pääsee” (Lahden kaupungin koulutuspalvelukeskus 2000, 1). Lahdessa vain niiden oppilaiden tuli täyttää hakemuskavake, jotka toivoivat pääsevänsä kouluun ”yli piirirajan”. Kotiosoitteen mukaisen koulun ensisijaisuutta korostettiin Kuopiossa ja Turussa.

⁷⁸ Myös ainakin Tampereella, Oulussa ja Jyväskylässä painettiin vastaava ”opas yläasteelle siirtymiselle”. Ainoastaan Helsingissä kirjaseen nimi oli 2000-luvun taitteessa ”yläasteen valintapöytäkirja”, minkä voidaan tulkita korostaneen voimakkainta perheiden ”valintoihin” tähtäävää toimintapolitiikkaa. Sittemmin Helsingissä ”valintojen” korostaminen on poistunut kirjaseen nimestä, joka oli vuonna 2004 ”Yläasteen opas, luokat 7–9” (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2004).

“Oppilaat siirtyvät ala-asteelta pääsääntöisesti osoitteen mukaan määräytyvälle yläasteelle. Oppilaat voivat hakeutua myös muille yläasteille.” (Kuopion kaupungin koulutuspalvelukeskus 2001, 3.)

“Peruskoulu on edelleen asuinalueen koulu. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada koulupaikka oman oppilasalueensa koulussa. Oppilas voi kuitenkin hakeutua valintojensa mukaan muuhunkin kouluun.” (Turun kaupungin koulutoimintakeskus 2000, 3.)

Kaikissa oppaissa korostettiin, että koulumatkoja korvattaisiin pääsääntöisesti vain, jos kotiosoitteen mukaan määräytyvään yläkouluun olisi matkaa yli 5 kilometriä. Käytännössä koulumatka korvattiin myös muuta kuin englantia ensimmäisenä vieraana kielenä opiskeleville heitä lähinnä olevaan ao. kielen opetusta antavaan kouluun. Lisäksi Lahdessa⁷⁹ ja Turussa (ennen luvu- vuotta 2003–04 aloittaneiden oppilaiden) yli viiden kilometrin koulumatkat korvattiin alakoulussa alkaneille painotetun opetuksen luokille sekä Lahdessa myös seitsemänneltä luokalta alkaneille liikuntaluokille riippumatta matkasta kotiosoitteen mukaiseen kouluun. Lahti ja Turku tulkitsivat koulumatkakorvausten osalta näiden painottua opetusta antavien luokkien oppilasalueeksi koko kaupungin. Kuopiossa vuonna 2001 oppaaseen oli lisätty, että kaupungin ”eteläisten haja-asutusalueiden oppilaille maksetaan matkakustannukset keskustan alueen kouluihin”.

Koulujen esittelytekstit oli laadittu kussakin koulussa. Espoossa ja Kuopiossa opas oli toimitettu yhtenäiseksi niin, että joka koulusta esiteltiin samat asiat, tyypillisimminkin koulun toiminta-ajatus, painotus tai painotukset, oppilasvalintaperusteet, valinnaisuus, opettavat kielet ja muu toiminta. Osalla kouluista oli logo. Turkulaisten koulujen esittelyteksteissä kerrottiin niitä asioita, joita koulussa pidettiin tärkeinä, mutta tekstit oli editoitu esitteeseen ulkoasultaan yhtenäiseksi ja kustakin koulusta oli saman piirtäjän tekemä kuva. Lahdessa koulujen tekemät alkuperäiset monisteet valokuvineen oli nidottu esitteeksi, joissa oli koulutusjohtajan saatekirje.

Kouluvalintaoppaiden kautta tarkasteltiin myös sitä, esitettiinkö painotetun opetuksen luokilla tai tietyllä yläkoululla olevan jotain yhteyttä jatko-opintoihin. Kouluviranomaisten laatimissa yläkouluihin hakemisen yleisohjeissa ei mainittu mitään jatko-opintoihin suuntautumisesta, paitsi Turun esitteessä ko-

⁷⁹ Lahden koulutuspalvelukeskuksen vastaus tiedusteluun. Lahdessa käytäntö on ollut sama ainakin vuosien 1997–2003 aikana.

rostettiin, että “se mitä koulua oppilas käy, ei vaikuta jatko-opiskeluun sijoittumiseen” [alkup. teksti oli tummennettu]. Joka kaupungissa muutama koulu mainitsi esittelytekstissään, että koulun tavoitteena on antaa oppilaalle vähintään “perusvalmiudet”, “monipuoliset valmiudet” tai “mahdollisimman vahvat tiedot ja taidot” jatko-opintoihin. Useimmat yläkoulut, joissa oli samanniminen lukio, mainitsivat “yhteistyöstä” lukion kanssa, “mahdollisuudesta jatkaa omassa lukiossa” tai lukion läsnäolon yläasteelle tuomista “sävyistä”. Ainoastaan Turussa muutaman koulun esittelyssä todettiin konkreettisesti, että koulun oppilaat ovat sijoittuneet hyvin lukioihin ja muihin toisen asteen oppilaitoksiin tai luvattiin, että jokainen oppilas sijoittuu jatko-opiskeluun kyseisen yläasteen käytyään. Muutamat koulut Kuopiossa ja Lahdessa mainostivat painotetun opetuksen luokkien tarjoavan hyötyjä jatko-opinnoissa. Molempien kaupunkien liikuntaluokkien esittelyssä mainittiin, että liikuntaluokan pyrkimys on kehittää tai luoda yhteyksiä urheiluseuroihin ja muihin yhteistyötahoihin, jopa antaa valmiuksia ammatinvalintaan tai miedommin ilmaisten “pyrkii tukemaan oppilaiden valmiuksia peruskoulun jälkeiseen opiskeluun ja liikunnan harrastamiseen”. Useiden matematiikkaluokkien esittelyssä mainostettiin “vahvoja valmiuksia” peruskoulun jälkeisiin opintoihin, kuten Lahdessa sulkeissa mainiten “(esimerkiksi laaja matematiikka lukiossa)”. Kuopion matemaattis-luonnontieteellisen luokan esittelyssä luvattiin jopa se, että valinnaiskurssien suorituksia voi lukea hyväksi lukio-opinnoissa tai ammattillisessa koulutuksessa.

Painotetun opetuksen luokat

Kaupunkien oppaissa yläkouluihin siirtymisestä korostettiin, että kouluilla on omat opetussuunnitelmansa, minkä myötä niillä on mahdollisuus painottaa joi-tain oppiaineita tai erilaisia aihekokonaisuuksia. “Koulut ovat yksilöllisiä”, otsi-koi Espoon kaupungin (2000, 3) opas seitsemännelle luokalle siirtyville. Tyypil-lisimmin koulut tarjosivat painotettua opetusta tietyissä opetusryhmissä, jotka valitsivat oppilaansa tietyin kriteerein ja käyttivät painottamaansa oppiainee-seen enemmän viikkotunteja kuin valtakunnallisen opetussuunnitelman tunti-jako edellytti. Tällaisesta opetusryhmästä käytetään nimitystä painotetun ope-tuksen luokka. Jotkut koulut, joissa oli useita rinnakkaisia painotettuja luokkia, käyttivät nimitystä ”-luokat”, kuten ”matematiikkaluokat”. Osa taideaineita tai liikuntaa painottavista luokista toimi jo peruskoululain ajoilta niin kutsutuissa erityisen opetustehtävän saaneissa kouluissa (ks. luku 2.2). Osa tutkimusvuon-

na 2000 toimineista painotetun opetuksen luokista oli perustettu 1990-luvun loppupuolella, uusimmat vuonna 2000.

Oppilaansa valikoivien painotettujen luokkien lisäksi muutamissa kouluissa kaikkien koulun oppilaiden oli mahdollista valita lisätunteina jokin opetuspainotuskokonaisuus (esim. matemaattis-luonnontieteet). Käytäntö poikkesi niimestään huolimatta niin kutsutuista painotetun opetuksen luokista, koska opetuspainotuskokonaisuudet eivät olleet rajoitettu tietyille, pääsykriteerein valitulle oppilasryhmälle. Lisäksi muutamissa kouluissa koulun kaikille oppilaille oli pakollisena yksi lisätunti enemmän jotain oppiainetta, esimerkiksi äidinkieltä tai matematiikkaa, kuin mitä valtakunnallinen tuntijaon vähimmäismäärä edellytti.

Valtaosassa kaupunkien perheille jakamista oppaista kerrottiin, millä perusteilla oppilaan oli mahdollista päästä painotetun opetuksen luokalle tiettyyn yläkouluun. Sen sijaan oppaissa ei kerrottu, millä kriteereillä kouluihin olisi mahdollista päästä muutoin kuin painotettuun opetukseen, jos oppilas ei osoitteen perusteella kuulunut koulun oppilasalueelle. Seuraavassa tarkastellaan painotettujen luokkien määriä ja oppilasvalintakriteerien tiedottamista kaupungeittain.

Espoossa 16 yläkoulussa 20:stä oli vähintään yksi painotetun opetuksen luokka vuonna 2000. Eri oppiaineita painottavia luokkia (pl. saman koulun rinnakkaiset opetusryhmät) oli Espoossa yhteensä 22. Kaikkien⁸⁰ painotettujen luokkien oppilasvalintaperusteet olivat selkeästi esillä koulujen esittelyissä. Valtaosa espoolaiskouluista ilmoitti ”valintakokeen” ajankohdan ja paikan oppaassa. Muutama koulu lupasi ilmoittaa koepäivän myöhemmin hakijoille tai lähettää hakijoille kutsun valintakokeeseen. Yhdessä koulussa valintakoe järjestettiin vain ”tarvittaessa” ja hakijat kutsuttiin valintakokeeseen erikseen. Suurin osa kouluista, joissa oli valintakoe painotettuun opetukseen, mainitsi esittelyssään lyhyesti, mitä testissä tullaan mittaamaan. Esimerkiksi ”valintakoe muodostuu matematiikan ja luonnontiedon kokeista. Kokeet mittaavat perustietoja ja -taitoja, niiden soveltamista sekä harrastuneisuutta painotusaineissa” tai ”musiikkitestissä on suullinen ja kirjallinen osa. Testissä painotetaan perusmusikaalisuutta, laulutaitoa ja motivaatiota”. (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuskeskus 2000.)

Kuopiossa 6 yläkoulussa 9:stä oli vähintään yksi painotetun opetuksen luokka vuonna 2000. Eri oppiaineita painottavia luokkia oli Kuopiossa yhteensä 12. Kuopiolaisoppaassa oli kerrottu opetuspainotuksista selkeästi omana kokonai-

⁸⁰ Pl. yksi koulu, jonka painotettu luokka oli suunnattu oman alueen oppilaille ja siten sitä ei mainostettu virallisena painotuksena. Rehtorin ilmoituksen mukaan luokalle oli tietyt oppilasvalintakriteerit, mutta toistaiseksi kaikki halukkaat on otettu luokalle.

suutenaan otsikolla “testin kautta tapahtuva hakeutuminen yläasteelle”. Kaikkien valintakokeiden päivämäärät oli ilmoitettu esitteessä. Valintakokeen osa-alueet oli esitelty oppaassa hyvin yksityiskohtaisesti. Esimerkiksi musiikkiluokalle pyrkimisestä kerrottiin, miltä alueelta musiikkitiedon kysymykset ovat ja mikä laulu tulee opetella. Liikuntaluokan pääsykokeesta esitettiin koko aukeaman verran liikuntatestin osa-alueita, esimerkiksi mitä permantosarjoja voimistelussa tulee osata.

Turussa 10 yläkoulussa 13:sta oli vähintään yksi painotetun opetuksen luokka. Eri oppiaineita painottavia luokkia oli Turussa yhteensä 19. Turun oppaassa valtaosassa koulujen esittelyistä ei kerrottu, millä kriteereillä kouluun tai sen opetuspainotukseen oli mahdollista päästä. Neljässä yläkoulussa oli yksi tai useampia painotetun opetuksen luokkia, johon oppilaat siirrettiin automaattisesti kolmannelta luokalta alkaneilta painotetun opetuksen luokilta. Yläkoulussa alkavista painotetun opetuksen luokista joka toisen koulun esittelyssä kerrottiin oppilasvalintakriteerit. Oppaan alussa oli mainittu, että kouluun otetaan oppilaat ensisijaisesti omalta oppilasalueelta ja toissijaisesti muualta ottaen huomioon koulumatka ja erityiset opetussuunnitelmalliset syyt. Lisäksi luvattiin perusopetuslain (SA 628/1998, 28 §) mukaisesti, että “oppilasvalintakriteereistä tiedotetaan oppilaille ja heidän huoltajilleen etukäteen” (Turun kaupungin koulutoimintakeskus 2000, 4). Oppilasvalintakriteereistä ei kuitenkaan tiedotettu tässä kaikkiin kuudes luokkalaisten koteihin jaetussa oppaassa.

Lahdessa 6 yläkoulussa 10:stä oli vähintään yksi painotetun opetuksen luokka vuonna 2000. Eri oppiaineita painottavia luokkia oli Lahdessa yhteensä yhdeksän. Yhden yläkoulun painotetuille luokille oppilaat oli valittu jo kolmannelta luokalta ja heidät siirrettiin automaattisesti tähän yläkouluun. Oppilasvalintakriteerit oli mainittu koulujen esittelyissä seitsemänneltä luokalta alkaville painotetuille luokille, joskin vuodesta toiseen (ainakin 1998–2000) lähes samana pysyneen kouluvalintaoppaan saatekirjeessä todettiin ”liikuntaluokille on omat testinsä, jotka on jo tehty”. Lisäksi Lahdessa toimiva yksityinen peruskoulua korvaava koulu järjesti lehti-ilmoituksin mainostamansa tiedotustilaisuuden kouluun pyrkimisestä sekä lähetti asiasta tiedotteen ja hakulomakkeita kaikille kaupungin alakouluille⁸¹.

Painetun kouluvalintaesitteen lisäksi liikuntaluokille hakeutumisesta esitettiin perusteellista informaatiota ao. koulujen internetsivuilla sekä Lahdessa että

⁸¹ Koulun kanslian vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

Turussa. Ainoastaan Turussa oli muutama koulu, joiden oppilasvalintakriteerit painotetun opetuksen luokille eivät olleet esillä oppaassa eivätkä koulujen internetsivuilla.

Neljässä kaupungissa (pl. Helsinki) oli siis yhteensä 52 yläkoulua. Vuonna 2000 näistä 38:ssä eli kolmessa neljästä oli vähintään yksi painotetun opetuksen luokka, johon oppilaat valikoitiin. Toisin sanoen kussakin kaupungissa oli 3–4 koulua, joissa ei ollut yhtään oppilaansa valikoivaa painotetun opetuksen luokkaa. Painotetun opetuksen luokkia oli eniten musiikissa (vähintään yksi luokka 14 koulussa), matemaattis-luonnontieteissä (vähintään yksi luokka 13 koulussa), vieraskielisessä opetuksessa (vähintään yksi luokka 12 koulussa) ja liikunnassa (vähintään yksi luokka 11 koulussa). Muita painotettuja luokkia oli myös kuvataiteissa (vähintään yksi luokka 7 koulussa) ja viestintäteknologiassa tai yksinomaan viestinnässä tai teknologiassa (vähintään yksi luokka 5 koulussa). Eri kouluissa olleita eri alojen painotetun opetuksen luokkia oli yhteensä 62. Tarkastelu kertoo, missä määrin painotettu opetus jakautui eri oppiaineisiin ja eri kouluihin. Esitetyt määrät sisältävät sen, että samassa koulussa saattoi siis olla usean eri alan painotetun opetuksen luokkia. Sen sijaan aineistosta ei ilmennyt, montako rinnakkaista saman alan luokkaa yhdessä koulussa toimi, mutta joissain kouluissa oli kaksi tai kolmekin painotettua opetusta antavaa opetusryhmää.

Oppilasvalintakriteerit

Painotetun opetuksen luokille 2000-luvun taitteessa⁸² vaadittuja oppilasvalintakriteereitä tarkastellaan seuraavassa oppiainealoittain. Lähteenä käytetään pääasiassa kuudesluokkalaisten perheille tarkoitettuja oppaita (Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuskeskus 2000; Kuopion kaupungin koulutuspalvelukeskus 1999; 2001; Turun kaupungin koulutoimintakeskus 2000; Lahden kaupungin koulutuspalvelukeskus 1999; 2000) ja vain mahdolliset muut lähteet on mainittu erikseen. Koska pääsykriteerit kaupungissa tarjottaville painotetun opetuksen luokille olivat selkeämmin esillä Espoon ja Kuopion esitteissä kuin Turussa ja Lahdessa, kaupunkeja tarkastellaan seuraavassa pääsääntöisesti tässä järjestyksessä.

Kaupunkien käytännöt oppilaiden sijoittamisessa painotetuille luokille poikkesivat toisistaan eniten siinä, miten kolmannelta luokalta alkaneiden musiikki-

⁸² Lahdessa ja Kuopiossa kartoitettiin myös vuoden 1999 tilanne, koska tuolloin näissä kaupungeissa perheiltä kerättiin postikysely. Tämän jälkeen, vuonna 2000, yhteen kuopiolaiseen kouluun oli perustettu kaksi uutta painotetun opetuksen luokkaa.

luokkien oppilaat siirtyivät yläkouluihin. Espoossa ja Kuopiossa kaikille yläkoulujen musiikkiluokille siirtyneille oli pääsykoe. Turussa ja Lahdessa puolestaan kolmannella luokalla testin kautta otetut musiikkiluokkalaiset jatkoivat automaattisesti tietyissä yläkouluissa ilman uutta pääsykoetta. Lisäksi Lahdessa toimiva yksityinen, peruskoulua korvaava ja jo kuudennelta luokalta alkava yläkoulu otti oppilaansa musiikkiluokille viidennen luokan todistuksen ja musiikinopintoja koskevien selvitysten perusteella⁸³. Espoossa kaikille yläkoulun musiikkiluokille pyrkiville oppilaille oli vähintään musikaalisuustesti. Musikaalisuustestin lisäksi muutamassa koulussa oli laulu- ja soittokoe sekä kaikkien edellisten lisäksi yhdessä koulussa oli haastattelu ja toisessa maininta ”hakemukseen voi liittää suosituksia”. Kuopiossa musiikkiluokille pyrkiville oppilaille järjestettiin kirjallinen ryhmätesti ja yksilölaulu- ja soittokoe, joiden perusteella kaksi musiikkiluokkakoulua ottivat oppilaansa. Kuopiossa uusimpana aloittaneelle musiikkiluokalle pyydettiin soitto-, laulu- ja musiikinteoriatestin lisäksi luokanopettajan lausunto ”oppilaan musiikillisista, tiedollisista ja taidollisista valmiuksista” ja huoltajan selostus oppilaan musiikillisista ohjatuista harrastuksista.

Matemaattis-luonnontieteellisille luokille oli Espoossa yleisimmin yksinomaan pääsykoe, mutta muutama kouluihin oli testin lisäksi pääsykriteerinä aikaisempi koulumenestys. Kahdessa espoolaiskoulussa luonnontiedeluokalle pääsyn kriteereiksi ilmoitettiin harrastuneisuus, kiinnostus ja koulumenestys, lisäksi toisessa ”tarvittaessa valintakoe” ja toisessa⁸⁴ ”tarvittaessa kysytään luokanopettajan mielipide”. Kuopiossa ei ollut tutkimusvuonna 1999 varsinaista matematiikkaluokkaa, mutta matematiikkaa oli mahdollista opiskella valinnaisaineiden tapaan. Vuonna 2000 Kuopioon perustettiin matemaattis-luonnontieteellinen luokka, jolle oli soveltavuuskoe sekä huoltajan täyttämä hakulomake, joka sisälsi avoimet kysymykset ”kiinnostus matematiikkaan” ja ”luonnontieteelliset harrastukset”. Vuosina 2000 ja 2001 edellytettiin lisäksi luokanopettajan lausuntoa ”oppilaan matemaattisesta ajattelusta, ongelmanratkaisukyvyistä ja omatoimisuudesta” sekä ”innostuneisuudesta matematiikkaan ja ympäristötietoon”.⁸⁵

Turussa kolmannella luokalla testin kautta matematiikkaluokalle otetut oppilaat siirtyivät automaattisesti tietyn yläkoulun matematiikkaluokalle. Seitsemänneltä luokalta alkavalle matemaattis-luonnontieteelliselle luokalle otettiin

⁸³ Koulun kanslian vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

⁸⁴ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

⁸⁵ Lähteenä on käytetty kouluja esittelevän oppaan (Kuopion kaupungin koulutuspalvelukeskus 2001, 26, 39–40) lisäksi koulun vastausta sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

puolestaan matematiikan arvosanan perusteella parhaat oppilaat⁸⁶. Toiseen turkulaiskoulun pyydettiin matematiikan- ja luonnontiedeaineiden arvosanojen lisäksi oppilaan kirjoittama vapaamuotoinen perustelu⁸⁷. Lahdessa oppilaat valittiin matematiikkaluokalle kouluesitteessä olleen kaavakkeen mukaan matematiikan arvosanan ja kuudennen luokan todistuksen keskiarvon tai äidinkielen ja vieraan kielen arvosanojen perusteella. Lisäksi yksi koulu ilmoitti esittelyssä, että mikäli hakijoita on runsaasti, järjestetään valintakoe. Yksityinen, peruskoulua korvaava 6.–9. luokkien koulu otti oppilaita matematiikkaluokille todistuksen ja testin perusteella⁸⁸. Lahdessa toimi myös ympäristöpainotteinen luokka, jonka hakemuskaavakkeessa oppilaan oli itse esitettävä lyhyt perustelu.

Vieraskielistä opetusta painottavia luokkia ja latinan kielen luokkia oli eniten Kuopiossa ja Turussa. Kuopiossa yläkoulussa alkavalle osittaisen englanninkielisen opetuksen luokalle oli testi sekä huoltajan täyttämä hakemus, jossa kysyttiin oppilaan englannin kieltä koskevia tietoja ja perusteluja englanninkieliseen opetukseen hakeutumiseen. Kuopion latinan kielen luokalle otettiin kaikki ilmoittautuneet oppilaat⁸⁹, tosin esitteessä suositeltiin hyviä tietoja äidinkielestä ja englannissa. Turussa latinaluokan oppilaat valittiin äidinkielen ja ensimmäisen vieraan kielen arvosana perusteella ja alakoulussa alkaneet muut vieraskieliset opetusryhmät siirtyivät automaattisesti tiettyihin yläkouluihin. Yläkoulussa alkaneeseen osittaiseen englanninkieliseen opetusryhmään otettiin yhdessä turkulaiskoulussa kuudennen luokan englanninkielen arvosanan perusteella hakijoista parhaat⁹⁰, ja toisessa oppilaat valittiin englanninkielen opettajan tekemän haastattelun, siihen liittyvän lyhyen kirjoitelman sekä ”mahdollisesti” myös englanninkielen arvosanan perusteella⁹¹. Lisäksi Turussa kansainvälistä opetussuunnitelmaa noudattavalle (MYP) luokalle oli pääsykoe. Espoossa alakoulussa alkanut ruotsinkielen kielikylpyryhmä siirtyi automaattisesti määrät-

⁸⁶ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003. Lisäksi, jos oppiaineen arvosana ei tehnyt eroa oppilaiden välillä, käytettiin äidinkielen arvosanaa. Tarvittaessa kolmantena kriteerinä rajatapauksissa käytettäisiin todistuksen kaikkien aineiden keskiarvoa, mutta tätä ei ollut tarvinnut toistaiseksi käyttää.

⁸⁷ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

⁸⁸ Koulun kanslian vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

⁸⁹ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

⁹⁰ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003. Lisäksi, jos oppiaineen arvosana ei tehnyt eroa oppilaiden välillä, käytettiin äidinkielen arvosanaa. Tarvittaessa kolmantena kriteerinä rajatapauksissa oli todistuksen kaikkien aineiden keskiarvo, mutta tätä ei ollut tarvinnut käyttää syksyyn 2003 mennessä.

⁹¹ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

tyyn yläkouluun ja englantia puhuville oppilaille, lähinnä ulkomailta tulleille paluumuuttajille, oli englanninkielinen luokka, jolle oli pääsytesti. Lahdessa ei ollut vieraskieliseen opetukseen painottunutta luokkaa vielä vuonna 2000. Sittemmin toimintansa aloittaneelle englanninkielisen opetuksen luokalle (esiopetus + 1.–9. luokat) käytettiin hakulomaketta, jossa kysyttiin oppilaan kansallisuutta, huoltajan ammattia, englannin kielen taidon hankintatapaa, huoltajan arviota oppilaan englanninkielen taidosta (erinomainen, hyvä, tyydyttävä, osaa jonkin verran), muita mahdollisia tietoja sekä suostumus siihen, että oppilas osallistuu englanninkielen taidon testiin. “Testeihin hyväksytyille” luvattiin lähettää erillinen kutsu. (Lahden kaupunki 2002a.) Tämä oli aineistossa ainoa julkisesti esillä ollut hakukaavake, jossa kysyttiin huoltajan ammattia.

Eri koulujen liikuntaluokille pääsykriteerinä oli Espoossa yleisimmin liikunnan arvosana, yleinen koulumenestys ja suositukset tai opettajan lausunto. Myös harrastuneisuus, menestyminen [kilpaurheilussa] ja motivaatio mainittiin. Lisäksi yhdessä koulussa oli valintakoe ja toisessa koe järjestettiin “tarvittaessa”. Kuopiossa liikuntaluokalle hakijat saivat pisteitä liikuntaharrastuksista ja -saavutuksista, opettajan lausunnosta ja testistä. Pääsykriteereissä korostui oppilaan sosiaalinen sopivuus, koska testitulanteessa “epäasiallisen käytöksen” ilmoitettiin vähentävän pisteitä, ja opettajan tuli arvioida lausunnossaan (asteikolla kiitettävä, hyvä, tyydyttävä) oppilaan liikunnallisuuden lisäksi hänen koulumuönteisyyttään, sosiaalisuuttaan, käyttäytymistään ja osallistumistaan oppituntien ulkopuoliseen toimintaan. Lisäksi toisessa kuopiolaiskoulussa tanssin valinnaisaineeksi haluaville oppilaille järjestettiin testitulaisuus. Turussa liikuntalinjalle pääsemiseen vaikuttivat viimeisimmän todistuksen keskiarvo, liikunnan arvosana, soveltuvuuskoee ja liikuntaharrastukset, joiden kesto, tuloksia ja saavutuksia kysyttiin hakemuksessa. Hakemuksessa tiedusteltiin myös oppilaan urheiluseuroja. (Turun kaupunki 2002.) Jalkapallonjää suositeltiin “lupavalle seurapelajalle” ja koulu ilmoitti tekevänsä oppilasvalinnoissa “yhteistyötä Suomen Palloliiton Turun piirin kanssa”. Lisäksi yhdessä koulussa oli liikuntaluokka, johon otettiin kuudennen luokan liikunnan arvosanan perusteella hakijoista parhaat⁹². Lahdessa liikuntaluokan oppilasvalinnoissa huomioitiin liikunnan ja käyttäytymisen arvosanat, opettajan vapaamuotoinen lausunto oppilaan “liikunnan harrastuneisuudesta koulussa” sekä liikuntatesti (Lahden kaupunki 2002b).

⁹² Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003. Lisäksi, jos oppiaineen arvosana ei tehnyt eroa oppilaiden välillä, käytettiin äidinkielen arvosanaa. Tarvittaessa kolmantena kriteerinä rajatapauksissa oli todistuksen kaikkien aineiden keskiarvo, mutta tätä ei ollut tarvinnut käyttää syksyyn 2003 mennessä.

Liikuntatestien sisällöstä kerrottiin joko hyvin yksityiskohtaisesti, kuten Kuopion oppaassa yläasteelle siirtyville (1999; 2001), tai testin sisältöä ei haluttu niminomaan kertoa etukäteen, kuten Lahdessa (Lahden kaupunki 2002b), jortei “valmistava harjoittelu nousisi ratkaisevammaksi kuin varsinainen aito liikunnallinen kyvykkyys”. Lisäksi Lahdessa testin julkaisemattomuutta perusteltiin sillä, että “testin kertaluonteisuudesta johtuen hakijan täytyy työskennellä ulkopuolisen tarkkailun alaisuudessa, joten hän joutuu raottamaan luonteenpiirteitään suhtautumisessaan uusiin asioihin”.

Espoossa kaikkien kuvataideluokkien valintaperusteina olivat opettajan lausunto, kuvataiteen arvosana ja harrastuneisuus sekä edellisten lisäksi kahteen kouluun käsityön arvosana ja työnäytteet. Kuopiossa kuvataidepainotteiselle luokalle otettiin kaikki kiinnostuneet oppilaat ilman oppilasvalintakriteerejä⁹³. Turussa alakoulussa alkaneet kuvataideluokat siirtyivät automaattisesti määrättyyn yläkouluun. Seitsemännellä luokalla alkaneelle kuvataide- ja viestinnän luokalle oppilaat otettiin Turussa puolestaan paremmuusjärjestyksessä ao. aineen arvosanan perusteella⁹⁴. Lahdessa hakemuslomakkeessa kuvaamataitopainotteiselle luokalle kysyttiin äidinkielen, ensimmäisen vieraan kielen, matematiikan ja kuvaamataidon arvosanaa sekä “mahdollisia lausuntoja”. Yksityisen, peruskoulua korvaavan 6.–9. luokkien koulun kuvataideluokille otettiin oppilaat todistuksen ja testissä osoitetun näytön perusteella⁹⁵.

Kaupungeissa oli muutamia eri tyyppisiä viestintään ja/tai teknologiaan suuntautuneita opetuspainotuskokonaisuuksia. Espoossa oli kaksi media- ja viestintäteknologiapainotteista luokkaa⁹⁶. Oppilasvalintaperusteina olivat koulumenestys ja valintakoe, jossa mitattiin “oppilaan tietoteknisiä perusvalmiuksia sekä matematiikan ja äidinkielen hallintaa”, tai “viestintä- ja opiskelunvalmiuksia selvittävä testi ja niihin liittyvät lausunnot”. Kuopiossa oli “kokonaisvaltaisen il-

⁹³ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

⁹⁴ Rehtorin vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003. Lisäksi, jos oppiaineen arvosana ei tehnyt eroa oppilaiden välillä, käytettiin äidinkielen arvosanaa. Tarvittaessa kolmantena kriteerinä rajatapauksissa oli todistuksen kaikkien aineiden keskiarvo, mutta tätä ei ollut tarvinnut käyttää syksyyn 2003 mennessä.

⁹⁵ Koulun kanslian vastaus sähköpostitiedusteluun elokuussa 2003.

⁹⁶ Esimerkiksi yhden mediapainotteisen luokan tavoitteena oli “opettaa nuorta toimimaan aktiivisesti nykyisessä mediayhteiskunnassa” mm. www:n, tietoverkkojen, erilaisten multimedia-ohjelmien, valmiiden cd-rom -tuotteiden, ohjelmoinnin, sähköpostin ja virtuaalitodellisuuden tuntemiseen modernin viestintäteknologian avulla.” Koulun erinomaisen tietoteknisen välineistön ja pedagogisen osaamisen luonnehdittiin rohkaisevan oppilasta aktiiviseen uusmedian vastaanottajan ja tuottajan rooliin.

maisun ja tietotekniikka-avusteisen viestinnän luokka”, jolla oli lisätunteja äidinkieliä, kuvaamataidossa, käsitöissä, musiikissa ja tietotekniikassa. Valintatesti sisälsi haastattelun ja ilmaisutehtäviä (suullinen, kirjallinen, rytmi, piirustus, maalaus sekä pienoismallin suunnittelu ja rakentaminen). Lisäksi edellytettiin luokanopettajan lausuntoa oppilaan tiedollisista ja taidollisista valmiuksista sekä luovuudesta, ongelmanratkaisukyvystä ja omatoimisuudesta. Oppilasvalinnassa painotettiin myös oppilaan osallistumista ohjattuun harrastustoimintaan, mistä tuli olla harrastuksen ohjaajan kirjallinen todistus. Turussa toimi niin kutsuttu teknologialuokka, jonka painotus sisälsi tietotekniikkaa, fysiikkaa, kemiaa ja teknistä työtä. Koulu korosti hankkineensa yhteistyökumppaneita elinkeinoelämästä. Oppilaiden oli mahdollista käydä tutustumassa ja työskennellä muun muassa teknologiaa hyödyntävissä yrityksissä. Oppilasvalinnat tehtiin äidinkielen ja matematiikan arvosanojen perusteella, jos hakijoita oli enemmän kuin ennalta määritetyt luokkakoot. Lahdessa toimi vuonna 2000 yksi viestintäpainotteinen yläkoulu, jossa opetuspainotus oli avoin kaikille koulun oppilaille, eikä tiettyä oppilasryhmää valittu etukäteiskriteerein.

Kaupungeissa oli yhteensä 62 eri alan painotettua luokkaa eri kouluissa. Valtaosa näistä painotetuista luokista, keskimäärin 63 % (Espoossa 63 %, Kuopiossa 83 %, Turussa 53 %, Lahdessa 44 %) otti oppilaansa pääsykokeen kautta⁹⁷. Pääsykokeita painotetun opetuksen luokille käytettiin joko oppilaiden siirtymässä yläkouluun (27 painotettua luokkaa) tai yläkoulut ottivat oppilaansa vastaavilta alakoulussa alkaneilta ja tuolloin testeillä oppilaansa valinneilta luokilta (12 painotettua luokkaa). Lisäksi yksi koulu sekä Espoossa että Lahdessa ilmoitti järjestävänsä “tarvittaessa” testin, johon hakijat kutsutaan. Lähes kaikille muille painotetuille luokille (25) pääsykriteerinä oli vähintään aiempi koulumenestys: joko painotettuun opetukseen liittyvä arvosana(t) tai/ja kuudennen luokan joulutodistuksen keskiarvo tai joku muu koulumenestystä mittaava arvosana. Toisin sanoen, keskimäärin 40 % (Espoossa 45 %, Kuopiossa ei yksikään, Turussa 42 % ja Lahdessa 78 %) eri yläkoulujen painotetun opetuksen luokista otti oppilaansa vähintään aiemman koulumenestyksen perusteella tutkituissa kaupungeissa. Poikkeuksena oppilaiden karsimisesta pääsykokein tai/ja koulumenestyksellä yhden lahtelaiskoulun painotetulle luokalle riitti oppilaan oma perustelu, ja kahdelle kuopiolaiskoulun painotetuille luokille ilmoitauduttiin.

⁹⁷ Saatavilla olleesta aineistosta voidaan laskea ainoastaan se, kuinka moni eri alan luokka eri kouluissa otti oppilaansa pääsykokeen kautta, mutta aineistosta ei saada vastausta siihen, kuinka suuri oppilasmäärä ikäluokasta opiskeli pääsykokeen kautta valikoituilla luokilla.

Taulukossa 2 on esitetty yhteenvetona niiden koulujen määrä, joissa käytettiin kutakin oppilasvalintakriteeriä painotetulle luokalle vuonna 2000. Yksi koulu tai yhden alan painotettu luokka voi sijoittua taulukossa useamman oppilasvalintakriteerin kohdalle, koska jotkut koulut käyttivät esimerkiksi keskiarvoa ja saavutuksia harrastuksessa. Taulukon perusteella voidaan tarkastella kaupunkien välisiä eroja erilaisten oppilasvalintakriteerien käytössä. Kuopiossa käytettiin tutkimuskaupungeista eniten testejä, mutta ei lainkaan todistusarvosanoja. Testien lisäksi kuopiolaisten painotettujen luokkien oppilasvalinnoissa käytettiin

TAULUKKO 2. Oppilasvalintakriteerit painotetun opetuksen luokille ja niitä käyttäneiden koulujen määrä vuonna 2000

Oppilasvalintakriteeri (*)	Espoo	Kuopio	Turku	Lahti	Yhteensä
Testi tai valintakoe	13 (+1)	9	2	3 (+1)	27 (+2)
Opetuspainotukseen liittyvän oppiaineen arvosana 6.lk:lla	4	–	8 (+1)	6	18 (+1)
Joulutodistuksen keskiarvo tai muu yleistä koulumenestystä mittaava oppiaineen arvosana(/t)	5	–	1 (+4)	7	13 (+4)
Alakoulussa alkaneen painotetun opetusryhmän automaattinen siirto vastaavaan yläkouluun	1	1	9	1	12
(Ohjatut) harrastukset ja "saavutukset"	6	4	1	1	12
Luokanopettajan lausunto	5 (+1)	4	–	2	11 (+1)
Haastattelu	1	1	1	–	3
Oppilaan oma perustelu hakemuksessa	–	1	1	1	3
Ilmoittautuminen	–	2	–	–	2

* Yhden alan painotetulle luokalle yhdessä koulussa käytettiin yhtä tai useampaa mainituista kriteereistä, paitsi seuraavissa tapauksissa. Jos alakoulussa alkaneen painotetun opetuksen oppilaat siirrettiin automaattisesti tiettyyn yläkouluun tai painotetun opetuksen luokalle oli mahdollista päästä yksinomaan ilmoittautumalla, muita oppilasvalintakriteereitä ei käytetty. Sulkeissa on niiden koulujen määrä, jotka ilmoittivat käyttäneensä mainittua kriteeriä "tarvittaessa".

usein luokanopettajan lausuntoa ja harrastuksia. Espoossa oppilaat valikoitiin painotetuille luokille joko valintakokeen tai aiemman koulumenestyksen perusteella. Valintakokeita järjestäneistä luokista harvat käyttivät Espoossa muita oppilasvalintamittareita, kuten kouluarvosanoja. Sen sijaan kaikille todistusarvosanojen perusteella mutta ilman valintakoetta oppilaansa valinneille espoolaisille painotetuille luokille hakijoilta edellytettiin luokanopettajan tai harrastusohjaajan lausuntoja ja/tai tietoja oppilaan harrastuneisuudesta opetuspainotuksen aiheeseen. Turussa valtaosa yläkoulujen painotetun opetuksen luokista sai oppilaansa suoraan alakouluissa alkaneilta vastaavilta luokilta, joille oppilaat oli valittu testein toisen kouluvuoden keväällä. Seitsemänneellä luokalta alkaneille turkulaisille painotetuille luokille taas oli oppilasvalintakriteerinä tyypillisimmin opetuspainotukseen liittyvän oppiaineen arvosana. Vähiten testejä käytettiin Lahdessa. Sen sijaan useille yläkoulussa alkaneille painotetun opetuksen luokille kysyttiin Lahdessa ao. oppiaineen arvosanan lisäksi myös todistuksen keskiarvoa tai muuta yleistä koulumenestystä mittaavaa arvosanaa.

Luokanopettajan lausuntoa ei käytetty missään ainoana oppilasvalintojen kriteerinä, vaan se täydensi pääsykoetta tai⁹⁸ painotetun oppiaineen arvosanaa. Oppilaan harrastuneisuutta ja ”saavutuksia” painotettavassa oppiaineessa kysyttiin eniten Espoossa aiemman koulumenestyksen lisänä ja Kuopiossa testin lisänä. Yksi koulu niin Espoossa, Kuopiossa kuin Turussakin ilmoitti käyttäneensä oppilaiden haastattelua osana oppilasvalintoja. Oppilaan hakemukseen kirjoittamaa vapaamuotoista perustelua sille, miksi hän haluaa hakemalleen painotetun opetuksen luokalle, käytettiin yhdessä koulussa testin lisänä Kuopiossa ja Turussa sekä ainoana hakukriteerinä yhdelle luokalle Lahdessa.

5.2 Koulumarkkinoille osallistuminen

Seuraavassa kysytään, osallistuivatko perheet koulumarkkinoille. Missä määrin oppivelvolliset hakivat muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun? Kuinka suuri osa ikäluokasta lisäksi harkitsi hakemista? Missä määrin vanhemmat kävivät tutustumassa kouluihin? Koulumarkkinoille osallistumista tarkastellaan myös sitä kautta, kuinka kauas lähikoulusta seitsemäsluokkalaiset olivat valmiita matkus-

⁹⁸ Vain yhdelle liikuntaluokalle oli pääsykriteereissä testin ja liikunnan arvosanan lisäksi ala-asteen opettajan lausunto. Muista painotetun opetuksen luokista poiketen tälle luokalle hakijoilta tiedusteltiin myös käyttäytymisen arvosanaa.

tamaan. Samalla kartoitetaan, kuinka lähellä kunnan määräämä lähikoulu oli sinne ensisijaisesti halunneille oppilaille.

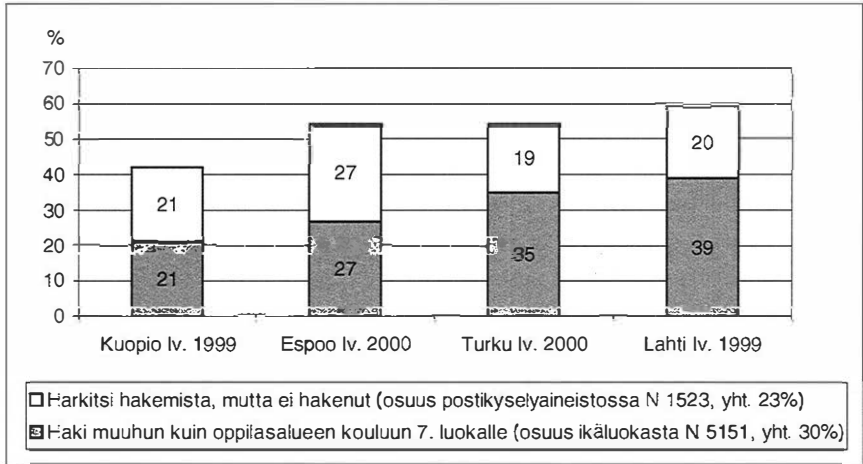
Useimmissa kaupungissa (pl. Espoo, ks. luku 5.1) perheiden tuli tehdä hakemus ainoastaan oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun. Muu ikäluokka siirtyi eli ”pääsi” automaattisesti kunnan määrittelemään oppilasalueen kouluun, niin kutsuttuun lähikouluun. Näin ollen tutkimuksessa puhutaan *lähikoulua ensisijaisesti preferoimista* perheistä tai *lähikouluun menneistä* (eikä lähikoulun hakeneista) oppilaista ja heidän vastakohtanaan *muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista* perheistä.

Koko seitsemännelle luokalle siirtyvien ikäluokka jaettiin aineistossa osoitteen perusteella kouluviranomaisten määrittelemiin oppilasalueiden kouluihin. Oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneiden määrä suhteutettiin kuudennen luokan keväällä kouluihin kuuluneiden *oman kunnan* oppilaiden määrään (ei ”kaikki seitsemäsluokkalaiset”, eikä ”koko henkikirjoitettu ikäluokka”). Näin kussakin kaupungissa saatiin laskentatavoiltaan yksiselitteiset ja vertailukelpoiset hakijoiden osuudet.⁹⁹ 2000-luvun taitteessa muuhun kuin oppilasalueen kouluun haki Kuopiossa 21 %, Lahdessa 39 %, Turussa 35 % ja Espoossa 27 % seitsemännelle luokalle siirtävistä oppilaista. Yhteensä näissä neljässä kaupungissa keskimäärin lähes kolmasosa oppivelvollisista haki muuhun kuin asuinpaikan perusteella määräytyvään yläkouluun noin viisi vuotta sen jälkeen kun kouluvalintakäytäntö oli aloitettu.

Tilastoaineistoa käyttäen ei kuitenkaan voida nähdä, kuinka suuri osa ikäluokasta hakeneiden lisäksi pohti, pitäisikö valita jokin muu kuin lähikoulu. Samalle yläkouluun siirtyneelle ikäluokalle lähetettyyn postikyselyyn vastanneista perheistä (N 1523) hakijoiden lisäksi keskimäärin joka viides (Espoossa joka neljäs) ilmoitti harkinneensa hakemista muuhun kuin oppilaaksiottoalueen kouluun.¹⁰⁰ Kuviossa 3 on esitetty sekä lähikoulua kauemmas hakeneiden oppilai-

⁹⁹ Kouluvalintakäytäntöjen muotoutuessa vuonna 1997 esillä olleet ensimmäiset luvut oppilaiden hakemisesta muuhun kuin oppilasalueen kouluun (Hirvenoja 1998a ja 1998b; Helsingin sanomat 10.1.1998) perustuivat 13 suuinnmalle kaupungille tehtyyn kyselyyn. Sittenmin osoit-tautui, että nuo kaupunkien ilmoittamat oppilasmäärät eivät vastaa toisiaan poikkeavien las-kentatapojen, mm. painotetun opetuksen luokille siirtyneiden oppilasmäärien puutumisen, vuoksi. Lisäksi suurten kaupunkien kouluviranomaisilla ei useinkaan ollut keskitetyä kerätty-jä tietoja siitä, mihin kouluun oppilaat lopulta sijoittuivat, koska valtaosassa kaupungeista rehtorit tekevät päätökset oppilaaksiotosta.

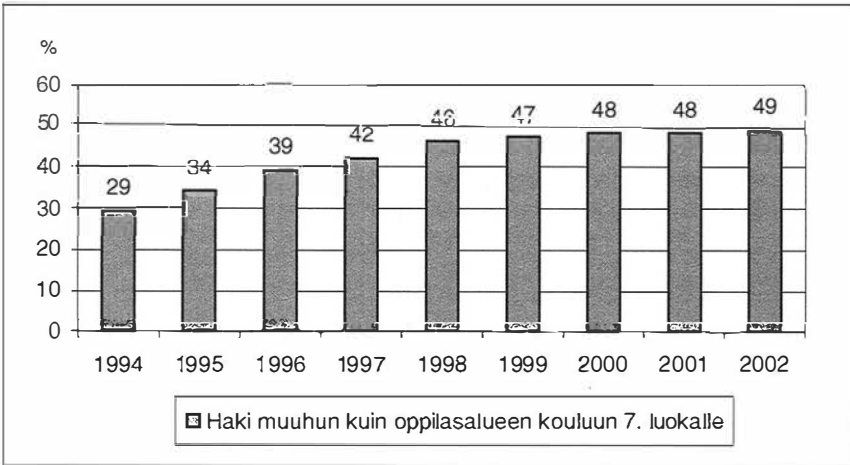
¹⁰⁰ Postikyselyotoksessa oppilasalueen kouluun menneitä on tässä painotettu otoksen suhteessa eli kolmella. Tällöin hakijoiden osuus postikyselyaineistossa oli keskimäärin 27%. Ks. perus-telu tarkemmin luvun 6.1 alusta.



Kuvio 3. Oman oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneiden ja hakemista harkinneiden osuus 7. luokalle siirtyneistä oppilaista 2000-luvun taitteessa

den osuus seitsemännelle luokalle siirtyneiden ikäluokassa että hakemista harkinneiden osuus postikyselyyn vastanneissa. Toisin sanoen keskimäärin reilu puolet 12-vuotiaista ja heidän huoltajistaan osallistui koulumarkkinoille pohtimalla vaihtoehtoja koulujen välillä. Vajaa puolet ikäluokasta (Kuopiossa yli puolet) piti itsestään selvästi lähikoulua parhaana, eikä edes harkinnut hakemista lähikoulua kauemmaksi.

Hakemaansa kouluun päässeiden osuutta voidaan tarkastella kattavien tilastojen puuttuessa samaa ikäluokkaa vastaavalla postikyselyaineistolla. Muuhun kuin lähikouluun hakeneista kuudes luokkalaista oli päässyt ensisijaisesti valitsemaansa yläkouluun Kuopiossa (N 138) ja Turussa (N 244) yli 90 %, Espoossa (N 285) 87 % ja Lahdessa (N143) 59 % hakijoista. On huomattava, että valtaosa alakoulussa alkaneista painotetun opetuksen luokista siirtyi automaattisesti määrättyyn yläkouluun, jolloin hakijoita oli yhtä paljon kuin otettuja oppilaita. Siten ”päässeiden” osuus näyttyy tässä melko korkeana. Huomattava osuus näiden oppilaiden karsinnasta on tehty jo heidän hakeutuessaan kolmannelta luokalta alkaneille painotetun opetuksen luokille. Nämä kaupunkien käytännöt



Kuvio 4. Oman oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneiden osuus 7. luokalle siirtyneistä oppilaista Helsingissä (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1994–2002)

poikkesivat Helsingistä, missä koko ikäluokka pyrki uudelleen painotetuille luokille yläkouluihin siirryttäessä.

Helsingissä opetusvirasto on tilastoinut vuosittain seitsemännen luokan kouluihin hakeneiden ja päässeiden määrät (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1994–2002.). Tilastojen perusteella kuviossa 4 on esitetty oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneiden¹⁰¹ määrä kunakin vuonna suhteessa kaikkiin seitsemännelle luokalle siirtyneisiin oppilaisiin.¹⁰²

Helsingissä oman oppilasalueen ulkopuoliseen yläkouluun hakeneiden oppilaiden osuus ikäluokasta kasvoi ensimmäisen kouluvalintavuoden 1994 vajaan kolmasosasta syksyyn 2002 mennessä liki puoleen. 2000-luvun alkuvuodet hakijoiden osuus pysyi samansuuruisena. Reilu 80 % hakijoista pääsi hakemaansa kouluun Helsingissä vuosien 1994 ja 2002 välillä, paitsi vuosina 1997 ja 1998, jolloin osuus oli keskimäärin 76 %. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1994–2002.)

¹⁰¹ Sisältää myös muista kunnista 7. luokalle Helsingin kouluihin hakeneet oppilaat.

¹⁰² Hakijoiden osuuksia Helsingissä on suhteutettu aiemmissa esityksissä myös koko 13-vuotiaiden ikäluokkaan (mm. Koskinen 1994) ja “kaikkiin ensisijaisesti pyrkineisiin” (mm. Jokinen 2000), jolloin eri vuodet eivät ole olleet vertailtavissa.

Lehtitietojen mukaan peruskoululaisten vanhemmat ovat tehneet valituksia koulujen päätöksistä olla ottamatta oppilasta hänen toivomaansa kouluun. Vuoden 1999 kesään mennessä eniten valituksia oli tullut Etelä-Suomen ja Länsi-Suomen lääninhallituksiin. Lääninhallitukset olivat tehneet oppilasvalintojen valituksissa kymmeniä päätöksiä, joista vanhempia puoltavia päätöksiä oli muutamia. Useimmiten valitukset koskivat epäselviä valintaperusteita. Esimerkiksi Lahdessa useaan eri kouluun ei oltu otettu maksimimäärää oppilaita, vaikka tilaa olisi ollut, jolloin lääninhallitus kumosi koulun kielteisen päätöksen olla ottamatta oppilasta. (Helsingin Sanomat 15.6.1999.)

Yksi koulumarkkinoiden näkyvä piirre on ollut koulujen perheille järjestämät esittelyillat, joista tiedotettiin kouluvirastojen koostamissa kouluvalintaoppaissa (pl. Lahti). Perheiden osallistumista koulumarkkinoille tarkasteltiin vanhempien aktiivisuudella käydä tutustumassa kouluihin (taulukko 3).¹⁰³ Aktiivisimmin kouluihin kävivät tutustumassa muihin kuin oppilasalueen kouluihin hakeneiden oppilaiden vanhemmat (pl. Lahti). Heistä vähintään yhdessä koulussa kävi tutustumassa Kuopiossa hieman yli 70 %, Turussa ja Espoossa hieman yli 60 %. Helsingissä vastaavasti ”valitun koulun tiedotustilaisuudessa” kävi yli 60 % hakijoiden huoltajista (Jokinen 2000, 18). Lahdessa vain joka viides vanhemmista ilmoitti käyneensä tutustumassa valitsemaansa kouluun, mikä johtunee siitä, että tutustumisiltoja ei kouluesitteestä päätellen järjestetty. Niistä, jotka eivät Lahdessa käyneet yhdessäkään koulussa, suurin osa turvautui vastausvaihtoehtoihin ”koulu oli tuttu jo entuudestaan” (85 %) ja/tai ”lapsi kävi tutustumassa valittuun kouluun” (80 %).

Koulujen esittelyillat oli järjestetty useimmiten eri iltoina muutaman viikon aikana, jotta vanhemmilla olisi ollut mahdollisuus osallistua usean koulun iltaan. Helsingin ulkopuolella vain harvat lähikoulua kauemmas hakeneiden ja vielä pienempi joukko lähikouluun meneiden oppilaiden vanhemmista vertasivat kahta tai useampaa koulua käymällä koulujen tutustumisilloissa.

Ensisijaisesti oppilasalueen kouluun menneiden seitsemäsluokkalaisten huoltajista yli puolet, Helsingissä vajaa puolet, ei käynyt tutustumassa yhdessäkään koulussa. Oppilasalueen koulua preferoineista perheistä noin joka toinen il-

¹⁰³ Mainituissa neljässä kaupungissa huoltajilta kysyttiin, ”kävittekö tutustumassa valitsemaanne / lapsen valitsemaan kouluun ja monessako koulussa huoltajat kaikkiaan kävivät tutustumassa”. Jotta kysymyksellä tavoitettaisiin vanhempien todelliset käynnit, lisävaihtoehtoina olivat: ”lapsi kävi tutustumassa valittuun kouluun” ja ”koulu oli jo tuttu entuudestaan”. Vastauksissa Helsingissä tehdyssä kyselyssä kysyttiin, kävivätkö vanhemmat valitun koulun tutustumisillalla ja monenko muun koulun tutustumisillalla he kävivät (Jokinen 2000).

Taulukko 3. Huoltajien tutustumiskäynnit yläkouluihin oppilasalueen koulua preferoineiden ("opp.al.") ja muuhun kouluun hakeneiden ("hakija") keskuudessa kaupungeittain lv. 1999/2000

	Kuopio		Lahti		Turku		Espoo		Helsinki ¹⁾	
	Opp.al. (N 155)	Hakija (N 138)	Opp.al. (N 84)	Hakija (N 143)	Opp.al. (N 177)	Hakija (N 244)	Opp.al. (N 296)	Hakija (N 285)	Opp.al. (N 175)	Hakija (N 249)
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ei käynyt	55	28	82	80	59	38	55	39	45	37
Yhdessä	43	53	18	17	33	42	38	37	32	13
Kahdessa ²⁾	2	19	0	4	7	20	7	24	24	49
Yhteensä	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	$\chi^2=35,40$, df 2, p=0.000		$\chi^2=1,11$, df 2, p=0.574		$\chi^2=24,01$, df 2, p=0.000		$\chi^2=35,74$, df 2, p=0.000		Eiilm. ¹⁾	

¹⁾ Helsingin osalta luvut on laskettu julkaisussa (Jokinen 2000, 18, liite 2) ilmoitetuista luvuista. Siinä kysyttiin erikseen kävikö vanhempi valitsemansa koulun tiedotustilaisuudessa ennen valintapäätöksen tekoa ja kuinka monen muun koulun tiedotustilaisuuteen hän osallistui. Tässä nämä kaksi kysymystä on yhdistetty perustuen oletukseen, että jollei vanhempi käynyt valitsemassaan koulussa, hän ei ole käynyt muussakaan koulussa.

²⁾ Sisältää Helsingin ulkopuolella 1–5 % vanhempia, jotka kävivät tutustumassa useampaan kouluun. Helsingissä useammassa koulussa kävi oppilasalueen koulua preferoineista 7 % ja muuhun kouluun hakeneista 23 %.

moitti, että koulu oli tuttu entuudestaan (Espoossa 49 %, Turussa 52 %, Kuopiossa 57 % ja Lahdessa 58 %), kun taas oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneet tunsivat selvästi harvemmin koulua entuudestaan (Espoossa 38 %, Turussa 29 %, Kuopiossa 36 % ja Lahdessa 32 %).

Yhteenvedon voidaan todeta, että koulumarkkinat koskettivat joka toista yläkouluun siirtyvää oppilasta ja hänen perhettään mainituissa neljässä kaupungissa siten, että perheet harkitsivat vaihtoehtoa kouluviranomaisten osoittamalle yläkoululle. Helsingissä kouluvalinta mietitytti varmasti tätäkin suurempaa osaa ikäluokasta, koska yksinomaan hakeneita oli puolet ikäluokasta. Sen sijaan keskimäärin joka toinen perhe ei käynyt tutustumassa yhdessäkään koulussa Espoossa, Turussa ja Kuopiossa (sekä Helsingissä 40 % (Jokinen 2000, 18)), vaikka kaikki koulut järjestivät tutustumisiltoja ja niistä tiedotettiin koteihin jaetuissa kouluvalintaesitteissä. Kääntäen voidaan todeta, että

Helsingin ulkopuolisissa suurissa kaupungeissa liki joka toiselle yläkouluun siirtyvälle oppilaalle ja hänen perheelleen koulumarkkinat eivät näyttäneet olleen olemassa 2000-luvun taitteessa siten, että perheet olisivat vertailleet ja valikoineet kouluja.

Koulumarkkinoille osallistumista tarkasteltiin myös sitä kautta, kuinka pitkiä matkoja seitsemäsluokkalaiset olivat valmiita matkustamaan päästäkseen toivekouluunsa. Samalla kartoitettiin, kuinka lähellä kunnan määräämä ”lähikoulu” oli niille, jotka halusivat ensisijaisesti oppilasalueen kouluun. Postikyselyssä kysyttiin yläkouluun siirtyvän oppilaan tulevan koulumatkan pituutta.

Kaikissa kaupungeissa muun kuin lähikoulun valinneiden seitsemäsluokkalaisten koulumatkat olivat selvästi pidempiä kuin lähikoulun valinneilla oppilaila (taulukko 4). Kuopiossa, Lahdessa ja Turussa noin kolmasosa muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista oli valmistautunut yli viiden kilometrin koulumatkaan. Pääkaupunkiseudulla vielä suurempi joukko lähikoulua kauemmas hakeneista, Espoossa 38 % ja Helsingissä 36 % (Jokinen 2000, 21), oli valmiita matkustamaan yli viisi kilometriä haluamaansa kouluun. Muun kuin oman oppilasalueen kouluun haki alle kahden kilometrin matkalta Helsingissä ja Turussa viidesosa, Kuopiossa ja Espoossa neljäsosa ja Lahdessa kolmasosa yläkouluhin siirtyvistä oppilaista.

TAULUKKO 4. Oppilasalueen koulua preferoineiden (”opp.al.”) ja muuhun kouluun hakeneiden (”hakija”) 7. luokalle siirtyvien oppilaiden koulumatka kaupungeittain lv. 1999/2000

	Kuopio		Lahti		Turku		Espoo		Helsinki ¹⁾	
	Opp.al. (N 155)	Hakija (N 138)	Opp.al. (N 84)	Hakija (N 143)	Opp.al. (N 177)	Hakija (N 244)	Opp.al. (N 296)	Hakija (N 285)	Opp.al. (N 175)	Hakija (N 249)
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Yli 5 km	9	35	16	31	22	29	1	38	1	36
2 – 5 km	19	41	25	34	29	53	18	40	13	45
Alle 2 km	72	24	59	34	49	18	81	23	86	20
Yhteensä	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	X ² =13,90, df 2, p=0.000		X ² =70,05, df 2, p=0.000		X ² =47,77, df 2, p=0.000		X ² =216,72, df 2, p=0.000		Eiilm.1)	

¹⁾ Lähde Helsingissä Jokinen 2000, 21

Helsinki (Jokinen 2000, 21) ja Espoo poikkesivat selvästi muista kaupungeista siinä, että kunnan osoittamaan lähikoulun valinneiden koulumatka oli valtaosalla kuudes luokkalaisista alle kaksi kilometriä, eikä juuri kenenkään koulumatka ylittänyt viittä kilometriä. Näin ollen Helsingissä ja Espoossa 7.–9.luokan lähikoulut olivat kirjaimellisesti lähellä kotia.¹⁰⁴ Alle kilometrin koulumatka oli Helsingissä jopa yli 60 %:lla ja Espoossa 41 %:lla lähikoulun valinneista. Alle kilometrin matka lähikouluun menijöillä oli Kuopiossa 34 %:lla, Lahdessa 36 %:lla ja Turussa 31 %:lla. Siinä missä pääkaupunkiseudulla lähikouluun halunneista oppilaista yli 80 %:lla koulumatkaksi tuli alle kaksi kilometriä, Turussa “lähikouluun” halunneista oppilaista vain joka toisella oli alle kahden kilometrin matka, Lahdessa liki 60 %:lla ja Kuopiossa 72 %:lla. Muista kaupungeista poiketen erityisesti Turussa kunnan osoittamat “lähikoulut” olivat kovin kaukana oppilaiden kodeista, sillä yli viidesosalle oman oppilasalueen yläkouluun siirtävistä oppilaista tuli yli viiden kilometrin koulumatka. Aineistosta ei lähdetty päättämään, missä määrin tätä selittäisi Turun maantieteelliset piirteet ja / tai missä määrin poliittiset päätökset lähikoulujen nimeämisestä eri asuinalueiden oppilaille.

5.3 Oppilasalueiden koko ja koulujen suosio

Seuraavassa tarkastellaan, missä määrin koulujen oli mahdollista valikoida oppilaitaan eli miten oppilasalueiden koko jakautui koulujen kesken. Toiseksi tarkastellaan, miten seitsemännelle luokalle siirtyvien oppilaiden hakemukset ja kaantuivat koulujen välillä. Tehtiinkö hakemuksia kaikista kouluista ulos ja kaikkiin kouluihin sisälle vai kasaantuivatko hakemukset tiettyihin kouluihin?

Kaikissa kaupungeissa seitsemäsluokkalaisia oli yhtä yläkouluä kohti *keskimäärin* 97–101. Kaupunkien kouluviranomaisten määrittelemät oppilasalueiden koot vaihtelivat sen sijaan huomattavasti. Osalle yläkouluista oli määriteltä hyvin pienet oppilasalueet, kun taas toisten koulujen alueella asui moninkertaisesti enemmän oppilaita kuin pienimmillä oppilasalueilla (taulukko 5). Erityisesti Helsingissä, Lahdessa ja Turussa muutamilla kouluilla oli ainoastaan muutaman kymmenen oppilaita eli yhden opetusryhmän kokoiset asuin-

¹⁰⁴ On huomattava, että matka kunnan määräämään lähikouluun on esitetty tässä lähikoulun valinneiden oppilaiden kautta. Aineistolla ei saa vastausta siihen, kuinka kaukana muihin kouluihin hakeneiden lasten lähikoulut olivat.

paikkaan perustuvat oppilasalueet, mutta nämä koulut ottivat lähemmäs sata ja osa reilusti yli sata oppilasta seitsemänsille luokille. Sen sijaan muiden yläkoulujen oppilasalueilla asuvia seitsemäsluokkalaisia oli yleisimmin sadan molemmin puolin ja muutamissa kouluissa lähes tai yli kaksi sataa. Lisäksi muutamilla kouluilla oli pienehkö oppilasalue, mutta myös samassa suhteessa pienehkö oppilaaksiotto.

Kouluja, jotka ottivat valtaosan, yli kaksinkertaisen määrän oppilaistaan muilla perusteilla kuin tietyn asuinpaikan mukaan, kutsutaan taulukossa 5 oppilaansa valikoiviksi kouluiksi. Enimmillään nämä koulut ottivat oppilaita nelin-, kuusin- tai seitsenkertaisen määrä asuinpaikan mukaiseen oppilasalueeseen nähden. Lähes täysin oppilaansa valikoivia kouluja ei ollut yhtä selväpiirteisinä Espoossa ja Kuopiossa, vaikka oppilasalueiden koko vaihteli myös näissä kaupungeissa. Pienimmät, noin 60–80 oppilaan alueiden suositut koulut ottivat korkeimmillaan vain puoltoistakertaisen määrän oppilaita oppilasalueeseen nähden niin Espoossa kuin Kuopiossakin.

Kaikissa kaupungeissa muutamat koulut vetivät huomattavan osan oppilastaan oman oppilasalueen ulkopuolelta siinä missä muutamien koulujen alueelta liki yksinomaan tehtiin hakemuksia muihin kouluihin. Näiden väliin jäi joukko kouluja, joihin sekä haettiin ja joiden alueelta haettiin muihin kouluihin vaihtelevin määrin. Koulujen suosion tarkasteluun kokeiltiin erilaisia indikaattoreita, joilla koulujen välisiä oppilasvirtoja voitiin verrata eri koulujen kesken ja kaupunkien välillä. Kunkin koulun oppilasalueelta ”ulos” hakeneiden oppilaiden määrä suhteutettiin koulun oppilasalueen kokoon ja koulun ”sisään” hakeneiden oppilaiden määrä suhteutettiin kouluun otettujen oppilaiden määrään.¹⁰⁵

Kaikkein suosituimpiin kouluihin niiden oppilasalueen ulkopuolelta hakeneiden oppilaiden osuus kaikista näihin kouluihin otetuista seitsemäsluokkalaisista vaihteli reilusta 60 %:sta yli 80 %:iin Lahdessa ja Turussa, Helsingissä osuus oli jopa yli 90 % (taulukko 5). Kuopiossa ja Espoossa suosituimpiin kouluihin hakeneita oli 30–50 % kouluun otetusta oppilasmäärästä. Toisin sanoen, jos suosituimmat koulut ottivat seitsemäsluokkalaisia oppilaita 100, niin oppilasalueen ulkopuolelta kouluun haki Kuopiossa ja Espoossa 30–50 oppilasta, Lahdessa ja Turussa 60–80 oppilasta sekä Helsingissä 60–95 oppilasta. Torjutuimmista kouluista muihin kouluihin haki Helsingin ulkopuolisissa kaupungeissa

¹⁰⁵ Szmanlaista suhteutusta on käytetty vastaavassa Skotlannissa tehdyssä tutkimuksessa (Adler ym. 1989).

TAULUKKO 5. Eräitä indikaattoreita koulujen oppilasalueiden koosta, perheiden hakemuksista ja kouluihin otetuista oppilaista viidessä kaupungissa

	Kuopio 1999	Lahti 1999	Turku 2000	Espoo 2000	Helsinki 99–01 ¹⁾
7. luokkalaisia keskimäärin per koulu	101	98	101	97	99
Pienin ja suurin oppilasalue ²⁾	60–159 (ero 99 oppilasta)	21–179 (ero 158 oppilasta)	31–217 (ero 186 oppilasta)	58–170 (ero 112 oppilasta)	13–203 (ero 190 oppilasta)
Oppilasalueen ulkopuolelta kouluun hakeneita oppilaita enimmillään	+ 67	+ 122	+ 110	+ 59	+ 146
Kouluun alueelle kuuluvia, mutta toisiin kouluihin hakeneita oppilaita enimmillään	- 43	- 97	- 105	- 84	- 138
Suosituimpiin ³⁾ kouluihin hakeneiden osuus otetuista oppilaista	32–46 %	62–82 %	35–86 %	28–42 %	43–95 %
Torjutuimmista ⁴⁾ kouluista muihin kouluihin hakeneiden oppilaiden osuus oppilasalueen koosta	19–41 %	29–54 %	32–48 %	28–49 %	50–68 %
Kouluun otetun oppilasmäärän suhde oppilasalueen oppilasmäärään suurimmillaan	1,5	7,1	4,1	1,6	6,0
Oppilaansa valikoivien koulujen ⁵⁾ määrä (niissä käyvien oppilaiden osuus ikäluokasta)	–	2 (28 %)	3 (23 %)	–	5 (14 %) + 10 yksityiskoulua (10 %), (yht. 24 %)

¹⁾ Helsingissä oppilaiden liikkuvuus on keskiarvo koko yläkoulun 13–15 -vuotiaista, jotka opiskelevat oman oppilasalueensa ulkopuolisissa kouluissa vuonna 2001. Tämä sisältää 7. luokalle siirtyneet ikäluokat vuosilta 1999–2001. Lähde: Helsingin opetusvirasto.

²⁾ Pois lukien yksi pieni maaseutukoulu.

³⁾ Kaikkein suosituimmiksi kouluiksi luettiin ne, joihin sisään hakeneiden määrä oli yli kolminkertainen koulun oppilasalueelta pois hakeneisiin nähden. Kuopio poikkesi muista kaupungeista, koska kaikkein suosituimmista kouluista haettiin myös muihin (toisiin suosittuihin) kouluihin. Kuopiossa suosituimmiksi kouluiksi luettiin koulut, joissa sisään hakeneiden suhde uloshakeneisiin oli kaksinkertainen.

⁴⁾ Kaikkein torjutuimmiksi kouluiksi luettiin ne, joiden alueelle kuuluvista oppilaista muihin kouluihin hakeneita oli yli kolminkertainen määrä kouluun sisään hakeneisiin nähden.

⁵⁾ Oppilaansa valikoiviksi kouluiksi nimettiin ne koulut, joiden oppilaista yli puolet oli otettu muilla perusteilla kuin tietyn asuinpaikan mukaan.

kolmannes, enimmillään puolet oppilasalueella asuneista seitsemäsluokkalaisista. Helsingissä torjuttuimmista kouluista haki pois puolet tai jopa kaksi kolmesta alueelle kuuluneista oppilaista. Lisäksi muutamien kaikkein suosituimpien koulujen osalta niiden poikkeuksellisen pieniltä oppilasalueilta muihin kouluihin hakeneiden oppilaiden suhteellinen osuus näytti suurelta (esim. 10 oppilasta 30:stä), vaikka absoluuttiselta määrältään suosittuihin kouluihin hakeneita oppilaita oli moninkertaisesti enemmän.

Edellä kuvattiin siis koulumarkkinoiden ääriilaitoja. Seuraavaksi määritellään kaikkien koulujen suosion jakautuminen suhteessa toisiinsa. Kullekin koululle laskettiin niihin oppilasalueen ulkopuolelta tehtyjen hakemusten (”sisään”) ja niiden omalta oppilasalueelta muihin kouluihin tehtyjen hakemusten (”ulos”) yhteisvaikutus. Yhteenlasketut ”sisään” ja ”ulos” hakeneiden oppilaiden määrät eli koulun ”nettovalinnat” suhteutettiin kouluun kaikkiaan otettujen oppilaiden määrään¹⁰⁶. Taulukossa 6 on esitetty kuhunkin suositusryhmään sijoitettujen koulujen suhteellinen määrä kussakin kaupungissa, jotta näitä voidaan verrata kaupunkien kesken. Koulu luettiin ryhmään ”erittäin suosittu” tai ”erittäin torjuttu”, kun nettovalinnat olivat yli 30 % positiiviset tai negatiiviset suhteessa kouluun otettuihin oppilaisiin. Tätä lievemmin koulu sijoitettiin ryhmään ”suosittu” tai ”torjuttu”, jos sen oppilaiden nettovalinnat olivat 10–29 % oppilaksiotosta. Koulut, joiden nettovalinnat olivat alle 10 % oppilaksiotosta eli koulu saavutti suunnilleen yhtä paljon oppilaita kuin menettikin, luettiin ryhmään ”tasapainoiset”. (OECD 1994, 139–140.) On korostettava, että tutkimuksessa ei väitetä, että kaupungeissa on viiden (tai kolmen) tyyppisiä kouluja, vaan koulut on luokitettu tässä esitetyillä numeerisilla tunnusluvuilla näihin ryhmiin.

Koulujen suosio jakautui kaikissa kaupungeissa, jyrkimmin Lahdessa, Turussa ja Helsingissä (taulukko 6). Neljän kaupungin keskiarvona tarkateltuna koulujen suosio jakautui samansuuntaisesti kuin Helsingissä. Karkeasti kolmannes kouluista sai huomattavan osan oppilaistaan niille määrätyn oppilasalueen ulkopuolelta, kun taas 40 %:ssa kouluista oppilasvirrat suuntautuivat ulos. Keskimäärin neljännes kouluista sai yhtä paljon oppilaita alueensa ulkopuolelta kuin mitä niiden alueella asuvat oppilaat hakivat muihin kouluihin.

¹⁰⁶ Samanlaista suhteutusta on käytetty Ranskassa tehdyssä kouluvalintatutkimuksessa. Taulukossa 6 esitettyjen luokkien lisäksi ranskalaisessa tutkimuksessa käytettiin luokkaa ”flat” kouluista, jonne ei juuri kukaan anonut sisään ja joista ei juuri kukaan anonut pois. Usein nämä sijaitsivat maaseudulla, jossa todellisia vaihtoehtoja koulujen välillä ei ollut (OECD 1994, 138–139).

TAULUKKO 6. Koulujen jakautuminen niiden 7. luokkien suosittuuden mukaan tapaustutkimuskaupungeissa

Koulujen suosittuus	Kuopio 1999 %	Lahti 1999 %	Turku 2000 %	Espoo 2000 %	Em. kaupungit yhteensä %	Helsinki 1999–2001 ¹⁾ %
Erittäin suosittu	–	30	23	5	14 (N 7)	27 (N 11)
Suosittu	33	–	15	25	19 (N 10)	10 (N 4)
Tasapainoiset	33	10	23	35	27 (N 14)	24 (N 10)
Torjutut	11	20	8	15	14 (N 7)	15 (N 6)
Erittäin torjutut	22	40	31	20	27 (N 14)	24 (N 10)
	100 (N 9)	100 (N 10)	100 (N 13)	100 (N 20)	101 (N 52)	100 (N 41)

¹⁾ Helsingissä oppilaiden liikkuvuus on keskiarvo kaikista yläkoulun oppilaista (13–15-vuotiaat), jotka opiskelivat oman oppilasalueensa ulkopuolisissa kouluissa vuonna 2001. Tämä sisältää 7. luokalle siirtyneiden ikäluokat vuosilta 1999–2001. Lähde: Helsingin opetusvirasto.

TAULUKKO 7. Oppilaaksi otettujen 7. luokkalaisten osuus kaikista ao. kaupungin 7. luokkalaaisista eri suosiotyyppien kouluissa tapaustutkimuskaupungeissa

Koulujen suosittuus	Kuopio 1999 %	Lahti 1999 %	Turku 2000 %	Espoo 2000 %	Em. kaupungit yhteensä %	Helsinki 1999–2001 ¹⁾ %
Erittäin suosittu	–	39	23	7	16 (N 849)	30 (N 1234)
Suosittu	43	–	18	26	22 (N 1157)	11 (N 445)
Tasapainoiset	33	12	24	41	30 (N 1586)	27 (N 1111)
Torjutut	7	17	8	12	11 (N 602)	12 (N 503)
Erittäin torjutut	17	33	27	14	21 (N 1145)	21 (N 890)
	100 (N 932)	100 (N 1057)	100 (N 1321)	100 (N 2029)	100 (N 5339)	101 (N 4183)

¹⁾ Helsingissä oppilaiden liikkuvuus on keskiarvo kaikista yläkoulun oppilaista (13–15-vuotiaat), jotka opiskelivat oman oppilasalueensa ulkopuolisissa kouluissa vuonna 2001. Tämä sisältää 7. luokalle siirtyneiden ikäluokat vuosilta 1999–2001. Lähde: Helsingin opetusvirasto.

Huomattavaa on, että yksikään kaupunkialueilla sijaitseva koulu ei toiminut ainoastaan oman oppilasalueensa oppilaiden pohjalta, vaan tuli osaksi “koulu-markkinoita”. Toisin sanoen perheiden kouluvalinnat koskettivat jokaista kaupunkikoulua joko sisään- tai uloshakemisena tai molempina. Tutkittujen kaupunkien koulutoimeen kuului ainoastaan yksi koulu, josta kukaan ei hakenut pois ja jonne kukaan ei hakenut oppilasalueen ulkopuolelta. Koulu on pieni ja sijaitsee usean kymmenen kilometrin matkan päässä kaupungin keskustasta ja on siten “koulu-markkinoiden” ulkopuolella. Tämä koulu sisällytettiin taulukossa kaksi luokkaan tasapainoiset.

Koulujen jakaantuminen suosion suhteen ei kerro, kuinka suuri joukko seitsemäsluokkalaisia kävi kuhunkin koulutyyppiin luokitettuja kouluja. Taulukossa 7 on esitetty kussakin koulutyypissä seitsemättä luokkaa käyneiden oppilaiden osuus kaikista kunkin kaupungin seitsemäsluokkalaisista. Suosiossaan tasapainoisiksi luokitelluissa kouluissa käyvien oppilaiden määrät vaihtelivat suuresti Helsingin ulkopuolisissa kaupungeissa. Espoossa neljä kymmenestä ja Kuopiossa kolmannes seitsemäsluokkalaisista kävi suosiossaan tasapainoiseksi luokitettua koulua. Sen sijaan Lahdessa ja Turussa valtaosa seitsemäsluokkalaisista kävi joko erittäin suosittua tai erittäin torjuttua koulua. Kaikkiaan keskimäärin kolmannes seitsemäsluokkalaisista kävi kouluja, joiden alueilta haettiin pääasiassa pois muihin kouluihin niin Helsingissä kuin muissakin kaupungeissa.

5.4 Hakemusvirrat suhteessa koulujen piirteisiin

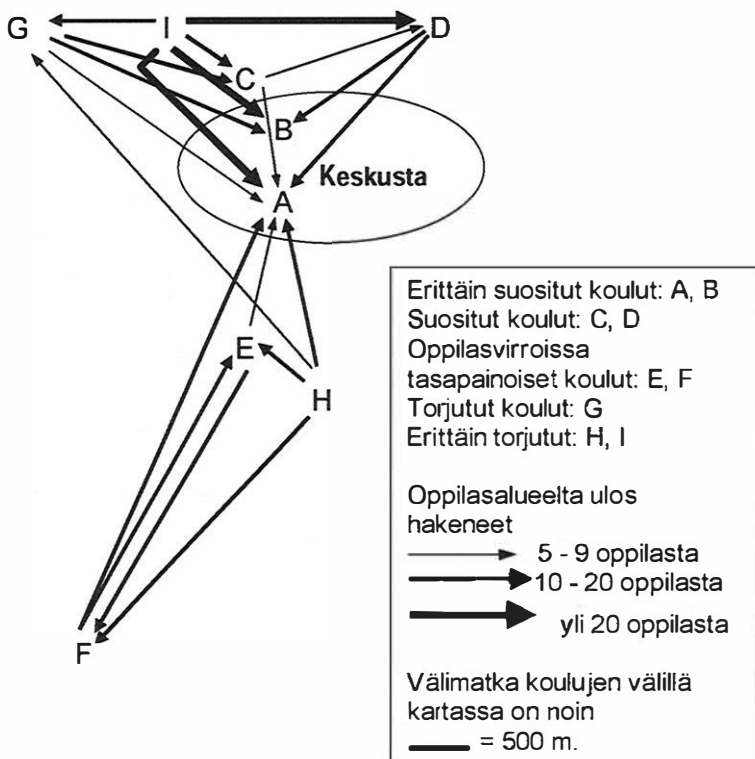
Lopuksi tarkastellaan, miten hakemukset muuhun kuin oman oppilasalueen kouluun liikkuvat koulujen välillä. Olivatko hakemusvirrat vastavuoroisia vai tehtiinkö hakemuksia yksisuuntaisina ketjureaktioina koulusta toiseen? Millaiset koulut vetivät oppilaita muiden koulujen alueelta ja millaisten koulujen alueelta haettiin pois? Miten suositut ja torjutut koulut sijaitsivat suhteessa toisiinsa? Mihin haki se pieni joukko oppilaita, jotka kuuluivat suosittujen koulujen alueelle, mutta hakivat muihin kouluihin? Tutkimuksessa hahmotettiin useilla rinnakkaisilla tarkastelutavoilla hakemusten jakautumista paikallisilla koulumarkkinoilla. Hakemusten suuntaa tarkasteltiin suhteessa koulujen sijaintiin, historiaan ja opetuspainotuksiin. Myöhemmin, luvussa 7.1 koulujen suosio kytketään niiden oppilasalueiden sosiaaliseen profiiliin.

Hakemusvirtoja koulujen välillä paikannettiin muuhun kuin oppilasalueen kouluun seitsemännelle luokalle hakeneiden oppilaiden ikäluokassa Kuopiossa, Lahdessa, Turussa ja Espoossa (N 1552) 2000-luvun taitteessa. Helsingistä vastaava aineistoa ei ole kerätty.¹⁰⁷ Aineiston oppilaslistat käytiin läpi oppilas kerrallaan ja laadittiin ristiintaulukko, josta ilmeni kuinka moni oppilas haki mistä koulusta mihinkin kouluun. Tällaisia ristiintaulukoita on pidetty hyvänä välineenä aloitettaessa paikallisten koulumarkkinoiden analysointi, mutta niiden ei ole katsottu vielä kuvaavan koulujen väliseksi kilpailuksi nimitettyjä alueellisia malleja (spatial patterns of competition) (Taylor 2002, 94–96). Suomalaistutkimuksessa kouluvalintojen alueelliset suhteet saatiin esille piirtämällä hakemusvirrat ristiintaulukoiden pohjalta nuolin kunkin kaupungin karttoihin. Eripaksuisilla nuolilla kuvattiin hakemusten määrää koulujen välillä. Vastaavanlaista karttoja kouluihin hakemisesta on laadittu (mapping of placing requests) skotlantilaisessa kouluvalintatutkimuksessa (Adler ym. 1989, 203–204). Analyysivälineenä käytettyjen karttojen lisäksi yksittäisten koulujen välisten hakemusvirtojen ristiintaulukoista koostettiin taulukoita, joissa esitetään hakemusten liikuminen eri koulutyyppien välillä (ks. liite 2).

Yläkouluihin tehdyt hakemukset näyttivät liikkuvan pääpiirteiltään hyvin samankaltaisesti joka kaupungissa. Hakemusvirtojen keskeisiä piirteitä kuvataan edempänä. Kuviossa 5 on esitetty hakemusvirrat yhdessä kaupungissa yhdeksän koulun kesken.¹⁰⁸ Koulut on nimetty kartassa kirjaimin, jotka tarkoittavat aakkosissa koulujen asemaa suosiohierarkiassa, joka määriteltiin taulukon 6 yhteydessä esitetyin kriteerein (luku 5.3). Kartassa koulujen välimatka vastaa niiden etäisyyksiä toisistaan todellisuudessa ja nuolien paksuus kuvaa kunkin koulun oppilasalueelta muihin kouluihin tehtyjen hakemusten määrää. On esitetty, että tutkimuksessa tulee rajata tarkkaan, mitä oppilasmäärää koulujen välillä voidaan pitää ”merkittävänä” siirtymänä (Taylor 2002, 103). Alle viiden hakemuksen tapauksia ei ole piirretty karttaan. Samaa viiden hakijan rajaa käytettiin kaikkien kaupunkien analyyseissa, koska kaikissa kaupungeissa seitsemännelle luokalle siirtyvän ikäluokan koko oli keskimäärin

¹⁰⁷ Otokseen perustuva esitys muuhun kuin lähikouluun hakeneiden oppilasvirroista Helsingissä vuonna 1997 on julkaisussa Hirvenoja (1997) liitteessä 11a ja b.

¹⁰⁸ Kaupunki on nimetön siksi, että hakemusvirtojen analyysin tarkoitus ei ole tässä yksittäisten koulujen suosioastatuksen tunnistaminen. Koulujen anonymiteetin suojaamiseksi kuviossa 5 on esitetty vain sama määrä kouluja kuin mitä yläkoulujen määrä on pienimmässä tapaustutkimuskaupungissa.



Kuvio 5. Yläkouluun siirtyvien oppilaiden tekemien hakemusten virrat yhdeksän koulun välillä yhdessä tapaustutkimuskaupungissa

sata oppilasta per yläkoulu. Informatiivisimmaksi esitystavaksi kartassa valittiin hakemusten absoluuttinen määrä eikä oppilasalueeseen suhteutettu esitys (vrt. Adler ym., 1989, 203–204).¹⁰⁹

¹⁰⁹ Kartat hakemusten suunnasta koulujen välillä laadittiin kaikissa kaupungeissa myös suhteellisella esitystavalla eli kunkin koulun alueelta muihin kouluihin hakeneiden oppilaiden määrä suhteutettiin koulun oppilasalueeseen. Torjuttuimmista kouluista muihin kouluihin tehdyt hakemukset suuntautuivat useisiin kouluihin, joten erot hakemusten määrässä suhteessa koko oppilasalueeseen eivät tulleet kaikissa tapauksissa selkeästi esille. Lisäksi suosituimpien keskustakoulujen hyvin pieniltä oppilasalueilta (esim. 20 oppilasta) muutamakin hakemus näytti kartassa yhtä suurelta kuin useiden kymmenien oppilaiden hakemuskantaa pois torjuttuimmista kouluista. Suhteellinen esitystapa ei siten tuonut yhtä hyvin esille ilmiötä kuin absoluuttiset hakemusten määrät.

Toiseksi hakemusten suuntaa ja laajuutta tarkasteltiin kootusti eri kouluryhmien kesken. Jaotteluina käytettiin luvussa 5.3 esitettyä koulujen suosittuutta ja koulujen sijaintiin perustuvaa jakoa lähiö-, eteis- ja keskustakouluihin (pl. Espoo) (ks. liite 2, taulukot 2.1 ja 2.2). Jälkimmäistä jaottelua kuvataan tarkemmin edempänä. Molemmissa taulukoissa hakemusmäärät on esitetty prosentiosuuk-sina oman kunnan oppilaiden hakemuksista muuhun kuin oppilasalueen kouluun oman kunnan sisällä.¹¹⁰ Perinteisen kaupunkirakenteen kaupungeissa Lahdessa, Turussa ja Kuopiossa jaottelu keskusta- ja lähiökouluihin sekä niiden väliin jääviin, myöhemmin ”eteiskouluiksi” nimettyihin kouluihin, oli selväpiir-teisin. Espoon kaupunkirakenteen on luonnehdittu poikkeavan yhden keskuk-sen ympärille rakentuneesta kaupungista ja koostuvan viidestä varsinaisesta alue-keskuksesta ja kahdesta paikalliskeskuksesta (www.espool.fi). Tässä tarkastelus-sa Espoon keskustaksi tulkittiin Tapiola, koska siellä on muiden kaupunkien keskustojen piirteitä, kuten tavaratalot ja kävelykatu (<http://suur-tapiola.com>).

Suurimmat hakemusvirrat kulkivat kaupunkien keskustoissa sijaitseviin kou-luihin, jotka siten luokittuivat suosituiksi (ks. luku 5.3, taulukko 6). Keskusta-kouluihin haki Lahdessa ja Kuopiossa kolme neljästä sekä Turussa joka toinen muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista perheistä (ks. liite 2, taulukko 2.2). Espoossa keskustassa sijaitsevien koulujen määrä oli koko kaupungin mit-takaavassa pieni, mutta koulujen suosion suhde niiden muihin piirteisiin kuin keskustasijaintiin nähden oli pitkälti samankaltainen kuin muissa kaupungeissa. Keskustakouluihin haettiin lähes kaikista kouluista eri puolilta kaupunkia (kou-lut A ja B kuviossa 5), joten ne poikkesivat harvoista lähiössä sijaitsevista suosi-tuista kouluista, joihin valtaosa hakemuksista tuli yhdestä tai muutamasta vie-reisestä koulusta. Myös muista kunnista¹¹¹ kaupunkien kouluihin seitsemännel-le luokalle hakeneet oppilaat hakivat pääasiassa suosituimpiin keskustan koulu-ihin. Nämä 2000-luvun taitteen suosituimmat peruskoulut ovat alkuaan kunkin kaupungin vanhimpia ja edelleen keskustoissa sijaitsevia oppikouluja. Nuorta Espoota lukuun ottamatta ne on perustettu 1900-luvun taitteen molemmin puolin. Yhteistä kaikille suosituimmille kouluille oli myös, että niissä oli useita painotetun opetuksen luokkia, joihin oppilaat otettiin soveltuvuuskokein ja/ tai

¹¹⁰ Tämän lisäksi muista kunnista hakeneita seitsemäsluokkalaisia oli keskimäärin 3% kaikista hakijoista ja muihin kaupunkeihin hakeneita seitsemäsluokkalaisia oli 2% kaikista kouluista uloshakeneista.

¹¹¹ Muista kunnista hakeneita oli tutkimuksen vuosina Turussa 5%, Lahdessa 3%, Espoossa 1% ja Kuopiossa 1% kaikista kouluihin sisään hakeneista.

kouluarvosanoin. Oppilaansa valikoivia luokkia oli useita yhdessä oppiaineissa ja/tai muutamassa eri oppiaineessa, tyypillisimmin musiikissa tai vieraskielisessä opetuksessa (ks. taulukko 8).

Erityisesti Lahdessa ja Turussa erittäin suosituilla keskustakouluilla oli muita huomattavasti pienemmät, yhden koululuokan kokoiset, asuinpaikkaan perustuvat oppilasalueet, joten niiden oli mahdollista ottaa valtaosa oppilaistaan juuri hakeutumisen kautta (ks. taulukko 5). Kuopiossa puolestaan keskustakouluilla oli keskimääräisen kokoiset asuinpaikkaan perustuvat oppilasalueet ja näistä suosituista kouluista haettiin myös muihin, toisiin suosittuihin kouluihin. Kuopiossa kolmasosa oppilaiden hakemuksista kulki suosittujen keskustakoulujen välillä, siinä missä muissa kaupungeissa suosittujen koulujen väliset oppilasvirrat olivat noin kymmenesosa kaikista hakemuksista (ks. liite 2, taulukot 2.1 ja 2.2). Lisäksi Kuopion suosittuihin kouluihin haettiin useista lähiökouluista eri puolilta kaupunkia.

Kaupunkien keskustojen läheisyydessä sijaitsi kouluja, jotka eivät lukeutuneet yhtä suosituiksi kuin ydinkeskustan koulut, mutta ne eivät olleet yksinomaan torjuttujakaan, eivätkä ne sijainneet selkeästi asumalähiöissä. Analysoimalla hakemusvirtoja karttojen avulla nähtiin, että oppilaat hakivat näihin keskustan tuntumassa sijaitseviin kouluihin (koulut C ja D kuviossa 5) naapuruston lähiökouluista, jotka sijaitsivat kaupungin samalla laidalla. Vastavasti näiden keskustan tutumassa sijaitsevien koulujen alueilla asuvia oppilaita haki erittäin suosittuihin kouluihin kaupungin ydinkeskustaan. Näitä kouluja voisi kutsua ”eteiskouluiksi”, koska ne sijaitsivat lähiöistä katsoen ennen ydinkeskustaa, jolloin hakemusvirrat kulkivat ikään kuin niiden läpi: lähiöistä eteiskouluihin ja eteiskouluista ydinkeskustan kouluihin.¹¹² Näin ollen eteiskouluihin ja niistä muihin kouluihin hakeneiden oppilaiden määrät olivat enimmäkseen tasapainossa tai sisään hakeneet oppilaat jäivät uloshakeneita oppilaita suuremmaksi ryhmäksi. Eteiskoulut olivat kaikissa kaupungeissa toisen maailmansodan jälkeen perustettuja oppikouluja. Valtaosaan niistä oli sijoitettu asuinpaikan perusteella keskiverto määrä oppilaita. Useimmiten näissä kouluissa toimi yksi tai muutama painotetun opetuksen luokka, johon oppilaat valikoitiin testin tai aiemman koulumenestyksen perusteella, kun taas ydinkeskustan koulujen ope-

¹¹² Koulumarkkinoiden tutkimuksessa on ehdotettu käsitettä ”corridor schools”, käytäväkoulut, hypoteesiksi koulumarkkinoiden ilmiöstä, jossa koulujen oppilasvirrat kulkisivat pääsääntöisesti työväenluokkaisista lähiöistä keskiluokkaisen käytävän läpi korkean sosioekonomisen statuksen keskustakouluihin (Lauder ym. 1999, 85).

tusryhmistä valtaosa oli oppilaansa valikoivia painotetun opetuksen luokkia. Eteiskoulujen painotetun opetuksen luokat keskittyivät yleisimmin vieraskieliseen opetukseen (ks. taulukko 8).

Torjutuimmat koulut (koulut H ja I kuviossa 5) palvelivat suurten lähiöiden asuinalueita. Näiden lähiökoulujen oppilasalueelle kuuluvista oppilaista yli kolmannes, jopa puolet, haki sekä vähemmän torjuttuihin naapurikouluihin että ydinkeskustan kouluihin. Kaikissa kaupungeissa eniten oppilaita haki pois niistä kouluista, joille oli määritelty selvästi keskimääristä suurempi oppilasalue (pl. Kuopio, missä kaikki maantieteelliset oppilasalueet olivat samassa suhteessa koulujen oppilaaksiottoon). Vain harvat oppilaat hakivat torjuttuihin lähiökouluihin niiden oppilasalueen ulkopuolelta. Lähes kaikki torjutuimmat koulut olivat alkujaan 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen yhteydessä lähiöihin perustettuja (kokeilu)peruskouluja. Joka toisessa torjutussa koulussa ei ollut oppilaita valikoivaa painotetun opetuksen luokkaa (ks. taulukko 8). Muutamat painotetun opetuksen luokat torjutuissa kouluissa olivat tyypillisimmin matemaattisluonnontieteiden, musiikin tai liikunnan luokkia. Lisäksi osassa torjutuimmista kouluista oli kaikkia koulun oppilaita koskeva yleinen opetuspainotus.

TAULUKKO 8. Opetuspainotusten alat ja koulujen määrä, joissa oli vähintään yksi ao. painotetun opetuksen luokka eri koulutyypeissä neljässä kaupungissa

Koulussa vähintään yksi painotetun opetuksen luokka	Keskusta-koulut (10 koulua)	Eteiskoulut (10 koulua)	Tasapainoiset lähiökoulut (12 koulua)	Torjutut lähiökoulut (20 koulua)	Yhteensä (52 koulua)
Musiikki	6	1	4	3	14
Matemaattis-luonnontieteellinen (sis. ympäristö)	2	2	5	4	13
Vieraskielinen opetus tai/ja latina	5	5	2	–	12
Liikunta	1	2	5	3	11
(Kuva)taide	3	1	3	1	8
Viestintä ja/tai teknologia	–	1	3	1	5
Yhteensä	17	12	22	12	63
Ei painotetun opetuksen luokkaa	–	1	3	10	14

Kaikki lähiökoulut eivät suinkaan olleet täysin torjuttuja. Joukko lähiössä sijaitsevista kouluista (koulut E ja G kuviossa 5) sai hakemuksia pääasiassa yhdestä ja lisäksi muutamista lähimmistä kouluista. Vastaavasti niiden alueelta haettiin muiden lähialueiden kouluihin sekä erityisesti Lahdessa, Turussa ja Kuopiossa pääasiassa suosituimpiin keskustakouluihin. Nämä lähiökoulut luokitteivat hakemusvirroissa tasapainoisiksi tai lievästi torjutuiksi, lisäksi Espoossa muutamat suosituiksi. Kaikissa kaupungeissa uudehkoissa koulurakennuksissa toimivat tai täysin uudet lähiökoulut olivat yli oppilasalueiden suosittuja kouluja. Oman alueensa ulkopuolelta oppilaita saavuttaneissa lähiökouluissa oli yksi tai muutama painotetun opetuksen luokka. Ne olivat yleisimmin liikunnassa, matemaattis-luonnontieteissä tai musiikissa. Muutamia luokkia oli myös viestinnässä tai kuvataiteissa. (ks. taulukko 8.)

Hakemusvirrat peruskoulujen välillä olivat harvoin vastavuoroisia. Vastavuoroisia hakemuksia tehtiin (hakijoita 5 tai enemmän) muutamien kouluparinen välillä, tyypillisimmin kahden samalla puolella kaupunkia sijaitsevan lähiökoulun välillä (koulut E ja F kuviossa 5). Espoossa 16 % kaikista hakemuksista oli vastavuoroisia kolmen kouluparin kesken, Turussa 11 %, kahden kouluparin kesken ja Lahdessa 4 % yhden kouluparin kesken. Kuopio poikkesi muista kaupungeista, sillä vastavuoroisia oppilasvirtoja oli kolmen keskustakoulun kesken, mikä kattoi 32 % kaikista hakemuksista (ks. liite 2, taulukko 2.2). Niiden koulujen suosio, joilla oli vastavuoroista oppilasvaihtoa naapurikoulun kanssa, ei kuitenkaan määrittynyt yksin näistä hakemusvirroista. Lisäksi nämä koulut joko yksipuolisesti menettivät oppilaita muihin kouluihin tai saivat hakemuksia muista kouluista.

Lahdessa ja Turussa suosittuihin kouluihin haettiin pääsääntöisesti torjuttuista kouluista. Espoossa suositut koulut keräsivät oppilaita torjuttujen koulujen lisäksi hakemusvirroiltaan tasapainoisista kouluista. Espoossa koulut eivät myöskään jakautuneet suosiossaan yhtä jyrkästi, koska 40 % hakemuksista tehtiin hakemusvirroiltaan tasapainoisin kouluihin (ks. liite 2, taulukko 2.2). Espoossa koulut sijaitsivat pääsääntöisesti lähiössä ja valtaosa oppilaiden hakemuksista oppilasalueen ulkopuolelle tehtiin näiden välillä.

5.5 Yhteenveto: valikoivat ja hierarkkiset koulumarkkinat

Kouluvalintapolitiikka näyttää vakiintuneen osaksi Suomen perusopetusjärjestelmää. Luvussa esitetyn perusteella voidaan puhua paikallisten koulumarkkinoiden olemassaolosta oppilaiden siirtyessä 7.–9. luokan kouluihin tutkituissa kaupungeissa vuoden 2000 taitteessa. Mahdollisuus hakea muuhun kuin oppilasaluein määrättyvään kouluun oli suunnattu kaupungeissa koko seitsemännelle luokalle siirtyvälle ikäluokalle. Koulut järjestivät esittelyiltoja vanhemmille (pl. Lahti) ja kouluviranomaiset jakoivat kuudesluokkalaisten perheille esitekirjasia siirtymisestä yläkouluun. Oppilaansa valikoivia painotetun opetuksen luokkia oli tarjolla runsaasti. Keskimäärin kolmessa neljästä yläkoulusta Espoossa, Turussa, Lahdessa ja Kuopiossa oli vähintään yksi painotetun opetuksen luokka. Näillä luokilla painotettuun oppiaineeseen käytettiin enemmän viikkotunteja kuin valtakunnallisen opetus suunnitelman tuntijako edellytti. Painotetun opetuksen luokkia oli 2000-luvun taitteessa musiikissa, matemaattis-luonnontieteissä, vieraskielisessä opetuksessa, liikunnassa, kuvataiteissa ja viestintäteknologiassa tai yksinomaan viestinnässä tai teknologiassa.

Koulut käyttivät tutkituissa kaupungeissa oppilaiden valinnassa painotetun opetuksen luokille tyypillisimmin ainakin testejä tai aiempaa koulumenestystä. Muutamissa kouluissa oppilasvalinnassa käytettiin näiden lisäksi luokanopettajan lausuntoa tai oppilaan menestystä ohjatuissa harrastuksissa. Perheille jaetuista esitekirjasista ei selvinnyt, millä perusteilla rehtorit ottivat tai jättivät ottamatta kouluun muutoin kuin painotetun opetuksen luokille hakeneet oppilaat. Vaikka tutkimus ei kattanut analyysia helsinkiläiskoulujen erikoistumisesta ja oppilasvalinnoista, Helsingin oppaasta yläkouluihin siirtyville oppilaille (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2004) voidaan nähdä, että oppilaiden valikointi painotetun opetuksen luokille tehtiin Helsingissä vuonna 2004 yhtenäisin kriteerein, ”soveltuvuuskokein”. Kouluvalintaoppaassa ilmoitettiin erikseen, että Helsingissä valintaperusteena ei käytetä aiempia kouluarvosanoja eikä keskiarvoa.

Koulumarkkinat koskettivat joka toista yläkouluun siirtyvää oppilasta ja hänen perhettään tutkituissa kaupungeissa (pl. Helsinki) siten, että perheet olivat vähintään harkinneet hakemista muuhun kuin kouluviranomaisten osoittamaan lähikouluun. Keskimäärin kolmasosa yläkouluihin siirtyneistä oppivelvollisista haki muuhun kuin asuinpaikan perusteella määrättyyn kouluun näissä neljässä kaupungissa (Kuopiossa 21 %, Lahdessa 39 % Turussa 35 % ja Espoossa 27 %) 2000-luvun taitteessa. Helsingissä oppilasalueen ulkopuolisiin kouluihin haki

puolet ikäluokasta, joten kouluvalinta mietitytti varmasti tätäkin suurempaa osaa helsinkiläisistä 12-vuotiaista. Aktiivisimmin kouluihin kävivät tutustumassa muun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden oppilaiden huoltajat, tosin vain harvat perheet Helsingin ulkopuolella vertasivat kahta tai useampaa koulua käymällä koulujen tutustumisilloissa. Oppilasalueen kouluun halunneiden seitsemäsluokkalaisten huoltajista yli puolet, Helsingissä vajaa puolet (Jokinen 2000, 18, lüte 2), ei käynyt yhdenkään koulun tutustumisillassa. Kaikissa kaupungeissa muuhun kuin lähikouluun hakeneet seitsemäsluokkalaiset olivat valmiita matkustamaan selvästi pidempiä koulumatkoja kuin oppilasalueen kouluun halunneet oppilaat. Noin joka kolmas muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakenut oppilas haki yli viiden kilometrin päässä sijaitsevaan kouluun.

Kaupunkien kouluviranomaiset olivat määritelleet osalle 7.–9. luokan kouluista hyvin pienet oppilasalueet, kun taas toisten koulujen alueella asui moninkertaisesti enemmän oppilaita kuin pienimmillä oppilasalueilla. Näin ollen muutamamat koulut valikoivat valtaosan oppilaistaan, joten kaikilla peruskouluilla ei näyttänyt olevan käytännössä niin sanottua lähikoulutehtävää. Kaikissa tutkituissa kaupungeissa yläkoulujen välille muodostui suosiohierarkia. Vertaamalla koulujen suosiota kaupungeissa samoin tunnusluvuin voidaan todeta, että 7.–9. luokan koulujen suosion jakautuminen oli jyrkintä Lahdessa, Turussa ja Helsingissä. Koulujen suosion jakautuminen oli samansuuntainen neljän tutkitun kaupungin keskiarvona kuin Helsingissä. Keskimäärin kolmannes kouluista luokiteltui suosituiksi ja 40 % torjutuiksi, kun huomattavan suuri oppilasjoukko niiden oppilasalueella asuvista oppilaista haki muihin kouluihin. Lopuissa kouluista hakemusvirrat olivat kutakuinkin tasapainossa. Yksikään kaupunkialueilla sijaitseva yläkoulu ei toiminut ainoastaan oman oppilasalueen oppilaiden pohjalta, vaan tuli osaksi ”paikallisia koulumarkkinoita” perheiden valintojen kautta.

Hakemusvirrat suhteessa koulujen sijaintiin, historiaan ja opetuspainotuksiin näyttivät pitkälti hyvin samanlaisilta jokaisessa tarkemmin tutkitussa (pl. Helsinki) neljässä kaupungissa. Hakemusvirrat koulujen välillä olivat harvoin vastavuoroisia. Suurimmat hakemusvirrat kulkivat pääsääntöisesti kohti keskustaa, ensiinkin kaupungin vanhimpiin oppikouluihin, joissa oli paljon oppilaansa valikoivia painotetun opetuksen, erityisesti musiikin ja vieraiden kielten luokkia. Kaupungin keskustojen läheisyydessä sijaitsi paikallisten koulumarkkinoiden ”eteiskouluiksi” nimettyjä yläkouluja. Eteiskouluihin haettiin naapuruston lähikouluista ja vastaavasti eteiskoulujen oppilasalueilla asuneista oppilasta monet hakivat erittäin suosittuihin ydinkeskustan kouluihin. Eteiskoulut olivat

kaikissa kaupungeissa toisen maailmansodan jälkeen perustettuja oppikouluja. Useimmiten näissä kouluissa toimi yksi tai muutama oppilaansa valikoiva painotetun opetuksen luokka, tyypillisimmin vieraskielisessä opetuksessa, kun taas ydinkeskustan koulujen luokista valtaosa oli oppilaansa valikoivia luokkia.

Torjutuimmat 7.–9. luokan koulut sijaitsivat tyypillisimmin suurissa asuma-
lähiöissä ja olivat alkujaan 1970-luvulla perustettuja (kokeilu)peruskouluja. Useimmiten niissä ei ollut lainkaan painotetun opetuksen luokkia tai oli yksi painotettu luokka tai koulussa oli yleinen, kaikille oppilaille suunnattu painotusaine tai aihealue. Kaikki lähiökoulut eivät suinkaan olleet täysin torjuttuja. Lähiöissä oli joukko kouluja, jotka saivat hakemuksia pääasiassa yhdestä ja lisäksi muutamista lähimmistä kouluista. Vastaavasti niiden alueelta haettiin muiden lähialueiden kouluihin sekä suosituimpiin keskustakouluihin. Oman alueensa ulkopuolelta oppilaita saavuttaneet lähiökoulut toimivat uudehkoissa koulurakennuksissa tai olivat täysin uusia kouluja tai/ja niissä oli yksi tai muutama painotetun opetuksen luokka, joka oli tyypillisimmin liikunta-, matemaattis-luonnontieteellinen tai musiikkiluokka.

Helsingissä ei ole tutkittu hakemusvirtoja koulujen välillä. Sen sijaan koulujen piirteitä suhteessa niiden suosioon on tarkasteltu helsinkiläisistä yläkouluis-
ta otetun otoksen pohjalta (Savolainen 2002). Savolainen (2002) valitsi kustakin Helsingin seitsemästä suurpiiristä (lv. 1999–2001) yhden suosituksi ”magneetikouluksi” nimitetyn ja yhden ”hyljityksi kouluksi” nimitetyn koulun (yhteensä 14 yläkoulua).¹¹³ Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia piirteitä suosiohierarkian *ääripäiden* kouluilla oli kullakin Helsingin suuralueella. Tutkimus ei siis pyrkinyt määrittelemään kaikkien koulujen jakautumista suosion suhteen, kuten tässä tutkimuksessa tehdään samasta Helsingin opetusviraston tilastoaineistosta (luku 4.2). Helsingin koulumarkkinoista ei siten voida vetää johtopäätöstä, jonka mukaan kaikki koulut luokituisivat *joko* suosituiksi *tai* torjutuiksi. Kuten aiemmin todettiin, Helsingissä reilu neljäsosa kouluista sai oppilaita lähes yhtä paljon alueensa ulkopuolelta kuin mitä niiden alueelta haettiin muihin kouluihin. Näiden hakemusvirroiltaan tasapainoisten koulujen piirteitä ei ole tutkittu.

Savolaisen tarkastelemat suosituiksi määrittyneet ”magneetikoulut” sijaitsivat Helsingissä lähempänä kaupungin keskustaa kuin ”hyljityt koulut”. Suurpiireittäin tarkasteltuna ”magneetikoulut” sijaitsivat suurpiirien ”keskustoissa”.

¹¹³ Savolainen (2002) luokitteli kouluja vertaamalla oppilastilastoissa kouluihin pyrkineiden ja oppilaaksi otettujen seitsemäsluokkalaisten määriä ja tulkitsi koulun sitä suosittumaksi, mitä pienempi prosentti hakijoista oli päässyt hakemaansa kouluun.

Tämä koulumarkkinoiden piirre oli siis Helsingissä saman suuntainen kuin muissa kaupungeissa. Helsingin kaupunkialue on kuitenkin selvästi laajempi kuin muissa suurissa ja keskisuurissa, niin sanotun perinteisen kaupunkirakenteen kaupungeissa, kuten Lahdessa, Turussa tai Kuopiossa. Kun Helsingissä koulun etäisyys keskustasta ylitti 10 kilometriä, se saattoi myös vetää oppilaita puoleensa ympäröiviltä alueilta ja muodostua kaupungin laitaman ”magneetikouluksi”. Oppiainepainotukset vaihtelivat molemmissa koulutyypeissä yhtä monipuolisesti. Savolainen tarkasteli koulujen ”viestinnän kautta rakentuvaa imagoa”, joka oli tutkijan tulkinnan mukaan ”selkeämpi magneetikouluissa”, koska ne olivat keskittyneet tyypillisimmin muutamien oppiaineiden painottamiseen. Sen sijaan ”hyljittyjen” koulujen profiilin Savolainen tulkitsi ”hajanaisemmaksi”. (Savolainen 2002.)

Käsitystä siitä, että huomattava osa yläkouluista ei ota ainoastaan tietyillä alueilla asuvia oppilaita, tukee myös tutkimus, jossa helsinkiläisten yläkoulujen oppilas pohjaa (lv. 1995–1998) jaoteltiin niiden ”aluesidonnaisuuden” suhteen (Kauppinen 2004). Jaottelua käytettiin välineenä sen tutkimiseen, millaista vaikutusta asuinalueiden väestörakenteilla on keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Vaikka itse tutkimuskohde ei ollutkaan yläkoulujen jakautuminen oppilas pohjan suhteen, Kauppisen (2004) aineistolle tekemä jaottelu kertoo samankaltaisesta koulujärjestelmän rakenteellisesta piirteestä eli läheskään kaikilla kouluilla ei ole lähikoulutehtävää. Kauppinen määritteli helsinkiläiskoulut kaksijakoisesti ”matalan- ja korkean aluesidonnaisuuden” kouluiksi¹¹⁴. Matalan aluesidonnaisuuden kouluja kävi 45 % ja korkean aluesidonnaisuuden kouluja 55 % aineiston nuorista (N 8692 lv. 1995–1998 peruskoulun päättäneitä oppilaita, jotka osallistuiivat yhteisvalintaan) (mt. 73, 75–76).

¹¹⁴ Kauppinen (2004, 75) määritteli ”korkean aluesidonnaisuuden kouluksi” ne, joiden oppilaissa oli yli mediaani yleisimmältä tai toiseksi yleisimmältä alueelta ja ”matalan aluesidonnaisuuden kouluiksi” ne koulut, joissa jompikumpi tai molemmat osuuksista olivat vähintään mediaani sekä kaikki koulut, joissa oppilaita oli alle 30 tai oppilaita vähintään 10 % asui Helsingin ulkopuolella.

6. PERHEET KOULUMARKKINOILLA

Tässä luvussa tarkastellaan, miten perheet toimivat eletyillä koulumarkkinoilla. Oliko kouluihin hakemisessa eroja oppilaan kotitaustan tai sukupuolen suhteen? Millaisin perusteluin ja päätöksentekoprosessein perheet tekivät “kouluvalintoja”? Luvussa käytetään pääosin perheaineistoa (ks. luku 4.2).

6.1 Oppilaan tausta ja kouluihin hakeminen

Kahdella eri asetelmalla tarkasteltiin, oliko oppilaan kotitaustalla tai sukupuolella yhteyttä 7.–9. luokan kouluihin hakemiseen. Oppilaan kotitaustaa kuvaavina muuttujina käytettiin huoltajien ammatillista koulutusta, sosioekonomista asemaa, tulotasoa ja lukumäärää. Asetelmalla verrattiin ensin perheitä, joiden lapsi haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun ja perheitä, joiden lapsi meni oppilasalueen kouluun. Toiseksi katsottiin, erosivatko suosioltaan erityyppisiin kouluihin oppilasalueen ulkopuolelle hakeneet oppilaat toisistaan kotitaustan tai sukupuolen suhteen. Koulut luokitettiin suosion suhteen samoin kuin ne oli luokitettu aiemmin tilastointineiston perusteella (ks. luku 5.3, taulukko 6), mutta luokat tiivistettiin kolmeen ryhmään: suositut, hakemusvirroissaan tasapainoiset tai torjutut koulut.

Oppilaiden taustojen tarkasteluun käytettiin postikyselyaineistoa (N 1523) (ks. koodauksesta luku 4.2). Huoltajien koulutusta, sosioekonomisia asemia ja tulotasoa tarkasteltiin erikseen äidin ja isän osalta sekä yhdistämällä huoltajien koulutus ja lukumäärä. Tarkasteltaessa “perheitä” huomioitiin huoltajien lukumäärän mukaisesti yhden tai kahden huoltajan koulutus, mutta puhuttaessa isistä ja äideistä

heihin luokitettiin myös yksinhuoltajien ilmoittamat toisen vanhemman tiedot¹¹⁵. Postikyselyssä vastaajille esitetyt tuloryhmät luokitettiin alimpaan, keskimmäiseen ja ylimpään tuloluokkaan suhteessa kunkin kaupungin sekä naisten ja miesten toisistaan poikkeaviin tulotasoihin. Tulojen jaotteluperusteet on esitetty liitteessä 3.

Koska huoltajien taustan yhteyttä yläkouluun siirtyvän lapsen kouluvalintaan tutkitaan tässä otokseen perustuvalla aineistolla, josta halutaan tehdä yleistyksiä koko ikäluokkaan, käytetään tilastollisen merkitsevyyden testiä (Khineliötestiä). Tilastollisella merkitsevyydestillä arvioidaan, ovatko otoksessa havaitut yhteydet niin vahvoja, että niiden voidaan väittää vallitsevan myös perusjoukossa. Testi vertaa otokseen perustuvassa aineistossa havaittujen ryhmien saamia arvoja oletukseen siitä, miten arvot jakautuisivat koko populaatiossa. Testillä nähdään se väärässä olemisen todennäköisyys eli riski, millä havaittujen yksikköjen arvot eroavat oletuksesta. (ks. mm. Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 216–219; Ronkainen 1999, 236–237; Töttö 2000.) Tutkimuksessa käytetään vakiintunutta viiden prosentin riskitasoa (*) otoksessa havaittujen erojen yleistämiseen koko yläkouluun siirtyvään ikäluokkaan ao. kaupungeissa, mutta mainitaan, kun havaitut erot ovat yleistettävissä prosentin (**) tai prosentin kymmenyksen (***) riskitasoilla.

Ensimmäisessä jaksossa katsotaan, kuinka suuri osa kuhunkin esim. koulutustaustaan kuuluvien huoltajien lapsista haki oppilasalueen ulkopuolisen kouluun. Vastaavasti loppu ikäluokasta siirtyi oppilasalueen kouluun. Koko ikäluokan kattaneessa tilastoaineistossa (luku 5.2) neljässä kaupungissa (pl. Helsinki) keskimäärin 30 % ikäluokasta haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun. Huoltajien taustoja tarkastellaan tässä postikyselyotoksen perusteella. Kysely lähetettiin *kaikille* muuhun kouluun hakeneille ja *kolmasosalle* niistä, jotka halusivat ensisijaisesti oppilasalueen kouluun. Siten aineistossa reilu puolet vastaajista on muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden oppilaiden perheitä (N 810) ja lähes puolet oppilasalueen kouluun menneiden oppilaiden perheitä (N 713), kun taas koko populaatiossa hakijoiden osuus on vajaa kolmannes ja oppilasalueen koulua preferoineita perheitä on reilu kaksikolmasosa. Jotta näiden kahden ryhmän suhteet säilyisivät otokseen perustuvan aineiston analysoinnissa samansuuntaisina kuin perusjoukossa, oppilasalueen koulua preferoineita *painotettiin* aineistojen jakaumissa kolmella, *silloin kun* ryhmiä tarkasteltiin yhdes-

¹¹⁵ 264 yksinhuoltajäädistä 69 ilmoitti isän koulutuksen, 13 yksinhuoltajaisästä kukaan ei ilmoittanut äidin koulutusta.

sä¹¹⁶. Näin ollen muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden perheiden N:n määrät ovat todellisia ja oppilasalueen koulua preferoineiden perheiden N:n määrät kolminkertaisia. Tällöin jakauma ei määräydy otoksen kiintiöinnin perusteella, vaan perusjoukon jakauman perusteella (Alkula ym. 1994, 181). Jälkimmäisessä jaksossa tarkastellaan yksinomaan muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden ryhmää, joten siinä painotusta ei tarvita.

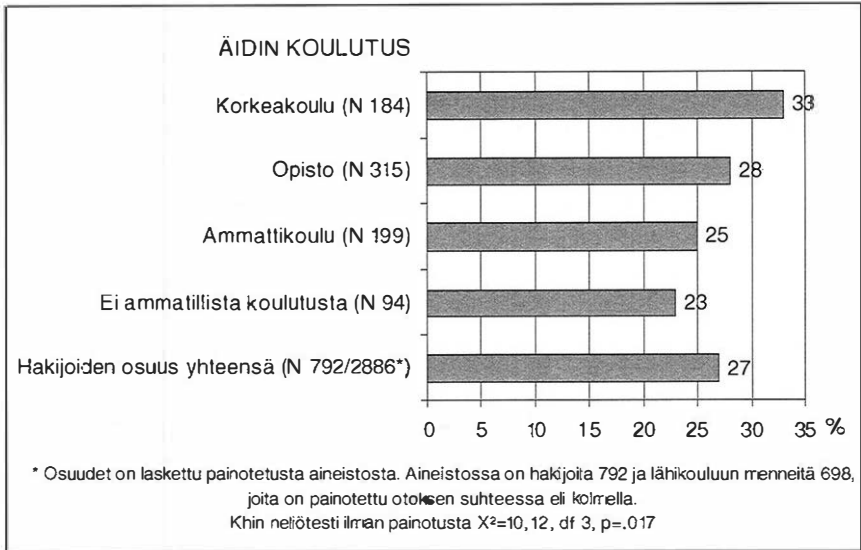
Painotettaessa lähikouluun menneitä perheitä otoksen suhteessa hakijoiden osuus postikyselyaineistossa oli keskimäärin 27 %¹¹⁷ kaikissa kaupungeissa yhteensä. Huoltajien taustan suhteen esitettäviä prosenttiosuuksia verrataan tähän. Lähikoulua preferoineiden oppilaiden painottamista otoksen suhteen käytettiin vain prosenttijakaumien esittelyssä. Sen sijaan tilastollisen merkitsevyyden testi tehtiin ilman painotusta, koska otoskoon suurentuessa (painotuksella keinotekoisesti) yhä pienemmät poikkeamat odotetusta jakautumisesta näyttäytyisivät testissä yleistettäviltä alle viiden prosentin riskitasolla (ks. esim. Tähtinen & Kaljonen 1996, 79).

Oppilasalueen kouluun vs. muuhun kouluun hakeneet

Omaan oppilasalueen kouluun ja muuhun kouluun seitsemännelle luokalle hakenneet oppilaat erosivat toisistaan selvimmän äidin taustan suhteen. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden oppilaiden osuus oli aina suurempi, mitä korkeampi oli äidin koulutus (kuvio 6). Ero oli jyrkin niiden oppilasalueen koulua preferoineiden ja muuhun kouluun hakeneiden oppilaiden välillä, joiden äidillä oli korkeakoulututkinto (hakijoita 33 %) tai ei lainkaan ammatillista koulutusta (hakijoita 23 %) ($X^2 = 7,86$, df 1, **). Vastaavasti hakijoita oli myös enemmän ylempien toimihenkilöäitien (hakijoita 33 %) kuin muihin sosioekonomisiin ryhmiin lukeutuvien äitien (hakijoita 26 %) lapsissa ($X^2 = 9,20$, df 1, **). Samoin ylimpään tuloryhmään sijoittuneiden äitien lapset hakivat vilkkaammin (hakijoita 32 %) muuhun kuin oppilasalueen kouluun kuin alimpaan tai keskimmaiseen tuloryhmään sijoittuneiden äitien lapset (hakijoita 25 %) ($X^2 = 11,09$, df 1, ***).

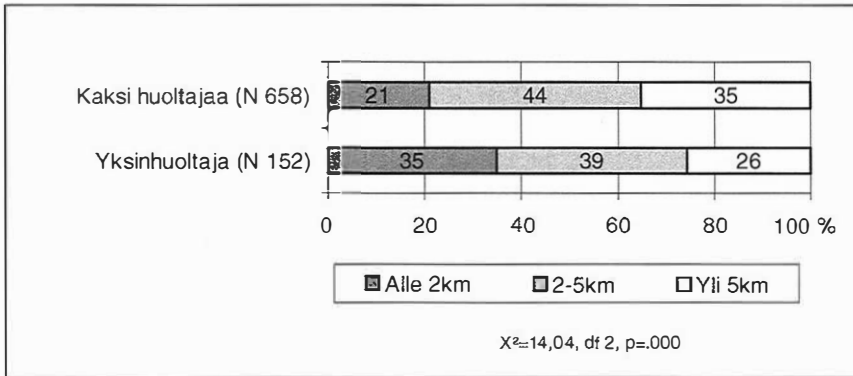
¹¹⁶ Mikäli olisi tarkasteltu, miten suuri osuus oppilasalueen ulkopuolelle hakeneiden lasten huoltajista kuului kuhunkin esim. koulutustaustaan, kahta ryhmää (hakijat ja lähikouluun menneet) ei olisi luettu yhteen ja painotusta ei olisi tarvittu. Kuitenkin riippumatta siitä, mihin suuntaan prosenttiosuuksia lasketaan tilastollisen merkitsevyyden testillä saadaan ristintaulukoinnissa sama tulos, kun testi tehdään aina ilman painotusta.

¹¹⁷ Osuus on laskettu siis: 810 hakijaa / 2949 painotettu koko aineisto (3 x 713 lähikouluun + 810 hakijaa).



Kuvio 5. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden oppilaiden osuus suhteessa äidin koulutukseen neljässä kaupungissa

Isän ammattitutkinnon tasolla ei ollut lineaarista yhteyttä lapsen hakemiseen oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun. Ammattikoulun käyneiden isien lapsista yhtä suuri osa (29 %) haki oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun kuin korkeakoulutettujenkin isien lapsista. Sen sijaan ilman ammatillista koulutusta olevien isien lapset (hakijoita 21 %) erottautuivat ($X^2 = 5,99$, $df\ 1$, *) muista, minikä tahansa ammattitutkinnon suorittaneiden isien lapsista (hakijoita 28 %) suosimalla enemmän oppilasalueen koulua. Isien sosioekonomisen aseman suhteen erot hakemisaktiivisuudessa olivat hyvin pieniä, eivätkä nousseet tilastollisesti merkitseviksi minkään ryhmien välillä. Sen sijaan isien tulotason suhteen muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneet oppilaat erosivat lähikouluun menneistä oppilaista. Ylimpään tuloryhmään sijoittuneiden isien lapset (hakijoita 32 %) hakivat vilkkaammin muuhun kuin oppilasalueen kouluun kuin alimpaan tai keskimmäiseen tuloryhmään sijoittuneiden isien (hakijoita 25 %) lapset ($X^2 = 9,07$, $df\ 1$, **). Kaiken kaikkiaan sekä alimpaan että keskimmäiseen tuloryhmään lukeutuneiden perheiden hakemisvilkkkaus kouluihin oli hyvin samankaltaista ja poikkesi ylimpään tuloryhmään lukeutuneista perheistä.



Kuvio 7. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden oppilaiden tulevan koulumatkan pituus suhteessa perheen huoltajien lukumäärään

Yhden huoltajan perheissä asuvista lapsista 29 % haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun, mikä ei poikennut kahden huoltajan kotitalouksissa asuvista lapsista. Sen sijaan yksinhuoltajaitien (N 265)¹¹⁸ välillä lasten kouluvalinnat erosivat toisistaan selvästi korkeakoulutuksen suhteen ($X^2 = 7,36$, df 1, **). Korkeakoulutettujen yksinhuoltajaitien lapsista jopa 49 % haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun, kun taas muissa kuin korkeakoulutettujen yksinhuoltajaitien lapsissa hakijoita oli lähes keskimääräisesti eli 26 %. Sen sijaan perheen huoltajien määrällä oli yhteyttä siihen, miten pitkän matkan päähän lapsi haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun (***) . Yhden huoltajan lapset hakivat muuhun kuin oppilasalueen kouluun selvästi lyhyemmän matkan päähän, kun taas kahden huoltajan perheet olivat valmiita pidempään koulumatkaan saadaksesen lapsensa haluamaansa kouluun (kuvio 7).

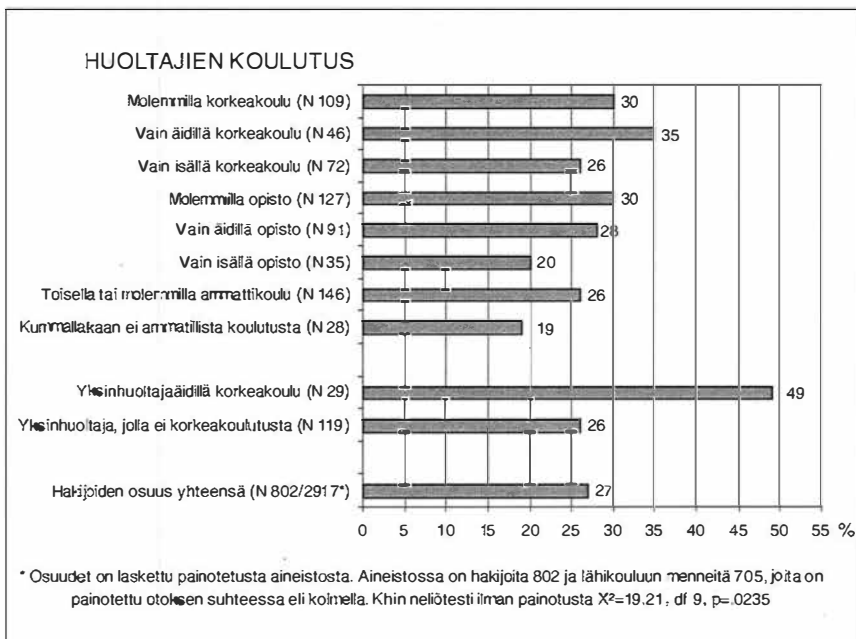
Perheiden välillä oli eniten eroja, kun huoltajien koulutusta ja lukumäärää tarkasteltiin yhdessä¹¹⁹ (kuvio 8). Muita useammin muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakivat korkeakoulutettujen yksinhuoltajaitien lasten lisäksi kahden huoltajan perheiden lapset, joiden huoltajista vain äidillä oli korkeakoulutusta (35 % hakijoita). Hakeminen oli hieman keskimääräistä vilkkaampaa myös perheissä,

¹¹⁸ Lisäksi aineistossa oli yksinhuoltajaisia 13 eli 5 % kaikista yksinhuoltajista.

¹¹⁹ Aineistolla tehtiin lukuisia jaotteluja äidin ja isän koulutuksen yhdistämiseksi. Suurimmat erot näyttäytyivät kuviossa seitsemän esitetystä jaottelusta, jossa yhden huoltajan perheet on erotettu kahden huoltajan perheistä.

joissa molemmilla vanhemmilla oli korkeakoulututkinto (30 % hakijoita) tai opistotutkinto (30 % hakijoita). Hakijoita oli keskimääräisesti perheissä, joissa ainoastaan isällä oli korkeakoulututkinto tai äidin opistotutkinto oli perheen korkein koulutus sekä perheissä, joissa molemmilla tai toisella vanhemmalla oli ammattikoulututkinto. Vähiten hakemuksia pois oppilasalueen koulusta tekivät kahden huoltajan perheet, joissa kummallakaan ei ollut ammatillista koulutusta (19 % hakijoita) tai isän opistotutkinto oli perheen korkein koulutus (20 % hakijoita).

Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa siinä, miten usein he hakivat oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun. Erot oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneiden ja ensisijaisesti lähikoulua preferoineiden perheiden välillä näyttivät keskittyneen äitien koulutuksen ääripäihin ja näiden väliin jäi suuri joukko perheitä, jotka eivät juuri poikenneet keskimääräisestä. Erityisesti isien taustojen välillä eroja ei juuri ollut, kun koulumarkkinoille osallistumista mitattiin yksin-



Kuvio 8. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden oppilaiden osuus suhteessa huoltajien koulutukseen neljässä kaupungissa

omaan oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakemisena. Myös muiden maiden kouluvalintatutkimuksissa näin yleisen tason tarkasteluissa erot ”hakijoiden” ja ”ei-hakijoiden” välillä ovat olleet yllättävän laimeita useilla paikallisilla koulumarkkinoilla (ks. luku 3.2). Sen sijaan tarkasteltaessa hakeutumista eri ”kilpakehtien” tai ”kilparatojen” kouluihin eri yhteiskuntaryhmien on todettu poikkeavan selvästi kouluvalinnoissaan (Taylor 2002; Ball ym. 1995). Seuraavassa tarkastellaankin, erovatko suosioltaan erityyppisiin kouluihin oppilasalueen ulkopuolelle hakeneet perheet toisistaan.

Suosiohierarkian eri koulutyyppeihin hakeneet perheet

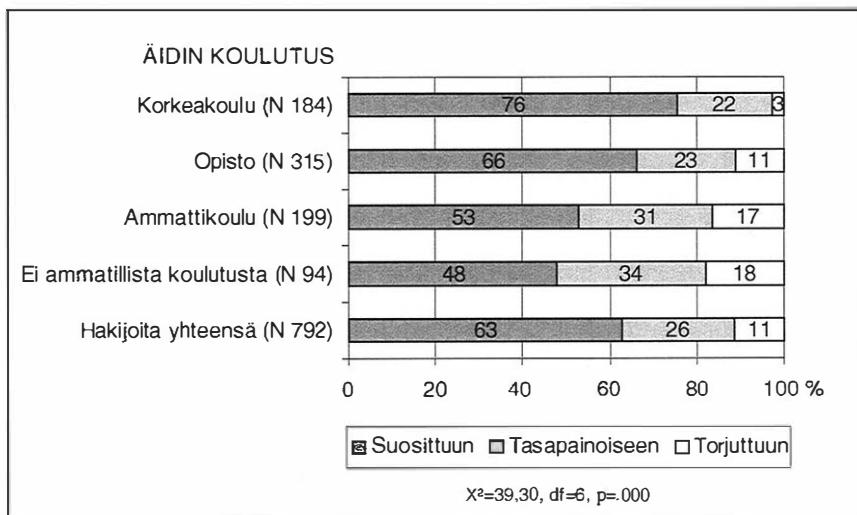
Aiemmin luvussa 5.3 perheiden hakemusten todettiin jakautuneen siten, että kaikissa kaupungeissa osa kouluista sai huomattavan osan oppilaistaan oppilasalueensa ulkopuolelta siinä, missä toisten koulujen alueelta lähes yksinomaan haettiin muihin kouluihin. Näiden väliin jäi joukko kouluja, joihin haettiin niiden oman oppilasalueen ulkopuolelta ja joiden alueelta haettiin muihin kouluihin. Koko ikäluokan kouluvalinnat kattaneen tilastoaineiston perusteella koulutyypiteltiin perheiden hakemuskäytösten perusteella suosittuihin, hakemusvirroissa tasapainoisiin sekä torjuttuihin kouluihin, kuten luvussa 5 esitettiin.

Suosioltaan erityyppisiin kouluihin niiden oppilasalueen ulkopuolelta hakeneet perheet erosivat huoltajien taustan suhteen selvästi toisistaan. Erot hakijoiden välillä koulutyypin suhteen olivat erityisen jyrkät suhteessa äidin koulutukseen ($X^2 = 39,30$, $df\ 6$, ***) (kuvio 9), asemaan ($X^2 = 30,77$, $df\ 8$, ***) ja tulotasoon ($X^2 = 25,27$, $df\ 4$ ***). Erot näkyivät myös suhteessa isän koulutukseen ($X^2 = 14,17$, $df\ 6$, *), asemaan ($X^2 = 24,60$, $df\ 8$, **) ja tulotasoon ($X^2 = 9,74$, $df\ 4$, *).¹²⁰ Suosittuihin kouluihin haki keskimääräistä (63 %) enemmän erityisesti korkeakoulutettujen huoltajien (76 % äitien, 72 % isien), opistotutkinnon suorittaneiden huoltajien (66 % äitien, 65 % isien), ylempien toimihenkilöiden (73 % äitien, 73 % isien) ja ylimpään tuloryhmän lukeutuvien huoltajien (73 % äitien, 68 % isien) lapsia. Oppilasvirroiltaan tasapainoisiin kouluihin haki muualta kuin niiden oppilasalueelta keskimääräistä (25 %) useammin il-

¹²⁰ Tarkasteltaessa hakijoita perheen korkeinta koulutusta mittaavalla muuttujalla erot oppilasalueen ulkopuolelta valitun koulutyypin suhteen näkyivät myös ($X^2=25,02$, $df\ 6$, ***), mutta eivät yhtä jyrkkinä kuin pelkästään äidin koulutuksen suhteen. Mitä korkeampi perheen korkein koulutus oli, sitä enemmän haettiin suosittuihin kouluihin ja päinvastoin, mitä vähemmän ammatillista koulutusta perheessä oli, sitä suurempi osa oppilasalueen ulkopuolelle hakeneista oppilaista suuntautui tasapainoisiin ja torjuttuihin kouluihin.

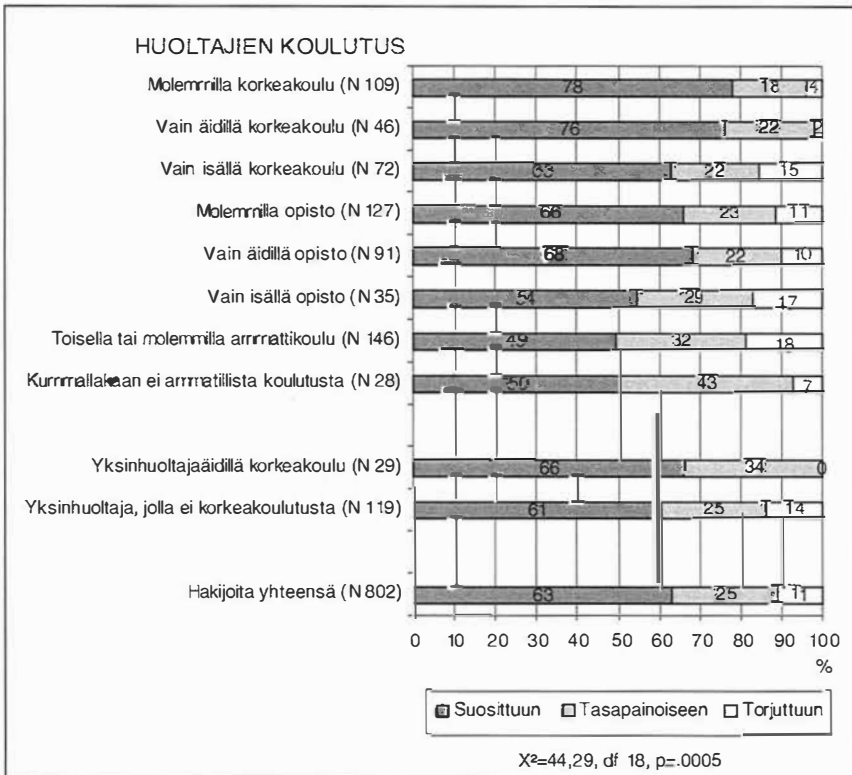
man ammatillista koulutusta olevien huoltajien (34 % äitien, 36 % isien), ammattikoulun käyneiden huoltajien (31 % äitien, 28 % isien) sekä työntekijöiden (36 % äitien, 27 % isien), alempien toimihenkilöiden (27 % äitien, 29 % isien) ja alimpaan tuloryhmään lukeutuvien huoltajien (32 % äitien, 34 % isien) lapsia.

Ne harvat oppilaat, jotka hakivat torjutuiksi luokittuneisiin yläkouluihin niiden oppilasalueen ulkopuolelta, olivat keskimääräistä (11 %) useammin ilman ammatillista koulutusta olevien äitien (18 %) tai ammattikoulun käyneiden huoltajien (17 % äitien, 14 % isien), työntekijöiden (14 % äitien, 14 % isien) tai alempien toimihenkilöiden (15 % äitien, 14 % isien) ja keskimmäiseen tuloryhmään lukeutuvien äitien (16 %) lapsia. Ansiotyön ulkopuolella olevien isien lapset hakivat keskimääräisesti kaikkiin koulutyyppeihin. Ansiotyön ulkopuolella olevien äitien lapset hakivat kahden huoltajan perheissä keskimääräistä useammin suosittuihin kouluihin, mutta yhden huoltajan perheissä keskimääräistä enemmän torjuttuihin kouluihin. Yhden huoltajan perheissä asuvien lasten hakemukset jakautuivat kokonaisuutena tarkastellen samassa suhteessa suosittuihin, tasapainoisten ja torjuttujen koulujen kesken kuin kahden huoltajan perheissä asuvien lasten hakemukset.



KUVIO 9. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden oppilaiden jakautuminen suosioltaan erilaisiin koulutyyppeihin suhteessa äidin koulutukseen neljässä kaupungissa

Kun oppilaiden hakeutumista suosioltaan erityyppisiin kouluihin tarkasteltiin huoltajien koulutuksen ja lukumäärän yhdistävällä muuttujalla, näkyi monivaihteisesti (kuvio 10), miten eri koulutusyhdistelmien perheet hakivat oppilasalueen ulkopuolelle suosiossaan erilaisiin kouluihin (***) . Tarkastelussa perheiden koulutusta kuvaava luokitus on sama kuin se, jossa aiemmin (kuvio 8) erojen todettiin olleen suurimpia oppilasalueen ulkopuolelle hakeneiden ja lähikoulua preferoineiden välillä. Kahden huoltajan perheet, joissa molemmilla vanhemmilla tai äidillä oli korkeakoulututkinto, hakivat kaikkein eniten suosittuihin kouluihin. Keskimääräistä hieman enemmän suosittuihin kouluihin hakivat myös



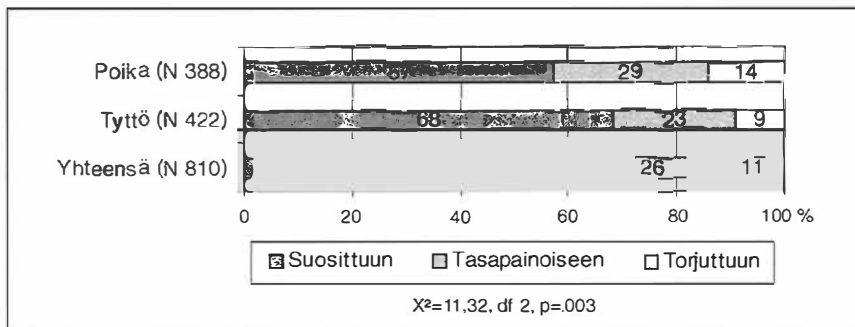
Kuvio 10. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden oppilaiden jakautuminen suosioltaan erilaisiin koulutyyppisiin suhteessa perheen (korkeimpaan) koulutukseen ja huoltajien määrään neljässä kaupungissa

perheet, joissa molemmilla huoltajilla tai äidillä oli opistotutkinto. Isän korkea-koulutus perheessä oli yhteydessä lapsen hakeutumiseen keskimääräistä enemmän suosittuihin kouluihin ainoastaan silloin, kun myös äidillä oli korkeakoulutus. Sama johtopäätös voidaan tehdä opistotutkintojen suhteen. Tarkastelulla näkyy myös selvästi, että niiden perheiden lapset, jossa äidillä oli korkeakoulutus hakivat hyvin harvoin torjuttuihin kouluihin.

Muita selvästi vähemmän suosittuihin kouluihin hakivat kahden huoltajan perheet, joissa huoltajat olivat ammattikoulun käyneitä tai heillä ei ollut lainkaan ammatillista koulutusta tai joissa isän opistotutkinto oli perheen korkein koulutus. Toisin sanoen ne oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneet kahden huoltajan perheet, joissa äidillä oli vähän ammatillista koulutusta, suosivat selvästi muita enemmän tasapainoisia tai torjuttuja kouluja.

Yhden huoltajan perheisiin kuuluneet oppilaat, jotka hakivat muuhun kuin lähikouluun, eivät eronneet kahden huoltajan perheistä valitun koulutyypin suhteen, vaan heidän hakemuksensa jakautuivat täysin samoin suosittujen, tasapainoisten ja torjuttujen koulujen kesken kuin kahden huoltajan perheiden hakemukset. Siten huoltajien lukumäärä ei erotellut perheitä hakeutumisessa koulujen suosiohierarkian eri tasoille paikallisilla koulumarkkinoilla.

Suosioltaan eri koulutyyppeihin hakeneiden oppilaiden välillä oli eroja sukupuolen suhteen (**). Tytöt hakivat enemmän suosittuihin kouluihin, kun taas pojat tekivät useammin hakemuksia tilastoissa torjutuksi tai hakemusvirroiltaan tasapainoisiksi luokitettuihin kouluihin (kuvio 11).



Kuvio 11. Muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun hakeneiden oppilaiden jakautuminen suosioltaan erilaisiin koulutyyppeihin suhteessa oppilaan sukupuoleen neljässä kaupungissa

6.2 Perheiden kouluvalintaperustelut

Seuraavassa tarkastellaan, millaisin perusteluin perheissä tehtiin yläkouluun siirtävän lapsen ”kouluvalinta” ja miksi ne, jotka hakivat muuhun kuin oppilasalueen kouluun, eivät halunneet mennä oppilasalueen kouluun. Jakson aluksi tyytettään perheiden esittämiä kouluvalintaperusteluita ja kuvataan, miten yleisesti eri perusteluja käytettiin suhteessa perheiden toimiin kouluihin hakemisessa sekä suhteessa koulujen suosioon. Lopuksi kouluvalintaperustelut kytketään oppilaan kotitaustaan ja sukupuoleen.

Luvussa esitellään aluksi aineistoa, vastaajien postikyselylomakkeisiin kirjoittamia kouluvalintaperusteluita ja niiden luokittamista. Kouluvalintaperusteluita tarkastellaan pääosin erikseen oppilasalueen kouluun halunneiden ja muuhun kouluun hakeneiden perheiden välillä, koska eniten käytetyt perustelut erosivat huomattavasti toisistaan näiden ryhmien välillä. Niitä perustelutyyppiä tarkastellaan omana jaksonaan, joiden suhteen eroja ei ollut siinä, miten perhe oli toiminut kouluihin hakemisessa. Osa perheiden käyttämistä kouluvalintaperusteluista oli yhteydessä perheen preferoiman koulun suosioon. Tämän vuoksi läpi tarkastelun katsotaan, oliko kouluvalintaperusteluissa eroja kahden ryhmän sisällä: oppilasalueen kouluun menneillä suhteessa oman oppilasalueen koulun suosioon ja muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneilla suhteessa haetun koulun suosioon. Koulut luokitettiin suosion suhteen samalla tavalla kuin ne oli luokitettu aiemmin tilastoaineiston perusteella (luku 5.3, taulukko 6), mutta luokat tiivistetään kolmeen ryhmään: suositut, hakemusvirroiltaan tasapainoiset tai torjutut koulut. Perheiden perusteluita olla menemättä oppilasalueen kouluun tarkastellaan omana jaksonaan ja ne suhteutetaan niin ikään oppilasalueen koulun suosiotyyppiin.

Perheiden kirjoittamia kouluvalintaperusteluita lainataan tekstissä. Tekstisitaattien lähdetietona käytetään kaupungin nimeä, vastaajan numeroa (C = case) ja oppilasalueen koulun suosioistatusta sekä muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden kohdalla haetun koulun suosioistatusta. Kaupunkien nimien käyttö sitaateissa korostaa muun muassa sitä, että ilmiö näyttäytyi samankaltaisena kaikissa tutkituissa kaupungeissa, vaikka perheiden kouluvalintaperusteluita ei erikseen analysoida kaupunkikohtaisesti. Osa vastaajista mainitsi painotetun opetuksen luokan nimen, minkä perusteella tekstisitaatin olisi voinut useimmiten paikantaa yhteen tiettyyn kouluun ao. kaupungissa. Sitaattien tarkoitus tutkimuksessa ei kuitenkaan ole nimetä yksittäisten koulujen suosiota, joten

painotettujen luokkien nimi korvataan tekstisitaatissa musiikin, kuvataiteen ja liikunnan osalta maininnalla *taitoaine* ja matemaattis-luonnontieteiden, teknologian ja vieraskielisen opetuksen kohdalla maininnalla *tietoaine*.

Jakson päätteeksi tarkastellaan, oliko oppilaiden kotitaustalla tai sukupuolella yhteyttä perheiden esittämiin kouluvalintaperusteluihin ja jos oli, niin miten huoltajien tausta näkyi perheiden ”puheessa” kouluvalinnoista. Oppilaan taustan suhde kouluvalintaperusteluihin oli hyvin monisyinen ja siksi se esitetään omana kokonaisuutenaan. Aineistolla oli mahdollista tarkastella, erosivatko perheiden esittämät kouluvalintaperustelut tilastollisesti merkitsevästi huoltajien taustan suhteen¹²¹ tai tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi perheiden pidempiä kuvauksia yläkouluun siirtyvän lapsen kouluvalintaan liittyneistä asioista analysoitiin ja tulkittiin muissa maissa kouluvalintaprosessista esitettyjen teoreettisten ja haastatteluihin perustuvien johtopäätösten avulla. Oppilaan taustaa ja kouluvalintaperusteluja käsittelevässä jaksossa tekstisitaateissa mainitaan kaupungin lisäksi huoltajien tai huoltajan koulutus ja sosioekonominen asema. Viimeisessä jaksossa tarkastellaan erityisesti sitä, miten perheiden kirjoittamat kouluvalintaperustelut kytkeytyivät huoltajien taustaan. Jakson alkuosassa sen sijaan kuvataan perheiden esittämien perusteluiden yleisyyttä ja kytketään perustelutyyppit tilastoaineiston avulla määriteltyyn koulujen suosioon eli laajemmin paikallisten koulumarkkinoiden rakenteeseen.

Kouluvalintaperustelujen analyysi eteni tiivistetysti esitettynä seuraavin vaihein ja kysymyksiin: 1. millaisia perusteluja perheet esittivät kouluihin hakeutumiselle; 2. oliko perustelutyypeillä eroa lähikouluun menneiden ja muuhun kouluun hakeneiden oppilaiden välillä; 3. erosivatko perustelut suosioltaan erityyppisiin kouluihin hakeneiden tai suosioltaan erityyppisten koulujen oppilasalueelle kouluneiden kesken; 4. miksi ne, jotka hakivat muuhun kuin oppilasalueen kouluun, eivät halunneet mennä oppilasalueen kouluun ja oliko tällä yhteyttä oppilasalueen koulun suosioon; 5. oliko oppilaan kotitausta yhteydessä kouluvalintojen perustelutyyppisiin ja näkyikö vastauksissa yhteiskuntaryhmäsidonnaiseksi tulkittavaa puhetta; 6. oliko oppilaan sukupuolen suhteen eroja kouluvalintaperusteluissa.

¹²¹ Kaikki avointen kysymysten vastauksista luokitetut kouluvalintaperustelutyyppit sätitaulukoitin molempien huoltajien koulutuksen, sosioekonomisen aseman ja tuloryhmän suhteen erikseen oppilasalueen koulua preferoineiden perheiden ja muuhun kouluun hakeneiden perheiden keskuudessa. Jos koko jakauman väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, testattiin lisäksi, oliko äärimmäisten ryhmien (esimerkiksi korkeakoulu vs. ei ammatillista koulutusta) välillä merkitsevää eroa. Kouluvalintaperusteluiden ryhmästä ”koulumatka” erotettiin vielä omaksi ryhmäkseen ne vastaajat, jotka olivat tarkoittaneet juuri koulumatkan lyhyttä.

Kouluvalintaperusteluiden avoimet kysymykset ja niiden luokitus

Perheiden ajatuksia yläkouluun siirtyvien oppilaiden kouluvalinnoista kartoitettiin postikyselyllä sen vuoksi, että samalla saataisiin kerättyä tietoja oppilaan kotitaustasta mahdollisimman laajalta otokselta perheitä. Postikyselyssä päädyttiin käyttämään avoimia kysymyksiä perheiden kouluvalintaperusteluiden tutkimisessa, koska tutkijoiden laatimien kouluvalintaperustelulistojen käyttöä postikyselyissä, saati valintasyiden asettamista tärkeysjärjestykseen, ei ole pidetty hyvänä menetelmänä (Bowe ym. 1994a; Gewirtz ym. 1995, 6; ks. luku 3.1). Kouluvalintaperusteluiden kartoittaminen avoimin kysymyksin laajalta otokselta kouluvalintatilanteessa olevia perheitä antoi mahdollisuuden tarkastella myös tilastollisesti kouluvalintaperusteluiden yhteyttä perheiden toimiin koulumarkkinoilla ja oppilaan kotitaustaan (vrt. teemahaastattelut, joissa tutkitaan perheiden kouluvalintaprosessiin liittämiä merkityksiä esim. Gewirtz ym. 1995). Postikyselyn toteuttamista ja avointen kysymysten käyttöä menetelmänä on esitelty tarkemmin luvussa 4.

Perheiltä (N 1523) tiedusteltiin postikyselyssä ”Miksi päätitte / lapsi päätti hakeutua juuri sille yläasteelle, johon ensisijaisesti halusitte esim. oman oppilasalueen yläasteelle tai muulle yläasteelle esim. kieli-, kuvataide tai musiikkiluokalle? KUVAILKAA KAIKKIA KOULUN VALINTAANNE LIITTYVIÄ ASIOITA JA SYITÄ.”. Kaikkiaan 1496 lomakkeessa vastaajat olivat kirjoittaneet perusteluita hakea juuri tiettyyn kouluun. Kysymykseen vastaamatta jättäneitä oli 2 % (26) kaikista vastaajista. Vastausten luokittamista varten postikyselylomakkeisiin kirjoitetut vastaukset tallennettiin sanasta sanaan tekstitiedostoksi. Vastausten pituus vaihteli yhdestä virkkeestä tai lyhyestä luettelosta pitkiin kuvailuihin perheen kouluvalintaan liittyneistä asioista. Kaikkien kouluvalintaperusteita koskevien vastausten (pl. tyhjat) keskimääräinen pituus oli noin 19 sanaa¹²². Keskimääräisen vastauksen pituutta edustaa seuraava esimerkki: ”Englantipainotteinen luokka tärkeä. Sisar samassa koulussa. Kaverit siirtyivät sinne. Koulu äidin työmatkan varrella. Koululla hyvä maine joihinkin muihin kouluihin verrattuna.”.

¹²² Kouluvalintasyiden lisäksi muutamat vastaajat olivat kirjoittaneet pitkästi lapsen alakoulun opetukseen liittyen kokemaansa vääryyttä. Yhtä kahden A4 -liuskan pituista alakoulun toimintaa kuvaavaa vastausta ei ole luettu mukaan kouluvalintasyiden aineiston määrään, koska siinä ei käsitelty yläkoulun valintaan liittyneitä asioita. Lisäksi 34 lomakkeessa (2,3 % ao. kysymykseen vastanneista) kouluvalintasyitä koskeneen kysymyksen kohdalla mainittiin ”ks. edelliset vastaukset”, joten aiemmin lomakkeeseen kirjoitettu vastaus luettiin kouluvalintaperusteluiden aineistoon.

Muuhun kuin oman alueen kouluun hakeneilta perheiltä (N 810 vastaajaa) kysyttiin: ”Jos lapsenne anoi muulle kuin oman oppilasalueen yläasteelle, niin mistä syystä ette halunneet lapsen menevän / lapsi ei halunnut oman oppilasalueen yläasteelle?”. Kaikkiaan 709 vastaajaa oli kirjoittanut perustelun, miksi lapsen ei haluttu menevän oman oppilasalueen kouluun.¹²³ Perustelut olivat keskimäärin noin 15 sanan pituisia. Keskimääräisen vastauksen pituutta edustaa seuraava esimerkki: ”Levottomat luokat oman koulupiirin koulussa. Siskon kokemukset ao. koulusta → kurinpito-ongelmia; hälläväläjä mentaliteetti.” Lisäksi 2 % (14 vastaajaa) perustelun kirjoittaneista vastaajista mainitsi, ettei heillä ollut oman alueen kouluun liittyneitä syitä hakea muuhun kouluun. Muuhun kuin lähikouluun hakeneista vastaajista 11 % (87 vastaajaa) jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Näiden vastaamatta jättäneiden perheiden lapsista valtaosa oli siirtymässä kouluihin, joissa oli painotetun opetuksen luokkia, esimerkiksi musiikki-luokka. Oppilasalueen koulua koskevaan kysymykseen vastaamatta jättämistä saattaisi selittää siten se, että nämä perheet eivät kokeneet erityisesti hakeutuneensa ”pois” oman alueen koulusta, koska jo kolmannelta luokalta alkaneiden painotetun opetuksen luokkien oppilaat siirrettiin automaattisesti tiettyyn yläkouluun.

Kunkin vastauslomakkeen tekstejä kouluvalintasyistä ja muista avoimista kysymyksistä luettiin rinnakkain, koska muutamat vastaajat viittasivat aikaisemmin kyselyssä kirjoittamiinsa vastauksiin tai vastauksissa viitattiin niin valitun koulun piirteisiin kuin oman alueen koulun piirteisiin. Kouluvalintaperusteluita etsittiin samankaltaisia teemoja. Kaikki kunkin vastaajan mainitsemat perustelut koodattiin samanarvoisiksi, koska vastauksista ei ollut mahdollista eikä ollut tarkoituksaan erottaa, minkä painoarvon vastaaja antoi eri perusteluille. Perustelut hakea tiettyyn kouluun ja käänteisesti syyt olla menemättä oman oppilasalueen kouluun päädyttiin tyypittelemään 11 ryhmään: opetuspainotukset, kieliopinnot / valinnaisaineet, koulumatka, koulun maine / oppilaat, ystävät, sisarukset, opetus, tuttuus, tilat, koko ja lukio. Lähes kaikki vastaukset voitiin koodata näihin ryhmiin¹²⁴ seuraavassa esitetyin perustein.

¹²³ Mikäli jo aiemmissa kysymyksissä vastaaja oli kirjoittanut oppilasalueen koulusta, tämä oli luettu perusteluksi olla menemättä oppilasalueen kouluun. Tämän kysymyksen osalta tyhjiksi luettiin ne vastauslomakkeet, joissa ei missään kohti viitattu oppilasalueen koulun piirteisiin, vaikka valittuun kouluun hakeutumista saatettiin perustella.

¹²⁴ Tiettyyn kouluun hakeutumista koskevista perusteluista 1,6 % (24) ei voitu lukea ryhmiin sopiviksi. Näistä yleisimmät maininnat (14) olivat: oli itsestään selvää, kuuluu koulupiiriin tai ei ollut tarvetta pohjata asiaa. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden perheiden vastauksista 2,1 % (15) ei voitu lukea mainittuihin ryhmiin niille asetetun kriteerein. Näistä yleisin (4) maininta oli: lapsi ei halunnut oman oppilasalueen kouluun.

Ryhmään *opetuspainotukset* luettiin kaikki vastaajien mainitsemat painotetun opetuksen luokat, joihin koulut valikoivat oppilaansa (ks. luku 5.1). Nämä vastaajat olivat hakeneet tiettyyn kouluun painotetun opetuksen luokan vuoksi tai perusteluissa hakea pois oppilasalueen koulusta vastaaja mainitsi, ettei oppilasalueen koulussa ollut ylipäänsä painotetun opetuksen luokkaa tai siellä ei ollut juuri tiettyä painotettua opetusta. Ryhmään *kieliopinnot / valinnaisaineet* sisällytettiin vastaajien kirjoittamat viittaukset tiettyihin valinnaisiin oppiaineisiin (joihin ei ollut pääsykriteerejä) tai valinnaisaineiden runsauteen tai vieraan kielen opiskeluun (niin kutsutut A1- tai A2-kielet eli muut kuin painotetun opetuksen luokat). Ryhmään *kieliopinnot / valinnaisaineet* koodatut vastaajat olivat hakeneet tiettyyn kouluun ala-asteelta alkaneen harvinaisen vieraan kielen opiskelun tai muun valinnaisaineen tai valinnaisaineiden runsauden vuoksi. Vastaavasti oman oppilasalueen koulussa ei ollut sopivia valinnaisaineita tai vieraan kielen opetusta.

Maininnat koulun sijainnista, koulumatkan pituudesta tai sopivuudesta esimerkiksi suhteessa lapsen harrastuksiin tai/ja huoltajan työmatkoihin koodattiin ryhmään nimeltä *koulumatka*. Tähän ryhmään luokitellut vastaajat puhuivat koulumatkan lyhydestä tai sopivuudesta perusteluissaan hakeutua juuri tiettyyn kouluun. Vastaavasti perusteluissa hakea pois oppilasalueen koulusta tähän ryhmään koodatut vastaajat kokivat matkan liian pitkäksi tai hankalaksi. Ryhmiin *kaverit ja sisarusket* sijoitettiin kouluvalintaperusteluissa maininnat, joissa oppilas tahtoi kavereiden kanssa samaan kouluun tai vanhempi sisarus kävi valittua koulua. Vastaavasti syissä olla menemättä oman alueen kouluun näihin ryhmiin koodattiin maininnat, joissa kaverit tai sisarusket eivät olleet oman alueen koulussa.

Koulun maineesta kirjoittaneet vastaajat liittivät tämän tyyppillisesti myös oppilaisiin, joten kaikki tämän tyyppiset maininnat yhdistettiin. Ryhmään *koulun maine / oppilaat* luettiin perusteluissa hakeutua tiettyyn kouluun ”hyvä maine” -mainintojen lisäksi viittaukset kuten ”tasokas”, ”tunnettu”, ”arvostettu”, ”ns. hyvä koulu”, ”pidetään hyvänä kouluna”, ”työrauha”, ”kannustava - tai hyvä ilmapiiri / henki”, ”ei häiriköintiä”, ”motivoituneempi oppilasaines” tai ”rauhallinen”. Vastaavasti perusteluissa hakea pois oppilasalueen koulusta ryhmään koulun huono maine / oppilaat sisällytettiin mainintojen ”huono maine”, ”pahamaineinen” lisäksi lukuisat eri tavoin esitetyt viittaukset koulun työrauhaongelmiin, huonoon ”ilmapiiriin”, kurinpito-ongelmiin, ”levottomiin”, ”rauhattomiin”, ”häiriköiviin” (tms.) oppilaisiin, koulukiusaamiseen tai ”mopotukseen”, väkivaltakäyttäytymiseen, huumeisiin, tupakkaan ja ”rotuongelmiin”.

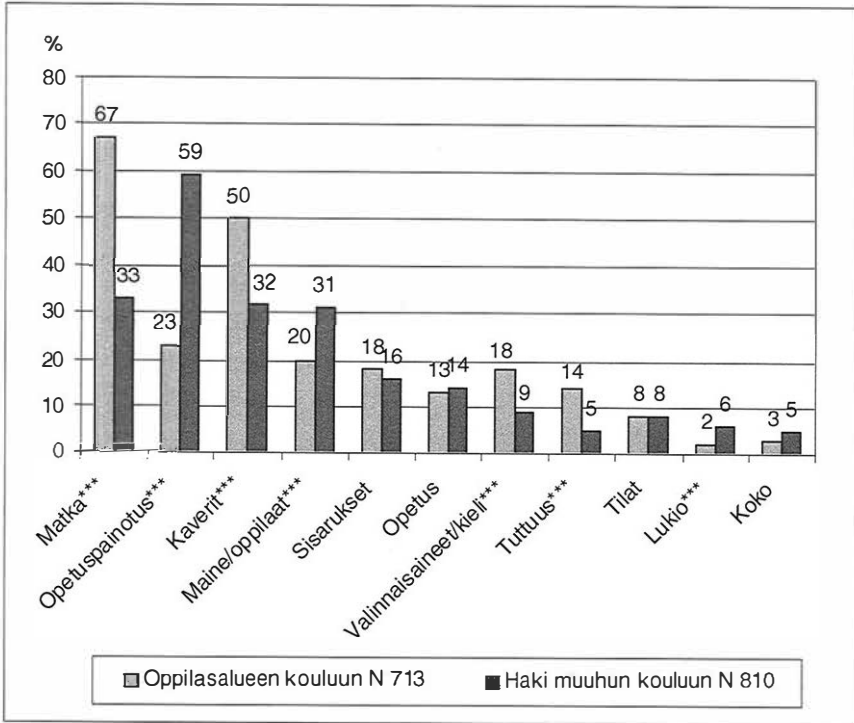
Ryhmä *opetus* kattoi kouluvalintasyissä positiiviset ja poisvalintasyissä negatiiviset viittaukset opetuksen tasoon, laatuun, opetusmenetelmiin, opettajiin ja rehtoreihin sekä vastaajien maininnat esittelytilaisuuksien antamasta mielikuvasta. Opetuksen laatua koskeneiden mainintojen lisäksi usein mainittiin ”kurinpito”, minkä vastaajat näyttivät kytkevän koulun maineeseen, esimerkiksi ”Maineeltaan parempi koulu (kuril).” (Turku C 307). Maininnat kurista luettiin ryhmään koulun maine ja kaikki muut koulun henkilökunnan toimintaan liittyneet asiat koodattiin ryhmään *opetus*. Esimerkiksi vastaus ”Haluttu koulu on kaikin puolin tasokkaan koulun maineessa sekä opetuksen että kurinpidon suhteen.” (Espoo C 309) koodattiin sekä ryhmään koulun maine että *opetus*. Maininnat siitä, että koulu on ”tasokas” tai ”korkeatasoinen”, ”kuultu hyvää koulusta”, ”hyvä koulu”, ”hyvät kokemukset koulusta” tai ”todettu hyväksi kouluksi” saattoivat viitata niin koulun oppilaisiin kuin opetukseenkin, joten ne päädyttiin koodaamaan sekä ryhmään koulun maine / oppilaat että *opetus*.

Vastaajien kirjoittamat viittaukset koulurakennuksen fyysisen kuntoon, ikään ja tilojen riittävyteen koodattiin ryhmäksi *tilat*. Ryhmään koulun *koko* sisällytettiin maininnat koulun oppilasmäärästä tai opetusryhmien koosta. Vastaajien perusteluissa hakea tiettyyn kouluun he olivat kokeneet koulun tai luokan kokoon, tyypillisimmin pienuuden, positiivisena asiana. Perusteluissa olla menemättä oppilasalueen kouluun vastaajat pitivät koulun kokoa, tyypillisimmin liiallista suuruutta, negatiivisena asiana. Ryhmään *lukio* sisällytettiin vastaukset, joissa lukio mainittiin missä tahansa merkityksessä perusteluna hakea tiettyyn kouluun.

Perheiden kirjoittamissa vastauksissa siitä, miksi lapsi hakeutui tiettyyn kouluun, toistuvasti lisäksi maininnat ”koulu on tuttu” tai ”tuttu, turvallinen ympäristö tai alue” ja vastaavasti oman alueen koulu koettiin ”vieraaksi” tai ”oudoksi”. Nämä sekä ne muutamat vastaukset, joissa kouluvalintaa perusteltiin sillä, että lapsi on päiväkodista alkaen ollut samalla alueella tai lapsi on ”aina” käynyt tätä koulua, koodattiin ryhmään *tuttuus*.

Oppilasalueen kouluun lyhyt matka ja kaverit

Perheiden kirjoittamat perustelut sille, miksi lapsi meni seitsemännelle luokalle oppilasalueen kouluun tai haki muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun poikkesivat selvästi toisistaan useimmin mainittujen kouluvalintaperusteluiden suhteen (kuviot 12). Niistä perheistä, joiden lapsi meni oppilasalueen kouluun, kaksi kolmesta (476 vastaajaa) perusteli kouluvalintaansa lyhyellä tai muutoin sopi-



*** ero ryhmien välillä aineistossa oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .001$).

Lisäksi tyhjää vastauksia oli 26 eli 2 % kaikista kyselylomakkeista.

Kuvio 12. Perheiden kirjoittamat perustelut sille, miksi lapsi meni 7. luokalle oppilasalueen kouluun tai haki muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun (% vastaajista)

valla koulumatkalla sekä joka toinen (358 vastaajaa) kavereiden menemisellä oppilasalueen kouluun. Kaikkiaan oppilasalueen koulua preferoineista perheitä valtaosa (79 %, 565 vastaajaa) perusteli kouluvalintaansa joko koulumatkalla tai kavereilla ja joka toinen (268 vastaajaa) mainitsi sekä matkan että kaverit. Tyypillisintä oppilasalueen kouluun menneen perheen vastausta kuvaa esimerkiksi: ”Lähin yläaste. Kaikki kaverit menevät samaan kouluun.” (Kuopio C 2). Oppilasalueen kouluun matkan vuoksi halunneista vastaajista valtaosa (77 %) mainitsi koulun olevan ”lähellä” tai ”lähin”. Osa piti matkaa muutoin sopivana tai helppona.

Koulumarkkinoiden ilmiön ja perheiden kouluvalintojen monitasoisuutta ilmentää se, että perheiden perustelut sille, miksi lapsi meni oppilasalueen kouluun poikkesivat toisistaan oppilasalueen koulun suosion suhteen (taulukko 9). Toisin sanoen perheiden esittämät perustelut olivat yhteydessä siihen, mille tilastoaineistolla määritellylle suosiohierarkian tasolle vastaajan oppilasalueen koulu sijoittui (ks. luku 5.3). Torjutuiksi tai hakemusvirroiltaan tasapainoisiksi luokitettujen koulujen alueilla asuneet perheet perustelivat lapsen menemistä oppilasalueen kouluun selvästi useammin koulumatkalla kuin suosittujen koulujen alueilla asuneet perheet ($X^2 = 21,61$, $df 1$, ***). Lisäksi torjuttuihin oppilasalueen kouluihin menneiden lasten huoltajat perustelivat lapsen kouluvalintaa hie- man useammin kavereilla kuin suosioltaan muihin oppilasalueen kouluihin men- neiden lasten huoltajat ($X^2 = 3,99$, $df 1$, *).

TAULUKKO 9. Perheiden kirjoittamat perustelut sille, miksi lapsi meni 7. luokalle oppilasalueen kouluun suhteessa oppilasalueen koulun suosioon

Perustelut mennä oppilasalueen kouluun (N 1695 mainintaa + tyhjiä 17)	% vastaajista mainitsi perustelun (N 713 vastaajaa)	Perustelu mainittu useammin*, jos oppilasalueen koulun suosio (% ao. koulutyyppiin kuuluneista):
Matka (N 476)	67	Torjuttu tai tasapainoinen (72)
Kaverit (N 358)	50	Torjuttu (55)
Opetuspainotus (N 166)	23	Tasapainoinen (32)
Maine / oppilaat (N 140)	20	Suosittu (30)
Sisarukset (N 126)	18	Suosittu (23)
Kieliopinnot / valinnaisaine (N 125)	18	Suosittu (25)
Tuttuus (N 102)	14	Torjuttu (20)
Opetus (N 90)	13	–
Tilat (N 55)	8	Suosittu (16)
Koko (N 18)	3	–
Lukio (N 16)	2	Ei testiä
Muu (N 23)	3	Ei testiä
Tyhjä (N 17)	2	Ei testiä

* Mainituissa koulutyypeissä ero muihin koulujen suositustyypeihin verrattuna aineistossa tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$). Testiä ei käytetty ryhmissä, jotka olivat niin pieniä, että Khin nelilötestin ehdot eivät täytyneet.

Oppilasalueen kouluun meneminen liittyi perheiden vastauksissa mitä suurimmassa määrin siis käytännöllisiin ja sosiaalisiin syihin, vähemmän koulun opetustarjontaan ja vielä harvemmin opetuksen laatuun. Neljäsnes oppilasalueen kouluun halunneista vastaajista (166 vastaajaa) mainitsi perusteluissaan painotetun opetuksen luokan. Opetuspainotuksen vuoksi oppilasalueen kouluun halusivat useammin ne oppilaat, jotka asuivat hakemusvirroissaan tasapainoisten koulujen alueilla kuin muihin koulutyyppeihin kuuluneet oppilaat ($X^2 = 12,49$, $df\ 1$, ***).

Opetuspainotus oli tyypillisimmin, kolmella neljästä opetuspainotuksen maininneista vastaajasta (125 vastaajaa), vain osasyynä oppilasalueen kouluun. Opetuspainotuksen vuoksi oppilasalueen kouluun halunneista vastaajista joka toinen mainitsi myös koulumatkan ($X^2 = 44,83$, $df\ 1$, ***) ja yli kolmannes kaverit ($X^2 = 16,44$, $df\ 1$, ***), mikä oli selvästi useammin kuin opetuspainotusten vuoksi oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneiden perheiden vastauksissa. Pidemmässä perheiden kirjoittamissa vastauksissa näkyi, miten moninainen merkitys opetuspainotuksella oli juuri oman oppilasalueen koulun valinnassa. Valtavirta vastaajista halusi ensisijaisesti oman alueen kouluun sen läheisyyden tai/ja kavereiden takia, mutta he olivat lisäksi hakeneet sen painotetun opetuksen luokalle. Heillä opetuspainotus ei siten ollut määräävä syy mennä oppilasalueen kouluun.

”1. koulu on lähellä. 2. Koulussa on lapsen A1- kieltä eli ranskaa. 3. Lapsi pyrki musiikkiluokalle, jonne ei kylläkään päässyt. 4. Lapsen tutut kaverit menivät lähes 100 %:sti samalle yläasteelle. 5. Vanhin lapsemme on käynyt saman yläasteen, joten opettajat + systeemit tuttuja. 6. Olisi tarvittu todella painavia syitä, että olisimme / lapsi olisi lähtenyt kauemmas yläasteelle (matkat, jaksaminen, aikapula, kavereiden vaihtuminen jne.)” (Espoo C 527, oppilasalueen suosittuun kouluun)

”Koulumatka lyhyt. Kavereita menee samaan kouluun. Pienenä lisänä xxx[taitoaine]luokka.” (Turku C 106, oppilasalueen torjuttuun kouluun)

”Koska siinä koulussa oli xxx[taitoaine]luokka ja se oli samalla oman oppilasalueen koulu. Jos poikani ei olisi onnistunut pääsemään xxx[taitoaine]luokalle, hän olisi joka tapauksessa aloittanut ko. yläasteen koulussa ”tavallisella” 7. luokalla.” (Kuopio C 23, oppilasalueen suosittuun kouluun)

Osa vastaajista puolestaan halusi tietylle painotetun opetuksen luokalle, joka oli sattumalta juuri oman alueen koulussa.

”Lapsi halusi xxx[taitoaine]luokalle, sattumalta myös oman alueen yläasteella, ja pääsi. Myös kielivalinta (A2 kieli) osui omassa yläasteessa kohdalleen. Jos asuinpaikka olisi ollut toinen, tämä yläaste olisi ollut valintana silti.” (Espoo C 220, oppilasalueen suosittuun kouluun)

”Tyttäreemme tahtoi xxx[tietoaine]painotteiselle luokalle ja sellainen löytyi alueemme yläasteelta.” (Turku C 69, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun)

Jotkut olivat kiinnostuneita menemään oman alueen yläkouluun vain, koska siellä oli tietty painotetun opetuksen luokka.

”Koska lapsi on ”xxx[tietoaine]luokalla”, on luontevaa, että hän jatkaa xxx [oman alueen] koulussa, joka on myös xxx[tietoaine]painotteinen. Kenties olisimme miettineet muiden koulujen tarjoamia vaihtoehtoja, mikäli poika ei olisikaan pärjännyt xxx [painotetussa oppiaineessa] tai jos hän itse olisi valinnut muun koulun tai muun painotuksen.” (Turku C 64, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun)

”Ensin lapsemme halusi muualle yläasteelle, koska lähes kaikki tältä alueelta olevat kaveritkin hakivat oppilaspaikkaa ko. koulusta (lapsemme sai paikan ko. koulusta). Hän oli kiinnostunut myös oman alueen yläasteen xxx[taitoaine]luokasta => ilmoittautui testeihin => kävi testeissä => sai tiedon, että pääsee ko. luokalle => miettimistä ja pähkäilyä => päätti mennä oman oppilasalueen yläasteelle, että onkin menossa oman alueen kouluun => uusi päätös. Myös isosisko käynyt ko. yläastetta ja on viimeisellä luokalla => hyvät kokemukset kannustivat päätöksen teossa.” (Espoo C 77, oppilasalueen torjuttuun kouluun)

Joka viides (140 vastaajaa) oppilasalueen kouluun halunneista perheistä perusteli oppilasalueen kouluun menemistä myös koulun hyvällä maineella tai oppilailla, esimerkiksi ”_ _ Perinteisesti hyvä koulu, esim. kiusaamista hyvin vähän. _ _ (Espoo C 146, oppilasalueen kouluun, joka suosittu). Suosittuihin kouluihin kuuluneista perheistä selvästi useammat (30 %) perustelivat oppilasalueen kouluun menemistä koulun hyvällä maineella tai oppilailla kuin muihin koulutyyppeihin kuuluneet perheet ($X^2 = 22,15$, $df 1$, ***).

Koulun tarjoamat valinnaisainemahdollisuudet tai tietyn vieraan kielen opetus mainittiin useammin oppilasalueen kouluun halunneiden perheiden vastauksissa (18 %, 125 vastaajaa) kuin muuhun kouluun hakeneiden vastauksissa

($X^2 = 25,98$, $df\ 1$, ***). Erityisesti suosittuihin kouluihin kuuluneet perheet (25 %) perustelivat kouluvalintaansa useammin tietyillä oppiaineilla kuin muihin koulutyyppeihin kuuluneet perheet ($X^2 = 12,90$, $df\ 1$, ***). Suurin osa (61 %) tähän kielioopinnot / valinnaisaine -ryhmään luokitelluista vastaajista kirjoitti, että oppilasalueen yläasteelle hakeutumista määritteli ala-asteella aloitettu ensimmäinen tai toinen vieras kieli. Loput tähän ryhmään luokitellut vastaajat mainitsivat valinnaisaineiden olevan ”monipuolisista”, ”runsaita”, ”mielenkiintoisia” tai ”sopivia” valitsemassaan koulussa. Näin ollen kokonaisuudessaan koulujen valinnaisainetarjonnan määrällä näytti olevan hyvin vähän tekemistä sen kanssa, että perheet halusivat lapsen menevän juuri oman oppilasalueen kouluun.

Oppilasalueen kouluun halunneiden perheiden kouluvalintaperusteluissa toistuvai maininnat ”tuttu koulu” tai ”tuttu ympäristö” (14 %:ssa, 102 vastaajaa) selvästi useammin ($X^2 = 40,66$, $df\ 1$, ***)) kuin muihin kouluihin hakeneiden perheiden vastauksissa. Erityisesti torjuttuihin kouluihin kuuluneet perheet kirjoittivat koulun tuttuudesta useammin (20 %) kuin muut perheet ($X^2 = 9,86$, $df\ 1$, **). Usein vastaajat liittivät tuttuuteen sen, että lapsen vanhemmat sisarukset olivat käyneet saman koulun. Osassa vastauksista koulun tuttuus liittyi turvallisuuden kokemiseen.

”Sopiva koulumatka, kaverit. Tuttu ja turvallinen kouluympäristö.” (Kuopio C 86, oppilasalueen torjuttuun kouluun)

”Lyhyt, turvallinen koulumatka. Tuttu, turvallinen koulu ja kaverit. Oltu tyytyväisiä ala-asteeseen, uskotaan yläasteen olevan hyvä. _ _ ” (Turku C 346, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun)

Muutamit vastaajat kirjoittivat pitkästikin, mitä koulun alueen tuttuus merkitsi vanhemmille. He kokivat tärkeäksi, että yläkoulu oli tutussa ympäristössä, jotta vanhemmilla säilyisi sosiaalinen kontrolli nuorten tekemisiin murrosiässä. Vanhemmat pitivät lähikoulua parhaana myös siksi, että he tunsivat lapsen koulukaverit ja heidän vanhempansa, vaikka muutamit mainitsivatkin koulun ongelmistä.

”Oman alueen yläaste on tunnetusti hyvin levoton ja opettajakunta väsynyttä, mutta kaikissa kouluissa ovat omat ongelmansa, joten katsomme edes tuntevamme oman alueen lapsia, jotka käyvät lähikoulua.” (Turku C 108, oppilasalueen torjuttuun kouluun)

”Toverisuhteiden säilyminen turvataan. Koulun sijainti syrjässä: poissa keskustan houkutuksista. __ Tärkeää, että tunnemme melko hyvin myös oppilastoverien kotiväen. Uusi koulu on tutussa ympäristössä, vanhan naapurissa. Pystymme seuraamaan nuorten käytöstä esim. tupakointia, kun asumme alueella.” (Turku C 32, oppilasalueen torjuttuun kouluun)

Sisarusten vuoksi haluttiin keskimäärin (17 %, 255 vastaajaa) yhtä usein mennä oppilasalueen kouluun kuin hakea muuhun kouluun, mutta perheet, jotka asuivat suosittujen koulujen alueilla (23 %), mainitsivat kouluvalintaperusteluksi muita useammin ($X^2 = 4,97$, $df 1$, *) sen, että lapsen vanhempi sisarus kävi tai oli käynyt valittua koulua. Osa vastaajista liitti lapsen sisarukset kouluvalintaan siten, että ”kouluun on oltu tyytyväisiä”, sisarus ”vühtyi siellä” tai koulu oli tämän vuoksi ”entuudestaan tuttu”.

Hakijoiden motiivina painotetun opetuksen luokka ja koulun hyvä maine

Ne perheet, joiden lapsi haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun, perustelivat kouluvalintaansa selvästi useammin painotetulla opetuksella ($X^2 = 200,60$, $df 1$, ***) tai koulun maineella / oppilailla ($X^2 = 25,09$, $df 1$, ***) kuin perheet, joiden lapsi meni oppilasalueen kouluun. Valtaosa muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista perheistä mainitsi kouluvalintaperusteluna painotetun opetuksen luokan (59 %), jolle yläkouluun siirtyvä lapsi pyrki tai oli pyrkinyt ja päässyt jo alakoulussa ja nyt koko luokka siirtyi automaattisesti määrättyyn yläkouluun (ks. luku 5.1).

Ne oppilaat, jotka hakivat muuhun kuin oppilasalueen kouluun opetuspainotuksen vuoksi mainitsivat usein (64 %) myös muita perusteluja. Kouluvalintaan vaikuttivat painotetun opetuksen rinnalla koulumatka (27 %, 128 vastaajaa), koulun maine / oppilaat (26 %, 124 vastaajaa) tai kaverit (21 %, 100 vastaajaa). Juuri muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneet perheet liittivät painotetun opetuksen luokille hakemiseen koulun maineen / oppilaat useammin kuin oppilasalueen koulua preferoineet perheet ($X^2 = 7,26$, $df 1$, **).

”1. Ko. koulun yläaste ainoa xxx[tietoaine]painotteista opetusta antava yläaste. (tyttäreemme xxx [tietoaineessa] erittäin lahjakas). 2. Ko. yläasteen hyvä maine. (oppilasaines valikoitunutta mm. pääsykokeiden vuoksi) 3. Tyttäreemme paras kaveri haki ja pääsi samalle luokalle. (Hänkin erittäin lahjakas). 4. Sijainti tarpeeksi kaukana kotialueesta. (6 lk:n luok-

katovereista).¹²⁵” (Kuopio C 186, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki suosittuun kouluun)

”Valittu koulu on xxx[tietoaine]painotteinen, hyvämaineinen ja hyvien kulkuyhteyksien päässä.” (Espoo C 338, oppilasalueen koulu torjuttu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun)

Huomattavaa on, että muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemisen perusteleminen painotetun opetuksen luokalla ei ollut tilastollisesti yhteydessä koulun suosioon (taulukko 10). Toisin sanoen perheet hakivat opetuspainotuksen takia suosioltaan kaikentyyppisiin kouluihin. Kääntäen tarkasteltuna huomattavan suuri joukko (41 %) vastaajista oli hakenut muuhun kuin oppilasalu-

TAULUKKO 10. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden kouluvalintaperustelut suhteessa haetun koulun suosioon

Perustelut hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun (N 1764 mainintaa + tyhjiä 9)	% vastaajista mainitsi perustelun (N 810 vastaajaa)	Perustelu mainittu useammin*, jos haetun koulun suosio (% ao. koulutyyppiin hakeneista):
Opetuspainotus (N 481)	59	–
Matka (N 265)	33	–
Kaverit (N 260)	32	Torjuttu (45)
Maine / oppilaat (N 250)	31	Suosittu (36)
Sisarukset (N 129)	16	–
Opetus (N 114)	14	–
Kieliopinnot / valinnaisaine (N 71)	9	Suosittu (13)
Tilat (N 64)	8	–
Lukio (N 52)	6	–
Tuttuus (N 39)	5	–
Koko (N 37)	5	Suosittu (9)
Muu (N 2)	0	Ei testiä.
Tyhjä (N 9)	1	Ei testiä.

* Mainituissa koulutyypeissä ero muihin koulujen suositustyyppiin verrattuna aineistossa tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$).

¹²⁵ Esimerkin vastaaja kirjoitti koulun sijainnista, mutta vastaajaa ei ole koodattu aineistossa ryhmään koulumatka, koska sijainnilla viitataan tässä erottautumiseen tietyistä toisista oppilaista.

een kouluun jostain muusta syystä kuin kaupunkien kouluvalintaoppaiden markkinoimien opetuspainotusten vuoksi.

Kouluvalinnan perustelu koulun hyvällä maineella tai muiden oppilaiden piirteillä oli tyypillistä niiden perheiden vastauksissa, joiden lapsi haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun verrattuna vastaajiin, joiden lapsi meni oppilasalueen kouluun. Erityisesti ne perheet, joiden lapsi haki suosituiksi luokitettuihin kouluihin, kirjoittivat useammin koulun maineesta tai oppilaiden piirteistä kuin muihin koulutyyppeihin hakeneet perheet ($X^2 = 16,25$, $df 1$, ***). Ryhmään koulun maine / oppilaat luettuja vastauksia eritellään seuraavassa tarkemmin (taulukko 11). Tähän ryhmään luetuista maininnoista tyypillisin oli ”hyvä maine” ja tähän rinnasteiset vastaukset ”tasokas” tai ”arvostettu” koulu. Toisen ryhmän muodostivat samankaltaiset, mutta sävyltään laimeammat maininnat ”hyvä koulu”, ”todettu hyväksi” tai ”kuultu positiivista”. Kolmantena ryhmänä koulun maineeseen liittyneissä vastauksissa toistuivat viittaukset koulun työrauhaan, oppilasainekseen, ilmapiiriin tai koulun sijaintiin ”rauhallisella alueella”.

TAULUKKO 11. Ryhmään *koulun maine / oppilaat* luokitettujen vastaustyyppien jakautuminen oppilasalueen kouluun halunneiden ja muuhun kouluun hakeneiden vastauksissa

Maininnat	Oppilasalueen kouluun (N 140) %	Haki muuhun kouluun (N 250) %	Yhteensä (N 390) %
Hyvä maine (N 181)	46	46	46
Työrauha (N 59) / motivoituneet tai valikoidut oppilaat (N 36) / ilmapiiri (N 30) / rauhallinen alue (N 14) (yht. ilman saman vastaajan päällekkäisiä N 125)	17	40	32
Hyvä koulu / kuultu positiivista (N 77)	35	12	20
Muu (N 7)	2	2	2
Yhteensä mainintoja (N 390)	100	100	100

$$X^2=38,68, df 3, p=.000$$

Muuhun kuin oman alueen kouluun hakeneet perheet perustelivat kouluvalintaansa useammin lukuisilla työrauhaan, valikoituneisiin oppilaisiin ja/ tai koulun ilmapiiriin viittavilla ilmaisuilla, kun taas oppilasalueen kouluun menneet käyttivät enemmän ”ihan hyvä koulu” perustelua. Molemmissa ryhmissä käytettiin yhtä usein koulun ”hyvä maine” ilmaisua.

Perheet liittivät oppilaiden piirteet monin eri tavoin koulun maineeseen, jolla he perustelivat lapsen hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun (101 vastaajaa). Kaikissa näissä maininnoissa esiintyi toive saada lapsi valikoituun oppilasryhmään tai kouluun, jossa oli ”työrauha” tai tietty ”ilmapiiri”. Joukko painotetun opetuksen luokille hakeneista perheistä korosti, että koulun oppilasvalintakriteerit karsivat luokalle motivoituneimmat oppilaat.

”Isoveli käy samaa erityispainotteista luokkaa. On hyvä, että suoritetaan karsinta, tällöin oppilaat ovat motivoituneempia. Pääsykriteereinä oli mm äidinkielen, käytöksen ja matematiikan numerot; nämä mittaavat mielestämme hyvin koulusta kiinnostuneisuutta. Halusimme lapsen motivoituneeseen ympäristöön. Lapsen päätökseen vaikutti ison veljen esimerkki sekä painotteisuus: xxx[tietoaine]” (Espoo C 19, oppilasalueen koulu torjuttu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun)

”__ Valikoituneet oppilaat (haku).__” (Kuopio C 196, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”Koulun työrauha ja turvallisuus. __ Kouluun valikoituu aktiivisia oppilaita.” (Turku C 189, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Toiset vastaajat ilmaisivat saman asian usein kääntäen: koulujen oppilasvalinta nimenomaan jättää tiettyjen luokkien ulkopuolelle häiriköivät oppilaat.

”Käytösnumeron oltava vähintään 9. Tällöin rauhallisempi ympäristö. Häiriköt hidastavat opiskelua.__” (Turku C 223, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Häiriköivien oppilaiden uskottiin myös karsivan itse itsensä kouluista, joissa on pakollisena tiettyjä lukuaineita.

”Tuttujen positiiviset lausunnot, koulun ”jämäkkä” maine, xxx [painotuksen pakollinen tietoaine] karsii joka tapauksessa tehokkaasti häiriköitä ja poika haluaa työrauhaa.” (Turku C 204, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun).

Muutamissa vastauksissa näkyi, miten vanhemmat yrittivät sovittaa lapsen kiinnostuksen kohteita tai ”lahjakkuutta” koulujen tarjoamiin erityispainotuksiin, kuten koulupalinnan puolesta puhuneet virkamiehet ovat esittäneet (ks. luku 2.3), mutta vastaajat kertoivat myös hakeneensa painotetun opetuksen luokalta motivoitunutta oppilasryhmää.

”Äidin mielestä lapsella on lahjoja ko. luokalle. Ajattelin myös, että ns. tavalliselle luokalle menevät kaikki ne, joita koulu ei ehkä kiinnosta ja mahdolliset häiriköinnit tunnilla ovat todennäköisesti yleisempiä kuin erikoisluokilla.” (Kuopio C 74, oppilasalueen koulu suosittu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun)

Osa vastaajista toivoi lapselleen koulua tai luokkaa, jossa olisi työrauha, koska lasta oli kiusattu alakoulussa.

”Haettiin pääsyä xxx[tietoaine]painotteiseen luokkaan _ _ Lapsen kavereita oli hakemassa myös kyseiselle linjalle (eivät päässeet). Lastamme kiusattiin ala-asteella ja kiusaajat ovat oman oppilasalueen yläasteella nyt odottamassa. Työrauha xxx[tietoaine]painotteisessa luokassa oletetaan olevan hyvän.” (Espoo C 465, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki suosittuun kouluun)

”Ei sidoksia / kaveripiiriä (vahvasti) vanhoihin luokkalaisiin (aikaisemmin ollut kiusaamista); uudessa koulussa tulee olemaan harrastusten kautta olevia kavereita” (Espoo C 472, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki toiseen tasapainoiseen kouluun)

Muutamit vastaajat kertoivat kiusaamisen liittyneen lapsen hyvään koulumenestykseen alakoulussa, joten lapsi haluttiin sellaiseen yläkouluun, jossa hänen koulumenestyksensä ei erottuisi muista oppilaista.

”Poika on ollut koulussa hyvä oppilas, eikä hän ole paljon kokeisiin lukeutunut. Häntä on siitä asiasta kiusattu koko kuuden vuoden ajan ”proffaksi”. Poika päätti kuudennen luokan aikana ettei niiden kanssa halua enää yläasteelle. Toinen vaikuttava asia oli xxx[taitoaineen taitojen] kehittäminen. Tulevassa koulussa hän pääsi xxx[taitoaine]painotteiselle luokalle. Niin ja uudessa koulussa ei ”hyvyydessä” erotu, siellä on paljon hyviä oppilaita.” (Lahti C 16, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Osa vastaajista puhui ”samanhenkisistä” luokkakavereista, jotka ovat valikoituneet tietyn oppiaineen tai harrastusten kautta.

”[Haettu] koulu olisi ollut paras mahdollinen, koska xxx [painotettua taitoainetta] olisi ollut enemmän, kuin muissa kouluissa. Koulukaverit olisivat olleet samanhenkisiä. Kouluun johon lapsi menee [koska ei päässyt hakemaansa kouluun] on lähellä. Oppilasalueen yläaste on huonossa maineessa. Oppilaat tupakoivat koulunalueella. Oppilaat aiheuttavat järjestyshäiriöitä läheisessä ostoskeskuksessa.” (Kuopio C 65, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Lisäksi useissa kouluvalintaperusteluissa viitattiin monin muin perustein koulun oppilaiden piirteisiin.

”Erikoiskoulu. Oppilasaines parempi.” (Lahti C 35, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki suosittuun kouluun)

”Kahdella yläasteella xxx[taitoaine]luokka, joista lapsi itse valitsi sen, jolle halusi pyrkiä, tämä valittu yläaste myös lähempänä kotia. Lapsi itse perusteli kyseisen koulun valintaa myös ”tupakoimattomuuden” maineella.” (Kuopio C 246, oppilasalueen koulu suosittu, haki toiseen suosittuun kouluun)

Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista perusteltiin myös koulumatkalla (265 vastaajaa) tai kavereilla (260 vastaajaa), tosin koulumatkaa ($X^2 = 175,92$, df 1, ***) tai kavereita ($X^2 = 51,58$, df 1, ***) ei mainittu läheskään niin usein hakijoiden kuin oppilasalueen kouluun menneiden keskuudessa (ks. Kuvio 11). Ne harvat perheet, joiden lapsi haki oppilasalueen ulkopuolelta tilastoissa torjutuiksi luokituneisiin kouluihin perustelivat muihin koulutyyppeihin hakeneita useammin lapsen kouluvalintaa kavereilla ($X^2 = 8,22$, df 1, **). Tätä näyttää yleisimmin selittävän se, että muutamien alakoulujen oppilaat kuuluivat kahden yläkoulun oppilasalueelle. Osa saman opetusryhmän kuudesluokkalaista halusi jatkaa muun luokan kanssa samassa yläkoulussa. Siten näiden lasten hakeminen torjuttuihin yläkouluihin perustui luokkakavereiden oppilasalueen mukaiseen kouluun.

”Matkan pituus (lyhempi kuin oman oppilasalueen kouluun). Nykyisestä luokasta noin puolet haki samaan kouluun.” (Turku C 81, oppilasalueen koulu suosittu, haki torjuttuun kouluun)

Koulumatkaan liitettyjen vastausten sisältö erosi huomattavasti toisistaan oppilasalueen kouluun menneiden ja muuhun kouluun hakeneiden perheiden välillä (taulukko 12). Koulumatkan vuoksi muuhun kuin oppilasalueen kouluun

hakeneista perheistä valtaosa (59 %, 156 vastaajaa) piti matkaa jonkun muun syyin kuin matkan lyhyiden vuoksi parempana juuri hakemaansa kouluun kuin oman alueen kouluun. Tyypillisimmin nämä vastaajat mainitsivat, että kulkuyhteydet olivat paremmat valittuun kouluun kuin oman oppilasalueen kouluun.

”_ _ Hyvä koulumatka (turvallinen polkupyörällä, koulubussiyhteys), jota ei oman alueen kouluun ole. _ _” (Turku C 227, oppilasalueen koulu torjuttu, haki toiseen torjuttuun kouluun)

”Se oli ainoa yläaste järkevän koulumatkan päässä (= yhdellä bussilla)” (Espoo C 473, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki toiseen tasapainoiseen kouluun)

Aineistossa näkyi myös huomattavia eroja koulumatkojen vuoksi muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden keskuudessa (N 265). Torjuttuihin kouluihin oppilasalueiden ulkopuolelta hakeneet käyttivät koulumatkan lyhyttä tai sopivuutta perusteluna useammin kuin muihin koulutyyppeihin hakeneet perheet ($X^2 = 7,58$, df 1, **). Suosituttuihin kouluihin hakeneet puhuivat tyypillisesti

TAULUKKO 12. Ryhmään *koulumatka* luokitettujen kouluvalintaperusteiden vastaustyyppit ja niiden jakautuminen oppilasalueen kouluun halunneiden ja muuhun kouluun hakeneiden vastauksissa

	Oppilasalueen kouluun (N 476) %	Haki muuhun kouluun (N 265) %	Yhteensä vastaajia (N 741) %
Maininrat			
Koulu lähellä kotia tai lyhyt matka (N 476)	77	41	64
Hyvät kulkuyhteydet, koulun hyvä sijainti mm. lähellä harrastuksia tai huoltajan työmatkalla (N 174)	14	40	23
Matka sopiva, kohtuullinen, turvallinen, hyvä tai yhtä hyvä kuin omalle alueelle (N 91)	9	19	13
Yhteensä (N 741)	100	100	100

$X^2=97,38$, df 2, p=000

koulun hyvästä sijainnista suhteessa harrastuksiin, huoltajien työhön tai bussiyhteyksiin.

”Perheen toiminta (sukulaiset, harrastukset ym.) ovat keskittyneet valitulle alueelle. Matka kumpaankin kouluun on yhtä pitkä (bussilla).” (Espoo C 509, oppilasalueen koulu suosittu, haki toiseen suosittuun kouluun)

”_ _soittimien kuljetusmatka on lyhyt” (Kuopio C 184 oppilasalueen koulu suosittu, haki toiseen suosittuun kouluun)

Muutammat vastaajat tavoittelivat koulun keskeisellä sijainnilla jatkuvuutta lapsen koulunkäyntiin perheen epävarmassa asuntotilanteessa.

”Jos muuttaisimme, koulu olisi keskeisellä paikalla jolloin ei tarvitsisi vaihtaa myös koulua.” (Lahti C 132, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”Emme vielä tiedä, minne muutamme, joten paras ratkaisu muuten epävarmassa tilanteessa on lapsen ”työpaikan” pysyvyys.” (Turku C 108, oppilasalueen koulu torjuttu, haki toiseen torjuttuun kouluun)

Huomattavan suuri osa koulumatkan vuoksi muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista vastaajista (41 %, 109 vastaajaa) ilmoitti matkan olevan lyhyempi hakemaansa kouluun kuin oman oppilasalueen kouluun. Toisin sanoen kunnan määräämät oppilasalueen koulut eivät olleet tälle joukolla ”lähikouluja”. Kaiken kaikkiaan muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista perheistä 13 % (109 vastaajaa) mainitsi koulumatkan olevan lyhyempi hakemaansa kouluun kuin kunnan nimeämään ”lähikouluun”.

”Oman oppilasalueen yläaste on n. 6 km päässä ja n. 1 km päässä on hyvä yläaste. Lapsemme voi usein autossa pahoin ja jokapäiväiset bussimatkat ruuhka-aikoina täysissä, ahtaissa ja kuumissa tiloissa olisivat kärsimys.” (Turku C 344, oppilasalueen koulu suosittu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun)

”Valitsemamme koulu on lähinnä kotiamme, vaikka emme tähän kyseiseen koulupiiriin kuulukaan.” (Espoo C 294, oppilasalueen koulu torjuttu koulu, haki suosittuun kouluun).

”Kyseinen koulu olisi ollut [ei päässyt hakemaansa kouluun] huomattavasti lähempänä” (Lahti C 196, oppilasalueen koulu torjuttu, haki toiseen torjuttuun kouluun)

Joka kymmenes vastaaja (9 %, 71 vastaajaa) mainitsi hakeneensa muuhun kuin oppilasalueen kouluun koulun tarjoamien kieliopintojen tai muiden valinnaisaineiden vuoksi. Muita hieman useammin suosituiksi luokitettuihin kouluihin hakeneet perheet (13 %) mainitsivat kieliopinnot tai valinnaisaineet ($X^2 = 3,87$, $df\ 1$, *) kouluvalintaperustelunaan.

Hyvin pieni joukko muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista perheistä (6 %, 52 vastaajaa) mainitsi lukion yläkoulun valintaperusteena vaikkakin selvästi useammin ($X^2 = 15,50$, $df\ 1$, ***) kuin ne perheet, joiden lapsi meni oppilasalueen kouluun (2 %, 16 vastaajaa). Lukioperustelulla ei ollut eroa koulun suosion suhteen. Kaikista lukion maininneista vastaajista useimmat (50 vastaajaa) totesivat, että lukio on ”samassa rakennuksessa” kuin valittu yläkoulu. Heistä vain pieni osa pohti vastauksissaan lukion merkitystä lapsen koulu-uralle. Joka viides lukion maininneista (13 vastaajaa) perusteli valitsemansa yläkoulua nimenomaan ”hyvätasoisella” lukiolla, paremmilla mahdollisuuksilla päästä saman koulun lukioon tai päästä ylipäänsä lukioon.

”_ _ mahdollisuus (jos halua / tarvetta) jatkaa hyvässä lukiossa. _ _” (Turku C 182, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”_ _ xxx huippulukio samassa rakennuksessa, mahdollinen sinne siirtyminen helppoa jos keskiarvo riittää.” (Espoo C 532, oppilasalueen kouluun, joka suosittu)

”_ _ Vanhemmillä oli mielessä myös se, että siellä olisi helpompi päästä lukioon, kun on jo samassa koulussa.” (Lahti C 163, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Muutammat vastaajat (5 vastaajaa) mainitsivat lukiolla olevan yläkoulua ”rauhottavaa” vaikutusta. Lukion läsnäolon toivottiin tartuttavan opiskelumyönteistä asennetta yläkoulun oppilaisiin.

”Melko tärkeä syy hakeutumiseen juuri tähän kouluun, on sen toimiva hyvä lukio. Samoin yläaste on hyvin toimiva eli keskitytään opiskeluun, ei paljoa häiriökäyttäytymistä ja oppilashuoltotoiminta on tehokasta. Halusimme hyvin toimivan ”tavallisen” kouluympäristön pojallemme, josta on mahdollista jatkaa lukioon koulua vaihtamatta. Koulussa on myös jonkin verran koulussa hyvin menestyviä oppilaita ja koulusta tykkääminen ei ole harvinaista.” (Turku C 221 oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”__ Tulevan yläasteen yhteydessä on myös lukio ja opettajat ovat pääasiallisesti samat sekä yläasteella että lukiossa. Koulun lukiolla on hyvä maine ja toivomme sen heijastuvan myös yläasteelle. Lapsemme ovat tyypillisiä pojanjullikoita, joilla tahtoo olla harrastuksia niin paljon, ettei koulun käynnille jää kuin pakollinen puristus. Toivomme, että viereisestä lukiosta ikään kuin tarttuisi ”turkkiin” myönteinen asenne opiskelua kohtaan.” (Espoo C 324, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Joukko muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneita perheitä (5 %, 39 vastaajaa) ei kokenut oman oppilasalueen koulua tutuksi. He olivat valinneet tutulta tuntuneen koulun, joka oli muu kuin kunnan osoittama ”lähikoulu”.

”Tuttu ympäristö, ’tuttu koulu’ (hammaslääkäriässä lähellä käyty usein). Oman piirin koulu ei ollut yhtään tuttu; ei koskaan käyty siellä, eikä kehtänyt ystävää siellä.” (Turku C 93, oppilasalueen koulu torjuttu, haki toiseen torjuttuun kouluun)

”Lähin. Tuttu. Molemmat isosiskot kävivät saman koulun.” (Kuopio C 229, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki suosittuun kouluun).

Koulun opetus, tilat tai koko harvoin kouluvalintaperusteina

Tarkasteltaessa aineistoa kokonaisuutena huomattavaa on, että melko pieni osa perheistä perusteli kouluvalintaansa asioilla, jotka liittyivät itse koulutuksen järjestämiseen. Nämä harvat viittaukset itse opetukseen, koulutiloihin tai oppilasmääriin eivät esiintyneet toista useammin kummankaan ryhmän, hakijoiden tai oppilasalueen koulua preferoineiden perheiden vastauksissa (ks. Kuvio 11).

Koulun opetukseen tai toimintaan viittaaviksi tulkittuja mainintoja esitti 14 % perheistä (204 vastaajaa, 225 mainintaa). Maininnat koulun ”tasosta” tai ”hyvyydestä” saattoivat tarkoittaa myös oppilaiden ominaisuuksia, joten näistä maininnoista ei voitu erotella opetuksen merkitystä. Maininnat koulun ”tasosta” tai ”hyvyydestä” luokitettiin siten sekä ryhmään opetus että ryhmään koulun maine / oppilaat. Muutamissa vastauksissa näkyi, miten kiinteästi ”opetus-taso” liittyi huoltajien mielissä ”oppilasaineksen tasoon”.

”Yläasteen opetustaso on kuulemma hyvä, vaikka siellä rehtori on sitä mieltä että xxx [viereiseltä] ala-asteelta tulee huonotasoista oppilasainesta. Tämä varmaankin pitää paikkansa.” (Espoo C 142, oman oppilasalueen kouluun, joka hakemusvirroissaan tasapainoinen)

Vaikka oppilasalueen kouluun halunneet ja muuhun kouluun hakeneet perheet puhuivat samassa määrin – eli yhtä harvoin opetuksesta – heidän käyttämiensä ”vastaustyyppien” välillä oli eroja (taulukko 13). Perheet, joiden lapsi meni oppilasalueen kouluun, mainitsivat useammin, että kokemukset koulusta olivat ”hyviä”. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden lasten huoltajat puolestaan pitivät valitsemaansa koulua tai sen opetusta useammin ”hyvätasoisena” ja viittasivat erityisesti valitsemansa koulun toimintaperiaatteisiin tai opetusmenetelmiin. Oppilasalueen koulun hyvyyteen tai tasokkuuteen viittasivat hieman useammin suosittujen koulujen kuin muiden koulutyyppien alueilla asuneet perheet ($\chi^2 = 4,59$, $df\ 1$, *). Sen sijaan muuhun kuin oppilasalueen kouluun haettiin opetuksen vuoksi suosioltaan kaikentyyppisiin kouluihin.

TAULUKKO 13. Ryhmään *opetus* luokitetut kouluvalintaperustelut ja niiden jakautuminen oppilasalueen kouluun halunneiden ja muuhun kouluun hakeneiden kesken

	Oppilasalueen kouluun (N 114)	Haki muuhun kouluun (N 90)	Vastaajat yhteensä (N 204)
Maininnat*	%	%	%
Hyvä taso / tasokas / laadukas (N 88)	36	49	43
Opettajat / rehtori (N 50)	24	25	25
Hyvä koulu / kokemukset hyviä (N 44)	37	10	22
Toimintaperiaatteet / opetusmenetelmät (N 22)	3	17	11
Yhteensä (N 204)	100	100	100

$\chi^2=27,45$, $df\ 3$, $p=.000$

* Koska 21 vastaajaa oli esittänyt useamman eri luokkiin lukeutuvan maininnan, tässä maininnat ovat priorisoitu seuraavasti: Vastaus on luokitettu ensisijaisesti ryhmään ”opettajat / rehtorit”, mikäli vastaaja mainitsi koulun henkilökunnan. Toissijaisesti, jos vastaaja mainitsi opetuksen ”tason” luetiin se tämän nimiseen ryhmään tai ryhmään ”toimintaperiaatteet / menetelmät”, mikäli vastaaja kirjoitti tarkemmin koulun toiminnasta. Täten luokkaan ”hyvä koulu / kokemukset hyviä” jäivät vain ne vastaukset, joissa ei ole ollut muuta mainintaa kuin tämä.

Suoraan opettajiin tai/ja rehtoriin kohdistuneista mainintoja¹²⁶ esitti vain 3 % kaikista kyselyyn vastanneista perheistä, eikä tässä ollut eroa oppilasalueen kouluun menneiden tai muuhun kouluun hakeneiden perheiden välillä. Tyypillisimmillään mainittiin lyhyesti ”hyvät opettajat”. Muutamissa vastauksissa opettajien toiminnasta viitattiin kurinpitoon, oppilaiden innostamiseen ja kannustamiseen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön.

”Opettajathan luovat koulun hengen, jos opettajat ovat hyviä eli osaavat opettaa ja pitää kuriakin, lapset varmasti viihtyvät ja oppivatkin silloin paremmin. Koulurakennus sinänsä ei tee toisesta opinahjosta toista parempaa vaan ihmiset” (Turku C 251, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu)

”_ _ [Valittu koulu oli] isoveljen kokemuksesta hyvä, jossa myös hyvät opettajat ja innostava, lasta kannustava ilmapiiri. _ _” (Espoo C 308, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosituttuun kouluun)

”Opetus on osin oma-aloitteista mutta kuitenkin opettajien valvonnassa tapahtuvaa. Viestitys koulun ja kodin välillä kiitettävää. Opo yhteydessä kotiin heti, jos katsoo tarpeelliseksi. _ _” (Lahti C, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu)

Muutammat vanhemmat vertailivat kouluvalintapohdinnoissaan koulujen rehtoreiden toimintaa muiden sisarusten kautta saamiensa kokemusten perusteella.

”_ _ Äidillä oli kokemus kahdesta yläasteesta. Siskon yläaste: rehtori ei sietänyt hänen luokkaansa ja luokanvalvoja aina haukkui heitä eikä järjestänyt heidän kanssaan mitään. _ _ Hiljaiselle tytölle oli tosi rankka kokemus: opetuksesta ei tullut mitään. Valtaosa tunteista meni haukkumiseen: muut ovat mukavia, mutta teitä ei kannata edes opettaa, ette kuitenkaan opi mitään. _ _ Veljen yläaste: Iso luokka, mutta oppilaat tulivat toimeen hyvin keskenään. Luokanvalvoja kehui ja kannusti aina oppilaitaan. Ikinä en kuullut mitään negatiivista. Vanhempainiltoja järjestettiin muutaman kerran ja aina opettajilta tuli positiivista palautetta. _ _” (Turku C 299, oppilasalueen koulu torjuttu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun)

”_ _ Koulu suhtautuu realistisesti huumeongelmaan ja antaa huumevalistusta oppilaille (osassa Turun yläasteista rehtori on kieltänyt huumevalistuksen sillä syyllä, että koulun maine menee!!)” (Turku C 237, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu)

¹²⁶ Harvinaisimpana olivat maininnat (3 vastaajaa) yksittäisistä musiikin- ja liikunnanopettajista syynä hakea tiettyyn kouluun Kuopiossa ja Espoossa.

”__ Tunnemme koulun tyyliä aikaisemmin esim. rehtori yhteistyökykyinen ja opettajat halukkaita tekemään työtä yhteisten sääntöjen ja rajojen hyväksi.” (Kuopio C 56, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu)

Jotkut arvioivat koulun henkilökuntaa ja heidän toimintatapojaan koulujen esittelytilaisuuksien perusteella.

”Rehtori ja opettajat antoivat nuorekkaamman ja pätevemmän kuvan itsestään, koulusta ja sen toiminnasta. __ [Kun taas oppilasalueen koulussa] rehtori ja opettajat antoivat itsestään vanhahtavan, vakavan ja etäisen kuvan. __” (Kuopio C 253, oppilasalueen koulu suosittu, haki toiseen suosittuun kouluun)

”__ [Koulun] toimintatavat järkevän tuntuiset, rehtorin esittelystä välitettiin tarkat, systemaattiset säännöt, joista pidettiin kiinni. Kuitenkin ymmärrystä ja joustavuutta tuntui löytyvän tarvittaessa. __” (Espoo C 576, oppilasalueen kouluun, joka suosittu)

”__ Rehtori vaikutti pätevältä (vaikka muualta tulikin toisenlaista viestiä) __” (Espoo C 568, oppilasalueen kouluun, joka suosittu)

Lisäksi muutamissa vastauksissa viitattiin koulun opetusmenetelmiin, arvoihin tai muihin toimintatapoihin. Vastajat arvostivat erityisesti koulun selkeitä ja kasvattamiseen pyrkiviä toimintaperiaatteita ja yhteistyökykyä.

”Äidin näkökulma: koulu keskittyy arvoihin eikä suorituksiin.” (Espoo C 227, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki suosittuun kouluun)

”Koulua on keuhuttu opetusmenetelmiltään hyväksi. Koulussa otetaan kaikki oppilaat huomioon. __” (Turku C 38, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Koulun tiloihin viittasi 8 % (119 vastaajaa) vastaajista, eikä tässä ollut eroa oppilasalueen kouluun halunneiden ja muualle hakeneiden perheiden välillä. Ylivoimaisesti useimmissa koulutiloja koskevissa vastauksissa (91 vastaajaa) mainittiin, että koulu on aivan uusi tai uudehko. Uusissa tai vastaremontoiduissa kouluissa arvostettiin nykyaikaisia tarvikkeita, erityisesti tietokonevarustusta. Loput vastaajista arvioi koulutilojen olevan ”siistejä”, ”viihtyisiä”, ”toimivia”, oppilasmäärään nähden ”väljiä” tai sopivia allergiselle lapselle. Oppilasalueen kouluun halunneista oppilaista koulun fyysiset tilat mainitsivat muita useammin suosittuihin kouluihin kuuluneet perheet (16 %) ($X^2 = 29,93$, $df 1$, ***). Sen

sijaan muuhun kuin oppilasalueen kouluun haettiin koulutilojen vuoksi suosiotaan kaiken tyyppisiin kouluihin.

Oppilasalueen koulua preferoineista ja muuhun kouluun hakeneista vastaajista samansuuruinen ja hyvin pieni osa (4 %, 55 vastaajaa) mainitsi oppilasmäärät osana kouluvalintaperustelujaan. Kouluvalintaansa oppilasmäärillä perustelivat hieman useammin suosittuihin (9 %) kuin muihin kouluihin hakeneiden lasten perheet ($X^2 = 5,65$, $df 1$, *). Koulun kokoon viittaavista vastauksista kahdessa kolmesta (37) koulu oli valittu sen pienen tai sopivan oppilasmäärän vuoksi ja viidesosassa (11) mainittiin opetusryhmien pieni koko. Lopuissa koulun kokoon liitetyissä vastauksista (8) koulun suurta kokoa pidettiin hyvänä, koska se nähtiin mahdollisuutena monipuolisiin valinnaisaineisiin tai uusiin kavereihin.

Miksi ei oppilasalueen kouluun?

Oppilasalueen kouluun ei haluttu tyypillisimmin koulun huonon maineen tai lukuisin oppilaisiin liitettyjen negatiivisten perustelujen vuoksi tai koulussa ei ollut tiettyä opetuspainotusta (taulukko 14). Reilu kolmannes muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista perheistä (282 vastaajaa) kirjoitti oppilasalueen koulun huonosta maineesta tai oppilaista, joiden kanssa ei haluttu samaan kouluun tai samalle luokalle. Samoin kolmasosa perheistä (269 vastaajaa) mainitsi hakeneensa tietylle painotetun opetuksen luokalle, mitä ei ollut tarjolla oppilasalueen koulussa. Huomattavaa on, että vain harvat koulun huonosta maineesta tai oppilaista kirjoittaneista vastaajista mainitsivat myös opetuspainotuksen puuttumisen oppilasalueen koulusta (15 %, 43 vastaajaa). Tämä viittaa siihen, että tiettyjen koulujen ”pahamaineisuus” oli nimenomaan syynä olla menemättä oppilasalueen kouluun, eikä niinkään tietyn opetustarjonnan puuttuminen näistä kouluista.

Useimmiten mainitut syyt olla menemättä oppilasalueen kouluun olivat yhteydessä oppilasalueen koulun suosioon. Koulun huonon maineen tai oppilasaineuksen vuoksi oppilasalueen koulua välttelivät useammin tilastoaineistossa torjutuiksi luokitettujen koulujen alueilla asuneet perheet (41 %) kuin suosittuihin (23 %) tai hakemusvirroiltaan tasapainoisiin (24 %) kouluihin kuuluneet perheet ($X^2 = 25,34$, $df 1$, ***). Sen sijaan tietyn, puuttuneen opetuspainotuksen vuoksi oman alueen koulusta haettiin pois enemmän hakemusvirroiltaan tasapainoisista kouluista (41 %) tai suosituista kouluista (38 %) kuin torjutuista kouluista (29 %) ($X^2 = 9,23$, $df 1$, **).

TAULUKKO 14. Perheiden esittämät perustelut, minkä vuoksi muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneet perheet eivät halunneet lapsen menevän oppilasalueen kouluun sekä perustelujen suhde oppilasalueen koulun suosioon

Perustelut olla menemättä oppilasalueen kouluun (N 109C mainintaa)	% vastaajista (N 810 vastaajaa)	Perustelu mairittu useammin*, jos oppilasalueen koulun suosio (% ao. koulutyyppiin hakeneista):
Koulun huono maine / oppilaat (N 282)	35	Torjuttu (41)
Tietty opetuspainotus puuttui (N 269)	33	Tasapainoinen (41); suosittu (38)
Kaverit muualla (N 135)	17	Suosittu (27)
Huono koulumatka (N 122)	15	–
Huono opetus (N 69)	9	–
Huonot tilat (N 52)	6	–
Ei lukiota samassa (N 32)	4	Torjuttu (5)
Vieras kieli / valinnaisaine puuttui (N 31)	4	–
Ei tuttu koulu (N 25)	3	–
Liian iso koulu (N 24)	3	Ei testiä.
Sisarukset muualla (N 22)	3	Ei testiä.
Ei oman alueen kouluun liittyvää syytä (N 14)	2	Ei testiä.
Muu (N 15)	2	Ei testiä.
Tyhjä (N 87)	11	–

* Mainituissa koulutyypeissä ero muihin koulujen suosiotyyppihin verrattuna aineistossa tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$). Testiä ei käytetty ryhmissä, jotka olivat niin pieniä, että Khin neliotestin ehdot eivät täytyneet ("ei testiä")

Useat vastaajat kirjoittivat, mihin lähteeseen perustuen koulun mainetta pidettiin huonona. Tyypillisimmin mainittiin, että ”tieto” perustui kuulopuheisiin tai vanhempien sisarusten tai tuttavien kokemuksiin koulusta. Monet huoltajista korostivat, että huhut vaikuttivat voimakkaasti nimenomaan lapsen mielipiteeseen kouluvalinnasta.

”Lapsi ei halunnut missään nimessä oman oppilasalueen kouluun. Lapsi pelkäsi koulun mainetta ja ”hurjia” oppilaita. Koska lapsi on niin ehdoton, haimme toiseen kouluun.” (Turku C 185, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”Lapsi ei halunnut mennä oman alueen kouluun, koska oli kuullut, että siellä on useita ”kovia” jengejä.” (Turku C 89, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Muutammat vanhemmat myös antoivat vastauksissaan ymmärtää, että he eivät itse uskoneet täysin huhuihin tai pitivät huhuja ja lapsen kouluvalintaa kaveriporukan asiana.

”Lapsi itse kertoi hurjia juttuja kuinka kamalaa siellä on (osa kai vain huhupuhetta, aikaisemmin siellä on ollut ongelmia)” (Espoo C 566, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”Tieto siitä, että koulussa on ollut häiriökäyttäytymistä. Tiedon todenperäisyyttä ei selvitetty.” (Kuopio C 78, oma koulu suosittu, haki toiseen suosittuun kouluun)

”Kaveriporukassa kulki negatiivinen huhu ko. koulusta ja se vaikutti heihin. Poika meni kavereiden perässä.” (Turku C 20, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Osalla vastaajista oli negatiivisia kokemuksia oman alueen koulusta vanhempien sisarusten tai tuttavien kautta, mikä ohjasi perheen päätöstä nuoremman lapsen kouluvalinnasta.

”Ennakkoluulo’ koulua kohtaan. Koulussa ongelmia vaikeiden oppilaiden kanssa. Vanhin lapsista käynyt lukion samassa koulussa. Oppilaita tulee useista isoista vuokrataloalueista → ongelmat kasaantuvat.” (Turku C 175, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”Meillä oli kahden vanhemman sisaruksen kautta kokemusta oman oppilasalueen yläasteesta ja käsityksemme ko. yläasteesta ei ollut kovin hyvä. Siksi mietimme muita yläastevaihtoehtoja. Parista mahdollisesta vaihtoehdosta lapsemme päätyi valitsemaan oman suosikkinsa. _ _ ” (Turku C 282, oppilasalueen koulu torjuttu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun)

Koko koulun huonoa tai ”levotonta” mainetta konkreettisemmin osa vastaajista ei halunnut monista eri syistä lapsen jatkavan samassa opetusryhmässä

kuin alakoulun luokkatoverit. Tyypillisimmin vastaajat korostivat, että nimenomaan lapsi itse halusi eri kouluun kuin entiset luokkakaverit.

”Uusi aloittava koulu → ei valmiita jengejä. Oman asuinalueen yläasteella huono maine. Lapsi halusi eri kouluun kuin entiset luokkakaverit.” (Espoo C 559, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

”6. lk:n luokkatoverit menevät tähän kouluun. (paljon kateutta jne.)” (Kuopio C 186, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki suosittuun kouluun).

”[Lapsi] ei halunnut jäädä oman alueen yläasteelle, koska sinne jää ’kaikki pöntöt’ ” (Kuopio C 291, oppilasalueen koulu hakemusvirroiltaan tasapainoinen, haki torjuttuun kouluun)

Usein lapsen ei haluttu jatkavan alakoulun luokan kanssa, koska luokka oli ”levoton” tai huoltajat halusivat erottaa lapsen tietyistä ”häiriköivistä” oppilaisista. Esimerkin huoltajat olivat nähneet erityistä vaivaa selvittääkseen ketkä luokalta siirtyivät mihinkin yläkouluun.

”Suurin syy oli saada poika erilleen todella levottomasta luokastaan _ _ Otimme selvää ketkä luokasta anovat xxx [toivomaamme] kouluun ja luokan ”rauhalliset” pojat pääsääntöisesti menevät myös ko. kouluun. Häiriköt siirtyvät oman alueensa kouluun.” (Espoo C 562, oppilasalueen koulu torjuttu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun).

Erään vanhemman mukaan perheen suurin toive oli välttää lapsen joutumista uuteen ”häiriköoppilaan” kanssa samaan kouluun. Hän kirjoitti vastauslomakkeen aluksi pitkästi, miten perheen valitsema koulu on uusi ja huoltajat toivoivat, että uusi paikka innostaisi myös opettajakuntaa, koska vanhemman lapsen koulussa lapsen ilo koulua kohtaan hävisi. Myös lapsen kaverit olivat menossa uuteen kouluun, mutta:

”_ _ Valinta ei ollut yksiselitteisesti tämä. Oikeastaan toivoimme eniten sitä, ettei luokan häirikö tulisi samaan kouluun / luokalle. Häiriöt eivät ole vain häiriöitä, vaan myös fyysisesti muille lapsille vaarallisia kohtauksia. Katsoimme kuitenkin, että emme voi tämän oppilaan pakoilemista harjoittaa ottamalla eri koulun ja jättämällä A2-kielen pois. Oppilaan tilanne on kyllä hyvin ala-asteen henkilökunnan tiedossa” (Espoo C 556, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Alakoulun luokasta haluttiin irrottautua myös, jos lapsella ei ollut siellä ystäviä tai häntä kiusattiin. Uusi koulu antoi toivon uusista ystäväistä.

”Lapsi on koko ala-aste ajan ollut syrjäytetty luokassaan, joten hän halusi ehdottomasti päästä luokkatovereistaan eroon. Tarinat joita kuultu oman alueen koulusta ovat antaneet hyvin negatiivisen kuvan.” (Espoo C 341, oppilasalueen koulu torjuttu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun).

”Koulukiusaus, vähän ystäviä. Lapsi sanoi; ’Voin löytää uudesta koulusta hyvän ystävän’.” (Lahti C 190, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suositettuun kouluun)

Kaikissa kaupungeissa muutamat vastaajat (19 vastausta) mainitsivat huumeongelmasta.¹²⁷ Valtaosa heistä ei halunnut huonomaineisiin torjuttuihin kouluihin, koska niissä epäiltiin tai tiedettiin olevan huumeongelmia. Myös keskustatuntumassa sijaitsevilla kouluilla pelättiin liikkuvan huumeita. Tyypillisimmin vastaajat mainitsivat lapsen kuulleen ”jotain huumejuttuja”. Nimittipä yhden vastaajan lapsi koulua ”tupakka- ja huumepainotteiseksi”. Pari vastaajaa mainitsi huoltajan työn tai tutun viranomaisen kautta tietävän huumeongelmista oppilasalueensa koulussa.

Etnisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden kerrottiin vaikuttaneen kouluvalintapäätökseen vain hyvin harvoissa vastauksissa (8 vastausta) Espoossa ja Turussa, mutta ”maahanmuuttajia”, ”ulkomaalaisia” tai muita etnisiin ryhmiin viittaavia mainintoja ei ollut Lahdessa eikä Kuopiossa. Oppilaiden etnisellä taustalla ei siis näyttänyt olevan merkitystä vastaajien kouluvalintaperusteluissa, ei edes Espoossa ja Turussa joiden kouluissa on jonkin verran maahanmuuttajien lapsia. Voi myös olla, että etnisistä ryhmistä kirjoittamista ei koettu hyväksyttäväksi, mihin antaisi viitteitä maahanmuuttajat maininneiden vastaajien sanavalinnat. Ne harvat vastaajat, jotka puhuivat maahanmuuttajista, korostivat anteeksi pyydellen, etteivät halunneet olla ”rasisteja”. Eräs perhe nimitti itseään jopa ”rotuerialisteiksi”.

”_ _Omalla ya:lla paljon etnisiä oppilaita. Olematta rasisti on heidän edesottamuksiaan alueella joutunut seuraamaan (vanhemmat mukana nuorison xxx [harrastus] toiminnassa)” (Espoo C 308, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suositettuun kouluun)

¹²⁷ Huumeet mainitsi muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden oppilaiden perheistä Espoossa 4,2 % (12 vastaajaa), Lahdessa 2,8 % (4 vastaajaa), Turussa 0,9 % (2 vastaajaa) ja Kuopiossa 0,7 % (1 vastaaja).

”Koulut rauhattomia, ongelmia, somaleja (ANTEEKSI)” (Espoo C 572, oppilasalueen koulu torjuttu, haki toiseen torjuttuun kouluun)

”_ _ Tuttujen negatiiviset lausunnot mm. etnisten ryhmien kahnauksista. Emme ole rasisteja, mutta roturealisteja.” (Turku C 204, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Kuten edellä esitetyissä sitaateissa ilmeni, useimmin vastaajat liittivät etniset ryhmät oppilaiden välisiin ongelmiin tai yleisiin ongelmiin koulussa. Ainoastaan yksi perhe pohti maahanmuuttajaoppilaiden vaikuttavan opettajan opetukseen käyttämään aikaan luokassa ja siksi he harkitsivat hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun, mutta eivät lopulta hakeneet, koska lapsi ei halunnut mennä eri kouluun kuin hänen ystävänsä.

”[Harkitsimme hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun] Koska nykyisellä koulualueella on niin paljon ulkomaalaisia oppilaita, joihin opettajalta menee suurin osa ajasta, koska kaikki eivät edes ymmärrä suomenkieltä.” (Turku C 34, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu)

Muutamilla vastaajilla, ja ainoastaan Turussa, oli mielessä rinnakkaiskoulujärjestelmän jako kansalaiskouluihin ja oppikouluihin. Oppilasalueen koulun muisteltiin olevan vanha kansalaiskoulu tai tiettyyn kouluun hakeutumista perusteltiin koulun oppikouluhistorialla.

”Oman oppilasalueen yläaste mielestämme liian suuri ja levoton. Kyseessä entinen kansalaiskoulu ja ainakin äidin mieleen toi negatiivisuutta. Pojan enon (xxx-opettaja) mielestä levoton koulu.” (Turku C 216, oppilasalueen koulu torjuttu, haki toiseen torjuttuun kouluun)

”Koulun sijainti. Koulu on ns. vanha kansalaiskoulu. Ei lukiota samassa talossa.” (Turku C 269, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

17 % vastaajista (135 vastaajaa) mainitsi kavereiden puuttuneen oppilasalueen koulusta ja siksi lapsi ei halunnut mennä sinne. 15 % (122) vastaajista ei halunnut oppilasalueen kouluun, koska koulumatka oli sinne hankalampi (69 vastaajaa), pidempi (46 vastaajaa) tai suunnilleen sama (7 vastaajaa) kuin perheen valitsemaan kouluun. Toisin sanoen 6 % kaikista muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneista perheistä aineistossa, mainitsi matkan olleen pidempi oppilasalueen kouluun kuin kouluun, johon oppilas haki. Erityisesti Lahdessa (10 %) ja Turussa (7 %) muita kaupunkeja useampi vastaaja mainitsi oppilasalueen kouluun olleen pidemmän matkan kuin perheen hakemaan kouluun. Per-

heiden kouluvalintaperusteluissa oli vastauksia, joissa todettiin, että oppilasalueen koulu ei ollut lapselle lähin koulu tai lapsi olisi halunnut lähimpään kouluun, mutta sinne ei ollut mahdollisuuksia päästä.

”Oman oppilasalueen yläaste sijaitsee kauempana kuin koulu, johon oppilas halusi. Kulkuyhteyksiä ei ole muita kuin mennä kävellen tai pyörällä (sateella ja kovalla pakkasella matka tuntuu vähän pitkänlaiselta). Myös suurin osa ala-asteen koulukavereista siirtyi tähän kouluun, johon oppilas joutui hakemaan (kouluraja tuntui omituiselta).” (Lahti C 43, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, [tuleva koulumatka alle kilometrin])

Hyvin harva, joka kymmenes vastaaja, mainitsi opetuksen, opettajat tai rehtorit syynä olla menemättä oppilasalueen kouluun. Tyypillisimmin tähän ryhmään luetuista vastauksissa opetuksen tai koulun ”taso” ei pidetty yhtä hyvänä oppilasalueen koulussa kuin perheen valitsemassa koulussa. Konkreettiset maininnat rehtorista tai opettajista liittyivät useimmin koulun työrauhaan, ilmapiiriin ja sitä kautta henkilökunnan taitoon tai haluun käsitellä ”levotonta oppilasainesta”.

”Vanhin lapsistamme kävi tämän yläasteen (oman alueen). Koulun ilma-
piiri oli levoton, opettajien taso kirjava, rehtori lähes kyvytön käsittelemään nuoria ja etenkin ongelmia ja ongelmanuoria. (koulun taso ja ilma-
piiri riippuu äärettömän paljon rehtorin persoonasta) Oppimiskykyiset ja -haluiset nuoret turhautuivat. Tässä koulussa ei ollut fiksumia tehdä työtä ja pärjätä. Paljon kertoo se, että kun vanhin lapsemme siirryttyään tältä yläasteelta xxx-lukioon sanoi ensimmäisenä syksynä spontaanisti: ”ensimmäisen kerran elämässäni on kiva mennä kouluun.” Lapsellani ei koskaan ollut ongelmia oppimisen, opettajien tai kavereitten kanssa. Yläasteen oppimiskielteinen ilma-
piiri vain turhautti.” (Espoo C 343, oppilasalueen koulu torjuttu, haki hakemusvirroiltaan tasapainoiseen kouluun)

”Lapseni ei tykkää siitä koulusta. Hän sanoi, että siellä saa pesua. Jotkut isot oppilaat pakottavat laulamaan pihalla ja yms. Opettajat eivät välitä ja eivät edes uskalla sanoa niille oppilaille, jotka pakottavat toisiaan.” (Turku C 98, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Perusteluissa olla menemättä oppilasalueen kouluun tyytymättömyys opettajiin liittyi siten ennen kaikkea ”kurinpitoon”, eikä sinänsä opettamiseen, jota huoltajien saattoi olla vaikea arvioidakaan. Vastajat kirjoittivatkin herkemmin juuri oppilaista ja viittasivat epäröivämmin opettajiin.

”[Lapsi] on saanut melko huonon kuvan tästä [oppilasalueen] koulusta. Kuullut erilaisia juttuja oppilaista ja ehkä opettajistakin, joten hän ei halunnut sinne.” (Turku C 180, oma koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

Äärimmäisinä tapauksina mainittiin opettajien tai yhden opettajan asenteellisuus tai käytös syynä olla menemättä oman alueen kouluun. Yksittäisissä vastauksissa kerrottiin opettajista, joiden tiedettiin aikaisempina vuosina kiusanneen tai syrjineen tultuista asuinalueelta tulevia lapsia.

”Oman oppilasalueen yläasteesta oli huonoja kokemuksia. Opettajat ovat asenteellisia tultuista asuinalueelta tulevia lapsia kohtaan. – Negatiiviset kokemukset opiskelusta tällä yläasteella omassa perheessä (isovelji) kuin myös tuttavapiirissä: opettajan asenne oppilaita kohtaan negatiivinen, vähättelevä, jopa aggressiivinen. Yhteistyö koulun ja kodin välillä ala-arvoista.” (Turku C 302, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun)

””Omaan kouluun’ ei oppilas halunnut, koska opettaja xxx on ottanut perheemme kiusauksen ja uhkailujen kohteeksi. Poikamme ei olisi uskaltanut mennä hyvin mielin em. kouluun. Myös vanhempaa poikaamme kiusattiin em. koulussa. Koulu ei puuttunut tilanteeseen. Tästä johtuen kaikki muut koulut tuntuivat pelastukselta.” (Turku C 306, oppilasalueen koulu hakemusvirroissa tasapainoinen, haki suosittuun kouluun, ei päässyt, haki torjuttuun kouluun)

”Huonot kokemukset parista ”kiusaaja” opettajasta joiden silmätikuksi monet jäävät. Lapsen päätös: kaikki parhaat kaverit menevät yläasteelle, johon alueemme v. 2000 siirrettiin. Vanhempien: 1. edellisen alueen koulu, jossa yksi lapsistamme on, on kasvattanut elittiryhmän koulun sisälle ja 2. suurin osa satsauksista aineellinen, henkinen, pedagoginen menee tälle ryhmälle 3. parin opettajan todella törkeä kohtelu vaikutti meihin vanhempiin.” (Espoo C 89, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu)

Perheet mainitsivat vastauksissaan hyvin harvoin koulun huonot tilat, suuren koon, yläkoulun yhteydessä olevan lukion tai tietyn valinnaisaineen puuttumisen koulusta syiksi olla menemättä oppilasalueen kouluun. Kokonaisuutena tarkastellen se, miksi tiettyjä oppilasalueen kouluja välteltiin, ei liittynyt juurikaan koulun toimiin tai resursseihin.

Oppilaan tausta ja kouluvalintaperustelut

Kysymys perheiden esittämien kouluvalintaperusteluiden ”yhteiskuntaluokkasidonnaisuudesta” (ks. luku 3.2) oli aineiston perusteella merkityksellinen myös suomalaisperheiden kouluvalinnoissa. Kotitaustan suhde perheiden esittämiin kouluvalintaperusteluihin oli hyvin monivivahteinen, joten se esitetään omana jaksanaan. Oppilaiden kotitaustalla oli aineistossa tilastollinen yhteys useisiin edellisissä jaksoissa kuvattuihin perheiden kouluvalintaperustelujen tyypeihin. Oppilaan sukupuolella puolestaan oli yhteys muutamiin perustelutyyppeihin. Tietyt kouluvalintaperustelut olivat samansuuntaisesti yhteydessä huoltajien taustaan sekä oppilasalueen koulua preferoineiden perheiden että muuhun kouluun hakeneiden perheiden keskuudessa. Sen sijaan toiset perustelutyypit olivat yhteydessä huoltajien taustaan nimenomaan eri tavalla oppilasalueen kouluun menneiden ja muuhun kouluun hakeneiden keskuudessa. Lisäksi muutamien kouluvalintaperusteluiden käytössä oli eroja vain äidin tai isän taustan suhteen. Liitteessä 4 on esitetty perheiden kouluvalintaperustelutyypien erot suhteessa huoltajien koulutukseen, sosioekonomiseen asemaan ja tulotasoon sekä oppilaan sukupuoleen. Huoltajien taustamuuttujat on esitetty taulukossa erillään, koska myös niiden kesken oli eroja suhteessa muutamiin kouluvalintaperusteluihin. Tarkastelussa käydään läpi vain huomattavimmat tilastollisesti näkyvät erot perheiden kouluvalintaperusteluiden ja kotitaustan sekä sukupuolen välillä. Perheiden kirjoittamia kuvauksia lasten kouluihin hakeutumiseen liittyneistä asioista tulkitaan muissa maissa kouluvalintaprosessista esitettyjen teoreettisten ja haastatteluihin perustuvien johtopäätösten avulla.

Selkein havainto oli, että korkeakoulutetut, ylemmän toimihenkilön asemaan ja ylimpään tuloryhmään lukeutuvat vanhemmat perustelivat lapsen hakeutumista tiettyyn kouluun muita useammin painotetun opetuksen luokalla. Erot oppilaiden välillä hakeutumisessa tiettyyn kouluun painotetun opetuksen vuoksi näkyivät erityisesti äidin taustan suhteen ja niin oppilasalueen kouluun haluneiden kuin muuhun kouluun hakeneiden perheiden vastauksissa. (ks. liite 4.)

Perheet, joissa äidillä ($X^2 = 4,56$, $df\ 1$, *) tai molemmilla huoltajilla ($X^2 = 5,82$, $df\ 1$, *) oli korkeakoulututkinto ja/tai äiti työskenteli ylemmän toimihenkilön asemassa ($X^2 = 3,977$, $df\ 1$, *), liittivät muita useammin painotetun opetuksen luokkiin koulun maineen tai valikoituneet oppilaat. Sen sijaan yksin isän taustalla tai äidin tulotasolla ei ollut tähän tilastollisesti merkitsevän tasoista yhteyttä. Joidenkin korkeakoulutettujen huoltajien pitkissä vastauksissa toistui samankaltai-

nen rakenne. Vastaajat aloittivat perustelut lapsen kiinnostuksesta tiettyyn oppiaineeseen, mutta toiseksi huoltajat toivoivat, että painotetun opetuksen luokalla olisi hyvä työrauha. Olipa kyse sitten matematiikasta, liikunnasta tai musiikista, huoltajat hakivat lapselle koulunkäynnistä motivoitunutta oppilasryhmää.

”Matematiikka ollut pojalle helppoa ja hän on ollut kiinnostunut muistakin luonnontieteistä ja tietotekniikasta. Ajateltiin, että painotetulla linjalla pääsisi myös helpommalla (motivoitunut homogeenisempi porukka)” (Espoo C 25, huoltajilla korkeakoulututkinto, äiti ylempi toimihenkilö, isä yrittäjä)

”Liikunnasta kiinnostunut ja siitä innostunut lapsi halusi yläasteelle, jossa liikuntatunteja on enemmän. Vanhemmat tukivat valintaa osin siksi että ns. painotteisesta (ei liikunta) oli ison siskon osalta myönteisiä kokemuksia; työrauha, motivaatio koulunkäyntiin.” (Espoo C 474, huoltajilla korkeakoulututkinto ja molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

”Lapsi on harrastanut musiikkia alle kouluikäisestä, ja soittaa musiikkiopistossa sekä laulaa kuorossa. Musiikkiluokalle hakeutuminen tuntui mielenkiintoiselta, koska samalla luokalla on muitakin musiikin harrastajia. Toivomme, että koulussa on hyvä työrauha ja oppilaat kiinnostuneita opiskelusta. Koulu itse mainosti hyvää työilmapiiriä. Opettajat sanoivat viihtyvänsä ja ovat motivoituneita opetuksesta. Hyvä maine tärkeä.” (Espoo C 26, huoltajilla korkeakoulututkinto ja molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

Osa painotetusta opetuksesta puhuneista perheistä ei maininnut mitään lapsen kiinnostuksesta painotettuun oppiaineeseen, vaan he korostivat pääsykokeiden tai muiden oppilasvalintakriteerien karsivan painotetun opetuksen luokille tietynlaisia oppilaita. Muutamat vastaajat viittasivat painotetulla opetuksella olevan vain ”lisäarvoa” kouluvalintaan, mutta voimakkaimmin huoltajat halusivat lapsen ”paremman” sosiaalisen taustan kouluun.

”Koulun sosiaalinen tausta. Luokan kaikki tytöt siirtyivät kyseiseen kouluun. Matemaattis/luonnontieteellinen lisäarvo. Kaverit” (Espoo C 322, huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

”Matemaattis-luonnontieteellinen painotus. _ _ Koko luokka koostuu vain pääsykokeilla valituista oppilaista. Ei maahanmuuttajia. Odotan että oppilaat ovat motivoituneempia opiskeluun koska ovat joutuneet pyrkimään kouluun” (Espoo C 169, huoltajilla korkeakoulututkinto ja molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

Lapsen hakeutumista tiettyyn kouluun, menipä lapsi oppilasalueen kouluun tai haki muuhun kouluun, perusteltiin erityisesti koulun hyvällä maineella tai sen oppilaiden sosiaalisilla piirteillä perheissä, joissa äidillä oli korkeakoulu- tai opistotutkinto, ylempään toimihenkilön asema ja/tai ylin tulotaso. Isän vastaava tausta oli yhteydessä puheeseen koulun hyvästä maineesta ja oppilaista silloin, kun lapsi meni oppilasalueen kouluun. Hyvin toimeentulevien isien perheitä saattoi asua muita enemmän juuri hyvämaineisiksi koettujen koulujen alueilla.

Oppilasalueen koulun huonosta maineesta tai oppilaiden ei toivotuista piirteistä kirjoittaminen näkyi muita useammin niiden perheiden vastauksissa, joissa äidillä oli korkeakoulu- tai opistotutkinto, huoltajilla oli hyvä tulotaso sekä ylempi tai alempi toimihenkilöasema. Oppilasalueen koulun huonosta maineesta kirjoittivat niin ikään muita useammin ansiotyön ulkopuolella olevien ja alimpaan tulotasoon lukeutuvien äitien, mahdollisesti siis kotiäitien, perheet. Sen sijaan nimenomaan korkeakoulutettujen, hyvätuloisten ylempien toimihenkilöiden perheissä painotetun opetuksen puuttuminen mainittiin muita perheitä useammin perusteluna olla laittamatta lasta oppilasalueen kouluun. Toisin sanoen oppilasalueen koulun negatiivisia sosiaalisia piirteitä arvioitiin muita enemmän sekä ylimpien että keskimmäisten yhteiskuntaryhmien keskuudessa, kun taas leimallisimmin ylimpien yhteiskuntaryhmien perheet arvioivat myös tietyn painotetun opetuksen puuttuneen oppilasalueen koulusta. Tyypillisimmin nämä vastaajat kirjoittivat ”huonosta tai epäsosiaalisesta oppilasaineksesta” tai ”ongelmaoppilaista”, joiden kanssa he eivät halunneet lastaan samaan kouluun. Keskiluokkaisten, sosiaalisesti heterogeenisillä kaupunkialueilla asuvien vanhempien odotukset lapsen yläkoulun suhteen on nähty liittyvän tavoiteltujen oppilaiden läsnäoloon tai ei-toivottuihin ”toisiin” (van Zanten 2003). Suomalaisaineistossa kouluvalinnat näyttäytyivät myös van Zanten (2003) tarkoittamana keskiluokan vanhempien strategioina ja asenteina, joilla he rajoittivat kanssakäymistä alempien yhteiskuntaryhmien kanssa.

”Myös viereisessä ostoskeskuksessa aikaansa viettävät vähemmän asiallisesti käyttäytyvät yläasteen oppilaat luovat kielteistä kuvaa yläasteesta, samoin kuin lasten suissa kulkevat ”mopotustarinat”. Tällä alueella asuu paljon epäsosiaalista ts. vähäosaista väkeä, joilta näyttää puuttuvan kyky hallita omaa elämäänsä saati sitten kasvattaa lapsia. Toivomme omalle lapsellemme hyvää kaveripiiriä ja hyviä olosuhteita (ei häiriköintiä) koulunkäyntiin.” (Lahti C 18, huoltajilla korkeakoulututkinto, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

”Oman oppilasalueen koulu ei täytä vanhempien ”kriteerejä” eli oppilasaines on erittäin heterogeeninen, mukana todella huonoa, joka ei mielestäni ole hyväksi.” (Turku C 178, äidillä korkeakoulututkinto, ylempi toimihenkilö, yksinhuoltaja)

van Zanten tosin korostaa (2003), että keskiluokka ei spontaanin luokkatietoisesti tai rasistisesti torju tai katso epäilevästi köyhiä tai rodullisia vähemmistöjä, vaan keskiluokkaiset vanhemmat määrittelevät alemmat yhteiskuntaryhmit esteeksi heidän lastensa kognitiiviselle, sosiaaliselle ja persoonallisuuden kehitykselle. Suomalaisaineistossa osa ”levottomista” kouluista kirjoittaneista perheistä mainitsi häiriköivästi käyttäytyvien oppilaiden nimenomaan haittaavan oman lapsen koulunkäyntiä.

Olemme asuneet ulkomailla, muutimme Suomeen v. xx. Lapsi kävi engl. kielistä koulua siellä, ja halusimme, että hänen kielitaitonsa säilyy ja kehittyy. Valitsemassamme koulussa on engl. kielinen luokka. Uskomme myös, että kun menee luokalle, jonne on pääsykoe, sinne valikoituu motivoituneempia lapsia kuin ”tavalliselle” luokalle. Emme ole kovin vakuuttuneita suomalaisen yläasteen ”tasosta” – oppilailta ei (vuoden) kokemuksemme mukaan uskalleta vaatia sitä, että he opiskelevat tosissaan, ja että he käyttäytyvät ihmisiksi. ”Ongelmatapaukset” saavat rauhassa häintä muiden opiskelua. Ei ihme, että lukion ekaluokkalaiset täällä valittavat, että lukiossa on rankkaa, kun yläasteesta selviää niin vähällä. On aika surullista, jos vasta 16-vuotiaana valkenee, että koulussa on tarkoitus tehdä työtä. (Kuopio C 73, huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

Perheet kuvasivat hakeutumista pois ”häiriköiden” seurasta myös lasten kautta. Kuvauksissa toistui, miten lapsi itse halusi pois tietystä opetusryhmästä.

”Alueen yläaste koettiin huonona (koulurakennus, oppilasaines, koulun esite, huhupuheet...). Lapsi ilmoitti, ettei missään nimessä halua oman alueen yläasteelle, koska siellä ovat hänen tuntemansa ”häirikköoppilaat”. (Turku C 277, äidillä korkeakoulututkinto, isällä ammattikoulututkinto, äiti ylempi toimihenkilö, isä työntekijä)

Suomalaisaineistossa esiintyi muutamia esimerkkejä kouluvalintamotiiveista, joita voidaan tulkita Reayn (1998b, 70) tarkoittamana keskiluokan, erityisesti äitien, kauaskantoisena ja systemaattisena kulttuurisen pääoman huomiseen tai uusintamiseen tähtäävänä toimintana. Esimerkin perhe, jossa vain äidillä oli

korkeakoulututkinto ja molemmat huoltajat työskentelivät ylemmän toimihenkilön asemissa, koki musiikkiluokkavalinnan tarjoavan lapselle [klassisen] musiikkikasvatuksen. Olennaista esimerkin vastauksessa on, että lapsi oli jo pienestä pitäen ilmeisesti soittanut jotain instrumenttia musiikkiopistossa, joten musiikkiluokalle hakeutumisella vanhemmat pyrkivät ennen kaikkea sosiaalistamaan lapsen tiettyyn elämäntapaan, kuten konsertteihin, joita perhe ei kokenut voivansa muutoin tarjota lapselle.

”Lapsi on harrastanut musiikkia viisivuotiaasta ja pärjännyt koulussa erinomaisesti. Halusimme vanhempina viestittää lapselle musiikin arvostustamme tässä teknologiaa yleistävässä maailmassa. Siksi suorastaan painostimme lasta hakeutumaan musiikkiluokalle, vaikka bussimatka tuntui lapsesta vaivalloiselta. Toisaalta koemme, että emme ole vapaa-aikana kyenneet tarjoamaan konsertteja tai muuta musiikkiin johdattelevaa (paitsi musiikkiopisto), joten musiikkiluokka tuntui hyvältä.” (Espoo C 167, äidillä korkeakoulututkinto, isällä ammattikoulututkinto, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

Huomattavaa on, että tekstisitaatin huoltajat olivat omien sanojensa mukaan ”suorastaan painostaneet lasta” omien arvojensa mukaiseen kouluvalintaan, mikä viittaa kouluvalintaprosessiin perheen sisällä. Huoltajien käyttämää suostuttelua ja ”vaikutelmien hallintaa”, jolla lapsi laitettiin ajattelemaan kouluvalinnasta samoin kuin vanhemmat, on pidetty haastattelututkimuksissa (Reay & Ball 1998) tyypillisenä keskiluokkaisille perheille (ks. enemmän luku 3.2). Esimerkin huoltat eivät pitäneet lapsen bussimatkaa kouluun ongelmana, minä he pyrkivät vakuuttamaan myös lapselle. Keskiluokkaisten perheiden on todettu haastattelututkimuksissa näyttäneen varmemmilta sosiaalisen tilan käytössä ja lapsen kyvystä selviytyä matkasta (Ball ym. 1995). Lopputuloksena esimerkin perhe totesi, että musiikkiluokka ”tuntui hyvältä”. Yhteiskuntaluokkaan kietoutuvassa kouluvalintaprosessissa keskeiseksi on tulkittu juuri perheen tunne koulun ”sopivuudesta” (Bowe ym. 1994b).

Aineisto antoi myös viitteitä siitä, miten vanhemmat puhuivat koulun positiivisesta tai negatiivisesta ”hengestä” tai ”ilmapiiristä”, jota he olivat aistineet muun muassa tutustumisilloissa. Kouluvalintojen prosessissa intuitioon ja tunteisiin perustuvien tekijöiden onkin todettu olevan tärkeämpiä kuin järkipärisin oppiainevalintoihin tai [Britanniassa julkaistaviin] koulujen oppisaavutustuloksiin liittyvät perustelut (Bowe ym. 1994b; Gewirtz ym. 1995).

”__ Rehtorin kannanotot kuvaavat yleistä ilmapiiriä koulussa – työrauha, asenteet. [Perustelu olla menemättä oppilasalueen kouluun:]” __ Henkilökontakteissa syntyneet mielikuvat ’koulun hengestä’ ” (Espoo C 476, äidillä opistotutkinto, isällä korkeakoulututkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

”Kuvataidepainotteinen yläaste, jossa kiva ilmapiiri. Oman alueen yläasteen ilmapiiri sitä vastoin ei tuntunut kivalta” (Espoo C 18, äidillä opistotutkinto, opiskelija, yksinhuoltaja)

”__ tutustumisillan jälkeinen koulun positiivinen henki käänsi pään!” [mennä oppilasalueen kouluun, vaikka lapsi oli ensin hakenut muuhun kouluun] (Kuopio C 131, äidin koulutusta ei ilmoitettu, isällä ammattikoulututkinto, molemmat alempia toimihenkilöitä)

Puhe koulun hengestä ei kuitenkaan ole kouluvalintapolitiikan mukanaan tuoma ilmiö, vaan se näkyi aikoinaan esimerkiksi oppikouluväen huolena koulujen ”yksilöllisen sävyn” katoamisesta, kun oppikoulut alkoivat massoittua suurista ikäluokista 1950-luvun puolesta välistä. Tuohon aikaan Oppikoulu-lehden kirjoituksissa kouluja kehoitettiin luomaan itselleen perinteitä ja ammentamaan niistä kasvuvoimaansa kohti ”elävää koulua”, jolla on ”omaleimainen kokonaisuus, jota on tapana sanoa koulun hengeksi”. (Kiuasmaa 1982, 402–404). Nykymuotoisen oppivelvollisuuskoulun viimeisten luokkien koulua ”valitsevat”, erityisesti korkeakoulutettujen äitien perheet mainitsivat koulun ”ilmapiiriin” tai ”hengen” usein opetuksen yhteydessä, mutta selvästi siitä erillisenä asiana.

”Kaksi vanhempaa sisarusta käynyt ko. yläasteen koulua ja olemme olleet erittäin tyytyväisiä sekä opetuksen tasoon että koulussa olevaan ilmapiiriin.” (Turku C 340, äidillä korkeakoulututkinto, isällä opistotutkinto, molemmat alempia toimihenkilöitä)

Osa vastaajista selitti enemmän ”ilmapiiriin” käsitettä liittäen sen useimmiten opiskelumyönteisyyteen ja kannustamiseen. Seuraavat vastaajat, kuten edellinenkin, olivat hakeneet lapselle koulupaikkaa suosituksi luokittuneista kouluista.

”__ Toinen siskoista kävi xxx [suositun] yläasteen ja piti koulun ilmapiiriä hyvänä ja kannustavana sekä opiskelumyönteisenä.” (Espoo C 317, huoltajilla korkeakoulututkinto, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

”Hyvä koulu, jossa aktiivinen vanhempaintoiminta, erittäin hyvät opettajat, opiskeluun kannustava ilmapiiri, ei häiriköintiä.” (Espoo C 5, huoltajilla korkeakoulututkinto, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

Koulumatkaan liitetyt perustelut hakea lapselle koulupaikkaa tietystä koulusta olivat yhteydessä erityisesti isän taustaan. Koulumatkan vuoksi oppilasalueen kouluun menivät muita useammin ammattikoulun tai opistotutkinnon suorittaneiden isien lapset, mutta eroja isän ammattiaseman suhteen ei juuri ollut. Perheet, joissa isä lukeutui alimpaan tai ylimpään tuloryhmään perustelivat eniten lapsen menemistä oppilasalueen kouluun matkalla. Toisin sanoen näyttäisi siltä, että kaikkein pienituloisimpien ja suurituloisimpien isien perheissä sopivaksi koettu koulumatka oli merkityksellinen peruste mennä oppilasalueen kouluun. Sen sijaan muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeminen paremman koulumatkan vuoksi ei ollut yhteydessä isän tulotasoon, vaan isän matalaan ammatilliseen koulutukseen, ansiotyön ulkopuoliseen asemaan tai huoltajien yrittäjyys- tai alemman toimihenkilön asemaan. Tämä viittäisi siihen, että lasten hakeutuminen muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun käytännöllisin perusteluin ei ollut niinkään perheen taloudellisen tilanteen sanelemaa, vaan yhteydessä enemmänkin perheen kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan. Fyysisen ja sosiaalisen tilan, matkustamisen ja perheen arjen järjestelyjen on tulkituttu olleen erityisesti työväenluokkaisiksi määritetyissä perheissä olennaisia asioita lapsen kouluun hakeutumisessa (Ball ym. 1995). Sen sijaan Ballin ym. (1995) mukaan monille keskiluokkaisille perheille koulumatkan pituus ei ollut määräävä kouluvalinnassa, vaikka myös he pohtivat lapsen koulumatkaa kouluvalintaa tehdessään. Esimerkkien vastaajista monet olivat hakeneet muuhun kuin oppilasalueen kouluun, koska nykyinen alakoulun luokka siirtyi pääsääntöisesti samaan yläkouluun. Tyypillistä näissä vastauksissa oli, että huoltajat eivät pohtineet lainkaan koulun tai lapsen ominaisuuksia, vaan perustelivat lapsen kouluvalintaa nimenomaan koulumatkojen käytännöllisyydellä ja vieraan koulun ja tuntemattomien oppilaiden sekä ylipäänsä muutosten välttämällä.

”Perheen vanhempi sisar käynyt yläasteen, jolle haettiin. Nykyiseltä ala-asteelta pääsääntöisesti siirrytään yläasteelle, jolle haettiin. Koulumatka mutkaton, sujuva bussiliikenne ja pyörätietä lähes koko matka. [Oppilasalueen koulu] Tuntematon koulu perheelle. Oppilaat vieraita. Koulumatka hankalampi kuin haettuun kouluun.” (Turku C 86, huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä yrittäjä)

”Koulun sijainti mukavasti bussien lähellä, lähellä ala-asteen koulua. Tärkein syy päätökseen olivat luokkatoverit. Tulee paljon muutoksia. Hyvä jos on tutut koulukaverit.” (Turku C 360, äidillä opistotutkinto, isällä ammattikoulututkinto, äiti kaksi vuotta työttömänä, isä työntekijä)

Haastattelututkimuksiin perustuen on esitetty, että erityisesti työntekijäammateissa työskentelevät perheet välttelivät sellaisen koulun valitsemista lapselle, joka vaatisi heiltä pitkiä koulumatkoja tai altistaisi heidät jollekin ”tuntemattomalle” (Ball ym. 1995). Perheiden pelko tuntemattomasta näkyi myös suomalaisaineistossa siten, että lapsen menemistä oppilasalueen kouluun perusteltiin tuttuuteen ja turvallisuuteen viittaavin vastauksin muita useammin niissä perheissä, joissa isällä oli vähän ammatillista koulutusta.

”Lyhyt koulumatka. Tuttu ympäristö. Samat kaverit. Isoveli käynyt samaa yläastetta.” (Kuopio C 16, äidillä opistotutkinto, isällä ei ammatillista koulutusta, äiti alempi toimihenkilö, isä työntekijä)

”Ei vain tarvinnut [harkita hakemista muualle]. Vanha turvallinen koulu” (Espoo C 133, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, äidillä ei ammatillista koulutusta, kotiäiti, isällä ammattikoulututkinto, työtön)

Haastattelututkimusten mukaan lähikoulujen on tulkittu edustavan työläisperheille paikkoja ja tiloja, missä he tunsivat olonsa turvalliseksi ja kuuluvansa paikalliseen yhteisöön (Gewirtz ym. 1995, 45, 47, 51–52). Sosiaalisen tilan käsite on hyvin monimutkainen ja kouluvalinnoissa työväenluokan kiinnittymisen paikalliseen yhteisöön on tulkittu näkyvän muun muassa ystävyys-suhteissa (Reay & Ball 1998).

”Lapsella on vähän koulukavereita, koska on pieni luokka, 6 oppilasta. Hänestä tuntui turvalliselta ja helpommalta opiskella entisten koulutoverien kanssa. Heidän luokaltaan vain yksi tyttö halusi eri luokkaan, kylläkin samaan kouluun.” (Turku C 151, huoltajilla ammattikoulu, molemmat työntekijöitä)

Kokemus tutusta ja turvallisesta sosiaalisesta ympäristöstä näkyi vastaavasti muutamien perheiden perusteluissa hakea tuttujen koulukavereiden mukana muuhun kuin oppilasalueen kouluun. Esimerkkipäätäjän lapsi ei kuitenkaan ollut päässyt hakemaansa suosituksi luokittuneeseen kouluun, vaan meni oppilasalueen kouluun, joka luokituttiin torjutuksi.

”Entisen eli alaluokkien ja oman luokan entiset oppilaat menivät tähän kouluun. Ei kaikki mutta noin puolet. Sisko on myös samassa koulussa. (Tuttuus kavereissa, eli turvallinen olo).” (Lahti C 36, äiti ammattikoulututkinto, ei ansiotyössä, isä ei ilmoittanut koulutusta, työntekijä)

Työväestön suuntautuminen paikalliseen ja tuttuun on tulkittu näkyvän perheiden kouluvalinnoissa myös siten, että he pitivät lapsen menemistä tiettyyn kouluun ”luonnollisena”. Kouluihin hakeutumisen prosessia on kuvattu työväestöön luokitelluissa perheissä itsestään selväksi asiaksi, jossa kouluvalinnoista neuvottelu ja keskustelu koettiin epäolennaiseksi. (Reay & Ball 1998.) Ihmisen käyttäytymistä ohjaa (habitus) luonnolliseksi koetut mahdollisuudet, jolloin käytännössä vapauden vastakohtana on välttämättömyys (Bourdieu 1990, 53–54). Suomalaisaineistossa tyypillisimmin juuri matalasti ammattikoulutetut huoltajat perustelivat lapsen menemistä kodin lähellä olevaan kouluun ”luonnolliseksi” tai ”itsestään selväksi” asiaksi.

”Kotipaikan lähellä luonnollinen valinta, ainepainotuksilla ei niinkään merkitystä.” (Espoo C 62, huoltajilla ammattikoulututkinto, molemmat työntekijöitä)

”Asia oli jotenkin itsestään selvää että hän jatkaa lähellä asuinpaikkaa”. (Lahti C 34, äidillä ei ammatillista koulutusta, isällä ammattikoulututkinto, äiti työntekijä, isä ei ansiotyössä)

Matalasti koulutettujen huoltajien on todettu painottaneen kouluvalinnoissaan enemmän selviytymistä arjen käytännöistä (Ball ym. 1995), samoin kuin työväenluokkaisen elämäntavan on katsottu rakentuvan pitkälti pärjäämisen ja käytännöllisyyden (practical order) mukaan (ks. Dickens 1990). Nämä perheet eivät etsineet kouluista ”yksilöllisiä” tai lapsen ”kiinnostuksiin” sopivia oppisäilytöjä, millä kouluvalintapolitiikkaa on perusteltu (ks. luku 2.3).

”Mielestämme se oliärkevin ja helpoin ratkaisu. Lisäksi kyseinen koulu on meitä lähimpänä.” (Espoo C 335, äidillä ei ammatillista koulutusta, ei ansiotyössä, yksinhuoltaja)

Kavereiden merkitys hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun korostui muita useammin perheissä, joissa jompikumpi huoltaja toimi yrittäjänä tai ei ollut palkkatyössä verrattuna palkkatyösuhteessa olleisiin huoltajiin. Tätä havaintoa saattaisi selittää se, että palkkatyössä olevien huoltajien kiinnittyminen työyhteisöön toisi perheelle ”puskaradion” (Ball & Vincent 1998) kautta tietoa kouluista, kun taas lapsen kaverit vaikuttivat enemmän lapsen yläkoulun määrääytymiseen niissä perheissä, joissa huoltajilla ei ollut palkkatyöasemaa. Näin huoltajan kuuluminen työyhteisöön toisi Bourdieun (1986, 248–250) tarkoittamaa sosiaalista pääoma jäsenilleen. Siihen, että seuraavan esi-

merkin lapsi aluksi haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun, vaikuttivat ensin luokan muut oppilaat ja lopulta lapsi halusikin parhaan kaverin kanssa oppilasalueen kouluun.

”Haku piiriin kuulumattomaan kouluun johtui, koska lähes kaikki muut luokan tytöt kuuluivat siihen piiriin, siellä olisi ollut ilmaisu- ja viestintätaitaidon opetusta. Koulu on lähempänä kuin oman piirin koulu. Olisi päässyt isänsä kanssa samaa matkaa autolla aamulla kouluun. Tyttäreni kuitenkin perui ja halusi mennä parhaan kaverinsa kanssa oman piirin kouluun, koska jotkut väittivät kyseistä koulua levottomaksi. Tyttäreni on melko hyvä koulussa. Jouluna oli todistuksessa 6 kappaletta 10 ja loput 9:siä. Siis luokkansa paras.” (Lahti C 219, äidillä ei ammatillista koulutusta, yrittäjä, isällä opistotutkinto, alempi toimihenkilö)

Perheiden esittämät kouluvalintaperustelut erosivat vain muutamien perustelutyyppeiden kohdalla lapsen sukupuolen suhteen. Perheet perustelivat lapsen kavereilla useammin poikien (36 %) kuin tyttöjen (29 %) hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun ($X^2 = 4,74$, $df 1$, *). Painotetulla opetuksella perusteltiin hieman useammin poikien (27 %) kuin tyttöjen (20 %) menemistä oppilasalueen kouluun ($X^2 = 4,34$, $df 1$, *). Syissä olla menemättä oppilasalueen kouluun vastaajat puhuivat tyttöjen kohdalla (37 %) hieman useammin tietyn painotetun opetuksen puuttumisesta oppilasalueen koulusta (37 %) kuin poikien (30 %) kouluvalinnoissa ($X^2 = 4,28$, $df 1$, *).

6.3 Perheen päätöksenteko kouluihin hakeutumisessa

Seuraavassa tarkastellaan, millaisin päätöksentekoprosessein perheet tekivät ”kouluvalintoja” ja oliko prosesseissa eroja oppilaan kotitaustan, sukupuolen tai oppilasalueen koulun suosion suhteen. Päätöksentekoa tarkastellaan seuraavien kysymyksin: Mitkä perheet harkitsivat lapsen hakemista muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun, vaikka lapsi lopulta meni oppilasalueen kouluun? Miksi hakemista harkinneet perheet luopuivat hakemisaikeistaan? Millaiset perheet pitivät oppilasalueen koulua lapsen tulevana yläkouluna harkitsematta muita vaihtoehtoja ja miksi? Perheiden esittämiä perusteluja ”hakematta jättämiseen” tarkastellaan suhteessa oppilasalueen huoltajien koulutukseen, sosioekonomiseen taustaan ja tulotasoon sekä oppilasalueen koulun suosiostatukseen. Tekstissä mainitaan ne alaryhmät, jotka poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi muis-

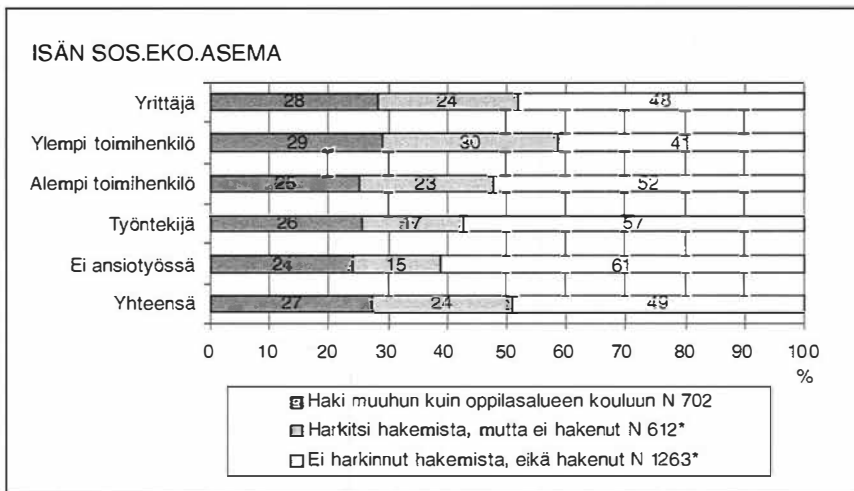
ta ryhmistä¹²⁸ ja lainataan sitaatteja perheiden kirjoittamista kouluvalintaprosessin kuvauksista. Lainauksissa mainitaan aina kaupunki, vastaajan numero (C = case), oppilasalueen koulun suosiostatus sekä muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden kohdalla haetun koulun suosiostatus, huoltajan / huoltajien koulutus ja sosioekonominen asema. Lopuksi tehdään katsaus kouluvalintapäätöksen syntyyn vanhempien ja lasten välillä sekä tarkastellaan, oliko tässä eroja oppilaan kotitaustan tai sukupuolen suhteen. Kun kouluihin hakemisen päätöksentekoa kuvataan vanhempien ja lasten välillä tekstisitaateissa, mainitaan edellisten lisäksi lapsen sukupuoli.

Harkitsijat

Joka toisen perheen lapsi siis siirtyi automaattisesti oppilasalueen yläkouluun eikä perheessä harkittu hakemista mihinkään muuhun kouluun. Aineistossa 23 % perheistä ilmoitti harkinneensa hakemista (strukturoitu kysymys) muuhun kuin oppilasalueen kouluun, mutta lapsi meni lopulta oppilasalueen kouluun. Lapsen hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun oli harkittu muita useammin niissä oppilasalueen kouluun menneiden lasten perheissä, joissa huoltajilla oli korkeakoulu- tai opistotutkinto (äiti $X^2 = 14,56$, df 1, ***; isä $X^2 = 7,82$, df 1, **), he työskentelivät ylemmän toimihenkilön asemassa (äiti $X^2 = 5,278$, df 1, *; isä $X^2 = 13,43$, df 1, ***) tai äiti lukeutui ylimpään tuloryhmään ($X^2 = 6,49$, df 1, *). Oppilaan sukupuolen suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja hakemista harkinneiden ja itsestään selvästi oppilasalueen kouluun halunneiden välillä ei ollut. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista harkittiin – ja haettiin – yhtä usein tyttöjen kuin poikien kohdalla.

Muuhun kuin lähikouluun hakemista oli harkittu, vaikka lopulta olikin jätetty hakematta, kaikkein useimmin perheissä, joissa isällä oli ylemmän toimihenkilön asema (kuvio 13). Hakemisen aktiivisuudessa nämä perheet eivät sen sijaan eronneet tilastollisesti merkitsevästi perheistä, joissa isä työskenteli jossain muussa kuin

¹²⁸ Eroja tarkasteltiin ristiintaulukoimalla ensin kukin perustelutyypin koulujen suosioluokituksen (suosittu, tasapainoinen, torjuttu), kummankin huoltajan koulutuksen (ei ammatillista koulutusta, ammattikoulu, opistotutkinto, korkeakoulu) sekä sosioekonomisen aseman (ei ansiotyössä, työntekijä, alempi toimihenkilö, ylempi toimihenkilö, yrittäjä) suhteen. Se luokka tai luokat (koulun suosio tai huoltajan tausta), jossa perustelua esiintyi useammin kuin muissa luokissa, ristiintaulukoitiin uudelleen suhteessa muihin luokkiin ja tekstissä mainittu Khin neliötesti on tehty tälle nelikentän (df 1) vertailulle. Esimerkiksi äiti ei palkkatyössä vs. muut äidit suhteessa tiettyyn perusteluun tai oppilasalueen koulu suosittu vs. muut koulutyytit suhteessa tiettyyn perusteluun.



* Oppilasalueen kouluun menneitä perheitä on painotettu jakaumassa postikyselyotoksen suhteessa eli kolmella. Kihin neljöstä on laskettu ilman painotusta. Oppilasalueen kouluun vs. haki muuhun kouluun (N 1327) $\chi^2=2,94$, df 4, $p=.566$. Oppilasalueen kouluun menneiden (N 625) keskuudessa: harkitsi hakemista vs. ei harkinnut $\chi^2=18,75$, df 4, $p=.000$

Kuvio 13. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden, hakemista harkinneiden ja harkitseematta jättäneiden osuus suhteessa isän sosioekonomiseen asemaan

ylemmän toimihenkilön asemassa. Toisin sanoen huomattavan suuri osuus perheistä, joissa isällä oli ylemmän toimihenkilön asema, oli harkinnut lapsen hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun, mutta heidän aikomuksensa ei kuitenkaan ollut toteutunut samassa määrin kuin perheissä, joissa äidillä oli ylemmän toimihenkilön asema ja/ tai korkeakoulututkinto (vrt. kuvio 9 luvussa 6.1).

Niiltä perheiltä, jotka olivat harkinneet lapsen hakemista muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun (N 225) tiedusteltiin postikyselyssä avoimella kysymyksellä, miksi he lopulta luopuivat hakemisesta. Tyypillisimmin (taulukko 15) muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista harkinneet perheet mainitsivat luopuneensa ajatuksesta, koska koulumatkat olivat helpompia tai lyhyempiä oppilasalueen kouluun. Vastajat pohtivat esimerkiksi kuljetusongelmia, kustannuksia ja koulupäivien pitenemisestä, jos lapsi olisi hakenut muuhun kuin oppilasalueen kouluun. Koulumatkojen vuoksi hakemisajatuksesta luopuivat huomattavasti

TAULUKKO 15. Perheiden kirjoittamat perustelut sille, miksi perhe luopui lapsen hakemisesta muuhun kuin oppilasalueen kouluun (vaikka oli harkinnut hakemista) suhteessa oppilasalueen koulun suosioon ja oppilaan kotitaustaan

Perustelut luopua hakemisesta (N 287 mainintaa + tyhjiä 44)	% vastaajista mainitsi perustelun (N 225 vastaajaa)	Perustelu mainittu useammin*, jos oppilasalueen koulu seuraava (% ao. koulutyyppeihin kuuluneista vastaajista mainitsi perustelun):	Perustelu mainittu useammin*, jos mainitulla huoltajalla mainittu tausta (% ao. huoltajien perheistä mainitsi perustelun):
Matka lyhyt / helppo (N 86)	38	–	Äiti: yrittäjä tai ei ansiotyössä (55); alin tuloryhmä (59)
Kaverit (N 62)	28	–	–
Lapsi ei halunnut (N 41)	18	Torjuttu (27)	Äiti: opistotutkinto (28) Isä: ei ammatillista koulutusta (35)
Painotus/valinnaisaineet (N 32)	14	Tasapainoinen (22)	Isä: ylempi toimihenkilö (20)
Hyvä koulu (N 27)	12	Suosittu (23)	Äiti: korkeakoulu (23); ylin tuloryhmä (21)
Hakuprosessi / ei kykyjä (N 21)	9	–	Äiti: ei ammatillista koulutusta (22) Isä: ei ammatillista koulutusta (27); keskimmäinen tuloryhmä (16)
Hyvät tilat / koko (N 10)	4	Ei testiä	Ei testiä
Sisarukset / tuttu (N 8)	4	Ei testiä	Ei testiä
Tyhjiä (N 44)	20	Suosittu (34)	–

* Mainittujen ero muihin koulujen suosiotyyppeihin tai perheisiin, joissa huoltajilla muu kuin mainittu tausta, oli aineistossa Khin neliotestillä tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$). Testiä ei käytetty ryhmissä, jotka olivat niin pieniä, että Khin neliotestin ehdot eivät täyttyneet.

tavasti muita useammin niiden perheiden lapset, joissa äiti ei ollut palkkatyössä ($X^2 = 5,60$, df 1, *) ja/tai lukeutui alimpaan tuloryhmään ($X^2 = 8,74$, df 1, **).

Lapsen kaverit oli hakemista harkinneiden perheiden toiseksi yleisin syy siihen, miksi lapsi meni lopulta oppilasalueen kouluun, eikä tällä ollut yhteyttä koulun suosioastatukseen tai huoltajien taustaan. Perheiden vastauksista korostui myös, että lapsi halusi nimenomaan oppilasalueen kouluun, joten muualle ei haettu. Muita useammin torjuttujen koulujen oppilasalueilla ($X^2 = 10,60$, df 1, **) asuneet perheet, samoin kuin perheet, joissa äidillä oli opistotutkinto ($X^2 = 11,23$, df 1, ***) tai isällä ei ollut ammatillista koulutusta ($X^2 = 4,95$, df 1, *),

jättivät hakematta muuhun kouluun, koska lapsi ei halunnut. Vastajaat olivat maininneet lapsen tahdon erityisesti silloin, kun vanhemmat olisivat halunneet lapsen hakevan muuhun kuin oppilasalueen kouluun.

”Lapsi halusi jatkaa tämän alueen koulussa, koska ystävät jatkavat täällä koulua. Vanhempina olisimme halunneet hänen vaihtavan koulua.” (Turku C 34, oppilasalueen torjuttuun kouluun, äidillä opistotutkinto, isällä korkeakoulututkinto, molemmat yrittäjiä)

Joka viides hakemista harkinnut perhe, muita useammin suosittujen koulujen alueille kuulunut perhe ($X^2 = 9,01$, $df\ 1$, **), jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Ehkä näissä perheissä ei oltu pohdittu kovin tietoisesti ja tarkkaan hakemista tai sitä, miksi lapsi lopulta jäi oppilasalueen kouluun. Perheet kuuluivat kaikkiin yhteiskuntaryhmiin. Suosittuihin kouluihin kuuluneet perheet mainitsivat muita useammin ($X^2 = 7,34$, $df\ 1$, **) oppilasalueen koulun olevan hyvä, eivätkä siksi hakeneetkaan muualle. Koulun hyvyydellä hakematta jättämisistä perustelivat muita useammin perheet, joissa äidillä oli korkeakoulututkinto ($X^2 = 6,92$, $df\ 1$, **) ja/tai äiti lukeutui ylämpään tulotasoon ($X^2 = 9,49$, $df\ 1$, **). Esimerkin vastaja oli harkinnut hakemista, jotta saisi tietää oman lähikoulun aseman suhteessa muihin kouluihin.

”Emme harkinneet vakavasti ja oma yläasteemme oli mielestämme paras, siis harkitsimme vain vertailun vuoksi” (Espoo C 155, oppilasalueen suositettuun kouluun, huoltajilla korkeakoulututkinto ja ylempiä toimihenkilöitä)

Osa hakemista harkinneista vastajaista oli löytänyt sopivan opetuspainotuksen tai valinnaisaineen oman oppilasalueen koulusta ja jätti siksi hakematta muualle. Muita useammin hakemusvirroiltaan tasapainoisten koulujen ($X^2 = 4,85$, $df\ 1$, *) oppilasalueille kuuluneet perheet eivät hakeneetkaan muuhun kouluun vaikka olivat hakemista harkinneetkin, koska omassa koulussa oli sopiva painotus tai valinnaisaine. Näissä perheissä isä työskenteli muita useammin ylempään toimihenkilön asemassa ($X^2 = 5,38$, $df\ 1$, *).

”Lapsi halusi ATK-opetusta ja oli siksi anomassa muualle. Oman alueen rehtori oli esittelemässä kouluaan ja lapsi totesi, että sielläkin on opetusta + matkat jäävät pois.” (Espoo C 429, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä korkeakoulututkinto, ylempi toimihenkilö)

Joka kymmenes muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista harkinnut perhe mainitsi, että he eivät olleet kokeneet mahdolliseksi hakea mihinkään kouluun. Muita useammin hakemisen muuhun kuin oppilasalueen kouluun olivat kokeneet mahdottomaksi¹²⁹ perheet, joissa toisella tai kummallakaan huoltajalla ei ollut ammatillista koulutusta. Nämä vastaukset voidaan jakaa kahteen tyyppiin: niihin vastauksiin, joissa hakuprosessi koettiin hankalaksi ja niihin, joissa puhuttiin oppilaan kykyjen tai kiinnostuksen puuttumisesta.

Useimmin hakemisen esteeksi koettiin rehtoreiden ilmoitukset, että koulu ei ota vastaan muualta hakevia oppilaita. Rehtorien toimet näyttivät siis rajoittavan joidenkin perheiden intoa hakea haluamaansa kouluun. Näiden vastausten perusteella voi olettaa, että hakijoita saattaisi olla tilastoitua (luku 5.2) enemmänkin, jos rehtoreilla olisi mahdollisuus tai halua ottaa enemmän oppilasalueen ulkopuolisia oppilaita.

”Koska heti tehtiin selväksi, ettei xxx [suosittu] koulu ota muualta tulevia. Toiseksi paras vaihtoehto oli mennä kaverien mukana koulupiiriin kouluun. Mehän emme [olisi] hakeutuneet [pois oppilasalueen koulusta] selvän torjuvan viestin vuoksi. Mutta olisimme halunneet xxx[tietoaine]painotteisuuden vuoksi [harkitsemaamme kouluun]. Espoo tukee muutenkin enemmän xxx [suosittua, harkitsemaamme] koulua. (Espoo C 88, oppilasalueen torjuttuun kouluun, huoltajilla ei ammatillista koulutusta, äiti alempi toimihenkilö, isä yrittäjä)

”Muun koulun rehtori ilmoitti, että koulun oppilaskiintiö oli täynnä ja sinne oli turha anoa.” (Turku C 242, oppilasalueen torjuttuun kouluun, huoltajilla opistotutkinto, molemmat alempia toimihenkilöitä)

Muutammat perheet jättivät hakematta muuhun kuin oppilasalueen kouluun, koska oppilasalueen koulun taholta ei erityisesti tuettu hakemista muihin kouluihin.

”_ _ Vanhempainillassa minulle tuli myös se käsitys, että ellei hakenut niihin tiettyihin kouluihin (joissa on tietty painotus), pääseminen olisi hyvin epävarmaa.” (Kuopio C 7, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun, huoltajilla opistotutkinto, äiti työttömänä vuoden, isä ylempi toimihenkilö)

¹²⁹ Aineistossa vain harvat perheet kirjoittivat pidemmälti kouluihin hakemisen prosessista. Muutammat vastaajat pohtivat erityisesti kouluihin pääsemisen epävarmuutta, minkä vuoksi lapsi ei hakenut muuhun kuin oppilasalueen kouluun.

Joidenkin vastausten perusteella perheiden valintapäätöksiin vaikuttivat jopa torjuttujen koulujen rehtorit, jotka olivat vanhempainilloissa antaneet ymmärtää, ettei suosittuihin kouluun voi päästä oppilaaksi. Toisin sanoen koulu, johon lapsi lopulta haki, ei välttämättä ollut perheen alkuperäinen toivekoulu, vaan ”valittu” [tälle lapselle] mahdollisten vaihtoehtojen joukosta. Poikkeuksena edellisistä seuraavat vastaajat eivät kuitenkaan luopuneet hakemisesta, koska he eivät mistään hinnasta halunneet lapsen menevän vastenmieliseksi kokemaansa oppilasalueen kouluun, vaan hakivat toisen – niin ikään suosituksi luokitettuneeseen – koulun.

”Lapsemme oli saanut päähänsä, että oman koulupiirin koulussa kiusaataan ja koulu on muutenkin kamala. Kouluun tutustumistilanteessa xxx [oman oppilasalueen, torjutun] koulun rehtori ilmoitti, ettei kannata hakea xxx [suosittuun naapurilähiön] kouluun, koska sinne ei mahdu. Lapsemme olisi halunnut xxx [suosittuun naapurilähiön] kouluun, muttei sitten uskaltanut hakea sinne. Naapurissa asuu poika, joka käy xxx [suosittua keskustan] koulua. Hän antoi positiivista palautetta koulusta. Meistä vanhemmista xxx [keskustan suosittu] koulu on asiallinen, kunnon koulu ja uskomme, että on lapsesta itsestään kiinni, eikä koulusta, miten koulunsa hoitaa. Meille ei ollut kauheasti väliä, mihin kouluun lapsi menee.” (Turku C 278, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, äidillä korkeakoulututkinto, ylempi toimihenkilö, isällä opistotutkinto, alempi toimihenkilö)

”Lapsi pääsi siihen kouluun, johon ensisijaisesti paperilla anottiin, muttei siihen, johon olisi halunnut, koska siellä ilmoitettiin vanhemmille järjestetyssä tilaisuudessa, ettei ao. lapsella ole mitään mahdollisuuksia ao. kouluun. Syy tilanahtaus (xxx [suosittu] yläaste). Rehtori sanoi sen suoraan, joten aloimme harkita toista vaihtoehtoa (xxx [toinen suosittu] yläaste). Halusin lapselleni mahd. hyvän koulun, jossa on tasokas opettajakunta, hyvä kuri, mahdollisuus (jos halua / tarvetta) jatkaa hyvässä lukiossa. Kouluun on onneksi myös hyvät liikenneyhteydet, mikä ei ollut kylläkään valinnan kriteerinä. Kyselin (koulu, tuttavapiirissä olevat nyk. oppilaat, tutuilta opettajilta ym.) eri vaihtoehtoja lapseni opiskelupaikaksi ja tämä koulu vastasi odotuksiani toistaiseksi parhaiten. Parhaimpaan ei siis mahdollisuuksia päästä (oli xxx [suosittu koulu]).” (Turku C 182, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, äidillä ei ammatillista koulutusta, alempi toimihenkilö, isällä ammattikoulututkinto, työntekijä)

Muutama maininta kohdistui myös itse oppilasvalintaan liittyvän hakuprosessin hankaluuteen tai valintakokeisiin, minkä vuoksi hakemista harkinneet perheet olivat jättäneet hakematta haluamaansa kouluun.

”Myöhästytettiin suositusten pyynnössä opettajalta.” (Espoo C 490, oppilasalueen kouluun, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä ei ammatillista koulutusta, työntekijä)

”__ Pääseminen luokalle ei olisi ollut mahdollista, testistä 10 parasta pääsi luokalle ja hakijoita oli runsaasti.” (Kuopio C 109, oppilasalueen torjuttuun kouluun, huoltajilla ammattikoulututkinto, äiti työntekijä, isä yrittäjä)

Eräs vastaaja olisi halunnut hakea kotia selvästi lähempänä sijaitsevaan kouluun, mutta luopui ajatuksesta, koska yleisesti tiedettiin, että vastaajan asuinalueelta ei pääse oppilaaksi lähimpään kouluun.

”xxx[tietoainepainotteinen]painotteinen luokka (vaihtoehtona xxx [tietoaine]). Bussiyhteydet kouluun. Isovanhemmat koulun läheisyydessä (n.5km). Koulupiirin koulu. [Tuleva koulumatka yli 10 kilometriä] (xxx [Tältä asuin-] alueelta tosi huonot mahdollisuudet päästä [oppilaaksi] esim. xxx [hakemusvirroissa tasapainoiselle] yläasteelle, vaikka se on lähin koulu.)” (Turku C 60, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun, huoltajilla ammattikoulututkinto, molemmat työntekijöitä)

Toinen ryhmä perheitä, jotka eivät olleet kokeneet mahdolliseksi hakea mihinkään kouluun, liittivät perustelunsa lapselta puuttuviin ominaisuuksiin. Nämä hakemista harkinneet perheet olivat jättäneet hakematta, koska eivät kokeneet lapsella olevan riittävästi ”lahjakkuutta” tai sellaista erityisosaamista, mitä painotetun opetuksen luokka ja sille valituksi tuleminen vaatisivat.

”Lapsella ei tarpeeksi lahjakkuutta erityispainotteiselle yläasteelle (esim. matematiikka)” (Espoo C 201, oppilasalueen kouluun, joka hakemusvirroissa tasapainoinen, yksinhuoltajaäiti, ammattikoulututkinto, alempi toimihenkilö)

”Lähellä. Valintamahdollisuudet ihan hyvät. Ei erityislahjakkuutta.” (Kuopio C 83, oppilasalueen kouluun, joka hakemusvirroissa tasapainoinen, huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

Osa edellä mainituista painotetun opetuksen luokkia harkinneista, mutta niille hakematta jättäneistä perheistä puhui enemmänkin lapsen ”kiinnostuksen” tai ”motivaation” kuin lahjakkuuden puuttumista.

”Lapsi halusi oman alueen yläasteelle koska suurin osa luokkatovereista-kin menee sinne. xxx[taitoaine]painotteisuus ei kuitenkaan kiinnostanut tarpeeksi, jotta olisi johtanut anomukseen tai valintatesteihin.” (Lahti C 44, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, huoltajilla ei ammatillista koulutusta, äiti ei ansiotyössä, isä työntekijä)

”Lapsi ei ollut halukas siirtymään muualle. Lapsi ei halunnut painottaa omaa osaamistaan.” (Kuopio 210, oppilasalueen torjuttuun kouluun, äidillä opistotutkinto, isällä ei ammatillista koulutusta, molemmat alempia toimihenkilöitä)

Ensisijaisesti oppilasalueen kouluun menneet

Se puolikas ikäluokka, joka ei ollut harkinnut vaihtoehtoja oppilasalueen koululle, lukeutui tyypillisimmin ammattikoulutettujen tai ammattikouluttamattomien huoltajien (äiti $X^2 = 14,56$, df 1, ***, isä $X^2 = 7,82$, df 1, **), työntekijöiksi tai ansiotyön ulkopuolelle sijoittuneiden isien ($X^2 = 10,37$, df 1, **) ja/tai alimpaan tai keskimmäiseen tuloryhmään lukeutuvien äitien ($X^2 = 6,49$, df 1, *) perheisiin. Itsestään selvästi oppilasalueen kouluun olivat menneet useimmin suosittujen (64 %) tai hakemusvirroissa tasapainoisten (58 %) koulujen alueella asuneet perheet. Vastaavasti torjuttujen koulujen alueilla asuneista perheistä vähemmistö (36 %) meni niihin harkitsematta muita vaihtoehtoja. Oppilaan sukupuolen suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja hakemista harkinneiden ja itsestään selvästi oppilasalueen kouluun halunneiden välillä ei ollut. Eroja tyttöjen ja poikien välillä ei myöskään ollut verrattaessa hakemista harkinneita ja hakeneita yhteensä itsestään selvästi oppilasalueen kouluun menneisiin oppilaisiin.

Automaattisesti oppilasalueen yläkouluun siirtyviltä perheiltä kysyttiin, miksi he eivät harkinneet lapsen hakemista muuhun kuin oman oppilasalueen kouluun. Kolmannes vastaajista oli jättänyt vastaamatta tähän kyselyyn alussa esitettyyn avoimeen kysymykseen, vaikka lähes kaikki lomakkeen palauttaneet vastasivat avoimeen kysymykseen perusteluista mennä tiettyyn kouluun. Muita useammin vaihtoehtojen harkitsematta jättämistä eivät lainkaan perustelleet torjuttujen koulujen alueilla asuneet perheet ja/tai ne, joissa äidillä oli vähän tai ei lankaan ammatillista koulutusta ($X^2 = 14,30$, df 1, ***) tai isä oli yrittäjä ($X^2 = 8,76$, df 1, **).

”Itsestään selvyyys.” (Lahti C 133, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, huoltajilla ei ammatillista koulutusta, äiti työntekijä, isä viisi vuotta työttömänä)

Vastaamatta jättämistä saattaisi selittää vaihtoehtottomuuden ohella ainakin suosittujen koulujen alueille kuuluvat perheet, jotka eivät ymmärtäneet tai kyseenalaistivat, miksi pitäisi edes harkita mitään ”valitsemista” koulujen välillä.

”Turha niitä on vatvoa, koulu on käytävä joka tapauksessa.” (Espoo C 218, oppilasalueen kouluun, joka suosittu, äidillä ammatikoulututkinto, isällä korkeakoulututkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

”Miksi pitäisi harkitakaan?” (Turku C 367, oppilasalueen kouluun, joka suosittu, huoltajilla korkeakoulututkinto, ylempiä toimihenkilöitä)

Lyhyt tai helppo koulumatka oli tyypillisin perustelu sille, että lapsi meni oppilasalueen kouluun, eikä perheessä harkittu muita kouluvaihtoehtoja (taulukko 16). Koulumatkan vuoksi itsestään selvästi lähikouluun menneiden lasten perheet kuuluivat kaikkiin yhteiskuntaryhmiin ja suosioltaan kaikentyyppisten koulujen oppilasalueille.

Viidesosa vastaajista mainitsi oppilasalueen koulun olevan ”hyvä”, ”erittäin pidetty”, ”riittävä” tai siihen oli oltu tyytyväisiä, esimerkiksi vanhempien sisarusten kautta. Suosituksi luokituneiden koulujen oppilasalueille kuuluneet perheet perustelivat selvästi muita useammin ($X^2 = 12,12$, $df\ 2$, **) oppilasalueen kouluun menemistä koulun hyvytydellä. Koulun hyvyyden vuoksi itsestään selvästi oppilasalueen kouluun ilmoittivat menevänsä muita huomattavasti useimmin niiden perheiden lapset, joissa erityisesti isällä oli ylempi toimihenkilö asema ($X^2 = 16,03$, $df\ 1$, ***) ja/tai ylin tulotaso ($X^2 = 12,56$, $df\ 1$, ***). Ilmeisesti hyvämaineisiksi koettujen koulujen oppilasalueella asui tyypillisimmin korkeissa yhteiskunta-asemissa työskentelevien ja varakkaiden miesten perheitä tai ainakin näissä perheissä oltiin muita useammin tyytyväisiä oppilasalueen koulun tasoon, eikä siksi haettu muihin kouluihin.

Reilu kymmenesosa vastaajista mainitsi löytäneensä oppilasalueen koulusta sopivan painotetun opetuksen luokan tai valinnaisaineen, eikä siten harkinnutkaan muita kouluja. Painotetun opetuksen luokka tai valinnaisaine mainittiin useammin syynä jäädä itsestään selvästi hakemusvirroiltaan tasapainoisten koulujen oppilasalueen kouluun ($X^2 = 9,10$, $df\ 1$, **) kuin muihin koulutyyppeihin ja/tai perheissä, joissa äidillä oli ylempi toimihenkilö asema ($X^2 = 5,24$, $df\ 1$, *). Joka kymmenes ensisijaisesti oppilasalueen kouluun menneistä vastaajista perusteli päätöstä kavereilla, eikä tällä ollut yhteyttä koulun suosiostatukseen tai huoltajien taustaan.

TAULUKKO 16. Perheiden kirjoittamat perustelut sille, miksi perhe ei edes harkinnut hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun suhteessa oppilasalueen koulun suosioon ja oppilaan kotitaustaan

Perustelut, miksi hakemista ei harkittu (N 504 mainintaa + tyhjiä 165)	% vastaajista (N 488 vastaajaa)	Perustelu mainittu useammin*, jos oppilasalueen koulu seuraava (% ao. koulutyyppiin: kuuluneista vastaajista mainitsi perustelun):	Perustelu mainittu useammin*, jos mainitulla huoltajalla mainittu tausta (% ao. huoltajien perheistä mainitsi perustelun):
Matka lyhyt/ helppo (N 148)30		–	–
Hyvä koulu (N 94)	19	Suosittu (23)	Äiti: korkeakoulu (30) tai opisto (23) Isä: ylempi toimihenkilö (31), korkeakoulu (31), ylin tuloryhmä (32)
Painotus/valinnaisaineet (N 73**)	15	Tasapainoinen (22)	Äiti: ylempi toimihenkilö (23), korkeakoulu (22) tai opisto (17)
Kaverit (N 54)	11	–	–
Ei tarvetta / kykyjä / halua (N 51***)	11	–	Isä: ylempi toimihenkilö (16)
Lapsi halusi (N 37)	8	–	Äiti: työntekijä (14) tai ei ansiotyössä (10) Isä: ei ansiotyössä (18)
Sisarukset (N 28)	6	–	–
Tuttu (N 14)	3	Ei testiä	Ei testiä
Hyvät tilat / koko (N 9)	2	Ei testiä	Ei testiä
Tyhjä (N 165)	34	Torjuttu (42)	Äiti: ei ammatillista koulutusta (49) tai ammattikoulu (39) Isä: yrittäjä (43)

* Mainittujen ero muihin koulujen suositustyypeihin tai perheisiin, joissa huoltajilla muu kuin mainittu tausta, oli aineistossa Khin neliotestillä tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$). Testiä ei käytetty ryhmässä, jotka olivat niin pieniä, että Khin neliotestin ehdot eivät täytyneet.

** josta 50 vastaajaa mainitsi opetuspainotuksen.

*** josta 4 vastaajaa koki hakuprosessin hankalaksi tai ei lainkaan mahdolliseksi.

Joka kymmenes perhe, jossa ei oltu harkittu lapsen hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun, mainitsi vastauksessaan, että ei ollut mitään ”syytä”, ”tarvetta”, ”kiinnostusta” tai ”lahjakkuutta” hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun, koulujen välillä ei koettu olevan eroja tai hakuprosessi koettiin hankalaksi. Tähän ryhmään luettuja perusteluita käyttivät muita useammin perheet, joissa isä työskenteli ylempään toimihenkilön tehtävissä ($X^2 = 7,23$, $df 1$, **).

Sen sijaan tällä perustelutyypillä ei ollut yhteyttä äidin taustaan tai oppilasalueen koulun suosioistatukseen.

”Ei ole tarvetta, ei ole tullut mieleenkään ruveta matkustelemaan, esim. myös tutut kaverit jäisivät.” (Kuopio C 289, oppilasalueen kouluun, joka hakemusvirroissa tasapainoinen, huoltajilla opistotutkinto, äiti ei ansiotyössä, isä ylempi toimihenkilö)

Tähän ryhmään luetut perustelut näyttävät jakautuvan pääpiirteissään niihin vastauksiin, joissa opetuspainotuksia ei nähty tärkeäksi perheelle ja niihin, joissa lapsen kykyjä tai kiinnostusta ei pidetty riittävänä painotetun opetuksen luokille hakemiseen. Jos opetuspainotuksia ei pidetty tarpeellisina tai merkityksellisinä lapselle, niin minkään muunkaan syyn vuoksi ei lähdetty hakemaan muuhun kuin oppilasalueen kouluun.

”Ei ollut mitään syytä, ts. ei intressiä mihinkään erikoisprofiloituneeseen kouluun, ja oma on hyvä, moderni ja lähellä.” (Espoo C 153, oppilasalueen kouluun, joka suosittu, huoltajilla opistotutkinto, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

”Koska muut yläasteet ovat esim. liikunta- tai musiikkipainotteisia eikä oppilaille ole tärkeää painotteisuudet.” (Espoo C 473, oppilasalueen kouluun, joka hakemusvirroissa tasapainoinen, huoltajilla ammattikoulututkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä työntekijä)

Toisaalla vastauksista erottuivat ne, joissa lapsella ei koettu olevan mitään erityisiä kykyjä, ”lahjakkuutta” tai kiinnostusta hakea painotetun opetuksen luokalle.

”Oma yläaste tuntui sopivimmalta, lapsella ei ole mitään erityistä ”lahjakkuutta”, esim. kuvataide- tai musiikkipainotteiseen.” (Espoo C 431, oppilasalueen kouluun, joka hakemusvirroiltaan tasapainoinen, huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

Hakemista ei myöskään harkittu, koska koulujen välillä ei katsottu olevan mitään eroja. Muutamat vastaajat puolestaan korostivat, että sillä, mitä yläkouluun lapsi käy, ei ole merkitystä.

”Eiköhän opetus ole suurin piirtein samanlaista joka paikassa.” (Lahti C 180, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä korkeakoulututkinto, ylempi toimihenkilö)

”Katsoimme, ettei yläasteella ole niin suurta merkitystä, että kannattaisi mennä kauemmaksi.” (Espoo C 206, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä korkeakoulututkinto, ylempi toimihenkilö)

Lisäksi muutama ensisijaisesti oppilasalueen kouluun menneistä perheistä ei ollut edes harkinnut hakeamista, koska valintakokeet koettiin hankaliksi tai kouluihin pääseminen epävarmaksi.

”Olisi pitänyt valita liikunta- tai kieliluokka, jonne oli lisäksi valintakokeet.” (Kuopio C 181, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, äidillä opistotutkinto, ei ansiotyössä, isällä ammattikoulututkinto, alempi toimihenkilö)

”Koska täytyy erikseen anoa, liikaa byrokratiaa.” (Turku C 231, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä ammattikoulututkinto, työntekijä)

Lapsen menemistä itsestään selvästi oppilasalueen kouluun perusteltiin lapsen omalla tahdolla tai lapsen haluttomuudella hakea muuhun kouluun muita useammin perheissä, joissa äiti työskenteli työntekijänä tai ei ollut ansiotyössä ($X^2 = 5,16$, $df 1$, *) tai isä ei ollut ansiotyössä ($X^2 = 6,90$, $df 1$, **), mutta huoltajien koulutuksella tähän ei ollut yhteyttä. Lasten itsensä toiveiden kouluihin hakeutumisessa on katsottu määrittelevän juuri työväenluokkaisten perheiden kouluvalintoja (Ball ym. 1995).

[Lapsi kirjoittanut] ”Itse halusin minulle määrättyyn kouluun. Ei huvittanut muu.” (Kuopio C 222, huoltajilla ei ammatillista koulutusta, molemmat työntekijöitä)

Edellä esiteltyjä perustelutyyppisiä huomattavasti harvemmat vastaajat mainitsivat myös sisarukset (28 mainintaa), koulun tuttuuden tai lähikoulun ”luonnollisuuden” (14 mainintaa) tai hyvät tilat (9 mainintaa) syynä mennä itsestään selvästi oppilasalueen kouluun. Sisarusten suhteen ei ollut eroja vastaajien koulun tai vanhempien taustan suhteen ja muiden vastaustyyppien vähäisyyden vuoksi tilastollisia päätelmiä ei voitu tehdä.

Kouluvalintapäätöksenteko vanhempien ja lapsen välillä

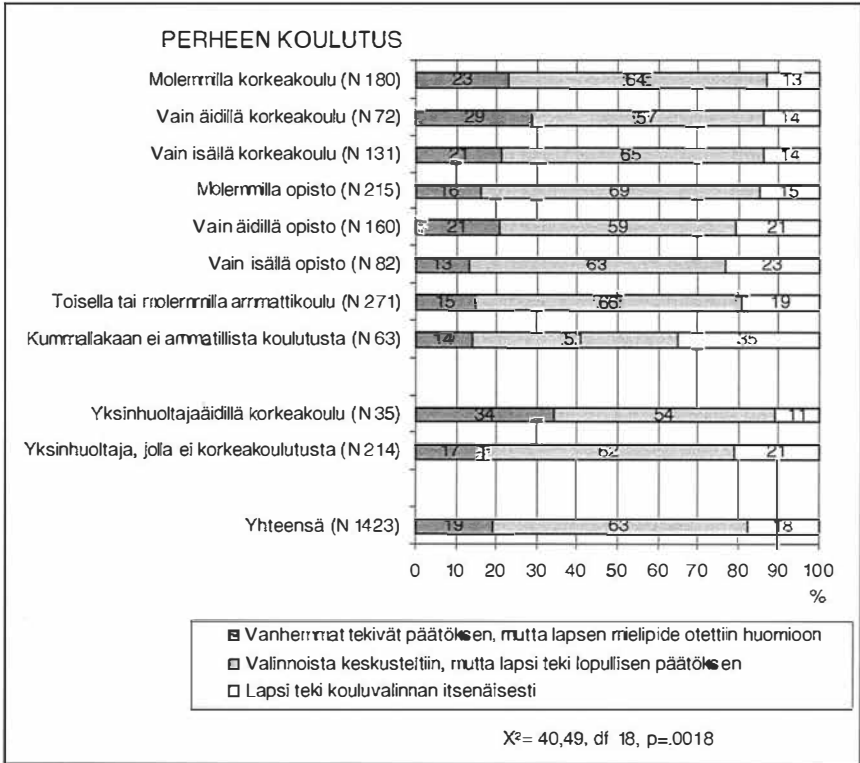
Postikyselyssä sivuttiin suppeasti myös kysymystä, oliko perheiden välillä eroja siinä, miten päätöksenteko kouluvalinnasta jakaantui lapsen ja huoltajien välillä.¹³⁰ Tätä kartoitettiin strukturoidulla kysymyksellä, ”Kuka perheessänne päätti, mille yläasteelle lapsenne ensisijaisesti hakeutui?”¹³¹ Lisäksi osa vastaajista kuvaili oma-aloitteisesti kouluvalintapäätöksen syntyä vanhempien ja lasten välillä kouluvalintaperusteluihin liittyneissä avointen kysymysten vastauksissa. Näitä perheiden kirjoittamia kuvauksia analysoidaan ja siteerataan seuraavassa.

Valtaosa perheistä (60 %) valitsi keskittien vastausvaihtoehdon ”valinnoista keskusteltiin yhdessä, mutta lapsi teki itse lopullisen päätöksen”. 17 % vastaajista valitsi vaihtoehdon ”lapsi teki valinnan koulusta itsenäisesti”. 17 % perheistä päätyi vaihtoehtoon vanhemmat päättivät kouluvalinnasta, mutta lapsen mielipide huomioitiin ja vain 1 %:ssa perheistä vanhemmat yksin tekivät päätöksen (tämä on myöhemmin yhdistetty edelliseen ja tarkasteltu vain kolmea ensin mainittua ryhmää). Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi 1 % vastaajista kirjoitti valinnan olleen perheen yhteispäätös ja 4 % vastaajista ilmoitti, että mitään ”päättämistä” ei ollut, koska kouluun sijoittuminen oli automaattista tai tietyn oppiaineen määräämää.

Perheet erosivat vanhempien taustan suhteen siinä, oliko päätös enemmän lapsen kuin vanhempien tekemä. Kaikista perheistä vähintään joka toinen ilmoitti keskustelleensa yhdessä kouluvalinnoista, mutta lapsen tehneen lopullisen kouluvalinnan. Perheet erosivat kuitenkin huomattavasti toisistaan vaihtoehtojen ääri-laidoissa. Erot olivat jyrkimpiä äidin koulutuksen suhteen ja näkyivät vähiten äidin tulotason suhteen. Huoltajat olivat tehneet viime kädessä päätöksen lapsen kouluvalinnasta useimmin korkeakoulutettujen, erityisesti (26 %) korkeakoulutettujen äitien perheissä. Kaikkein useimmin huoltaja päätti kouluvalinnasta korkeakoulutettujen yksinhuoltajaäitien perheissä (34 %) ja kahden huoltajan perheissä, joissa vain äidillä oli korkeakoulutus (29 %) (kuvio 14).

¹³⁰ Postikyselyllä on hyvin hankalaa tutkia perheen sisäisen päätöksentekoprosessin kaltaista ilmiötä. Strukturoidulla kysymyksellä kouluvalintapäätöksestä lapsen ja huoltajien välillä oli myös toinen tarkoitus vastauslomakkeessa. Se johdatti vastaajaa muistelemaan muutaman kuukauden takaista kouluvalintaprosessia ennen avointa kysymystä kouluvalintaan liittyneistä asioista ja syistä. Osa vastaajista kirjoittikin avoimeen kysymykseen pitkästä kouluihin hakemisesta erotellen lapsen ja huoltajien näkökulman. Aineistolla ei ole mahdollista tarkastella äidin ja isän välisiä rooleja kouluvalintaprosessia (vrt. esim. Reay 1998a ja Reay 1998c).

¹³¹ Vastaavanmuotoista kysymystä on käytetty yläasteen valinnaisaineiden valintoja käsittelevässä tutkimuksessa (Leppävuori 1999, 189), mihin lisättiin vaihtoehto ”muu, kuka tai mikä?”.



Kuvio 14. Kouluvalintapäätöksen jakautuminen perheen sisällä suhteessa perheen (korkeimpaan) koulutukseen ja huoltajien määrään neljässä kaupungissa

Huoltajat käyttivät myös hieman useammin päätösvaltaa poikien (21 %) kuin tyttöjen (16 %) kouluvalinnoissa.

Haastattelututkimusten perusteella (Reay & Ball 1998) yläkouluun siirtyvän lapsen kouluvalintaa on luonnehdittu nimenomaan keskiluokkaan määrittelyissä perheissä prosessiksi, jossa vanhemmat käyttivät ”vaikutelmien hallintaa”, suostuttelua ja myymistä, jolla lapsi ujutettiin pitämään huoltajien parhaaksi katsomasta koulusta. Ilmiö näyttäytyi suomalaisaineistossa perheiden pidemmissä vastauksissa, vaikka tilastollisia päätelmiä tietyn kotitaustan yhteydestä huoltajien käyttämiin suostuttelustrategioihin ei aineistosta voida tehdä. Muutamissa vastauksissa huoltajat kirjoittivat, että he olivat ”painostaneet” tai ”vai-

kuttaneet” lapsen päätökseen hakea huoltajien toivomaan kouluun. Esimerkin vanhemmat pitivät huolen, että alakoulussa tehty valinta painotetun opetuksen luokalle jatkui yläkoulussa, eikä lapsi ”lipsuisi” oman oppilasalueen huonomaineiseen kouluun. Sitaatissa näkyy perheen ”yrittäjähenkiseksi” nimittämäänsä habitusta vastaavan koulun ja ennen kaikkea kaveripiirin tavoittelu, koska tähän liittyi ”vuokralähiöstä” tulevan ”kapea-alaisen lähipiirin” välttely. Vastauksessa näkyy myös vanhempien tavoite auttaa lapsiaan kauaskantoisesti, kun suositun koulun painotetun luokan nähtiin tarjoavan ”hyvät eväät elämälle jatkossa”.

”Lapsen mielipiteeseen vaikutettiin, olisi halunnut ”vaihtaa” kaverin kanssa yhdessä. Oman asuinalueemme koulu on xxx [torjuttu lähiökoulu], johon emme halunneet hänen menevän missään tapauksessa johtuen koulun huonosta maineesta. Lapsemme on siirtynyt ala-asteella 3. luokalle xxx[taitoaine]painotteiselle luokalle ja nyt hän jatkaa vastaavasti saman suuntaiselle yläasteelle. Koulun taso on korkea ja sijainti on helppo keskikaupungilla. Xxx[taitoaine]painotteisuus antaa hyvät eväät elämälle jatkossa. Myös luokkatoverit siirtyvät samalle luokalle yläasteelle. [Emme halunneet lapsen menevän oman oppilasalueen kouluun, koska] Kaveripiiri muodostuisi kapea-alaisesta lähipiiristä, josta suurin osa asuu vuokralähiössä. Itse olemme yrittäjähenkisiä ja haluamme, että lapsetkin löytävät samanhenkisiä ystäviä. Ystävien vaikutus on suuri nuorella ja näin toivomme auttavamme lapsiamme parhain päin.” (Turku C 389, tyttö, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun, huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä opiskelija)

Seuraavan esimerkin vanhemmat jättivät tietoisesti kertomatta lapselle, että lapselle haettiin koulupaikkaa muusta kuin oppilasalueen koulusta ”tarkkailuluokan” kiusaavien oppilaiden vuoksi.

”Poikamme oli joutunut kaksi vuotta sitten koulu/koulumatkakiusauksen kohteeksi. Kyseiset kiusaajat käyvät tarkkailuluokkaa juuri sen koulualueen yhteydessä johon poikamme kuului. Vältääksemme uusia hankalia tilanteita anoimme toiseen koulupiiriin. Tätä syytä emme pojallamme kertoneet, sillä hän itse halusi tähän kouluun johon haki (myös isovelikiävi sitä)” (Espoo C 10, poika, oma tasapainoinen, haki tasapainoiseen, huoltajilla korkeakoulututkinto, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

Postikyselyssä esitetyt vaihtoehtoiset vastaukset päätöksenteon jakautumisesta lapsen ja aikuisten välillä osoittautuivat hyvin tulkinnanvaraisiksi ja vain suuntaa-antaviksi. Keskustelun ja lapsen tekemän ”lopullisen” päätöksen taak-

se nivoutuu monivaiheinen prosessi, josta tällä aineistolla saatiin vain viitteitä. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi esittää, minkä koulujen välillä lapsella oli ollut mahdollisuus ”valita”. Esimerkin perheet kirjoittivat, miten aluksi lapsi olisi halunnut oppilasalueen kouluun, mutta vanhemmat eivät, joten he tarjosivat lapselle muita vaihtoehtoja.

”Lapsi olisi halunnut oman oppilasalueen [torjuttuun] kouluun, mutta vanhemmat eivät, joten tutustuimme kuvataidepainotteiseen perinteikkääseen kouluun (lapsi harrastaa kuvataidetta) sekä kansainvälisyyteen ja multimediaan painottavaan uuteen kouluun. Näistä lapsi valitsi jälkimmäisen (koulussa on jo lapsen veli ja koulumatka lähes sama kuin olisi ollut oman oppilasalueen kouluun). Lapsen valintaan vaikutti myös, että 2 luokkatoveria anoi samaan kouluun (kuvataidepainotteiseen kouluun ei olisi tullut luokkatovereita ja koulumatka olisi ollut pidempi)” (Espoo C 96, tyttö, huoltajilla ammattikoulututkinto, äiti työntekijä, isä alempi toimihenkilö)

”Lapsi ensin halusi oman alueen [torjuttuun] oppilaitokseen, mutta päätimme yhdessä hakea toista oppilaitosta, jossa voisimme hyödyntää lapsen piirustustaitoa sekä harrastusta” (Espoo C 175, poika, äidillä ei ammatillista koulutusta, isällä ammattikoulututkinto, molemmat työntekijöitä)

Lapsi päätti yksin kouluvalinnasta kaikkein useimmin, yli kolmanneksessa niistä kahden huoltajan perheistä, joissa kummallakaan huoltajalla ei ollut ammatillista koulutusta (kuvio 14). Harvimminkin lapsi käytti itsenäistä päätösvaltaa kouluvalinnoissa korkeakoulutetun yksinhuoltajan perheessä. Tosin kokonaisuutena yksinhuoltajat eivät eronneet kahden huoltajan perheistä päätösvallan jakautumisessa lapsen ja vanhemman kesken.

Kuvaillen vastaustilanteissaan kouluvalintaansa liittyneitä asioita muutamissa esimerkin perheissä, joissa huoltajilla oli vähän ammatillista koulutusta, lapsi oli itse vastannut kyselyyn. Lasten täyttämässä vastauksissa korostui heidän halunsa mennä joko oppilasalueen kouluun tai hakea suosittuun kouluun.

”Koska haluan lähelle kotia ja muutenkin se on kiva koulu.” (Lahti C 9, tyttö, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, huoltajilla ei ammatillista koulutusta, äiti työntekijä, isä ei ansiotyössä)

”Siellä ei ole tilanahtautta. Hyvä opetus. Sinne pääsee helposti. Kaikki ystävänä tulee xxx [suosittuun keskustan] kouluun. Se on uudempi koulu, parempi opetus. Xxx [torjuttuun lähiö-] kouluun ei pääse yhdellä bussilla, kun taas xxx [suosittuun keskustan] kouluun pääsee ja nopeammin.

Plus paljon ystäviä on menossa sinne [nimet mainittu].” (Turku C 16, tyttö, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, huoltajilla ei ammatillista koulutusta, molemmat työntekijöitä)

Muutamat huoltajat korostivat vastauksissaan, miten hakeminen oli lapsen oma päätös. Huomattavaa on, että molemmissa esimerkeissä oman oppilasalueen koulu oli suosittu, mutta lapsi halusi hakea painotetun opetuksen luokalle toiseen kouluun, joka luokittui tilastoissa torjutuksi. Jälkimmäisessä sitaatissa korostuu, että vanhemmat olisivat puoltaneet mieluummin oppilasalueen suosittua koulua kuin painotetun opetuksen luokkaa torjutussa koulussa.

”Lapsi päätti: Koulu on xxx[taitoaine]painotteinen. Koulun sijainti on hyvä. Koulun opetusmenetelmä miellytti tytärtämme.” (Turku C 77, tyttö, oppilasalueen koulu suosittu, haki torjuttuun kouluun, äidillä ei ammatillista koulutusta, alempi toimihenkilö, isällä ammattikoulututkinto, työntekijä)

”Poika halusi itse hakeutua xxx[taitoaine]painotteiselle luokalle. Toisena vaihtoehtona, hänen mielestään, olisi ollut yläaste, mihin hänen ala-asteen luokkatoverit pääosin siirtyvät. Vanhemmat olisivat suosineet oman piirin yläastetta.” (Turku, 211, poika, oppilasalueen koulu suosittu, haki torjuttuun kouluun, huoltajilla opistotutkinto, molemmat alempia toimihenkilöitä)

Vastaavasti muutamissa vastauksissa huoltajat olisivat toivoneet lapsen hakevan painotetun opetuksen luokalle, mutta lapsi halusi mennä oppilasalueen kouluun. Jälleen vastaajien kirjoittamissa perusteluissa korostui lapsen oma toive kouluvalinnassa, kun lapsen valitsema koulu luokittui tilastoissa torjutuksi.

”Lapselle oli tärkeää koulun läheisyys sekä se että siihen kouluun oli menossa kavereita. Lapsi on liikunnallisesti lahjakas, joten vanhemmat olisivat halunneet lapsen hakeutuvan liikuntapainotteiselle koululle mutta se kaatui lapsen vastustukseen. Lapsi oli täyttänyt hakupaperit itse – vain vanhempien allekirjoitus puuttui!” (Espoo C 420, tyttö, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

”Lapsen valinta, hänen toivetta kunnioitettiin. Muut alueen lapset siirty-mässä kyseiseen kouluun. Painotetut luokat eivät lasta erikoisemmin in-nostaneet.” (Espoo C 86, tyttö, oppilasalueen kouluun, joka torjuttu, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä korkeakoulututkinto, yrittäjä)

6.4 Yhteenveto: kouluvalinnat taustasidonnaisia, sosiaalisia ja käytännöllisiä

Se mihin yläkouluun ja millaisin perusteluin oppilas hakeutui tai päätyi, oli yhteydessä hyvin monitasoisesti huoltajien – erityisesti äidin – koulutukseen ja ammattiasemaan sekä jossain määrin tulotasoon. Oppilaan kotitausta oli erityisesti yhteydessä siihen, mille suosiohierarkian tasolle sijoittuneeseen yläkouluun oppilas haki. Sen sijaan erot oppilaiden kotitaustan suhteen olivat pienempiä vertailtaessa sitä, hakiko oppilas ylipäänsä muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun vai menikö hän lähikouluun. Perheiden eniten mainitsemat perustelut sille, että lapsi hakeutui tiettyyn yläkouluun, liittyivät käytännöllisiin ja sosiaalisiin syihin, mutta harvemmin, eivätkä ainakaan määräävimmin, koulun tarjoamaan opetukseen. Useilla perheiden perusteluilla mennä tai hakea tiettyyn kouluun sekä syillä olla menemättä oppilasalueen kouluun oli myös yhteys koulun asemaan paikallisessa suosiohierarkiassa ja/tai huoltajien taustaan. Hakemista harkittiin ja toteutettiin samassa määrin tyttöjen ja poikien kohdalla, mutta eroja sukupuolten välillä oli suhteessa haetun koulun suosioon.

Korkeakoulutettujen ja/tai ylempinä toimihenkilöinä työskentelevien äitien sekä ylimpään tuloryhmään sijoittuneiden huoltajien lapset hakivat muita useammin muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun. Isän ammattitutkinnon tasolla tai sosioekonomisella asemalla ei ollut yhteyttä siihen, hakiko lapsi keskimäärästä useammin oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun. Eniten muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun hakivat korkeakoulutettujen yksinhuoltajäitien lasten lisäksi ne kahden huoltajan perheiden lapset, joissa ainoastaan äidillä oli korkeakoulutus. Vastaavasti vähiten hakemuksia muuhun kuin oppilasalueen kouluun tekivät sellaiset kahden huoltajan perheet, joissa äidillä oli matala ammatillinen koulutus. Kokonaisuutena tarkastellen perheen huoltajien lukumäärällä ei ollut yhteyttä siihen, hakiko lapsi muuhun kuin oppilasalueen kouluun.

Erot vanhempien taustojen sekä tyttöjen ja poikien välillä olivat huomattavia suhteessa haettujen koulujen suosiostatukseen. Korkeakoulutettujen ja hyvin toimeentulevien perheiden lapset ja erityisesti tytöt hakivat tilastoaineistossa (luku 5.3) suosituimmiksi määrittynyeisiin kouluihin. Hakemusvirroissa tasapainoisiksi tai torjutuiksi luokitettuihin kouluihin niiden oppilasalueen ulkopuolelta hakeneet oppilaat olivat puolestaan useammin sellaisista kahden huoltajan perheistä, joissa erityisesti äidillä oli matala ammatillinen koulutus.

Perheet perustelivat lapsen menemistä, erityisesti torjuttuun tai hakemusvirroiltaan tasapainoiseen oppilasalueen kouluun tyypillisimmin lyhyellä tai muutoin sopivalla koulumatkalla (67 % mainitsi). Koulumatkaan liitetyt perustelut hakea lapselle koulupaikkaa tietystä koulusta olivat yhteydessä erityisesti isän taustaan. Kaikkein pienituloisimpien ja suurituloisimpien isien perheissä sopivaksi koettu koulumatka oli merkityksellinen peruste mennä oppilasalueen kouluun. Sen sijaan muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeminen helpomman koulumatkan vuoksi (33 % mainitsi) ei ollut yhteydessä isän tulotasoon, vaan isän matalaan ammatilliseen koulutukseen, ansiotyön ulkopuoliseen asemaan tai huoltajien yrittäjyys- tai alemman toimihenkilön asemaan. Nämä perheet perustelivat lapsen kouluvalintaa nimenomaan koulumatkojen käytännöllisyydellä ja oppilasalueen koulun vieraudella, tuntemattomilla oppilailta sekä ylipäänsä muutosten välttämällä. Oppilasalueen koulut eivät olleet kaikille oppilaille ”lähikouluja”, koska yli kymmenesosa haki oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun lyhyemmän koulumatkan vuoksi. Koulumatkaperusteluilla ei ollut yhteyttä koulun suosioon.

Toinen yleinen peruste mennä oppilasalueen kouluun oli kaverit (50 % mainitsi), erityisesti kun lapsi oli menossa torjuttuun oppilasalueen kouluun tai haki torjuttuun kouluun sen oppilasalueen ulkopuolelta. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista kavereilla perustelleissa perheissä (32 % mainitsi) keskimääräistä useammin jompi kumpi huoltajista oli palkkatyön ulkopuolella tai toimi yrittäjänä.

Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista perusteltiin eniten painotetun opetuksen luokalla (59 %). Painotetun opetuksen vuoksi tiettyyn kouluun hakemisella ei ollut yhteyttä haetun koulun suosioon. Sen sijaan painotetun opetuksen vuoksi oman oppilasalueen kouluun halusivat (23 % mainitsi) muita useammin ne oppilaat, jotka asuivat hakemusvirroissaan tasapainoisten koulujen alueilla. Painotettu opetus oli useimmiten vain osasyy, eikä välttämättä määrävin syy mennä oppilasalueen kouluun. Tyypillisimmin näiden perheiden lapsi oli menossa oppilasalueen kouluun koulun sopivan koulumatkan ja kavereiden vuoksi, mutta oli lisäksi hakenut koulun painotetun opetuksen luokalle. Muita useammin korkeakoulutettujen, ylemmissä toimihenkilöasemissa työskentelevien ja hyvätuloisten huoltajien perheet perustelivat lapsen hakeutumista niin lähikouluun kuin muuhunkin kouluun painotetun opetuksen luokalla. Samoin muita useammin nämä perheet liittivät vastauksissaan painotettuun opetukseen toiveen pääsykriteerien valitusta oppilasryhmästä ja siten ”työrauhasta”.

Koulun hyvä maine ja/tai oppilaiden sosiaaliset piirteet mainittiin myös usein perusteluksi hakea tiettyyn kouluun (31 % mainitsi) ja toisinaan perusteeksi mennä oppilasalueen kouluun (20 % mainitsi), erityisesti silloin kun koulu luokitui suosituksi. Koulun ”hyvämaineisuuteen” liitettiin kouluvalintaperusteluissa muun muassa kiusaamisen vähäisyys, tietty ”ilmapiiri” ja valikoituneet oppilasryhmät. Erityisesti ne perheet, joissa äidillä oli korkeakoulu- tai opistotutkinto, ylemmän toimihenkilön asema ja/tai ylin tulotaso, perustelivat lapsen hakeutumista tiettyyn kouluun koulun maineella ja/tai muiden oppilaiden piirteillä. Isän vastaava tausta oli yhteydessä puheeseen koulun hyvästä maineesta silloin kun lapsi meni oppilasalueen kouluun. Lapsen menemistä oppilasalueen kouluun perusteltiin useammin sisaruksilla (18 % mainitsi) silloin, kun koulu oli suosittu koulu.

Kaikkia muita kuin edellä esitettyjä koulumatkaan, kavereihin, painotetun opetuksen luokkiin, koulun maineeseen tai sisaruksiin liittyviä perusteluja käytti harvempi kuin joka kuudes perhe. Aineisto ei antanut yksittäisiä mainintoja laajempaa tukea käsityksille, että kouluihin hakemisessa olisi juurikaan kyse parempien opettajien tai paremman opetuksen tason tavoittelusta. Edes suosittuihin kouluihin niiden oppilasalueiden ulkopuolelta hakeneet perheet eivät maininneet kouluvalintaperusteluissaan opetusta tai opettajia useammin kuin muihin koulutyyppeihin hakeneet perheet. Tietyn valinnaisaineen (esimerkiksi alakoulussa alkaneen vieraan kielen opintojen) vuoksi mentiin tiettyyn oppilasalueen kouluun (18 % mainitsi) tai haettiin muuhun kouluun (9 % mainitsi) muita useammin, jos koulu oli suosittu.

Ne perheet, joiden lapset hakivat muuhun kuin oppilasalueen kouluun, eivät halunneet lapsen menevän oppilasalueen kouluun tyypillisimmin, koska koululla oli huono maine tai erityisesti sen oppilaisiin liitettiin negatiivisia piirteitä (35 % mainitsi) tai koulussa ei ollut tiettyä opetuspainotusta (33 % mainitsi). Erityisesti koulun ”pahamaineisuus” oli syy olla menemättä torjutuiksi luokitettuihin oppilasalueiden kouluihin. Sen sijaan hakeutumista pois hakemusvirroiltaan tasapainoisista tai suosituista kouluista perusteltiin tyypillisimmin tietyn painotetun opetuksen puuttumisella oppilasalueen koulusta. Vain harvat koulun huonosta maineesta kirjoittaneet vastaajat mainitsivat myös painotetun opetuksen puuttumisen oppilasalueen koulusta. Siten torjuttujen koulujen, ja erityisesti niissä olevien oppilaiden ei-toivotut sosiaaliset piirteet, olivat tyypillisiä syy sille, miksi lapsi ei halunnut torjutuksi luokituneeseen oppilasalueen kouluun, eikä niinkään tietyn opetustarjonnan puuttuminen näistä kouluista.

Hyvin harva perhe mainitsi oppilasalueen koulun huonon opetuksen, tilat tai koon syynä hakeutumiselle muuhun kouluun.

Oppilasalueen koulun ja/ tai sen oppilaiden negatiivisia sosiaalisia piirteitä arvioitiin muita useammin perheissä, joissa äidillä oli korkeakoulu- tai opisto- tutkinto ja huoltajilla oli hyvä tulotaso sekä ylempi- tai alempi toimihenkilöase- ma. Lisäksi nimenomaan korkeakoulutettujen, hyvätuloisten ylempien toimi- henkilöiden perheiden vastauksissa painotetun opetuksen puuttuminen mai- nittiin muita perheitä useammin perusteluna olla laittamatta lasta oppilasalueen kouluun. Vastaajat kuvasivat torjutuiksi luokittuneiden koulujen ”levottoman” maineen perustuvan perheen kuulemiin huhuihin tai vanhempien lasten koke- muksiin koulusta ja sen oppilaista. Osa vastaajista ei halunnut lapsen jatkavan samassa opetusryhmässä kuin alakoulun ”kiusaavat” tai ”häiriköivät” luokkato- verit. Hyvin harvoissa vastauksissa oppilaiden piirteisiin liitettiin etniset ryhmät ja ne harvat vastaajat, jotka mainitsivat maahanmuuttajaoppilaat, korostivat anteeksi pyydellen, etteivät halunneet olla ”rasisteja”.

Lapsen kavereiden puuttumisella oppilasalueen koulusta (17 % mainitsi) perusteltiin muita syitä useammin sitä, miksi lapsi ei halunnut mennä suosituksi luokittuneeseen oppilasalueen kouluun. Osalle koulumatka (15 % mainitsi) oli hankalampi tai jopa pidempi lähikouluun kuin haettuun muuhun kouluun. Hy- vin harva, alle kymmenesosa vastaajista mainitsi opetuksen, opettajat tai rehto- rit syynä olla menemättä oppilasalueen kouluun. Niissä vastauksissa, joissa pu- huttiin koulun henkilökunnasta, perheiden tyytymättömyys lähikouluun liittyi ennen kaikkea henkilökunnan taitoon tai haluun käsitellä ”levotonta oppilasai- nesta”, eikä niinkään itse opettamiseen. Kokonaisuutena tarkastellen se, miksi perheet välttelivät tiettyjä oppilasalueen kouluja ei juurikaan liittynyt suoraan koulun toimiin tai resursseihin, kuten tiloihin tai luokkakokoon.

Joka toisen perheen lapsi siirtyi automaattisesti oppilasalueen yläkouluun eikä harkinnut hakemista mihinkään muuhun kouluun. Vaihtoehtoja lähikou- lulle ei oltu harkittu tyypillisimmin matalasti koulutettujen ja ansiotyön ulko- puolella olevien tai työväestön ammateissa työskentelevien huoltajien per- heissä. Huomattavan suuri osa, kolmannes niistä perheistä, joiden lapsi meni itsestään selvästi oppilasalueen kouluun, ei ollut vastannut kysymykseen, miksi perheessä ei harkittu hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun. Kysy- mykseen vastaamatta jättäneistä perheistä äidillä oli usein vähän tai ei lankaan ammatillista koulutusta tai isä oli yrittäjä tai alemman toimihenkilön asema- sa. Vastaamatta jättämistä saattaisi selittää se, että tämä joukko perheitä ei

ymmärtänyt tai kyseenalaisti, miksi pitäisi edes harkita mitään ”valitsemista” koulujen välillä.

Tyypillisin esitetty perustelu sille, että lapsi meni oppilasalueen kouluun, eikä perheessä harkittu muita kouluvaihtoehtoja, oli lyhyt tai helppo koulumatka (30 % mainitsi). Koulumatkan vuoksi automaattisesti lähikouluun menneet perheet kuuluivat kaikkiin yhteiskuntaryhmään ja suosioltaan kaikkentyyppisten koulujen oppilasalueille. Toiseksi yleisimmin (19 % mainitsi) oppilasalueen koulun mainittiin olevan ”hyvä”, ”erittäin pidetty”, ”riittävä” tai siihen oli oltu tyytyväisiä, esimerkiksi lapsen vanhempien sisarusten kautta. Suosituksi luokitettujen koulujen alueilla asuvat perheet ja/tai perheet, joissa isällä oli ylempi toimihenkilöasema tai ylin tulotaso, perustelivat lapsen menemistä oppilasalueen kouluun muita useammin koulun hyvydellä. Reilu kymmenesosa vastaajista mainitsi löytäneensä oppilasalueen koulusta sopivan painotuksen tai valinnaisaineen, eikä siten harkinnutkaan muita kouluja. Painotetun opetuksen luokka tai valinnaisaine mainittiin muita useammin syynä jäädä hakemusvirroiltaan tasapainoisiin oppilasalueen kouluihin ja/tai perheissä, joissa äidillä oli ylempi toimihenkilöasema.

Edellisistä vastaustyypeistä poikkeavasti vastaajat kirjoittivat myös kommentteja, joiden mukaan lapsella ei ollut mitään ”syytä”, ”tarvetta”, ”kiinnostusta” tai ”lahjakkuutta” hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun, koulujen välillä ei koettu olevan eroja tai hakuprosessi koettiin hankalaksi (11 % mainitsi). Näitä perusteluita sille, että hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun ei edes harkittu, käyttivät muita useammin perheet, jossa isä työskenteli ylemmän toimihenkilön tehtävissä. Lapsen menemistä automaattisesti oppilasalueen kouluun perusteltiin puolestaan lapsen omalla tahdolla tai lapsen haluttomuudella hakea muuhun kouluun (8 % mainitsi) muita useammin perheissä, joissa huoltajat eivät olleet ansiotyössä tai äiti työskenteli työntekijänä.

Puolet ikäluokasta meni siis oppilasalueen kouluun pohtimatta muita vaihtoehtoja, reilu neljännes haki ja loppu vajaa neljännes ikäluokasta harkitsi hakemista muuhun kouluun. Koulupaikan hakemista muusta kuin lähikoulusta harkitsivat muita useammin perheet, joissa huoltajilla oli korkeakoulu tai opistotutkinto, he työskentelivät ylemmän toimihenkilön asemassa tai äiti lukeutui ylimpään tuloryhmään. Erityisesti perheissä, joissa isä työskenteli ylemmän toimihenkilön asemassa, oli muita useammin harkittu lapsen hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun, mutta lopulta jätetty hakematta.

Tyypillisimmin muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista harkinneet perheet mainitsivat luopuneensa hakemisen ajatuksesta, koska koulumatkat oli-

vat helpompia tai lyhyempiä oppilasalueen kouluun (38 % mainitsi). Koulumatkojen vuoksi hakematta jättivät huomattavasti muita useammin niiden perheiden lapset, joissa äiti ei ollut palkkatyössä ja/ tai lukeutui alimpaan tuloryhmään. Lapsen kaverit oli hakemista harkinneiden perheiden toiseksi yleisin syy siihen, miksi lapsi meni lopulta oppilasalueen kouluun (28 % mainitsi), eikä tällä ollut yhteyttä koulun suosioon tai huoltajien taustaan. Joka viides hakemista harkinut perhe jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Vastaamatta jättäneet asuivat muita useammin suosittujen koulujen alueella, mutta eivät eronneet huoltajien taustan suhteen. Ehkä näissä perheissä ei oltu pohdittu kovin tietoisesti ja tarkkaan hakemista tai sitä, miksi lapsi lopulta meni juuri oppilasalueen kouluun.

Perheiden vastauksista korostui myös se, että lapsi halusi nimenomaan oppilasalueen kouluun, joten muualle ei harkitsemisesta huolimatta haettu (18 % mainitsi). Muita useammin torjuttujen koulujen oppilasalueilla asuneet perheet, samoin kuin perheet, joissa äidillä oli opistotutkinto tai isällä ei ollut ammatillista koulutusta, jättivät hakematta muuhun kouluun, koska lapsi ei halunnut hakea muualle. Vastaajat olivat maininneet lapsen tahdon erityisesti silloin, kun vanhemmat olisivat halunneet lapsen hakevan muuhun kuin oppilasalueen kouluun. Oman alueen koulussa tarjotulla painotetulla opetuksella tai valinnaisaineella (14 % mainitsi) hakematta jättämistä perustelivat muita useammin hakemusvirroillaan tasapainoisten koulujen oppilasalueille kuuluneet perheet ja/ tai perheet, joissa isä työskenteli muita useammin ylemmän toimihenkilön asemassa. Oppilasalueen koulun hyvyydellä hakematta jättämistä (12 % mainitsi) perustelivat muita useammin suosittujen koulujen oppilasalueille kuuluneet perheet ja/ tai perheet, joissa äidillä oli korkeakoulututkinto ja/ tai äiti lukeutui ylimpään tulotasoon.

Edellisistä vastaustyypeistä poikkeavia vastauksia olivat ne, joissa perheet kirjoittivat, etteivät kokeneet mahdolliseksi hakea mihinkään kouluun, koska pitivät hakuprosessia hankalana tai/ ja kirjoittivat lapsensa kykyjen tai kiinnostuksen puuttumisesta. Näitä vastauksia esitti joka kymmenes muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemista harkinut perhe, joissa huomattavan usealla huoltajalla - jopa joka neljännellä - joko toisella tai molemmilla, ei ollut ammatillista koulutusta.

Kahden ammattikouluttamattoman huoltajan lapset päättivät myös muita selvästi useammin yksin, mihin kouluun menivät tai hakivat. Sen sijaan huoltajat päättivät viimekädessä lapsen kouluvalinnasta useimmin perheissä, joissa ai-noastaan äidillä oli korkeakoulututkinto. Tyttöillä oli poikia hieman useammin itsenäistä päätösvaltaa ja vastuuta kouluvalinnastaan.

Oppilaiden sijoittumisessa kouluihin ei näyttänyt olevan leimallisimmin kyse toimintapolitiikan ideaalin mukaisesti siitä, että perheet ”valitsivat” ”lapsen taipumusten” suhteen sopivan koulun. Se puoli yläkouluihin siirtyvästä ikäluokasta, joka oli hakenut tai harkinnut hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun, ei ollut niinkään osallisena prosessissa, jossa he olisivat ”vertailleet” kouluja, ainakaan niiden opetustarjontaa keskenään. Vastaavasti toinen puoli yläkouluihin siirtyvien oppilaiden perheistä ei ollut edes harkinnut hakemista vaihtoehtoiseen kouluun. Perheiden *kouluvaihtoissa* näytti olevan enemmänkin kysymys siitä, keiden kanssa ja millaisen koulumatkan päässä opiskellaan kuin mitä opiskellaan.

7. KOULUVALINTOJEN SOSIAALISET VAIKUTUKSET

Lopuksi tarkastellaan, oliko perheiden kouluihin hakemisella vaikutusta koulujen oppilasohjaan ja esiintyikö ”kouluvalintojaan” perustelleiden perheiden vastauksissa kouluvalintapolitiikan sosiaalisiksi vaikutuksiksi tulkittavia asioita. Molemmat tarkastelut pohjautuvat pääasiassa perheaineistoon (ks. luku 4.2).

7.1 Muutokset koulutyypin oppilasohjassa

Perheiden tekemien hakemusten vaikutuksia yläkoulujen oppilasohjaan tutkittiin vertaamalla oppilasalueiden mukaista oppilaiden jakautumista kouluihin ”kouluvalintojen” jälkeiseen tilanteeseen. Asetelmalla verrattiin siis kahta eri toimintapolitiikkaa lasten sijoittamisessa kouluihin. Tiedot huoltajien koulutuksesta, ammattiasemasta ja tulotasosta, oppilaan oppilasalueen koulusta ja oppilaan hakemasta koulusta perustuivat postikyselyaineistoon (N 1523). Muutoksia koulujen oppilasohjassa tarkasteltiin suosittujen, tasapainoisten tai torjutujen koulujen ryhmissä, ei yksittäisten koulujen tasolla. Toisin sanoen oppilasohjan tarkastelu kytkettiin kouluille tilastoaineiston perusteella määritettyihin suosiotyyppeihin (ks. luku 5.3) eli koulumarkkinoiden rakenteisiin. Oppilasohjan sosiaalinen jakautuminen on havaittu huomattavan jyrkäksi juuri suhteessa paikallisten suosiohierarkioiden eri tasoihin (Taylor 2002, 235).

Muutosta koulutyyppien oppilasohjassa mitattiin tarkastelemalla ensin koulutyyppien oppilasohjaa tilanteessa, jossa kaikki oppilaat olisivat menneet oppilasalueiden kouluihin. Näin voitiin samalla kuvata, millainen oppilasohja eri suositustyyppien kouluilla oli oppilasalueiden perusteella. Toiseksi tarkasteltiin koulutyyppien oppilasohjaa tilanteessa, jossa perheet olivat hakeneet haluaansa kouluun. Oppilasalueen mukaista jakaumaa verrattiin perheiden kouluvalintojen jälkeiseen jakaumaan kussakin koulutyyppissä (ks. taulukko 17 ja liite 5). Pohdittavaksi jäi, minkä suuruinen aineistossa havaittu muutos oppilasohjan sosiaalisessa profiilissa voidaan yleistää luotettavasti perusjoukkoon. Tilastollisen merkitsevyydestin (Khin neliötesti) avulla arvioitiin, poikkesivatko kahden eri toimintapolitiikan vallitessa mitatut jakaumat riittävällä todennäköisyydellä toisistaan, eivätkä erot jakaumissa johtuneet aineiston otantavirheestä. Jakaumista poimittiin ne ryhmät, joiden välillä erot näyttivät suurimmilta, ja muutoksia verrattiin kunkin kahden vastakkaisen ryhmän välillä (nelikenttä). Esimerkiksi verrattiin, niiden lasten osuutta torjutuissa kouluissa, joiden äidillä oli korkeakoulututkinto vs. ammattikoulututkinto, oppilasalueiden mukaan ja kouluvalintojen jälkeen. Tekstissä raportoidaan vain ne parit, joiden välillä oli tilastollisesti merkitsevät erot. Päätelyyn erojen olemassaolosta aineistoa laajemmassa joukossa käytetään vakiintunutta viiden prosentin riskitasoa (*), mutta erikseen mainitaan, mikäli havaitut erot ovat yleistettävissä prosentin (**) tai prosentin kymmenyksen (***) riskitasoilla.

Oppilasalueiden sosiaalinen profiili

Koulujen suosiohierarkia oli pääsääntöisesti yhteydessä koulujen oppilasalueilla asuvien perheiden koulutukseen, yhteiskunnalliseen asemaan ja tulotasoon. Suositujen koulujen alueella asuneista 12-vuotiaiden huoltajista keskimääräistä useammalla oli korkeakoulututkinto, he työskentelivät ylempinä toimihenkilöinä ja/tai lukeutuivat ylimpään tuloryhmään. Esimerkiksi suosittujen koulujen oppilasalueilla asuneista isistä lähes puolet toimi ylempien toimihenkilöiden asemassa, kun taas osassa torjuttujen koulujen alueista heitä asui vain neljännes (ks. liite 5, liitetaulukko 5.3). Oppilasohjan erot koulujen suositustyyppien välillä näkyivät molempien huoltajien taustan suhteen, voimakkaimmin äidin koulutuksen suhteen ja lievimminkin äidin tulotason suhteen.

Tämä suhteellisesti parempiosaisten perheiden yliedustus suosittujen koulujen oppilasalueilla näkyi pääsääntöisesti jokaisessa neljässä kaupungissa myös

kaupunkikohtaisessa tarkastelussa. Lahdessa suosittujen koulujen oppilasalueiden mukainen oppilaspohja poikkesi kuitenkin hieman muista kaupungeista, mitä saattavat selittää Lahden väestörakenne, kaupungin toimintapolitiikkaa oppilasalueiden koon määrittelyssä ja aineisto.¹³² Lahdessa, jonka väestössä on vähän korkeakoulutettuja, myös opistotutkinnon suorittaneita äitejä asui keskimääräistä enemmän suosittujen koulujen alueilla. Toiseksi, Lahdessa suosittujen keskustakoulujen (pienillä) oppilasalueilla asuneiden seitsemäsluokkalaisten isissä oli keskimääräistä enemmän ammattikoulun käyneitä työntekijöitä. Tulotason suhteen tarkasteltuna suosittujen lahtelaiskoulujen alueella olivat yliedustettuina äitien keskimäinen tuloryhmä ja isien alin tuloryhmä. On huomattava, että Lahden keskusta-asunnoista suuri osa on vuokra-asuntoja tai pieniä omistusasuntoja ja muista kaupungeista poiketen Lahden keskusta-asumisen statusta onkin kuvattu sosioekonomisesti matalaksi (Seppänen & Rusanen 2000).

Hakemusvirroissa tasapainoisten koulujen oppilasalueilla asuneiden perheiden sosiaalinen profiili ei poikennut huomattavasti koko aineiston huoltajien taustojen keskimääräisestä jakautumisesta. Sen sijaan tarkasteltaessa kaupunkija yksitellen tasapainoisten koulujen oppilasalueilla ei ollut täysin yhteneviä sosioekonomisia piirteitä. Turussa tasapainoisten koulujen oppilasalueilla asuneiden perheiden sosioekonomiset asemat jakautuivat lähelle keskiarvoa, mutta opistotutkinnon suorittaneita isä ja alimpaan tai keskimäiseen tuloryhmään lukeutuvia äitejä oli hieman keskimääräistä enemmän. Espoossa tasapainoisten koulujen alueilla olivat yliedustettuina ylemmissä toimihenkilöasemissa työskentelevät huoltajat ja opistotutkinnon suorittaneet sekä ylimpään tulotasoon lukeutuvat isät. Kuopiossa tasapainoisten koulujen alueilla olivat puolestaan yliedustettuina ammattikoulutetut ja alemmissä toimihenkilöasemissa olevat huoltajat sekä opistotutkinnon suorittaneet isät sekä alimpaan tulotasoon sijoittuneet äidit. Lahdessa hakemustenvirroiltaan tasapainoisia kouluja oli hyvin vähän, joten näiden oppilaspohjan sosiaalista profiilia ei voitu erikseen tarkastella.

Torjuttujen koulujen alueella asuneilla huoltajilla oli koko aineistossa tarkasteltuna keskimääräistä enemmän ammattikoulututkintoja, ja huoltajat työskentelivät useammin työntekijöinä tai alemmina toimihenkilöinä. Lisäksi torjuttujen

¹³² Lahtelaisaineistossa suosittujen koulujen oppilasalueille kuuluneita vastaajia oli melko vähän. Tämä johtunee osittain siitä, että populaatiokin oli pieni, koska kouluviranomaiset olivat määritelleet suosituille kouluille pienet oppilasalueet ja toiseksi siitä, että postikyselyä ei voitu lähettää puuttuneiden osoitetietojen vuoksi yhden suosituksi luetun koulun oppilasalueella asuneille 6. luokkalaisten perheille.

yläkoulujen oppilasalueille kuuluvien oppilaiden isät lukeutuivat useammin alimpaan tai keskimääräiseen tuloryhmään kuin muissa koulutyypeissä. Kaupunkikohtaisessa tarkastelussa torjutut koulut jakautuivat kuitenkin kahteen selvästi erilaiseen ryhmään niiden oppilasalueella asuvien huoltajien koulutuksen ja yhteiskunnallisen aseman suhteen. Kaikissa kaupungeissa oli joukko torjuttuja kouluja (Kuopiossa kaikki torjutut koulut), joiden alueella asui keskimääräistä enemmän kunkin kaupungin *subteellisesti* matalimman koulutustason (taulukossa 17 ryhmä 2) ja yhteiskunta-aseman perheitä, jotka kuitenkin lukeutuivat tyypillisimmin keskimääräiseen tuloryhmään. Tästä poikkeavan ryhmän muodostivat Turussa ja Lahdessa joukko torjuttuja kouluja, joiden oppilasalueilla asui keskimääräistä enemmän korkeakoulutettuja ja ylempien toimihenkilöiden asemassa työskenteleviä huoltajia (taulukossa 17 ryhmä 1). Espoossa tähän torjuttujen koulujen ryhmään luettujen huoltajien taustat jakautuivat keskitason mukaisesti vastakohtana ne torjutut koulut, joihin kuului leimallisimmin matalan yhteiskunta-asemaan lukeutuvia perheitä. Läheskään kaikki perheiden hakemusten perusteella torjutuiksi luokituneet koulut eivät siis sijainneet matalasti koulutetun työväestön asuinalueilla, vaikka huomattavassa osassa torjuttujen koulujen alueista näin olikin.

Tilastoaineistojen perusteella luvussa 5.3 määritelty koulujen suosioluokitus on siis ainakin siinä määrin yhteydessä koulujen oppilasalueiden sosioekonomisiin piirteisiin, että suosittujen koulujen oppilasalueet eivät tyypillisimmin koostuneet matalasti koulutetun väestön asuinalueista, kuten huomattava osa torjuttujen koulujen alueista. Näiden väliin jäi joukko sellaisia torjuttuja kouluja sekä hakemusvirroiltaan tasapainoisia kouluja, joiden oppilasalueilla asuvien taustat jakautuivat keskimääräisesti. Toisin sanoen joidenkin, tosin ei kaikkien, suosiohierarkian ääripäihin sijoittuneiden koulujen välillä oli jo lähtökohtaisesti oppilasalueisiin perustuen jonkin verran eroja oppilas pohjassa.

Valintojen vaikutus oppilas pohjaan

Seuraavaksi kysytään, muuttuiko koulujen sosiaalinen profiili perheiden kouluvalintojen myötä suhteessa siihen, jos lapset olisivat menneet oppilasalueiden mukaisiin kouluihin. Oppilasalueiden mukaista huoltajien taustojen jakautumista eri koulutyypeissä verrattiin kouluvalintojen jälkeiseen taustojen jakautumiseen, kuten luvun alussa kuvattiin. Kaikki jakaumat on esitetty liitteessä 5 ja tekstissä raportoidaan tilastollisesti merkitsevät erot oppilas pohjan muutoksissa.

Suurin ja kaikissa kaupungeissa samanlainen muutos näkyi niiden koulujen oppilasohjassa, joiden alueilla asuneista kuudesluokkalaisista valtaosa haki muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun, eikä koulu saanut hakemuksia muiden koulujen alueilta. Perheiden tehtyä kouluvalintansa torjutuissa kouluissa väheni huomattavasti niiden lasten osuus, joiden äidit olivat korkeakoulutettuja, työskentelivät ylempinä toimihenkilöinä ja/tai lukeutuivat ylimpään tuloryhmään. Lisäksi ylimpään tuloryhmään lukeutuneiden isien lasten osuus torjutuissa kouluissa pieneni. Sen sijaan isän asemalla tai koulutuksella mitattuna muutoksia torjuttujen koulujen oppilasohjassa ei voitu aineistosta havaita.

Korkeakoulutettujen hyvä- ja suurituloisten perheiden lasten osuus pieneni erityisesti juuri niissä torjutuissa kouluissa, joiden oppilasalueilla asui lähökohtaisestikin keskimääräistä enemmän paremmin toimeentulevia perheitä tai keskimäärin kaikkien yhteiskuntaryhmien perheitä (taulukossa 17 ryhmä 1). Esimerkiksi korkeakoulutettujen äidien lasten osuus oli näissä torjutuissa kouluissa oppilasalueiden mukaan määritettynä 25 %, mutta perheiden tehtyä

TAULUKKO 17. Koulutyyppien oppilasohja suhteessa äidin koulutukseen oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen

	KOULUN SUOSIOTYYPPI								Yhteensä
	Suosituttu		Hakemusten viroissa tasapainoinen		Torjuttu (ryhmä 1: enem. resursseja)		Torjuttu (ryhmä 2: vähem. resursseja)		
	Oppilas-alue %	Valittu koulu %	Oppilas-alue %	Valittu koulu %	Oppilas-alue %	Valittu koulu %	Oppilas-alue %	Valittu koulu %	
Äidin koulutus									
Korkeakoulu	27	27	22	18	25	13	12	9	21 (N 307)
Opisto	39	41	42	38	40	39	37	37	39 (N 585)
Ammattikoulu	23	22	24	30	22	30	35	33	27 (N 398)
Ei ammatillista koulutusta	11	10	12	14	13	19	17	21	13 (N 199)
Yhteensä	100 (N 348)	100 (N 721)	100 (N 383)	100 (N 422)	100 (N 311)	100 (N 134)	100 (N 447)	100 (N 212)	100 (N 1489)

kouluvalintansa korkeakoulutettujen äitien lapsia jäi näiden yläkoulujen oppilas pohjaan 13 %. Vastaavasti perheiden kouluvalintojen jälkeen näiden torjuttujen koulujen oppilas pohjassa kasvoi huomattavimmin niiden oppilaiden osuus, joiden äideillä ei ollut ammatillista koulutusta ($X^2 = 8,81$, $df\ 1$, ***) tai äideillä oli ammattikoulututkinto ($X^2 = 8,91$, $df\ 1$, **). Näiden koulujen oppilasalueilla oli keskimääräisesti eli 13 % vailla ammatillista koulutusta olevien äitien lapsia, ja heidän osuutensa torjutuissa kouluissa nousi 19 %:iin perheiden kouluvalintojen jälkeen. Vastaavasti ammattikoulun käyneiden äitien lasten osuus nousi näissä torjutuissa kouluissa oppilasalueiden mukaisesta 22 %:sta 30 %:iin kouluvalintojen jälkeen.

Muutokset torjuttujen koulujen oppilas pohjassa olivat suurimpia juuri äitien koulutuksen jakauman mukaan tarkasteltuna, mutta näkyivät niin ikään äidin sosioekonomisen aseman ja molempien huoltajien tulotason suhteen (ks. liite 5). Koko torjuttujen koulujen ryhmässä väheni niiden lasten osuus, joiden äidit työskentelivät ylempinä toimihenkilöinä ja vastaavasti huomattavimmin kasvoi niiden lasten osuus, joiden äidit työskentelivät alempina toimihenkilöinä ($X^2 = 8,98$, $df\ 1$, **). Ylempien toimihenkilöäitien 20 %:n osuus torjuttujen koulujen oppilasalueiden mukaisesta oppilas pohjasta pieneni kouluvalintojen jälkeen 13 %:iin. Samoin niiden oppilaiden osuus torjuttujen koulujen oppilas pohjassa kasvoi, joiden huoltajat lukeutuivat alimpaan tai keskimmäiseen tuloryhmään, ja vastaavasti ylimpään tuloryhmään kuuluvien huoltajien osuus laski reilusta kolmanneksesta reiluun neljännekseen (äidit $X^2 = 6,94$, $df\ 1$, **, isät $X^2 = 3,5$, $df\ 1$, *). Muutokset torjuttujen koulujen oppilas pohjassa olivat isän koulutuksen ja aseman suhteen aineistossa äidin taustan kanssa samansuuntaisia, mutta eivät niin jyrkkiä, että olisivat olleet tilastollisesti merkitseviä.

Hakemusvirroissa tasapainoisten koulujen oppilas pohjassa muutokset näkyivät molempien huoltajien taustojen jakautumisessa ja olivat hyvin samansuuntaisia kuin torjutuissa kouluissa. Tasapainoisissa kouluissa väheni niiden lasten osuus, joiden huoltajat olivat korkeakoulutettuja ja/tai ylempien toimihenkilöiden asemassa ja vastaavasti niiden lasten osuus kasvoi, joiden huoltajat olivat ammattikoulun käyneitä (äidit $X^2 = 3,97$, $df\ 1$, *; isät $X^2 = 5,98$, $df\ 1$, *) ja/tai työntekijäasemassa (äidit $X^2 = 4,22$, $df\ 1$, *; isät $X^2 = 4,35$, $df\ 1$, *). Muiden koulutus- tai sosioekonomisten ryhmien välillä tai huoltajien tulotason jakaumissa muutokset tasapainoisten koulujen oppilas pohjassa eivät olleet huomattavia, eivätkä siten yleistettävissä 5 %:n riskitasolla.

Suosituissa kouluissa puolestaan säilyi oppilasalueiden mukainen, korkea-koulutettujen, ylempien toimihenkilöiden ja/tai ylimpään tuloryhmään lukeutuneiden huoltajien huomattava yliedustus sen jälkeen, kun perheet olivat tehneet kouluvalintansa. Koska suosittujen koulujen oppilasalueet olivat pääsääntöisesti melko pieniä, keskeinen muutos suosituissa kouluissa oli oppilasmäärän lisäys, mikä oli sosiaaliselta profiililtaan samankaltainen kuin olisi ollut pienten oppilasalueidenkin mukaan.

Erot koulujen oppilasohjassa näkyivät siis juuri huoltajien koulutuksen, aseman ja tulotason suhteen. Sen sijaan huoltajien lukumäärä ei ollut yhteydessä koulujen suosiotyyppisiin, eikä koulujen oppilasohjassa ollut eroja huoltajien lukumäärän suhteen oppilasalueiden ja perheiden kouluvalintojen välillä. Toisin sanoen yhden ja kahden huoltajan perheissä asuvat lapset jakautuivat yhtä tasaisesti kaikkiin koulutyyppisiin sekä oppilasalueiden mukaan että perheiden tekemien kouluvalintojen jälkeen.

Oppilaiden jakautumisessa sukupuolen suhteen eri koulutyyppien kesken oli hieman eroja niin oppilasalueiden perusteella kuin perheiden kouluvalintojen jälkeenkin (ks. liite 5, liitetaulukko 5.6). Tyttöjä asui enemmän suosittujen koulujen ja niiden torjuttujen koulujen alueilla, joiden oppilasalueilla oli vähän sosioekonomisia resursseja ($X^2 = 10,87$, $df 1$, ***). Tyttöjen yliedustus näissä koulutyypeissä säilyi perheiden kouluvalintojen jälkeen. Muutokset oppilasohjan jakautumisessa oppilaiden sukupuolen mukaan olivat hyvin pieniä, eivätkä tilastollisesti merkitseviä minkään koulutyyppien kesken.

7.2 Koulujen väliset arvostuserot ja epätietoisuus

Kouluvalintapolitiikka näytti vaikuttavan koulujen oppilasohjassa määrällisesti mitattavien muutosten lisäksi perheiden käsityksiin koulujen välisestä arvosta ja myös synnyttävän epätietoisuutta siitä, mitä pitäisi valita. Aineistosta nousi viitteitä siitä, että kouluvalintatilanteessa joillakin perheillä oli tarve pohtia valitsemansa koulun arvostusta suhteessa muihin kouluihin tai vastaajat käyttivät erilaisia ilmaisuja, jotka määrittivät koulujen sosiaalista hierarkiaa. Osa vastaajista taas oli koulujen eriarvoisuuden pelossa epätietoisia ja huolestuneita siitä, mihin ”kannattaisi” hakea. On huomattava, että tutkimuksen postikyselyssä perheiltä ei kysytty, pitävätkö he kouluja eriarvoisina tai kokivatko he epätietoisuutta kouluvalinnoista, vaan tällaisiksi tulkitut ilmaisut esiintyivät perheiden

postikyselyihin kirjoittamissa perusteluissa hakea tiettyyn kouluun¹⁵³. Seuraavissa tekstiesimerkeissä tällaisiksi tulkitut ilmaisut on merkitty *kursivoinein*.

Koulujen välisiin arvostuseroihin liittyviä vastauksia esiintyi jokaisessa kaupungissa ja niin oppilasalueen ulkopuolelle hakeneiden kuin hakematta jättäneidenkin perheiden vastauksissa. Esimerkkien vastaajat, jotka kirjoittivat koulujen välisestä arvostuksesta, näyttivät lukeutuneen kaikkiin sosioekonomisiin ryhmiin. Aineistosta ei kuitenkaan voida tehdä tilastollisesti yleistettäviä johtopäätöksiä koulujen väliseen arvostukseen viittanneiden vastausten ja vastaajien taustojen välillä. Olennaisempi havainto onkin se, että vastaajat ylipäänsä ilmaisivat kouluvalintaprosessiinsa liittyneen pohdintaa koulujen välisestä eriarvoisuudesta ja luokittivat kouluja suhteessa toisiinsa erilaisin ilmaisin.

”Kouluvalintamahdollisuuden” myötä osa perheistä mietti ylipäänsä lapsen oppilasalueen koulun ”hyvyyttä” suhteessa muihin kouluihin.

”Lähellä (ei matkakustannuksia). Tutut koulukaverit. xxx[taitoaine]painotettu luokka omalla lähikoululla. Koulu tuttu. *Ei muita kouluja huonompi.*” (Kuopio, C 286, oppilasalueen tasapainoiseen kouluun, molemmilla huoltajilla korkeakoulu, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

Useissa vastauksissa käytettiin joistain kouluista toistuvasti nimitystä ”niin sanottu hyvä koulu”, minkä tulkitaan viittaavan siihen, että ”ei niin hyviä” koulujakin koettiin olevan olemassa. Tyypillisimminkin perheet nimittivät niin sanotuksi hyväksi kouluksi niitä kouluja, jotka luokittoivat tutkimuksen tilastoaineistossa suosituiksi.

”Ns. *hyvä koulu*. Sijainti keskeinen. Tuttu koulu.” (Turku C 4, Oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä ammattikoulu, työntekijä)

”Xxx[tietoaine]painotteinen opetus. Leikkikoulusta saakka ollut ”xxx[tietoaine]ryhmä” samassa koulussa. ”*Hyvä koulu*”-maine. Koulun hyvä sijainti.

¹⁵³ Avoin kysymys postikyselylomakkeessa: ”Miksi päätitte / lapsi päätti hakeutua juuri sille yläasteelle, johon ensisijaisesti halusitte esim. oman oppilasalueen yläasteelle tai muulle yläasteelle esim. kieli-, kuvataide tai musiikkiluokalle? KUVAILKAA KAIKKIA KOULUN VALINTAANNE LIITTYVÄÄ ASIOITA JA SYITÄ.” Postikysely ei ole paras mahdollinen menetelmä tutkia perheiden kouluihin hakeutumisessa mahdollisesti kokemaan koulujen välistä eriarvoisuutta tai hakemiseen liittyvää epävarmuutta. Tässä tutkimuksessa raportoidaan kuitenkin näitä teemoja, koska ne esiintyivät aineistossa. Aineistosta ei kuitenkaan voida tehdä pitkälle vietyjä päätelmiä perheen kouluvalintaprosessin nyanseista, vaan paremminkin löytää hyviä hypoteeseja tuleville tutkimuksille. Epätietoisuudeksi on tulkittu tässä vain ne vastaukset, joissa vastaaja selvästi kirjoitti perheen kokeneen epävarmuutta kouluihin hakeutumisessa.

Tutut kaverit samassa koulussa.” (Kuopio C 93, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, molemmilla korkeakoulu, molemmat yrittäjiä)

Joissakin vastauksissa näkyi miten koulujen sosiaaliset statuserot liittyivät nimenomaan koulujen oppilaspuolelta samankaltaistumiseen. Nimenomaan häiriköiviä oppilaita koettiin olevan enemmän tietyissä kouluissa. Koulujen oppilaspuolelta koettiin vaikuttavan kouluvalintaan ja jopa jatko-opiskelumahdollisuuksiin.

”Ko. yläaste on *ns. tasokas koulu*. Lapsen kaverit käyvät sitä koulua. Jos muuttaisimme, koulu olisi keskeisellä paikalla jolloin ei tarvitsisi vaihtaa myös koulua. Koulutodistusta todennäköisesti arvostetaan hyvin. Oppilasalueen koulu on *ns. huonossa maineessa*, mikä tarkoittaa että siellä on *asosiaalisia oppilaita enemmän kuin siinä koulussa, johon lapsi olisi halunnut* [ei päässyt] yläasteelle. Lapsen on tarkoitus jatkaa lukioon ja *yo-todistusta arvostettaisiin ”maailmalla” (jatko-opinnot) vähän.*” (Lahti C 132, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, molemmilla huoltajilla ammattikoulu, äiti alempi toimihenkilö, isä työntekijä)

”Koulun valintaan liittyi monia asioita, mutta tuntuu kuin *ns. ”häirikö” oppilasaineksen kerääntyminen johonkin tiettyyn paikkaan askarrutti emiten poikani mieltä*. Koulumatkan pituus vaikutti myös valintaan ja *koulun maine niin pahassa kuin hyvässäkin.*” (Turku C 342, oppilasalueen suosittuun kouluun, yksinhuoltajaäidillä ammatti-koulu, työntekijä)

Perheiden vastauksissa kouluvalintaan liittyneistä asioista nousi viitteitä siitä, että kouluvalintapolitiikka ei yksinomaan tarjonnut mahdollisuuksia hakea painotettuun opetukseen, vaan väistämättä samalla luokitteli ja asemoi kaikkia kouluja. Muutamat vastaajat selittivät, miksi lapsi oli menossa arvoasteikossa ”huonoon” yläkouluun, kun kerran yleisesti tiedetään, että ”niin sanottuja hyviä koulujakin” olisi tarjolla.

”Matkan helpous omaan. Paras ystävä samaan kouluun ja lisäksi muita luokkakavereita. [Lapsi] Päättyi itse koulustaan, ei kokenut pahana, vaikka vanhemmat suuruutta kammoksivatkin. __ *Koulujen ”maine” askarrutti. Kouluilla on tietty* [ylisutattu sana] *paikkansa, oma koulu on suuri eikä mikään ns. hyvä koulu*, mutta muut asiat ratkaisivat.” (Turku C 238, oppilasalueen torjuttuun kouluun, molemmilla ammattikoulu, äiti työntekijä, isä alempi toimihenkilö)

”*Liian pitkä matka hyvälle yläasteelle*, bussimatalla pitäisi vaihtaa bussia matka-aika pidentäisi päivää liian pitkäksi tämän ikäiselle lapselle. Lapsi olisi voinut suunnata jo aikaisessa vaiheessa haluamalleen ”alalleen”. Opiskelu olisi voinut olla motivoivampaa. Opiskelun ja opettamisen laatu parempaa.” (Espoo C 54, oppilasalueen torjuttuun kouluun, molemmilla huoltajilla ammattikoulu, äiti ei ansiotyössä, isä alempi toimihenkilö)

Kouluvalintapolitiikka ei siten näytä olevan neutraalia. Mahdollisuus hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun heijastui torjuttuihin lähiökouluihin ”jääneiden” oppilaiden käsityksiin oman koulun arvosta suhteessa muihin kouluihin. Erityisesti Lahdessa torjuttuihin kouluihin jääneiden oppilaiden vastauksissa näkyi pohdintaa oman koulun ”huonoudesta” suhteessa muihin kouluihin. On huomattavaa, että juuri Lahdessa koulujen suosion jakautuminen oli tilastoaineiston perusteella hyvin jyrkkä (ks. luku 5.3, taulukko 6). Samoin Lahdessa aineiston pienin osuus (59 %) hakijoista pääsi hakemaansa yläkouluun (ks. luku 5.2). Muutamat vanhemmat mainitsivat tietävänsä, että jossain muissa kuin heidän lähikouluissaan ”lapsi saisi taitojaan vastaavaa opetusta” tai ”korkeatasoisempaa opetusta”. Vastaajat perustelivat sitä, että lapsi meni *kuitenkin* lähikouluun muun muassa sillä, että päätös oli yksin lapsen, joten hän valitsi tutun ympäristön ja ystäväporin tai sillä, että vanhemmilla säilyisi kontrolli lapsen tekemisiin.

”*Ainevalintojen jatkuminen ala-asteelta yläasteelle joustavasti (meidän kohdalla vieras kieli). Koulu kohtuullisen lähellä kotia. Lapsi kiintyy tuttuun ympäristöön ja ystäväporiin, jolla samoja intressejä. Oppilaille ei mielestäni anneta tarpeeksi tietoa juuri hänen taitojaan vastaavista kouluista, jolle tulisi baikentua.* 13-vuotias ei itse välttämättä näe asiaa pitkälle tulevaisuuteen vaikuttavana asiana, joten *hän haluaa olla siinä koulussa missä esim. hyvät ystävätkin on, riippumatta siitä saako hän taitojaan vastaavaa opetusta.* Edellinen on hyvin ratkaiseva asia lapsen omassa päätöksenteossa.” (Lahti C 15, oppilasalueen torjuttuun kouluun, molemmilla huoltajilla ammattikoulu, äiti yrittäjä, isä ylempi toimihenkilö)

”*Koulun läheisyys ja se, että se on vanhempien entinen koulu, joten ”sosiaalinen kontrolli” toimii. Arvotimme paremman sosiaalisen kasvuympäristön tärkeämmäksi kuin vaihtoehdoisen yläasteen opetuksen korkeamman tason.* Uskomme valitsemamme koulun tukevan paremmin henkistä kasvua kuin sellaisen oppilaitoksen, jossa ainoastaan kilpailussa menestyminen on tärkeää. Myös koulun sijainti vaikutti päätökseemme; emme halunneet kes-

kustan houkutusia koulupäivän lisäksi.” (Lahti, C 109, oppilasalueen torjuttuun kouluun, molemmilla huoltajilla opistotutkinto, molemmat yrittäjiä)

Vaikka kysely oli suunnattu ensisijaisesti huoltajille, eikä aineistolla ollut tarkoitus tutkia lasten ajatuksia kouluvalinnoista, eräs lapsen kirjoittama vastaus antoi viitteitä lasten keskuudessa elävistä käsityksistä koulujen ja erityisesti niitä käyvien oppilaiden eriarvoisuudesta.

Lapsi kirjoittanut: ”Muutkin isot sisaret ovat nyt siellä. Se on oman oppilasalueen yläaste ja se kelpaa minulle, sillä vain ”hyvät” tai mm. musiikkiin erikoistuneet oppilaat hakeutuvat muualle kuin oman oppilasalueen yläasteelle. Kaveritkin vaikutti päätökseeni jonkin verran, miksi haluaisin pyöräillä kauemmaksi tai maksaa linkkulipusta 22 mk [3,7 euroa] päivä ja erota kavereistani vain huvikseen, jonkin ”muka” parempimaineisen koulun takia ja olen saanut sisaruksiltani paljon positiivista palautetta tulevasta koulustani.” (Lahti C 72, oppilasalueen torjuttuun kouluun, yksinhuoltajaisä, ei ammatillista koulutusta, työntekijä)

Koulujen oppilaspuolelta jakautuminen ei näyttäytynyt pulmallisena ainoastaan mielikuvissa ”huonompiin yläkouluihin”, tilastoissa torjutuiksi luokitteisiin kouluihin menneiden oppilaiden perheille. Jotkut vastaajat eivät olisi halunneet lastaan oppilasalueen kouluihin, jotka koettiin liian vaativiksi lapselle. Nämä vastaajien mainitsemat koulut valitsivat valtaosan oppilaistaan testein.

”Miinus: ~~xxxx~~[oppilasalueen koulu, suosittu] koulu ”kuulemma” on kovin korkeatasoinen, pelko jatkuvastä epäonnistumisesta. Plus: helppo koulumatka. Plus: tutut kaverit.” (Turku C 134, oppilasalueen suosittuun kouluun, äidillä ammatikoulu, alempi toimihenkilö, isällä opistotutkinto, ylempi toimihenkilö)

”Oman oppilasalueen koulussa ei ollut tilaa. Vaikka ko. koulussa olisikin ollut tilaa, emme olisi halunneet laittaa lasta siihen kouluun. Koulu on arvostettu, mutta vaativa, lasta stressaavan maineessa. Koulu, johon lapsi haki, on yhtä lähellä kotia kuin oman oppilasalueen koulu ja myös hyvän koulun maineessa. Ratkaisevin peruste valinnalle kuitenkin oli erikoisluokka, jolle lapsi halusi.” (Lahti C 174, oppilasalueen koulu suosittu, haki toiseen suosittuun kouluun, molemmilla vanhemmilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö, isä ylempi toimihenkilö)

Osalle oppilasalueen koulun liiallista vaativuutta pelänneistä perheistä kouluvalinta oli vaikea, koska vaihtoehtona olivat vain ”levottomat” koulut.

”Siellä [oppilasalueen koulussa] ei olisi yhtään tuttua (lapselle). Se on *tyypillinen suorituksia painottava koulu* esim. xxx[taitoaine]luokat jne. *Toinen lähikoulu on taas ”levoton”*. (Espoo C 227, oppilasalueen koulu tasapainoinen, haki suosittuun kouluun, molemmilla huoltajilla korkeakoulututkinto, molemmat ylempiä toimihenkilöitä)

Samoin jotkut painotetun opetuksen luokille hakeneiden oppilaiden huoltajat epäroivivat painotetun opetuksen liiallista kurinalaisuutta, mutta se nähtiin kuitenkin paremmaksi kuin oppilasalueen koulua leimaavien oppilaiden häiriöikäinen käytös.

”xxx[tietoaine]painotteinen luokka, _ _ , hyvä työskentelyrauha, _ _ , *painotteisuudesta huolimatta rento ote*. (Oman alueen koulussa työrauhaongelmia yläasteella, jotka yleisesti tiedossa.)” (Espoo C 187, oppilasalueen koulu torjuttu, haki tasapainoiseen kouluun, yksinhuoltajaäidillä korkeakoulututkinto, ylempi toimihenkilö)

Vaativiksi pelättyjä kouluja nimiteltiin myös ”hikipinkojen kouluiksi” ja oppilasalueen koulua pidettiin parempana vaihtoehtona.

”Tärkein syy taisi olla se, että kaikki kaverit menivät myös kyseiseen kouluun. *Toinen vaihtoehtokoulu olisi ollut ”hikipinkojen” koulu. (!)*” (Espoo C 387, oppilasalueen torjuttuun kouluun, molemmilla opistotutkinto, alempia toimihenkilöitä)

Koulujen oppilaspuolelta jakautuminen koulumenestyksellä ja/tai testeillä valikoituihin oppilaisiin ja häiriöikäisiin koettuihin oppilaisiin näyttäytyi aineistossa ongelmallisena erilaisia ”valintoja” tehneille perheille. Edellä esitetyn perusteella aineistosta voidaan tiivistäen erottaa perheitä, jotka a) halusivat lapsen menevän ensisijaisesti oman oppilasalueen kouluun, mutta kuitenkin he pohtivat koulun arvoa suhteessa muihin kouluihin; b) kokivat lapsen menevän ”huonoon yläkouluun”, vaikka tiesivät ”tasoltaan hyviäkkin kouluja” olevan tarjolla; c) perustelivat oppilasalueen koulun tai hakemansa koulun olevan ”niin sanottu hyvä koulu”; d) kuuluivat oppilasalueen perusteella kouluun, joka valitsi valtaosan oppilaistaan testeillä, joten he pelkäsivät koulun ”liian suurta vaatimustasoa” tai e) hakivat lapselle paikkaa painotetun opetuksen luokalta epäroivien koulun ”liian kireää opiskelutahtia”, mutta näkivät sen kuitenkin paremmaksi lapselle kuin ”häi-

riköiden” koulut. Aineiston perusteella ei toki voida päätellä, miten yleistä perheiden huoli koulujen arvostuseroista oli. Joka tapauksessa koulujen valikoitu oppilaspohja näytti heijastuvan perheiden kokemuksiin kouluista, koska heillä oli tarvetta pohtia näitä asioita, kun lapselle haettiin yläkoulupaikkaa.

Perheet perustelivat harvoin hakemista tiettyyn kouluun sillä, että kouluun olisi paljon hakijoita sen alueen ulkopuolelta, erityisesti jos haettu koulu ei ollut omalla alueella. Sen sijaan oppilasalueen koulun epäsuosiota oppilaiden keskuudessa pidettiin toisinaan syynä hakea johonkin muuhun kouluun. Muutama vastaajan päätöstä mennä oppilasalueen kouluun puolestaan vahvasti kokemus, että oppilasalueen kouluun oli hakenut paljon oppilaita alueen ulkopuolelta. Koulujen suosio, toisin sanoen se, miten muut oppilaat olivat toimineet valinnoissa, näyttäisi liittyvän eniten juuri sellaiseen oppilasalueen kouluun, jonka perheet jotenkin tunsivat.

”_ _ Ja koulu johon hän asuinpaikkamme mukaan kuuluisi ei ole kovin suosittu oppilaitten keskuudessa.” (Kuopio C 19, oppilasalueen koulu torjuttu, haki suosittuun kouluun, äidillä opistotutkinto, isällä ammattikoulu, molemmat alempia toimihenkilöitä)

”_ _ ko. koulu oli erittäin suosittu oppilaiden keskuudessa, myös ”ulkopuoliset” hakivat sinne. Helppo päätös, kun sai olla valitsematta muuta kuin mihin automaattisesti kuului. _ _ ” (Espoo 576, oppilasalueen suosittuun kouluun, äidillä opistotutkinto, alempi toimihenkilö, isällä korkeakoulu, ylempi toimihenkilö)

Edellinen sitaatti kuvaa myös, miten vastaaja piti helppona päätöstä siitä, mihin yläkouluun lapsi menee, koska oppilasalueen koulu olikin suosittu ja ”sai olla valitsematta muuta”. Kaikille perheille ei näyttänyt olevan täysin selvää, että lapsi menee oppilasalueen kouluun tai hakee muuhun kouluun, vaan ”koulun valitseminen” aiheutti perheissä epä tietoisuutta. Joidenkin perheiden ilmaiseva huoli siitä, mitä pitäisi valita syntyi, jotta ei jäisi kokemansa sosiaalisen hierarkian pohjalle. Muutamat kouluvalintaperusteluiden lomassa kirjoitetut kommentit ilmensivät, miten huoltajat halusivat toimia lapsen parhaaksi, mutta heillä ei ollut keinoja toimia koulumarkkinoilla. ”Tavalliselle luokalle”, torjutuksi luokituneeseen lähikouluun meneminen herätti joissain perheissä ajatuksen, olenko muita huonompi, kuten eräs vastaaja kommentoi.

”_ _ Olen vanhempien lasten kohdalla huomannut, että tämä ”valinnan vapaus” aiheuttaa levottomuutta. Minne mennä, kun ei oikein itseään tiedä,

minnehän kaverit menevät, olenko ”tyhmä”, jos en valitse jotain erikoislukokkajne.” (Espoo C 135, oppilasalueen torjuttuun kouluun, molemmilla huoltajilla opistotutkinto, äiti alempi toimihenkilö ja isä ylempi toimihenkilö)

Kahden viimeksi lainatun esimerkin perheiden voidaan tulkita lukeutuvan keskiluokkaan huoltajien opistotutkintojen, äidin alemman ja isän ylempään toimihenkilöaseman vuoksi. Nämä perheet eivät kuitenkaan lukeudu koulumarkkinoiden kaikkein määrätietoisimpiin perheisiin, joissa tyypillisimmin molemmilla huoltajilla tai äidillä oli korkeakoulututkinto ja ylempi toimihenkilöasema. Havainnot joidenkin suomalaisaineiston perheiden epävarmuudesta kouluvalinnoissa ovat saman suuntaisia kuin Iso-Britanniassa tehtyjen haastatteluihin pohjautuvien tutkimusten tulokset, joissa erotettiin ”puolikykyisiksi valitsijoiksi” nimitetty perhetyyppi. Näille perheille koulujen väliset statuserot eivät olleet selkeitä, mutta he tiedostivat, että jotain pitäisi tehdä ja he tukeutuivat herkästi muiden mielipiteeseen (Gewirtz ym. 1995, 40–45). Perheiden kouluihin hakeutuminen näyttäisi olevan sosiaalista todellisuutta muokkaavilta vaikutuksiltaan laajempi ja monivaihteisempi ilmiö kuin se kouluvalintapolitiikan oletama prosessi, jossa vanhemmat arvioivat oppilaan ”kiinnostuksia tai taipumuksia” ja vertailevat rationaalisesti koulujen tarjontaa ja ”valitsevat” sitten lapselle ”sopivan” koulu.

7.3 Yhteenvedo: ”ns. hyvä” vai ”levoton” koulu?

Huoltajien taustalla mitattu koulujen sosiaalinen oppilas pohja jakautui jossain määrin suhteessa koulujen suosioon oppilasalueiden mukaan, mutta tätäkin jyrkemmin perheiden hakemusten perusteella. Tutkimusaineiston pohjalta voidaan vetää johtopäätös, että sellainen toimintapolitiikka, jossa perheet saivat vaikuttaa siihen, miten lapset sijoittuivat yläkouluihin, jakoi koulujen oppilas pohjaa huomattavasti enemmän huoltajien koulutuksen, aseman ja tulotason suhteen kuin oppilasalueet. Suurin vaikutus perheiden valinnoilla oli niiden koulujen oppilas pohjaan, joiden alueelta haettiin yksinomaan muihin kouluihin. Toiseksi aineisto antoi viitteitä siitä, että kouluvalintatilanteessa olevat perheet pohtivat koulujen välisiä arvostuseroja. Mielikuvien ääripäässä koulujen eriarvoisuus liittyi oppilas pohjan jakautumiseen koulumenestyksellä ja/tai testeillä valikoituihin oppilaisiin ja häiriköiviksi koettujen oppilaiden leimaamiin kouluihin.

Torjutuiksi luokituneiden koulujen alueilla asui neljän kaupungin kokonaisuutena tarkastellen keskimääräistä enemmän perheitä, joiden huoltajilla oli

ammattikoulututkinto ja he työskentelivät työntekijöinä tai alempina toimihenkilöinä. Samoin Helsingissä ”hyljityiksi” määritellyt koulut sijaitsivat alueilla, joiden väestöllä oli sosioekonomisin mittarein kaupungin keskiarvoa matalampi elintaso (Savolainen 2002). Kaupunkikohtaisessa tarkastelussa torjutut koulut jakautuivat kahteen selvästi erilaiseen ryhmään niiden oppilasalueella asuvien seitsemäsluokkalaisten huoltajien koulutuksen ja yhteiskunnallisen aseman suhteen. Kaikissa kaupungeissa oli joukko torjuttuja kouluja (Kuopiossa kaikki torjutut koulut), joiden alueella asui enemmän kunkin kaupungin *suhteellisesti* matalamman koulutuksen ja yhteiskunta-aseman perheitä. Toisaalla Turussa ja Lahdessa oli joukko torjuttuja kouluja, joiden oppilasalueilla asui enemmän keskimääräistä selvästi paremmissa asemissa, Espoossa lähellä keskitasoa, olevia perheitä.

Perheiden kouluvalintojen jälkeen torjuttuihin kouluihin jäi keskimääräistä enemmän vähän koulutetun työväestön lapsia. Torjutuissa yläkouluissa aloittaneista seitsemäsluokkalaisista joka kymmenennellä oli korkeakoulutettu äiti, kun taas suosituissa kouluissa korkeakoulutettujen äitien lapsia oli yli neljännes. Oppilaspohjan sosiaalinen tausta aleni myös niissä kouluissa, joihin haettiin alueen ulkopuolelta samassa määrin kuin niiden alueilta haettiin muihin kouluihin. Näiden hakemusvirroiltaan tasapainoisten koulujen oppilaspohjassa kasvoi niiden lasten osuus, joiden huoltajat olivat ammattikoulun käyneitä ja / tai työntekijäasemassa ja vastaavasti niiden lasten osuus väheni, joiden huoltajat olivat korkeakoulutettuja ja / tai ylempien toimihenkilöiden asemissa. Yhden ja kahden huoltajan perheissä asuvat lapset puolestaan jakautuivat yhtä tasaisesti kaikkiin koulutyyppisiin sekä oppilasalueiden mukaan että perheiden tekemien kouluvalintojen jälkeen.

Tilastoaineiston perusteella suosituiksi luokiteltujen (ks. luku 5.3) ja perheiden keskuudessa sosiaaliselta statukseltaan hyvämaineisina pidettyjen koulujen (ks. luku 6.2) tyypillisesti pienillä oppilasalueilla asui keskimääräistä enemmän sellaisia seitsemännelle luokalle siirtyviä oppilaita, joiden huoltajilla oli korkeakoulututkinto, ylempään toimihenkilön asema ja korkea tulotaso. Tämä kunkin kaupungin suhteellisesti parempiosaisten perheiden yliedustus suosittujen koulujen alueilla säilyi perheiden tehtyä kouluvalintansa. Tyttöjä oli suosituissa kouluissa hieman poikia enemmän sekä oppilasalueiden että kouluvalintojen perusteella. Helsingissä otoksella tutkitut niin kutsutut ”magneetikoulut” sijaitsivat sosioekonomisten tunnuslukujen valossa niin ikään keskimääräistä ”paremmiksi” luonnehdituissa kaupunginosissa (Savolainen 2002). Helsingissä ei ole tutkittu perheiden kouluvalintojen vaikutuksia koulujen oppilaspohjan sosiaaliseen koostumukseen.

Määrällisesti mitattavan koulujen oppilasohjan lisäksi perheiden postikyselyyn kirjoittamat kuvaukset seitsemännelle luokalle siirtyvän lapsen kouluihin hakemiseen liittyneistä asioista antoivat viitteitä kouluvalintapolitiikan sosiaalisesti eriarvostavista vaikutuksista. Koulujen oppilasohjan jakautuminen koulumenestyksellä ja/tai testeillä valikoituihin oppilaisiin ja häiriköiviksi koettiin oppilaisiin näyttäytyi aineistossa ongelmallisena osalle sekä ”huonoiksi” kokemiansa kouluihin menneille oppilaille että osalle oppilaisensa valikoivien luokkien kireää opiskelutahtia pelkääville perheille. Tutkimuksen perusteella ei suinkaan voida päätellä, että kaikki lähiöiden yläkoulut olisivat leimallisesti tunnettuja häiriköivistä oppilaisistaan, tai että kaikilla painotetun opetuksen luokilla olisi perheiden etsimä työrauha tai pelkäämä kilpailuhenkinen ja kireätahainen ilmapiiri. Keskeistä tutkimuksen kuvaamassa ilmiössä on, että kouluvalintatilanteessa osalla perheistä oli tarve pohtia valitsemansa koulun arvoa suhteessa muihin kouluihin tai perheet ylipäänsä käyttivät koulujen sosiaalista hierarkiaa määrittäviä ilmaisuja. Tähän koulujen sosiaaliseen eriarvoisuuteen liittyen osa perheistä koki lisäksi epätietoisuutta ja huolestuneisuutta siitä, mihin ”kannattaisi” hakea. Siten on aihetta epäillä, että kouluvalintapolitiikka luo tai vähintään ylläpitää koulujen välisiä eroja korostavaa sosiaalista todellisuutta ja tukee koulujen oppilasohjan sosiaalista jakautumista.

8. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kouluvalintapolitiikkaa lasten sijoittamisessa oppivelvollisuuskouluihin. Tutkimuksessa pyrittiin luomaan kokonaiskuvaa kouluvalintapolitiikan käyttämisestä Euroopassa, kouluvalintatutkimuksen tutkimusperinteestä sekä kouluvalintapolitiikan synnystä, käytöstä ja sosiaalisista vaikutuksista Suomen suurissa ja keskisuurissa kaupungeissa 2000-luvun taitteessa. Tutkimusaineisto kerättiin pääosin Kuopiosta, Lahdesta, Turusta, Espoosta ja osittain Helsingistä. Toimintapolitiikka, jossa oppilas voi hakea haluamaansa kouluun ja koulut voivat valikoida osan oppilaistaan on ylikansallista, mutta sillä on erilainen asema kunkin maan koulujärjestelmässä. Suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä perheiden ”kouluvalintojen”, koulujen erikoistumisen ja oppilaiden valikoinnin lisääminen on tehty julkisen sektorin sisällä. Tämä 1990-luvun puolivälistä alkanut toimintapolitiikka on huomattava koulutuspoliittinen muutos¹³⁴, kun katso-

¹³⁴ Hyvin ajankohtaisia ilmiöitä on vaikea nähdä laaja-alaisesti läheltä. Kouluvalintapolitiikan paikantamista ajallisesti koko perusopetusjärjestelmän kehitykseen Suomessa ja muissa maissa 1980-luvulta alkaneeseen kouluvalintapolitiikan tutkimustraditioon on vahvistanut tutkimuksen tekemiseen käytetty riittävä ajanjakso. Ajallinen perspektiivi on muokannut myös käsitystä tutkimuskohteen luonteesta. Tutkimusprosessin kuluessa koulutuspoliittisessa diskurssissa ajankohtaisesta termistä ”koulun valinta” (ks. Hirvenoja 1998a ja 1998b), sittemmin ”kouluvalinna” (Seppänen 2001; Seppänen 2004) siirryttiin väitöskirjassa käymään käsitettä ”kouluvalintapolitiikka” ja ilmaisuja oppilaiden hakeutuminen tai sijoittuminen kouluihin. Ilmiön toimintapolitiikkaluonnetta päädyttiin korostamaan, koska pelkkä termi ”kouluvalinna” pitää sisällään ajatuksen, että kyse olisi perheistä lähtevästä tarpeesta puntaroida kouluja ja lapselle ”so-pivaa” opetuspainotusta. Niinikään huomattava muutos on havaittavissa kirjoittajan kasvatustieteiden ylioppilana esitelmässä uskossa kouluvalintapolitiikan argumentteihin (ks. Hirvenoja 1996), joita ilmiön empiirinen tutkiskelu sittemmin horjutti (Hirvenoja 1998c ja 1998d). Nähtäväksi jää, missä määrin väitöskirjan käsitteistö ja tulkinnat kestävät aikaa.

taan ajassa taaksepäin niitä periaatteita, joilla oppilaiden sijoittamista kouluihin on määritelty oppivelvollisuuskoulun muotoutuessa. Suomessa koulujen oppilaspuhjan koostuminen lähialueilla asuvista oppilaista on ollut keskeinen periaate koulupiirijakoon nojanneen kansakouluverkoston perustamisessa 1890-luvun lopulta alkaen ja yhdeksänvuotisen peruskoulutuksen tarjoamisessa kaikkien yhteiskuntaryhmien lapsille 1960-luvun lopulta alkaen.

Tutkimuksen alkutaipaleella oli ihmeteltävä, miten voisi määritellä ja tutkia ilmiötä, jossa perheet saavat vaikuttaa siihen, mitä koulua lapsi käy. Suomessa kouluvalintapolitiikkaa ei ole juuri tutkittu samanlaajuisin asetelmin kuin muissa maissa. Englanninkielisten maiden lähes kaksikymmenvuotisessa kouluvalintapolitiikan tutkimusperinteessä on päädytty viime vuosina mallintamaan perheiden hakeutumista koulujen välillä ”paikallisten koulumarkkinoiden” -käsitteellä. Tutkimuksessa ei siis voitu välttyä tarttumasta koulumarkkinoiden käsitteeseen ja pohtimasta sen soveltuvuutta suomalaiseen kontekstiin. *Paikallisuudella* tarkoitetaan kaupungin fyysistä aluetta ja yhden kunnallishallinnon alaista tilaa. *Koulumarkkinoita* pidetään alueellisenä tilana, jossa kaikkien oppilaiden ei tarvitse mennä lähimpään kouluun ja koulut tarjoavat erilaisia opetuspainotuksia. Kouluvalintapolitiikan tulkitaan siis ”tapahtuvan” paikallisilla koulumarkkinoilla. Kyse ei kuitenkaan ole pyrkimyksestä järjestää perusopetusta markkinamuotoisesti. Paikallisten koulumarkkinoiden käsitteen käyttämistä tutkimuksessa voidaan pitää ennen kaikkea näkökulmana, jonka avulla etsitään tulkintaa sosiaalisesta todellisuudesta (Sulkunen 1997, 21; Kantola 2002, 57–58). Käsitteen avulla pyritään siis näkemään jotain, mitä muutoin ei havaittaisi.

Kouluvalintapolitiikan käyttöä päädyttiin tutkimaan kysymällä, missä määrin kaupunkien paikalliset koulumarkkinat ovat olemassa ja mitä niillä tapahtuu. Empiirisen tarkastelun kohteena ovat siis eleyt koulumarkkinat (Lauder ym. 1999, 84; Taylor 2002, 89–120). Vaikka eri maiden hallintomallit poikkeavat toisistaan mm. koulujen omistuspuhjan ja opetussuunnitelmien sääntelyn suhteen, eri maissa on mahdollista tutkia muun muassa perheiden toimia kouluihin hakemisessa sekä koulujen piirteitä ja hallintoa. Suomea koskeva tarkastelu tehtiin soveltamalla muissa maissa käytettyjä näkökulmia, asetelmia, aineistonkeruu- ja jäsennostapoja. Elettyjen koulumarkkinoiden piirteinä tarkastelun paikallisten koulumarkkinoiden rakennetta, perheiden toimia kouluihin hakeutumisessa ja näiden ”kouluvalintojen” sosiaalisia vaikutuksia. Näiden kolmen kouluvalintapolitiikan osa-alueen nivominen yhteen tutkimukseen on ollut haastavaa aineistonkeruulle, analyysille ja raportoinnille.

Tutkimukseen otetuista kouluvalintapolitiikan osa-alueista pisimmät perinteet ovat perheiden ”kouluvalintojen” tutkimisessa (mm. Adler ym. 1989; Williams & Echols 1992; Gewirtz ym. 1995; Woods 1998). Koulumarkkinoiden rakenteen tutkimusta on puolestaan pidetty [Englannin mittakaavassa] ”innovatiivisena” ja jopa ”ainutlaatuisena” (Taylor 2002, 5), tosin samankaltaisia tutkimusasetelmia käytettiin Skotlannissa jo 1980-luvulla (Adler ym. 1989) ja on kokeiltu myös Uudessa-Seelannissa (Lauder ym. 1999). Pyrkimykset mitata kouluvalintapolitiikan vaikutuksia erityisesti koulujen väliseen segregaatioon ovat nousseet ajankohtaisiksi 2000-luvulla, ja tutkimusmenetelmistä on kiistelty (mm. Noden 2001, 2002; Gorard & Fitz 2000b; Gorard 2000; Gibson & Asthana 2000, 2002; Gorard & Taylor 2002; Goldstein & Noden 2003).

Seuraavassa vedetään yhteen tutkimuksen johtopäätöksiä muiden tutkimusten valossa (8.1) ja lopuksi pohditaan (8.2) sitä, miksi elettyjen koulumarkkinoiden mekanismit ja vaikutukset ovat pulmallisia ja millä kouluvalintapolitiikan ylikansallista levinneisyyttä voitaisiin selittää.

8.1 Eletyt koulumarkkinat kansainvälisessä valossa

Suomalaisaineiston pohjalta voidaan vetää neljä johtopäätöstä kouluvalintapolitiikan luonteesta ja seurauksista kaupungeissa:

- 1) Paikalliset koulumarkkinat olivat olemassa; eleyillä koulumarkkinoilla oli oppilasvalikointia ja hierarkkinen rakenne.
- 2) Perheiden ”itsevalikointi” koulujen suosiohierarkian eri tasoille tai koulumarkkinoiden ulkopuolelle oli taustasidonnaista.
- 3) Perheiden ”kouluvalintaperustelut” olivat pääosin sosiaalisia, käytännöllisiä ja sidoksissa huoltajien taustoihin.
- 4) Koulujen oppilas pohja jakautui jyrkemmin perheiden hakemusten kuin oppilasalueiden mukaan ja heijastui mielikuviin koulujen arvostuseroista.

Näitä johtopäätöksiä eleyistä koulumarkkinoista pohditaan suhteessa muissa tutkimuksissa kouluvalintapolitiikasta esitettyihin huomioihin ja suomalaisviranomaisten kouluvalintapolitiikan käytölle esittämiin perusteluihin. Tarkastelussa nousee kysymyksiä: Miltä Suomen oppivelvollisuuskoulujärjestelmä näyttää kouluvalintapolitiikan myötä? Erottuuko eri maissa tutkituille paikallisille koulumarkkinoille joitain ylikansallisia piirteitä? Ovatko kouluvalintapolitiikan

piirteet ja perheiden toimet paikallisilla koulumarkkinoilla sellaisia, kuin toimintapolitiikkaa ajaneet virkamiehet ovat olettaneet? Millaisia piirteitä ja selityksiä perheiden kouluihin hakemisessa on löydettävissä? Johtopäätösten lomassa pohditaan, millaisen ja miten luotettavan kuvan tutkimuksen näkökulmat, aineistot ja analyysitavat tuottavat kouluvalintapolitiikasta.

1) Paikallisilla koulumarkkinoilla “kysyntää” ja “tarjontaa”; elityillä koulumarkkinoilla oppilasvalikointia ja hierarkkinen rakenne

Kouluvalintapolitiikkaa toteutettiin kaikissa tutkituissa suomalaiskaupungeissa 2000-luvun taitteessa ja tämä kosketti valtaosaa yläkouluihin siirtyvästä ikäluokasta. Oppilaiden sijoittuminen 7.–9. luokan kouluihin voidaan määritellä tapahtuvan kaupungeissa paikallisilla koulumarkkinoilla. Paikalliset koulumarkkinat eroavat kuitenkin muun muassa Englannissa ja Walesissa (ks. luvut 1.2 ja 2.1) julkisen sektorin hallintoperiaatteena käytetystä kvasimarkkinoiden käsitteestä. Suomalaiskaupunkien paikallisilla koulumarkkinoilla oli ”tarjontaa”. Valtaosassa yläkouluista oli yksi tai useampia oppilaansa valikoivia painotetun opetuksen luokkia. Kaupungit mainostivat mahdollisuutta ”kouluvalintoihin” yläkouluihin siirtyvälle ikäluokalle painamalla kouluvalintaoppaita, jakamalla oppilaille valintakaavakkeita ja/tai järjestämällä kouluissa esittelytilaisuuksia.

Paikallisista koulumarkkinoista ei kuitenkaan voitaisi puhua, jos kaikki oppilaat olisivat menneet heille lähimpään kouluun (Taylor 2002, 95), Suomessa heille osoitettuihin ”lähikouluihin”, jotka määriteltiin käytännössä maantieteellisin oppilasaluein, kuten aiemmat koulupiirit. ”Kysyntä” eli oppilaiden hakeutuminen muuhun kuin oppilasalueen kouluun oli suurta. Tutkituissa kaupungeissa, Kuopiossa, Lahdessa, Turussa ja Espoossa, joka toisessa yläkouluun siirtyvän oppilaan perheessä oli postikyselyvastausten (N 1523) mukaan harkittu hakeamista muuhun kuin oppilasalueen kouluun. Koko ikäluokan kattavien tilastojen mukaan tutkimuskaupungeissa (N 5152) keskimäärin kolmasosa seitsemännelle luokalle siirtyvistä oppilaista ja Helsingissä joka toinen haki muuhun kuin lähikouluun 2000-luvun taitteessa. Siten Helsingissä kouluvalinta mietitytti varmasti vielä suurempaa osaa kuin puolta 12-vuotiaiden ikäluokasta. Ilmiö ei siis kohdentunut vain marginaaliselle oppilasryhmälle, esimerkiksi ”huippulahjakaille”, kuten muun muassa opetusministeri Haatainen uskoi kommentoidessaan hallituksen lähikoulupolitiikkaa lähes kymmenen vuotta kouluvalintapolitiikan käyttöönoton jälkeen (Helsingin Sanomat 15.12.2003). Ilmiön laajuutta

kuvaa myös se, että yksikään tutkimuskaupunkien yläkoulu ei toiminut ainoastaan sille määritellyn oppilasalueen pohjalta, vaan koulut saivat hakemuksia muiden koulujen oppilailta tai/ja koulujen alueilla asuvat oppilaat hakivat muihin kouluihin. Toisin sanoen kaikki tutkimuksessa mukana olleiden kaupunki-alueiden yläkoulut tulivat väistämättä osaksi paikallisia koulumarkkinoita.

Kokonaisen ikäluokan kouluihin hakemisen tarkastelu useassa kaupungissa antoi hyvin kattavan ja kaupunkien kesken vertailukelpoisen kuvan kouluvalintailmiön laajuudesta yhtenä ajankohtana. Asetelmalla voitiin siis luotettavasti¹³⁵ kartoittaa ilmiötä poikkileikkauksena 2000-luvun taitteessa. Sen sijaan aivan tarkkaa vastausta ei voida sanoa siihen, missä määrin näin suuren ikäluokan osan valikointi on muutos esimerkiksi 1980-luvulla vallinneeseen peruskoulujärjestelmään.¹³⁶ Tiedetään, että 1980-luvulla muutamissa kouluissa toimi taitoaineisiin painottuneita ja oppilaansa valikoivia luokkia. Yhtenäiskouluksi¹³⁷ tarkoitettun peruskoulun lainsäädäntö kun ei velvoittanut kaikkia kouluja ottamaan tiettylle maantieteelliselle alueelle rajatun koulupiirin oppilaita (ks. luku 2.2). Vuonna 1966 Lahteen perustetut ”musikaalisesti lahjakkaiden luokat”, joille oppilaat valittiin testien perusteella, yleistyivät myös muissa kaupungeissa ja näyttivät olleen osa poliittista prosessia, jossa yksityisiä oppikouluja muutettiin kunnalliseksi peruskoulun yläasteiksi 1970-luvun lopulla. 1990-luvun aikana oppilaansa valikoivien luokkien määrä on kasvanut ja oppiainesisällöt ovat laajentuneet musiikista, kuvataiteista ja liikunnasta vieraisiin kieliin, matematiikkaan ja luonnontieteisiin. Siten huomattavimmaksi suomalaisen yhtenäiskoulun rakenteelliseksi muutokseksi voidaan tulkita se, että yhä suurempaan osaan opetusryhmistä, erityisesti sen viimeisillä luokilla, ei ole pääsyä kaikilla [yleisopetukseen lu-

¹³⁵ Aineistoa tarkasteltiin kaikissa kaupungeissa systemaattisesti samalla tavalla, jotta kaupunkeja voitiin verrata keskenään. Ikäluokka-aineiston analyysissä mietittiin hyvin tarkkaan, mitä oppilasmääriä laskettiin eli ketkä määriteltiin muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiksi ja ennen kaikkea mihin perusjoukkoihin luvut suhteutettiin. Samoin painotettua opetusta antavien luokkien ”määrää” pyrittiin mittaamaan samoin kriteerein joka kaupungissa niissä rajoissa, mitä se oli aineistosta mahdollista. Tutkimuksessa kokeiltiin erilaisia indikaattoreita koulujen suosion määrittelyyn ja koulujen välisten hakemusvirtojen mittaamiseen sekä perusteltiin ne, joita päädyttiin pitämään kuvaavimpina. Näin voitiin vakuuttua siitä, että ilmiötä kuvaamaan luodut tunnusluvut mittasivat mahdollisimman hyvin sitä, mitä oli tarkoituskin mitata.

¹³⁶ Tutkimuksessa käytetyn tilastotietojen kerääminen ja samoin kriteerein luokittaminen oli hyvin työlästä, joten useiden vuosien vertaaminen oli mahdotonta yhden tutkimuksen puitteissa. Toiseksi, näytti siltä, että samaa ilmiötä mittaavia ja yhtä kattavia oppilastietoja ei ole olemassa eri kaupungeista ja kouluista takautuvasti.

¹³⁷ Tässä termillä yhtenäiskoulu ei siis tarkoiteta viime aikoina julkisuudessa käytettyä nimitystä kaikki oppivelvollisuuden 1.-9. luokat käsittävistä peruskouluista, joissa ei erotella ala- ja yläluokkia.

keutuvilla] oppivelvollisilla. Samantapaisia muun muassa kielten, musiikin tai teatterin erikoisluokkia on perustettu koulupiirejä käyttävässä Ranskassa julkisten yläkoulujen (collège) sisälle. Koulujen näkökulmasta tutkittuna on todettu, että Pariisin lähiökoulut pyrkivät oppilaansa valikoivilla luokilla ('good classes') sekä epävirallisilla tasoryhmillä estämään oppilaspakoa arvostettuihin julkisiin kouluihin ja yksityiskouluihin (Broccolichi & van Zanten 2000).

Oppilasvalikointi näytti vakiintuneen tai olevan vakiintumassa Suomen oppivelvollisuuskoulujärjestelmään kaupungeissa 2000-luvun taitteessa. Tutkimuskaupungeissa keskimäärin kolmessa neljästä yläkoulusta oli painotetun opetuksen luokka tai luokkia 2000-luvun taitteessa. Huomattava osa yläkouluihin siirtävästä ikäluokasta kulki jonkin oppilaan koulukyvykkyteen perustuvan valikoinnin, tyypillisimmin soveltuvuuskokeeseen tai/ja lapsen aiempaan koulumenestykseen perustuvan valikoinnin läpi.¹³⁸ Valtion taholta sama ilmiö nähtiin [oppilaiden ja vanhempien] ”valinnanmahdollisuuksien selkeytymisenä ja lisääntymisenä”, kuten valtioneuvosto arvioi uusien koululakien vaikutuksia ja laeissa asetettujen tavoitteiden toteutumista selonteossaan eduskunnalle (Valtioneuvosto 2002, 19). Perusopetuslain valmisteluvaiheessa lähtökohta oli, että valintakokeet olisivat ”poikkeuksellinen peruste valikoitua peruskouluun” ja niiden uskottiin tuovan ”pelisäännöt, joilla tilannetta [pääsykokeiden käytöstä] valvotaan” (Heinonen 1998). Oppilasvalikoinnista poikkeuksellisena tilanteena ollaan kuitenkin siirtymässä vakiintuneeseen käytäntöön. Toiseksi lähes tutkimaton alue on, mitä pääsykokeet ja koulujen muut oppilasvalintakäytännöt mittaavat. Perheille jaetuissa yläkouluoppaissa näkyi viitteitä valintakriteereistä, joilla koulut tavoittelivat sosiaalisesti sopivia oppilaita, esimerkiksi mitatessaan ”motivaatiota”, pyytäänsä alakoulun opettajan lausuntoja tai ilmoittaessaan ”epäasiallisen käytöksen” pudottavan liikuntatestin pisteitä. Muutamissa kouluissa oppilasvalintojen perusteita ei ollut julkisesti esillä tai hakijat kutsuttiin ”tarvittaessa” testeihin.

¹³⁸ Jonkin oppilasvalikointimekanismin kautta kouluihin sijoittuvien oppilaiden määrä saattaa olla vielä suurempi kuin se osa 7. luokalle siirtävästä ikäluokasta, joka haki painotetun opetuksen luokille muuhun kuin lähikouluun. Myös koulun omalla oppilasalueella asuvien lasten tuli läpäistä pääsykriteerit, jos he halusivat painotetun opetuksen luokalle. Toisaalta siihen keskimäärin kolmasosaan ikäluokasta, joka haki muuhun kuin oppilasalueen kouluun, lukeutuvat luokkastoissa myös muut kuin painotetun opetuksen luokille hakeneet oppilaat. Se, millä perusteella koulut ottavat tai jättävät ottamatta nämä muut oppilaat, ei selvinnyt tutkimuksen aineistosta eli kaikille 7. luokan kouluvalintatilanteessa oleville perheille jaetusta materiaalista. Muutoin kuin painotetun opetuksen luokalle hakeminen muuhun kuin lähikouluun näyttäisi muodostavan jonkinlaisen ”kouluvalintojen harmaan vyöhykkeen”, josta ei ole paljon tietoa.

Oppilasvalikointijärjestelmän vakiintumisesta suomalaisen peruskouluun kertoo osaltaan Helsingin kaupungin oppilaaksiottopolitiikka painotetun opetuksen luokille. Kunkin oppiaineen ”soveltuvuuskoee” järjestettiin esimerkiksi vuonna 2004 samaan aikaan koko kaupungissa. Helsingiläisperheille myös esitettiin yläkoulujen kouluvalintaoppaassa yhtenäisesti, mitä eri aineiden soveltuvuuskokeilla arvioidaan, riippumatta siitä, missä koulussa painotettua opetusta annettiin. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2004, 21–22.) Näin Helsingin voidaan tulkita valtioneuvoston koulutuksen kehityssuunnitelman (opetusministeriö 2003b) mukaisesti ”selkeyttäneen” valintakokeiden käyttöä koskevia menettelyjä. Kuitenkin samalla toimintapolitiikka on nivonut, jopa institutionalisoinut, pääsykokeet osaksi peruskoulujärjestelmää. Tätä ja samalla koulujen luokittu(a)mista ilmentää myös Helsingin kouluviraston internetsivuillaan (<http://www.wedu.hel.fi/contact.asp>) vuonna 2004 koulujen yhteystietohakemistossa käyttämä nimitys ”soveltuvuuskoekoulut (peruskoulut)”. Näille vastakohtana vanhempien ja oppilaiden, mahdollisesti myös opettajien (ks. nimimerkki ”Taviksen äiti” 2006) puheessa ovat niin kutsutut ”tavalliset” luokat tai koulut. Oppilaansa valikoivien ja siten ”erityisiksi” koettujen opetusryhmien tai koulujen olemassaolon yksi vaikutus näyttää olevan se, että ne määrittävät väistämättä muita kouluja ja opetusryhmiä toisarvoisiksi.

Toinen elettyjen koulumarkkinoiden piirre niin Suomessa kuin muissakin maissa oli se, että koulujen välille määrittyi hakemusten perusteella suosiohierarkia. Oppilaiden tekemien hakemusten määrä tai suunta yläkoulujen välillä oli harvoin vastavuoroinen. Keskimäärin kolmasosa kouluista sai valtaosan oppilaistaan muualta kuin koululle määrätyltä oppilasalueelta ja ne luokitettiin suosituiksi. Koulumarkkinoiden toisella ääreläidalla keskimäärin 40 % kouluista luokiteltiin torjutuiksi, koska huomattavan suuri oppilasjoukko, jopa noin puolet näiden koulujen oppilasalueilla asuvista oppilaista, haki muihin kouluihin. Loppu kolmannes kouluista sai oppilaita suurin piirtein yhtä paljon alueensa ulkopuolelta kuin niiden alueelle kuuluneista oppilaista haki muihin kouluihin. Näitä kouluja nimitettiin tutkimuksessa hakemusvirroiltaan tasapainoisiksi kouluiksi. Koulujen suosion on todettu jakautuneen hierarkkisesti suhteessa perheiden ”kouluvalintoihin” useissa tutkimuksissa niin Skotlannissa (Adler ym. 1989, 185–189, 207), Ranskassa (OECD 1994, 138–139), Englannissa (Ball ym. 1995) kuin Uudessa-Seelannissakin (Lauder ym. 1999, 45–46, 50, 97). Suomalaisaineisto tukee kaupunkialueiden paikallisten koulumarkkinoiden rakenteesta tehtyä johtopäätöstä. Se, että ”hyvinä” pidetyt koulut ovat vetovoimaisia, lujittaa koulujen

välisestä hierarkiaa kullakin kaupunkialueella. Suositut koulut täyttyvät nopeasti oppilaista ja niistä tulee valikoivia (mm. Gordon 2003) tai oppilaansa valikoivat koulut määrittävät tutkimuksissa suosituimmiksi.

Koulujen luokittaminen erityisesti ”suosituiksi” tai ”torjutuiksi” oppilaiden tekemien hakemusten perusteella tutkijan asettamin kriteerein voi ruokkia ajatusta koulujen välisestä kilpailusta.¹³⁹ Tutkimuksesta ei kuitenkaan voida eikä ole tarkoitustakaan päätellä, esiintyykö suomalaiskoulujen välillä kilpailua oppilaista tai kilpailua tietyistä, koulukulttuuriin sopivista oppilaista, kuten muissa konteksteissa on esitetty (Gewirtz ym. 1995; Woods ym. 1998). Ainakaan ei voida markkinalogiikan mukaisesti olettaa, että kaikki koulut välttämättä haluivat kilpailla oppilaista. Ei kuitenkaan ole poissuljettua, että osa kouluista koki kilpailevansa tai joutuvansa kilpailemaan oppilaista tai perheet kokisivat, että koulut kilpailevat tietyistä oppilaista. Koulujen on todettu reagoivan oppilaiden hakemiseen myös huomalla kilpailulle sääntöjä tai tekemällä yhteistyötä toisten koulujen kanssa (Lauder ym. 1999, 101–102). Kouluväki voi myös kokea hyvin erilaisen toiminnan kilpailuksi ja tällä voi olla hyvin erilaisia paikallisia vaikutuksia (Davies, Adnett & Mangan 2002). Oman lisänsä kouluvalintapolitiikan toteutumisen ymmärtämiseen kaupungeissa antaisikin koulujen roolin ja toimien tarkastelu paikallisilla koulumarkkinoilla. Tutkimusasetelma, joka kartoittaisi koulujen – sekä rehtoreiden että opettajien – suhtautumista kouluvalintapolitiikkaan olisi kiintoisa suhteuttaa tässä tutkimuksessa esitettyyn koulujen suosiohierarkiaan. Toisin sanoen kysyttäisiin esimerkiksi sitä, millainen näkökulma suosittujen, torjuttujen tai tasapainoisten koulujen henkilökunnalla on oppilaiden oikeuteen hakea muuhun kuin lähikouluun. Menetelmällisiä valintoja tulisi miettiä tarkoin, koska hallinnollisten küreiden keskellä työskenteleville rehtoreille tehtyjen postikyselyjen on todettu jäävän hedelmättömiksi (ks. Savolainen 2002).

Koulujen suosiohierarkian määrittymiseen eivät vaikuttanut yksin perheiden tekemät hakemukset, vaan myös kaupungin opetushallinnon harjoittama toimintapolitiikka. Kaikissa kaupungeissa kouluviranomaiset olivat määritelleet osalle yläkouluista hyvin pienen oppilasmäärän sisältävät oppilasalueet, kun taas toisten koulujen alueella asui moninkertaisesti enemmän oppilaita kuin pienimmillä alueilla. Näin kaupunkien kouluviranomaiset ja kunnallisvaalien pohjalta puolueiden lautakuntiin nimittämät luottamushenkilöt määrittelivät, miten pal-

¹³⁹ Näin ollen tutkimuksessa on otettu väistämättä se riski, että luokitus muokkaa sosiaalista todellisuutta. Toisin sanoen, kun tutkija tarkastelee kouluihin hakemisen ilmiötä esittämällä tavalla, hän tahdostaan riippumatta ”tekee tutkimuksella aina enemmän kuin kuvaa” (Taira 2004).

jon koulut saivat [tai niiden piti] erikoistua ja valita oppilaansa. Toisin sanoen Jaakko Itälän (1998) sanoin kaupungit määrittelevät, ”miten suuri osa kouluista jätetään ilman lähikoulutehtävää”. Niukkuus synnyttää suosiota niin koulumarkkinoilla kuin muillakin markkinoilla (Gordon 2003). Suositut koulut tai painotetun opetuksen luokat voidaan nähdä koulujärjestelmässä niin kutsuttuina ”asemoivina hyödykkeinä”, koska niiden oppilaspaikkoja on tarjolla rajoitetusti. Niistä syntyy kilpailua, joka johtaa oppilaiden valikointiprosessin tiukentumiseen. Asemoiva hyödyke tuottaa määritelmällisesti haltijoilleen arvoa, koska muilla ei ole tätä hyödykettä. (Hirsch 1977, 20–22, 27–29.) Featherstone (1991, 88–89) katsoo, että hallitsevat ryhmät yhteiskunnassa pyrkivät pitämään hallussaan tai perustamaan tällaisia hyödykkeitä, joita arvostetaan niiden keinotekoisien niukkuuden vuoksi. Kouluvalintapolitiikan kytkemistä eri yhteiskuntaryhmien väliin ”kamppailuun” tarkastellaan tarkemmin yhteenvedon kolmannessa osassa.

”Kysynnän” ja ”tarjonnan” lisäksi koulumarkkinoiden muotoutumiseen vaikutti siis ”hallinto”, jonka on todettu kuitenkin olevan liian ohut käsite määrittelemään koulumarkkinoiden kolmatta osa-aluetta. Myös tämän tutkimuksen valossa Taylorin (2002, 8) esittämä käsite ”institutionaalinen tila” on osuvampi. Se kattaa hallintoa laajemmin myös koulujärjestelmän historian ja alueellisen luonteen. Ei voi olla sattumaa, että kaikissa neljässä tutkitussa kaupungissa sen vanhimpien ja edelleen keskustoissa sijaitsevien yläkoulujen oppilas pohjaa säädeltiin vähiten asuinpaikkaan sidotuilla oppilasalueilla. Näiden alkuaan yksityisten oppikoulujen oppilas pohja perustui 2000-luvun taitteessa lähes kokonaan lasten hakeutumiseen ao. kouluihin ja oppilaiden valikointiin. Näin ollen ne luokittoivat hyvin suosituiksi. Myös Skotlannissa, missä muusta Britanniaista poiketen on kannatettu yhtenäiskoulujärjestelmää, mutta kunnilla on ollut laajat valtuudet säädellä oppilaiden tasaista sijoittumista kaikkiiin kouluihin, 1980-luvulla käyttöön otetuilla koulumarkkinoilla eniten oppilaita keränneet koulut olivat entisiä oppikouluja ja sijaitsivat kaupungin keskeisillä paikoilla (Adler ym. 1989, 198, 203). Samoin Ranskassa, Englannissa ja Uudessa-Seelannissa suosituimmiksi kouluiksi (high circuit) erottuivat koulut, joiden oppilaaksiotto oli valikoivaa tai piilovalikoivaa ja ne keräsivät oppilaita laajoilta alueilta kaupungeissa (OECD 1994, 138–139; Ball ym. 1995; Lauder ym. 1999, 45–46, 51, 97).

Suomalaiskaupungeissa torjutuimmiksi luokituneet koulut sijaitsivat tyypillisimmin suurissa asumalähiöissä ja olivat alkuaan 1970-luvulla perustettuja (kokeilu)peruskouluja. Näille kouluille piirretyillä oppilasalueilla asui moninkertainen määrä oppilaita kaupunkien pienimpiin alueisiin verrattuna. Useimmiten

näissä kouluissa ei ollut lainkaan tai oli vain yksi oppilaat valikoiva painotetun opetuksen luokka tai koulussa oli yleinen, kaikille oppilaille suunnattu opetus-painotus. Hakemusvirrat eivät kuitenkaan olleet kaikista lähiökouluista pois-päin. Paikallisten koulumarkkinoiden rakenne oli paljon monimuotoisempi kuin Parsonin (2000) sanoin pelkistetty kuva ”hyvistä” kouluista, jotka vetivät oppi-laita ”surkeista” kouluista. Tutkimuskaupunkien lähiöissä oli joukko kouluja, jotka saivat hakemuksia pääasiassa yhdestä ja lisäksi muutamista lähimmistä kouluista. Vastaavasti näiden alueelta haettiin muiden lähialueiden kouluihin sekä suosituimpiin keskustakouluihin. Nämä harvat lähiökoulut, joihin oppilaita haki myös muilta alueilta, toimivat uudehkoissa koulurakennuksissa tai olivat täysin uusia kouluja tai/ja niissä oli yksi tai muutama painotetun opetuksen luokka. Lisäksi kaupungin keskustojen läheisyydessä sijaitsi kouluja, jotka saivat oppi-laita naapuruston lähiökouluista, mutta joiden alueilla asuvia oppilaita haki suo-sittuihin kouluihin. Näissä, alkujaan toisen maailmansodan jälkeen perustetuissa oppikouluissa oli tyypillisesti yksi tai muutama painotetun opetuksen luokka.

Vaikka paikallisten koulumarkkinoiden piirteet olivat huomattavan saman-kaltaisia kaikissa tutkituissa kaupungeissa, kaupunkien välillä oli havaittavissa myös eroja sen suhteen, miten suuri osa ikäluokasta haki muuhun kuin oppilas-alueen kouluun ja miten jyrkkä koulujen jakautuminen suosioluokituksessa oli. Koulujen suosiota kuvaamaan luodut indikaattorit heijastivat oppilaiden hake-musten suunnan lisäksi oppilasalueiden kokoa. Niissä kaupungeissa (Helsinki, Lahti ja Turku), jotka olivat määritelleet osalle kouluista hyvin pieniä oppilas-alueita, koulujen suosion jakautuminen 2000-luvun taitteessa näyttäytyi erityi-sen jyrkkänä ja muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden osuus ikäluo-kasta oli selvästi suurempi kuin Kuopiossa ja Espoossa. Paikallisten kouluvi-ranomaisten harjoittamalla kouluvalintapolitiikalla saattaisi siis olla vaikutusta siihen, millaisia rakenteita ja vaikutuksia toimintapolitiikasta seuraa. Lisäksi kau-punkien linjaukset kouluvalintapolitiikassa, samoin kuin edempänä tarkastellut perheiden toimet kouluihin hakeutumisessa, saattavat kytkeytyä myös kaupun-kien alueelliseen erilaistumiseen eli segregatioon (ks. käsitteistä mm. Vaatto-vaara 1998, 43–44; Karisto & Montén 1996, 18–25).

Onkin syytä pohtia, miltä paikallisten koulumarkkinoiden piirteet näyttävät tarkasteltuna rinnakkain kaupunkien sisäisten hyvinvointierojen jakautumisen kanssa. Kun tarkastellaan hakemusten vilkkautta muuhun kuin lähikouluun ja koulujen suosion jakautumista rinnakkain kaupunkien alueellisen erilaistumi-sen jyrkkyyden kanssa, näyttää siltä, että nämä olisivat yhteydessä toisiinsa. Tut-

kituista kaupungeista ne (selvimmin Helsinki ja Lahti, mutta myös Turku), joissa oppilaiden hakeutuminen muuhun kuin alueen kouluun oli vilkkainta (ks. luku 5.2) ja koulujen suosion jakautuminen jyrkintä (ks. luku 5.3), postinumero-alueiden väliset tuloerot jakautuivat jyrkimminkin kymmenen suurimman kaupungin vertailussa (Rusanen ym. 1999a). Useilla eri mittareilla tarkasteltuna kaupungin sisäisten tuloerojen on todettu kasvaneen tarkastelujaksoilla 1989, 1993 ja 1997 voimakkaimmin Helsingissä, mutta muita kaupunkeja merkittävämmiin myös Lahdessa ja Turussa. Alueiden välisten tuloerojen on todettu kasvaneen Helsingissä erityisesti ennen taloudellista lamaa (1989–1993) ja Lahdessa erityisesti laman jälkeen (1993–1997). (Rusanen ym. 1999a.) Samoin juuri Helsingissä, Lahdessa ja Turussa yhtä suuri osa, neljännes seitsemäluokkaisista kävi kouluja, jotka valikoivat pääosan tai lähes kaikki oppilaansa (ks. luvussa 5.3 taulukko 6). Sen sijaan Espoossa ja erityisesti Kuopiossa lähes täysin oppilaansa valikoivia kouluja ei ollut 2000-luvun taitteessa. Espoossa erityisen suosituiksi luokituneet koulutkin ottivat kohtuullisen osan oppilaistaan tietyn asuinpaikan mukaan silloisen toimintapolitiikan vallitessa. Kuopiossa oppilaat tekivät hakemuksia muutamien erittäin suosittujen yläkoulujen kesken, mutta olisivat asuinpaikkansa perusteella päässeet joka tapauksessa johonkin näistä suosituiksi luokituneista kouluista. Kuopiossa kaupungin sisällä ei ollut merkittäviä tuloeroja ja muutokset näissä olivat tarkasteluvuosina hyvin pieniä. Asuntokunniltaan varakkaassa Espoossa sisäisten tuloerojen jakautuminen näytti erilaiselta eri mittareilla. (Rusanen ym. 1999a.) Tietenkään ei voida päätellä, millaisin mekanismein kaupunkien alueellinen sosiaalinen jakautuminen olisi yhteydessä kaupungin harjoittamaan kouluvalintapolitiikkaan, mutta selityksiä perheiden intoon hakea seitsemännelle luokalle siirtyvälle lapselle paikkaa muuhun kuin lähikouluun pohditaan seuraavissa jaksoissa.

2) Perheiden taustasidonnainen ”itsevalikointi” koulujen suosiohierarkian eri tasoille tai koulumarkkinoiden ulkopuolelle

12-vuotiaiden ”kouluvalinnat” tai sijoittuminen yläkouluihin olivat monisyisesti yhteydessä huoltajien – erityisesti äidin – koulutukseen, ammattiasemaan ja jossain määrin tulotasoon, mutta ei juurikaan huoltajien määrään. Oppilaan kotitasausta oli erityisesti yhteydessä siihen, mille suosiohierarkian tasolle sijoittuneeseen yläkouluun oppilas haki. Korkeakoulutettujen ja hyvin toimeentulevien perheiden lapset ja erityisesti tytöt hakivat suosiohierarkian huipulle määrät-

tyneisiin kouluihin. Niiden perheiden lapset, joissa huoltajilla, erityisesti äidillä oli matala ammatillinen koulutus menivät tyypillisimmin oppilasalueen kouluun, ja nekin, jotka hakivat muuhun kuin oppilasalueen kouluun, hakivat muita useammin suosiohierarkian keskitasolle tai pohjalle määrittyneisiin kouluihin. Erot oppilaiden kotitaustan, erityisesti isän taustan suhteen olivat pienempiä vertailtaessa sitä, hakiko oppilas ylipäänsä muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun vai menikö hän lähikouluun. Oppilaat hakivat myös sukupuolesta riippumatta yhtä vilkkaasti muuhun kuin oppilasalueen kouluun. Lisäksi aineisto antoi viitteitä olettaa, että perheissä, joissa kummallakaan huoltajalla ei ollut ammatillista koulutusta, ”kouluvalinta” jäi muita useammin yksin lapsen päätettäväksi.

Lasten hakeutuminen eri suosiohierarkian tasoille luokitettuihin kouluihin suhteessa huoltajien sosioekonomiseen asemaan viittaa siihen, että myös Suomessa perheet valikoituivat itse pois kouluista, joita eivät kokeneet itselleen sopiviksi (”not for the likes of us”) (Bourdieu 1990, 56, 64). Gambetta (1987, 15) luonnehtii perheiden niin sanottua ”itsevalikointia” kärjistetyksi tilanteena, jossa työläisperheet uskovat, että akateemisiin aineisiin suuntautuneet koulut eivät ole ”heidän kaltaisilleen” ihmisille ja vastaavasti ylimmät luokat uskovat, että vain akateemisesti suuntautuneet koulut ovat ”heidän kaltaisilleen” ihmisille. Myös muilla yhteiskunnallisen käyttäytymisen ja kulutuksen alueilla saman yhteiskuntaryhmän jäsenet ovat taipuvaisia samanlaisiin valintoihin (ks. esim. Haavio-Mannila & Sinnemäki 2004, 257). Reay ja Ball (1997) ovat selittäneet haastatteluaineistoihin perustuen työväestön lasten haluttomuutta hakea suosittuihin, hyvämaineisiin kouluihin muun muassa sillä, että hakeminen näihin kouluihin sisältää nöyryytyksen ja torjutuksi tulemisen riskin. Työntekijätaustaisten vanhempien on todettu kokeneen muita useammin epävarmuutta kouluihin hakemisessa (Gewirtz ym. 1995, 40–45). Suomalaisaineistossa juuri vailla ammatillista koulutusta olevien huoltajien perheet mainitsivat muita useammin lupuneensa hakemisesta muuhun kuin oppilasalueen kouluun, koska he kokivat joko hakuprosessin hankalaksi tai olivat epävarmoja lapsen lahjakkuudesta tai pääsystä painotettuun opetukseen. Toisin sanoen, vaikka lapsella olisi kiinnostusta tiettyyn painotettuun opetukseen, pääsykriteerien olemassaolo estää osaa matalan koulutuksellisen pääoman perheissä kasvavista lapsista hakemasta painotettuun opetukseen.

Kulttuurisen epävarmuuden ohella ”kouluvalintoja” näytti rajoittavan perheen matala taloudellinen pääoma. ”Hyvien” koulujen on todettu olevan niin henkisesti kuin fyysisestikin kaukana niistä kaupunkilaisperheistä, jotka asuivat

huhupuheissa ”demonisoitujen” koulujen alueilla (Reay & Lucey 2003, 125). Suomalaiskaupungeissa sekä äidin palkkatyön ulkopuolinen asema että alhainen tulotaso olivat selkeästi yhteydessä siihen, että lapsi jätti hakematta muuhun kuin oppilasalueen kouluun lyhyen tai helpon koulumatkan vuoksi, vaikka perheessä oli harkittu hakemista.

Tutkimusaineistossa nousi toistuvasti esille, että juuri äidin koulutus ja ammattiasema olivat voimakkaimmin yhteydessä siihen, miten perhe toimi lapsen yläkouluun hakemisessa. Useissa tutkimuksissa perheiden kouluvalintaprosesseista äideillä on todettu olevan keskeinen rooli kouluvalinnoissa (Reay 1998a; David 1997; Taylor 2002, 251) sekä yleisemminkin päävastuu perheessä lasten koulun käynnistä ja suhteista opettajiin (Lareau 1989, 83–95). Reay (2000) on todennut äitien ottavan pääosan ”tunnetason työstä” lapsen koulunkäynnin tukemisessa, mihin kuuluu syyllisyyttä, huolta, turhautumista, empatiaa ja rohkeisuutta. Hänen mukaansa äidit kokevat levottomuutta lapsen koulutuksesta kaikissa yhteiskuntaluokissa. Ball (2003a, 5) on todennut, että vasta viime vuosina on kehittynyt teoreettisia välineitä, joiden avulla voi tarkastella perheiden sisäisiä ja välisiä eroja kouluvalintaprosessissa. Bourdieun (1986, 253) mukaan kulttuurisen pääoman siirtäminen jälkikasvulle tapahtuu perheessä ja on yhteydessä suoraan kulttuurin uusintamiseen käytettävään aikaan, erityisesti äitien vapaa-aikaan (Reay 1998a). Perheiden tekemää ”kouluvalintaa” on nimetty jopa ”sukupuolistuneeksi luokkaprosessiksi” (the gendered class processes), jossa yhteiskunnallisen parempi- tai huonompiosaisuuden uusintaminen tapahtuu äitien työn kautta (Reay 1998c). Kouluvalintaprosessissa äidit hankkivat tietoa kouluista. Äitien on todettu käyttävän tyypillisemmin tietolähteinään sosiaalisia verkostojaan kuin virallisia lähteitä, esimerkiksi Englannissa koulujen julkisia oppisaa-vutustuloksia tai niiden vertailuja koulujen välillä (David 1997).

Laadullisten tutkimusten kuvaama äitien keskeinen rooli kulttuurisen pääoman siirtäjänä lapselle voi osaltaan selittää tämän tutkimuksen eri osioissa havaittua äitien koulutustason ja ammattiaseman tilastollista yhteyttä lapsen kouluvalintoihin. Isän osallistumista yläkouluun valintapäätökseen on puolestaan todettu esiintyneen erityisesti varakkaissa perheissä, joiden on mahdollista hakea lapselle paikkaa yksityiskoulusta (David 1997). Yksityiskoulujen on todettu sijoittuvan Britanniassa paikallisten kouluhierarkioiden huipulle (Ball ym. 1995; Taylor 2002, 113–114). Myös suomalaisaineistossa korkeakoulutettujen kahden huoltajan talouksissa asuvat lapset hakivat eniten kaikkein suosituimmiksi luokituneisiin kouluihin. Jos perheessä ainoastaan isällä oli korkeakoulutus, lapset

kuitenkin hakivat selvästi useammin myös muihin kuin suosituiksi luokittuneisiin koulutyypppeihin. Toisin sanoen isän korkeakoulutus pääoma perheessä ei näyttäisi yksin liittyvän lapsen ikätovereistaan poikkeaviin kouluvalintoihin. Tarkasteltaessa vastakkain pelkästään oppilasalueen kouluun menemistä tai muuhun kouluun hakemista on otettava huomioon myös perheen asuinpaikka. Isän korkeakoulutus ja/tai ylempi toimihenkilöasema heijastui lapsen koulun määrätymiseen joissain kaupunginosissa siten, että juuri nämä perheet asuivat muita useammin suosituiksi luokittuneiden koulujen alueilla eivätkä olleet hakeneet muuhun kouluun, koska kokivat oman koulun hyvämaineiseksi. Niissä perheissä, joiden huoltajista vain äidillä oli korkeakoulututkinto tai korkeakoulutettu äiti oli yksinhuoltaja, huomattavasti muita vilkkaampaa hakemista muuhun kuin oppilasalueen kouluun saattaisi selittää näiden perheiden taloudellisen tilanteen vuoksi heitä epätydyttävä, kulttuurista ja sosiaalista habitusta vastaamaton (Bourdieu 1984) asuinpaikka.

Läpi tutkimuksen käytetyt kysymyksenasettelut – missä määrin perheet hakivat, mihin hakivat ja miksi hakivat – on tehty näkökulmasta, jonka oletuksena on, että perheet tekivät koulun suhteen joitain ”valintoja”. Kääntäen tarkastellen postikyselyn mukaan joka toinen perhe ei ollut harkinnutkaan hakemista muuhun kuin kunnan osoittamaan lähikouluun. Helsingin ulkopuolella vain harvat huoltajat, edes muualle kuin lähikouluun hakeneista, vertasivat kahta tai useampaa koulua käymällä koulujen tutustumisilloissa. Koulujen esittelyillat oli kuitenkin järjestetty eri iltoina usean viikon aikana siten, että huoltajilla olisi ollut mahdollisuus käydä useassa koulussa. Voidaan siis päätellä, että noin joka toiselle yläkouluun siirtyvän oppilaan perheelle ”kouluvalintoja” ei ollut olemassa.

Kaupunkien perheille suuntaaman kouluvalintapolitiikan ja tutkimuksessa määriteltujen ”paikallisten koulumarkkinoiden” ulkopuolelle määrittyi aineistosta silmiinpistävimminkin kaksi toisilleen vastakkaista ryhmää. Tyypillisimminkin hakemista ei oltu harkittu perheissä, joissa huoltajilla oli vähän tai ei lainkaan ammatillista koulutusta, matala tulotaso, työntekijäasema tai he eivät olleet ansiotyössä ja asuivat torjutun koulun alueella. Toiseksi itsestään selvästi oppilasalueen kouluun lapsensa laittaneeksi ryhmäksi erottuivat ne korkeakoulutetut ja hyvin toimeentulevat perheet, jotka asuivat suosittujen koulujen alueella. Yksi tulkinta ”kouluvalintojen ulkopuolisista” perheistä on, että koulujen erojen puntaroiminen ei ole välttämättä merkityksellistä kaikkien perheiden arvomaailmassa (Gewirtz ym. 1994, 26) tai heillä ei ole mitään tarvetta hakea muuhun kuin asuinalueen kouluun. Toinen tulkinta on, että käytännössä kaikille perheille ei

ole edes mahdollista hakea vaihtoehtoiseen kouluun. Reay ja Lucey (2003, 125) ovat pitäneet käsitettä ”valinta” vääränä, koska heidän haastatteluaineistossaan lähes joka toiselle lapselle päätös kouluihin hakeutumisesta oli luonteeltaan ennemminkin yhden tarjolla olleen koulun hyväksymistä kuin valitsemista usean koulun vaihtoehtoista. Suomalaisaineisto antoi myös viitteitä siitä, että koulu, johon lapsi lopulta haki, ei välttämättä ollut perheen alkuperäinen toivekoulu, vaan ”valittu” mahdollisten vaihtoehtojen joukosta (Reay & Lucey 2003). Esimerkiksi osa perheistä jätti hakematta toivekouluunsa, koska sen rehtori tai lähikoulun rehtori oli ilmoittanut etukäteen, ettei lapsella olisi mahdollisuuksia päästä tiettyyn kouluun. Myös äitien haastatteluihin perustuvissa tutkimuksissa ”kouluvalinnoista” on nähtävissä, että kysymys olisikin enemmän rajoituksista kuin mahdollisuuksista (David, Davies, Edwards, Reay & Stanging 1997).

3) Perheiden ”kouluvalintaperustelut” pääosin sosiaalisia, käytännöllisiä ja sidoksissa huoltajien taustoihin

Valtaosa perheiden esittämistä¹⁴⁰ perusteluista sille, että lapsi hakeutui tiettyyn, yläkouluun liittyi koulumatkaan ja/tai kavereihin. Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneet perustelivat hakeutumisesta tiettyyn kouluun edellisten lisäksi painotetun opetuksen luokalla ja koulun hyvällä maineella tai oppilaiden piirteillä. Oppilasalueen torjuttuihin yläkouluihin, joiden alueella asuneista kuudesluokkalaisista valtaosa haki muuhun kouluun, ei haluttu tyypillisimmin koulun huonon maineen tai oppilaisiin liitettyjen negatiivisten piirteiden vuoksi. Hakeutumista pois hakemusvirroiltaan tasapainoisista tai suosituista kouluista perusteltiin tyypillisimmin tietyn painotetun opetuksen puuttumisella oppilasalu-

¹⁴⁰ Postikyselyaineiston käyttäminen perheiden kouluvalintaperusteluiden tutkimisessa sisältää ainakin kaksi oletusta. Perheiden oletetaan kuvaavan itse kirjoittamissaan vastauksissaan heille tärkeitä asioita, jotka liittyivät 7. luokalle siirtyvän lapsen yläkouluun hakeutumiseen. Niin sanottujen sosiaalisesti sopivien vastausten (kuten kouluvalintaoppaiden puhetapa ”opetus-suunnitelmallisista syistä”) hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun) määrä ei ollut aineistossa suuri ja vastaukset näyttivät uskottavasti kuvaavan perheen ajatuksia kouluihin hakemisesta. Tätä saattoi edesauttaa se, että perheet saivat ja palauttivat kyselylomakkeen postissa suoraan tutkijalle, ei koulun kautta. Toiseksi, perheiden postikyselyyn kirjoittamia vastauksia on analyysissä pidetty yksimielisinä. Toisin sanoen aineistosta ei voi erottaa, eikä ole tarkoitukseen päätellä, kuka kyselyyn vastasi, keiden perheenjäsenten näkemys vastauksiin välittyi tai keillä perheenjäsenillä oli ylipäänsä mielipide yläkouluun siirtyvän lapsen ”kouluvalinnasta”. Ne muutamit vastaajat, jotka olivat kirjoittaneet itsensä toimijaksi (esim. kävin, ajattelin, selvitin) mainitsivat olevansa äitejä. Muutamit vastaajat olivat erityisesti kirjoittaneet huoltajien tai huoltajan näkökulman ja lapsen näkökulman erikseen. Kyselyn saatteessa ja kysymysten muotoiluissa pyrittiin korostamaan myös lapsen näkökulman esiin saamista.

een koulusta. Lisäksi se pieni joukko perheitä, joiden lapsi haki suosituiksi luokituneiden koulujen alueilta muihin kouluihin, mainitsivat muita useammin kavereiden käyvän muuta koulua. Hyvin harva perhe mainitsi oppilasalueen koulun huonon opetuksen, tilat tai koon syynä hakeutumiselle muuhun kouluun.

Perheiden kouluihin hakemisessa näyttää tämän tutkimuksen, samoin kuin kouluvalintatutkimuksen tradition keskeisimmiksi tulkittujen (Gordon 2003) tulosten mukaan olevan hyvin vähän tekemistä kouluissa tapahtuvan opettamisen kanssa. Samoin vain pieni osa perheiden ”kouluvalintaprosessista” näyttää liittyvän lapsen kiinnostusten määrittelyyn tai koulujen oppisisältöjen vertailuun, kuten kouluvalintapolitiikkaa Suomen peruskoulujärjestelmään ajaneet virkamiehet ollettivat 1990-luvulla (ks. luku 2.3.). Sittemmin 2000-luvun alkupuolella Vanhasen hallitus on korostanut lähikoulupolitiikkaa, mutta edelleen esimerkiksi opetusministeri Haatainen uskoi perheiden kouluvalintojen liittyvän koulujen ”laatuun”: *”jokaisen koulun tulee olla niin hyvä, ettei lähimmän koulun huonon tason takia tarvitsisi lähteä kauempana sijaitsevaan [kouluun]”* (Helsingin Sanomat 15.12.2003). Oppilaille nimetyin yläkoulu – tosin ei aina lähimmän koulun – ”huono taso” ei näyttänyt liittyvän perheiden puheessa juurikaan opetukseen, vaan ennen kaikkea muiden oppilaiden negatiivisiksi koettuihin sosiaalisiin piirteisiin. Erityisesti perusteluissa olla menemättä torjuttuihin kouluihin perheet kirjoittivat koulua leimaavista levottomista tai häiriköivistä oppilaista. Perheiden ilmaisemat harvat maininnat rehtorista tai opettajista liittyivät tyypillisimmin henkilökunnan taitoon tai haluun käsitellä ongelmaoppilaita ja siten koulun työrauhaan ja ilmaisiin. Samoihin johtopäätöksiin on tullut tutkimus kodin ja koulun vuorovaikutuksesta, joka perustui 1990-luvun puolivälissä eli kouluvalintapolitiikan ensimmäisinä vuosina kerättyyn kahden helsinkiläisen yläkoulun etnografiseen kouluai-
neistoon ja vanhempien haastatteluihin (Metso 2004). Vanhempien ja lasten keskuudessa liikkuneet yläkoulujen maineet liittyivät opetustarjontaa tai oppimistuloksia useammin koulun yleiseen ilmapäiriin, eetokseen tai järjestyksen-
pitoon, ja erityisesti siihen, miten koulussa suhtauduttiin kiusaamiseen (mt. 166).

Perheiden ”kouluvalinnat” näyttävät siten kytkeytyvän tulevien yläkoulujen näkemiseen muiden oppilaiden määrittämänä sosiaalisena tilana. Tämä tiivistyi osuvasti erään postikyselylomakkeen lopussa olleeseen pohdintaan. Torjutusta koulusta suosittuun kouluun hakeneen lapsen korkeakoulutetut huoltajat kirjoittivat ensin pitkästi pohtien lapsen kouluvalintaan vaikuttaneita asioita ja päätyivät toteamaan: *”_ _ Tulevaisuuden [koulu]valintakriteerit tuskin ovat ainekohtaisia, vaan työrauhakohtaisia. Ja oppimisintokohtaisia!!!”* Samoin koulunkäynnin motivoiva-

tioon liittyvillä perusteluilla helsinkiläisäiti (Kallio 2003) puolusti yleisönosastokirjoituksessa ”omaa lahjakkuutta vastaavia” ja ”omia kiinnostusalueensa mukaisia” painotetun opetuksen luokkia vuoden 2003 lopulla, kun opetusministeriö (2003a, 34) oli ehdottanut, että valintakokeiden käyttöä perusopetuksessa rajoitettaisiin. Helsinkiläisäiti katsoi, että pääsykokeet lisäisivät yleisesti motivaatiota, mikä edistää [näiden] lasten menestymistä koulussa. Perheiden kouluvalintaperusteluissa motivaation onkin katsottu tarkoittavan erityisesti muiden lasten asenteita ja pyrkimyksiä, mistä johtuen kouluvalintojen oppisältöihin liittyvät tekijät muuntuvat koulujen ja muiden oppilaiden sosiaalisten piirteiden arvioinniksi (Gordon 2003). Yleisönosastokirjoituksessa päädyttiinkin toteamaan, että *”motivaatio vaikuttaa myös työrauhaan koulussa ja ylläpänsä siihen, miten koulussa puhutaan. Kaveripiirissä on myös painotteisuuden ansiosta niitä, jotka asuvat oman alueen ulkopuolella.”* (Kallio 2003). Myös tutkimusaineistossa huomattava osa perheistä, erityisesti korkeakoulutetut ja ylempien toimihenkilöiden asemassa työskentelevät äidit, hakivat painotetun opetuksen myötä lapselle valikoitunutta oppilasryhmää. Samaan tapaan pariisilaisessa tutkimuksessa haastatellut perheet arvioivat koulujen tai valikoivien oppilasryhmien ”hyvyyttä” muiden oppilaiden piirteillä ja halusivat välttää ”ongelmia” (Broccolichi & van Zanten 2000).

Muiden oppilaiden sosiaalisten piirteiden arviointi kouluihin hakeutumisessa näyttää liittyvän koulutettujen huoltajien pyrkimykseen etsiä lapselle sopivaa sosiaalista ympäristöä. Kouluympäristöt voidaan tulkita tässä Ballin (2003a, 6–7, 62) tarkoittamiksi sosiaalisiksi tiloiksi, joihin etsiydytään tai joita vältellään, jotta ollaan osa tai tullaan osaksi tiettyä sosiaalista ryhmää. Tutkimusaineistossa korkeakoulutettujen huoltajien lisäksi myös opistotutkinnon suorittaneet huoltajat (äidit) käyttivät vähän koulutettuja huoltajia useammin oppilaiden sosiaaliin piirteisiin ja / tai koulun maineeseen liittyviä perusteluja sille, että lapsi meni tiettyyn kouluun. Ylempien toimihenkilöiden lisäksi myös alemmat toimihenkilöt käyttivät usein oman alueen koulun oppilaiden huonoa mainetta perusteluna olla laittamatta lasta alueen kouluun. Näyttäisi siis siltä, että juuri ylimmät ja keskimmaiset yhteiskuntaryhmät arvioivat tyypillisimmin koulun sosiaalisia piirteitä, kun taas ylimmät yhteiskuntaryhmät puhuivat leimallisimmin myös painotetun opetuksen luokista. Kouluvalinnat on tulkittu osaksi sitä jatkuvaa prosessia, jossa erityisesti keskiluokat (the middle-classes) ylläpitävät tai parantavat yhteiskunta-asemaansa (Ball 1993; 2004). Sen sijaan kaikkein ylimmillä yhteiskuntakerrostumilla on aina ollut omat koulutusväylänsä. Tulkintaa keskiluokan pyrkimyksistä sosiaaliseen nousuun kouluvalintojen avulla kuvataan osu-

vasti naistenlehti *Gloriassa* (Ehrnrooth 2003) luonnehdittaessa tilannetta, jossa ”kenenkään ei ole enää pakko mennä lähikouluun” ja ”koulusta on tullut keino erottautua”. Lehdessä arvellaan vanhempien arvottavan sosiaalisia verkostoja, jotka ”voivat edistää myös työelämään pääsyä myöhemmin”, kun ”seura tekee kaltaisekseen, ja arvostettu koulu tarjoaa mahdollisuuden päästä jo varhain ikään kuin itseään parempaan seuraan”.

Niin sanotun uuden keskiluokan¹⁴¹ nousun on nähty olleen seurausta palvelu- ja hyvinvointivaltiossa tarvittavien alojen kasvusta (kuten pankki-, vakuutus-, hallintoalat, kulttuuri- ja viihdeteollisuus, sairaanhoito, sosiaalityö, koulutus) ja tasa-arvoisesta verovaroin kustannetusta koulutuksesta, joka on taannut keskiluokalle muilta suljettuja professioammatteja ja kulttuurista pääomaa. Samalla keskiluokka on pyrkinyt erottautumaan ”kansasta” elämäntyylin avulla. (Sulkunen 1992; Roos 1992.) Lasten sijoittaminen kouluihin perheiden ”valintoihin” perustuen näyttää tukevan sitä, että lapsen peruskoulutus kytkeytyy yhä voimakkaammin [keskiluokan] elämäntapaan. Tästä näkökulmasta lapsen kouluun sijoittuminen alkaa muistuttaa mitä tahansa kuluttamista, jolla pyritään erottautumaan (ks. mm. Baudrillard 1998; Featherstone 1991). Sulkunen (1992) katsoi reilu vuosikymmen sitten, että symbolinen luokkataistelu on yhteiskunnassamme tärkeämpää kuin koskaan aikaisemmin. Elämän symbolismi tuottaa ja ylläpitää eroja yhteiskunnassa, jossa yleneminen ja sosiaalisten asemien hallussapito perustuvat universaalisille periaatteille tasa-arvoisuudesta ja ansioista. Koulujen ”sosiaalisen statusarvon” puntaroimisessa juuri symbolisilla asioilla on todettu olevan huomattava merkitys keskiluokalle (Bowe ym. 1994b).

¹⁴¹ Kivinen (1987, 195–203) määrittelee ”uusien keskiluokkien” ytimen muodostuvan ryhmistä, jotka tekevät joko professionaalista, pääoma-adekvaattia tai tieteellis-teknistä henkistä työtä tai ovat virastotyössä johtavassa asemassa. Uuden keskiluokan reunamille sijoittuvat vähintään keskitason autonomisuudella työskentelevät ryhmät, johon kuuluvat ovat joko hoivatyössä (ilman varsinaista professionaalista asemaa) tai virastotyössä (vailla johtotehtäviä) tai jotka tekevät ammattimiehen töitä. Keskiluokat erottuvat siis vähäisen autonomian omaavasta työväenluokasta, pienyritysten autonomisista työntekijöistä, pientyönantajista (2–10 työntekijää), pikkuporvaristosta (korkeintaan yksi työntekijä) ja porvaristosta (yli 10 työntekijää). Roos (1992) puolestaan erottaa keskiluokan työväenluokasta koulutuksen, työn itsenäisyyden, elämäntavan ja kulttuurin perusteella. Keskiluokan kokoa on kasvattanut 1990-luvulla se, että vielä 1980-luvulla pääosin työväestöön luettujen alempien toimihenkilöiden asema muuttui tuntuvasti kohti työnjohto- ja asiantuntijatehtäviä ja huomattava osa ylemmistä toimihenkilöistä työskenteli vailla johtaja-asemaa olevissa asiantuntijatehtävissä (Melin 1999). Sittemmin Blom & Melin (2002) ovat määrittäneet keskiluokkaan erityisesti tietotyöasemassa olevat palkansaajat, joiden työ on itsenäistä, jotka käyttävät säännöllisesti työssään tietotekniikkaa ja joilla on vähintään ylempi toisen asteen koulutus.

4) Koulujen oppilaspohjan jakaantuminen ja heijastuminen mielikuviin koulujen arvostuseroista

Kouluvalintapolitiikka näyttää ylläpitävän ja luovan sosiaalista eriarvoisuutta koulujen välille ainakin kahdella tavalla. Perheiden “kouluvalinnat” vaikuttivat koulujen oppilaspohjan sosiaaliseen rakenteeseen enemmän kuin oppilasalueet. Toiseksi, kouluvalintatilanteessa osa perheistä pohti koulujen välisiä arvostuseroja ja käytti koulujen sosiaalista hierarkiaa määrittäviä ilmaisia perustellessaan hakutumista yläkouluun. Suomalaiskaupungeissa tehdyt havainnot tukevat Woodsin ym. (1998, 208) johtopäätöstä, jonka mukaan niissä perusopetusjärjestelmissä, joissa on oppilaansa akateemisesti valikoivia kouluja, syntyy koulujen oppilaspohjan sosiaaliseen koostumukseen ja arvostukseen perustuva hierarkia.

Suomalaiskaupungeissa koulujen suosioluokitus oli jossain määrin yhteydessä niiden alueilla asuneiden perheiden taustaan. Oppilaiden sijoittaminen kouluihin perheiden hakemusten perusteella jakoi kuitenkin koulujen oppilaspohjaa huomattavasti enemmän huoltajien koulutuksen, aseman ja tulotason suhteen kuin oppilasalueet. Eniten oppilaita menettäneisiin kouluihin jäi perheiden hakemusten perusteella huomattavasti suurempi osuus vähän koulutetun väestön lapsia kuin mitä näiden torjuttujen koulujen oppilasalueilla asui. Korkeakoulutettujen ja hyvin toimeentulevien perheiden lapsia päätyi eniten suosittuihin kouluihin, vähän tasapainoisiin kouluihin ja vielä vähemmän torjuttuihin kouluihin. Ilmiö näyttää hyvin samankaltaiselta kuin Englannissa, jossa niin valtion kuin yksityisten koulujen sisäisen suosiohierarkian on todettu heijastuvan niiden oppilaspohjaan (Taylor 2002, 225, 230–244). Samansuuntainen lopputulos oppilaiden sijoittumisessa yläkouluihin suhteessa asuinalueisiin näkyy Kauppisen (2004) käyttämässä tilastoaineistossa, jossa tarkasteltiin vuosina 1995–1998 Helsingissä peruskoulun päättäneitä oppilaita (= vuosina 1993–1995 eli kouluvalintapolitiikan alussa seitsemännen luokan aloittaneet oppilaat). Korkean koulutustason alueiden nuoret kävivät selvästi muita nuoria enemmän laajalta alueelta oppilaansa keräävissä yläkouluissa (mt. 152).

Kaikki torjutut koulut eivät sijaitse yksinomaan vähän koulutetun työväestön asuinalueilla, kuten muiden maiden tutkimuksista on yleisenä johtopäätöksenä todettu (mm. Gordon 2003). Pidemmän koulutuksen saaneiden huoltajien, erityisesti korkeakoulutettujen äitien lapset, hakivat pois myös sellaisilta lähikoulujen alueilta, joilla asui keskimääräistä enemmän korkeakoulutettuja ja ylemmissä toimihenkilöasemissa työskenteleviä 12-vuotiaiden vanhempia. Huomio täydentää esimerkiksi Volasen (2000, 85) esittämää hypoteesia siitä, että erityisesti tai ainoastaan työläis-/

työttömyysvaltaisilla alueilla asuva keskiluokka miettisi ”koulun rauhattomuus-, väkivaltaisuus-, kiusaamis-, alkoholi-, poissaolo-, opettajien väsymys- ja ahdistusongelmien myötä lapselleen sopivampaa koulua” (Volanen 2000, 85). Joka tapauksessa, oli pa torjutun koulun oppilasohjassa keskimääräistä enemmän tai vähemmän hyvin toimeentulevien perheiden lapsia, lopputuloksena torjuttuihin kouluihin jäi huomattavan suuri osa lyhyen koulutuksen saaneiden huoltajien lapsia. Toinen tutkimuksen tarjoama täydennys Volasen hypoteesiin koskee oletuksia perheiden kouluvaihtojen ohjaavista syistä. Kuten edellä todettiin, perheet puhuivat kouluvaihtoperusteluissaan ennen kaikkea oppilaisiin liitetyistä rauhattomuusongelmista, mutta tutkimuksen aineisto ei antanut aihetta olettaa, että valtavirta vanhemmista olisi pohtinut juurikaan opettajien vaikutusta kouluvaihtoihin.

Perheiden näkökulmasta koulujen suosioilla ei siis välttämättä ollut yhteyttä itse opetuksen tasoon tai perheet eivät sitä pystyneet arvioimaan tai halunneet arvioida. Maininnoilla ”tasokkaasta” koulusta perheet näyttivät viittaavan enemmänkin koulumyönteisiin ja motivoituneisiin oppilaisiin kuten aiemmin kuvattiin. Suosituille kouluille olikin tyypillistä useat painotetun opetuksen luokat, joihin oppilaat valittiin pääsykriteerein. Suositujen ja perheiden keskuudessa sosiaaliselta statukseltaan hyvämaineisina pidettyjen koulujen pienillä oppilasalueilla asui myös keskimääräistä enemmän korkeakoulutettuja ja ylempiä toimihenkilöitä. Ei voitane kuitenkaan täysin olettaa, että keskimääräistä korkeamman sosiaalisen taustan kouluista tulisi suosittuja paikallisilla koulumarkkinoilla. Todennäköisempi selitys suomalaiskaupungeissa voisi olla, että näille pääosin oppilaisensa valikoiville kouluille oli kunnallispolitiikassa määritely asuntokannaltaan pienet ja vauraat oppilasalueet, koska erityisesti miesten tulotasolla mitattuna hyvin toimeentulevien perheiden oli varaa asua näillä alueilla. Osaltaan on mahdollista, että ”hyvämaineisten” koulujen oppilasalueilla olevien asuntojen hinnat ovat nousseet kuten Englannissa, missä koulun vaikutuksen asuntojen hintoihin on arvioitu olevan 15–19 %. Suositujen koulujen vauraita oppilasalueita saattaa osaltaan selittää myös niin sanottu gentrifioitumisprosessi, missä vanhat työläisalueet muuntuvat suurituloisen uuden keskiluokan alueiksi heidän kunnostaessaan kiinteistöjä (Buttler & Robson 2003.) Näille keskustaa lähellä sijaitseville alueille sijoittuvaa uutta keskiluokkaa on luonnehdittu urbaaneiksi maailmankansalaisiksi ja kaupunkiromantikoiksi, jotka karsastavat vauraiden lähiöiden poroporvarillista elämää (Karisto & Montén 1996, 19, 21).

Englanninkielisissä maissa on viime vuosina kiistelty koulujen oppilasohjajan sosiaalisesta samankaltaistumisesta tai erilaistumisesta sekä erityisesti siitä,

mikä yhteys kouluvalintapolitiikalla on koulujen oppilaspuolelta (ks. luku 3.5). Havainnot suomalaisaineistosta tukevat Lauderin ym. (1999, 131) väitettä, jonka mukaan keskiluokkaisten asiantuntija- ja johtotehtävissä työskentelevien perheiden valinta olla laittamatta lastaan paikalliseen peruskouluun pahentaa koulujen välistä, jo asuinalueiden vuoksi olemassa olevaa sosiaalista polarisaatiota. Saman johtopäätöksen esitti 1990-luvun alkupuolella perheiden kouluvalintaprosessia haastattelujen avulla Lontoossa tarkastellut tutkimusryhmä (mm. Gewirtz ym. 1995). Sittemmin näitä tutkimuksia on kritisoitu siitä, että koulumarkkinoiden *vaikutuksista* koulujen oppilaspuolelta ei voida vetää ”luotettavia” [i.e. tilastollisia] johtopäätöksiä sen perusteella, millaisiin *prosesseihin* perheet osallistuvat koulumarkkinoille (Taylor 2002, 38–39, 220; ks. myös Gorard ja Fitz mm. 1998a). Tämän tutkimuksen aineistolla pystyttiin tarkastelemaan jossain määrin sekä kahden eri toimintapolitiikan vaikutuksia oppilaspuolelta että perheiden kouluvalintaprosessia. Kahden eri toimintapolitiikan mukaista vaikutusta koulun oppilaspuolelta mitattiin aineistolla, johon tavoitettiin huoltajien taustatiedot edustavalla otoksella kaikista tutkittujen kaupunkien kouluista. Siten aineisto (N 1523, 30 % ikäluokasta) kuvaa luotettavasti kaikkia kaupunkien alueita ja koulujen oppilaspuolelta. Oppilaspuolelta mukaista tilannetta koulujen oppilaspuolelta verrattiin perheiden kouluvalintojen jälkeiseen tilanteeseen tilastollisella merkitsevyydestillä, joten otokseen perustuvasta aineistosta voitiin tehdä perusjoukkoa koskevia yleistyksiä. Eri yhteiskuntaryhmien lapset olisivat jakaantuneet tasaisemmin kouluihin¹⁴² kunnan määrittelemien oppilaspuolelta mukaan kuin perheiden tekemien hakemusten perusteella.

Jotta koulujen oppilaspuolelta sosiaalista jakautumista voitaisiin tutkia tarkemmin tarvittaisiin tilastoaineisto tietyn kaupungin kaikkien koulujen oppilaspuolelta (ainakin äidin taustasta). Haasteena oppilaspuolelta sosiaalisen jakautumisen mittaamisessa on myös kysymys siitä, mihin tilanteeseen perheiden tekemiä valintoja voisi jatkossa verrata. Esimerkiksi Espoossa on siirrytty lukuvuoden 2003 alusta nimeämään oppilaita ”lähikouluksi” se koulu, johon hän on hakenut ja johon hän on hyväksytty pääsykriteerien kautta. Näin olleen naapurin lapsilla ei ole välttämättä sama kunnan osoittama lähikoulu. Siten on mahdollista löytää yhteismitallista mittaria ”muuhun kuin lähikouluun” hakemiselle. Perheiden kouluvalintoja voisi tutkia esimerkiksi paikkatietojärjestelmän (GIS)

¹⁴² Tarkkaan ottaen mitattiin oppilaiden jakautumista suosioltaan erilaisiin koulutyyppeihin, jotka muodostettiin koko ikäluokan kouluvalinnat kattaneen tilastoaineiston perusteella. Yksittäisiä kouluja ei oppilaiden kotitaustojen suhteen voi tällä aineistolla tilastollisesti vertailla.

avulla, kuten Iso-Britanniassa (Parsons ym. 2000; Taylor 2002), jolloin tutkimus ei olisi riippuvainen kouluviranomaisten määrittämistä lähikouluista. Paikkatietojärjestelmän avulla oppilaan lähikoulun voisi määrittellä osoitteen perusteella ja postinumeroita voisi yhdistää väestötietoihin.

Kouluvalintapolitiikan vaikutukset näyttäivät heijastuvan konkreettisesti mitattavan oppilaspuolelta lisäksi perheiden mielikuvien koulujen välisistä statuseroista. Tutkimukseen kerätty aineisto antoi viitteitä siitä, että osa yläkouluun siirtyvien lasten perheistä pohti koulujen välisiä sosiaalisia arvostuseroja. Mahdollisuus ”valita” koulu herätti kysymyksen, millainen arvo koululla, johon lapsi oli menossa, oli suhteessa muihin kouluihin. Näin oppilasalueen kouluista muihin kouluihin hakeutuneiden perheiden valinnat vaikuttivat myös lähiöiden torjuttuihin kouluihin jääneiden oppilaiden näkemyksiin oman koulunsa arvosta. Kärjistyneimmän esitettyinä joidenkin perheiden kokemuksissa toisiin kouluihin ”jouduttiin” ja toisiin ”päästiin”. Hyvin suosittuja, tarkoin kriteerein oppilaansa valikoivia painotettua opetuksen luokkia ei kuitenkaan välttämättä nähty perheiden vastauksissa parhaimpina vaihtoehtoina. Kovia suorituksia vaativia kouluja pelättiin, mutta niitä pidettiin parempina kuin ”häiriköiden” lähikouluina.

On huomattava, että tutkimuksen postikyselyssä ei mitattu, kokivatko perheet koulujen eriarvoisuutta tai olivatko he epätietoisia valinnoista, vaan tällaisiksi tulkitut ilmaisut esiintyivät perheiden postikyselyihin kirjoittamissa perusteluissa ja kuvailussa lapsen kouluvalintaan liittyneistä asioista. Ilmiötä ei olisi voitu havaita mittaamalla perheiden kouluvalintaperusteluita vastaajille valmiina annetuilla strukturoituilla vaihtoehdoilla. Jatkossa olisi hedelmällistä tutkia haastatteluaineistojen avulla sitä, millaisia käsityksiä koulujen eriarvoisuudesta vanhempien ja erityisesti oppilaiden keskuudessa esiintyy ja miten laajasti kokemukset koulujen eriarvoisuudesta liittyvät kouluihin hakemiseen. Samankaltainen ilmiö koulujen erilaisesta ”arvosta” esiintyi kouluetnografiatutkimuksessa kodin ja koulun vuorovaikutuksesta yläasteella, jossa sivuttiin perheiden kouluvalintaprosessia (Metso 2004). Toisesta tutkimuskoulusta, johon oppilaat tulivat pääsääntöisesti koulun työväenluokkaiseksi luonnehditulta lähialueelta, vanhemmat puhuivat haastattelussa tavallisena kouluna, ”ihan sama onko tossa tai jossain muussa koulus”. Sen sijaan tutkimuksessa oppilaspuolelta keskiluokkaiseksi luonnehdittua ja eri puolilta kaupunkia oppilaita kerännyttä koulua käyneiden oppilaiden vanhemmat pitivät koulua jotenkin ”erityisenä”. (mt. 147–150, 166–167.) Jatkotutkimuksissa olisi myös kiinnostavaa tietää, millaisin mekanismein kouluvalintapolitiikan käytännöt tuottavat lapsia eriarvoistavaa sosiaalista todellisuutta.

8.2 Pakkokilpailua keskiluokalle?

Tutkimuksessa ruodittu kouluvalintapolitiikka herättää kysymyksiä. Miksi elettyjen koulumarkkinoiden mekanismit ja vaikutukset ovat pulmallisia? Entä millä kouluvalintapolitiikan ylikansallista levinneisyyttä voitaisiin selittää? Tutkimuksen aineiston perusteella näihin kysymyksiin ei voida vastata, mutta teemoja pohditaan virikkeiksi jatkotutkimuksille.

Pakkokilpailua ja epätietoisuutta

Mitä haittaa on siitä, että oppilaiden ”taipumuksia” tiettyihin oppiaineisiin testataan tai luokalle otetaan vain oppiaineessa menestyneimmät oppilaat? Kun kaikkia halukkaita ei oteta tiettyyn opetukseen, syntyy väistämättä kilpailua oppilaspaikoista. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten murrosiän kynnyksellä yläkouluihin siirtyvät lapset kokevat kouluihin hakemisen. On mahdollista, että yläkouluihin siirtyville oppilaille tulee menestymispaineita hakuprosessissa, kun huomattava osa ikäluokasta sijoitetaan peruskouluihin hakemisen perusteella. Entä aletaanko lapsia prepata suosittujen koulujen soveltuvuuskokeisiin? Lehdistuutiset maailmalta kertovat karua kieltään kiristyvän koulukilpailun tuomista ongelmista lasten mielenterveydelle ja vapaudelle (Helsingin Sanomat 27.4.1999; 15.4.2002; 10.7.2002). Vanhempien poikkeuksellisen aktiivisen osallistumisen lapsen koulunkäyntiin on todettu aiheuttaneen osalle lapsista stressioireita (Lareau 1989, 149–150). ”Tunteellisen pääoman” (emotional capital)¹⁴³ näkökulmasta koulumarkkinoita tutkinut Reay (2000) tulkitsee, että yhteiskuntaluokkia läpäisevä äitien huoli ja levottomuus lasten koulunkäynnistä on lisääntynyt Iso-Britanniassa markkinaperiaatteen mukaan järjestetyssä oppivelvollisuuskoulussa.

Koulukyvykkyyteen perustuvan oppilasvalikoinnin ja paikallisten kouluhierarkioiden on nähty lisänneen perheiden stressiä saada lapset ”parempiin” kouluihin, eikä jäädä taakse ”huonompiin” kouluihin (Woods ym. 1998, 208). Kouluvalintaprosessissa on kysymys toisinaan pääsemisestä tiettyyn kouluun ja toisinaan erityisesti sen välttämisestä, että ei joutuisi tiettyyn kouluun (”mikä tahansa on parempi kuin”). Suomalaiskaupungeissa voitaisiin puhua painotetun opetuksen luokille haluavien lasten välisestä kilpailusta. Aiheellista onkin ihme-

¹⁴³ ”Tunteellisen pääoman” (emotional capital) käsite on alun perin Helga Nowotnylta. Nowotny, H. 1981. *Women in Public Life in Austria* teoksessa C.F. Epstein & R.L. Coser (toim.) *Access to Power: Cross-National Studies of Women and Elites*. George Allen & Unwin.

tellä, miten käy niiden lasten motivaation, joiden suoritus ei riitä pääsykokeessa tai alaluokkien koulumenestys ei takaa pääsyä tiettyyn yläkouluun – esimerkiksi jos vanhempi sisaruksista pääsee painotetun opetuksen luokalle, mutta nuorempi ei tai naapurustossa asuvista ystävyksistä vain toinen läpäisee pääsykriteerit ja toinen kokee ”joutuvansa” eri yläkouluun. Kouluvalinnoissa on todettu olevan enemmänkin kyse prosessista, jossa *tullaan valituksi* tiettyyn kouluun *kuin että valitaan* mieluinen koulu (Reay & Lucey 2003). ”Massasta” erottautunut, kilpailun voittanut lapsi puolestaan joutuu irtautumaan yhteisöstään (Koski & Nummenmaa 1994). Markkinoiden logiikalla järjestettyjen käytäntöjen on nähty nimenomaan tuhoavan yhteisöllisyyttä luovia rakenteita (Bauman 1999, 28, 30). Peruskoulujen pakkokilpailua, lasten luokittelua ja tulostavastuuta on pidetty vaarallisena myös yksilötasolla, koska kilpailuhenkinen perfektionismi ei luo henkisesti turvallista ympäristöä kunkin lapsen lahjakkuuden löytämiseen ja kehittämiseen (mm. Uusikylä 2003). Koulupolitiikan taustalla vaikuttavasta ”erinomaisuuden” arvomaailmasta onkin ehdotettu siirtymistä ”riittävyden eetokseen” (Simola 2001).

Yksi kouluvalintapolitiikan vaikutus näyttää olevan huoltajien ja oppilaiden epätietoisuus siitä, mitä pitäisi valita. Perheille tarjottu mahdollisuus tai pakko kouluvalintoihin voidaan tulkita ”tuotetuksi epävarmuudeksi” (manufactured uncertainties), kuten Halpin ym. (1997, 66) ovat Giddensia (1994, 78–103) mukaillen esittäneet. Kouluvalintapolitiikan käyttäminen perusopetuksen järjestämisessä muuttaa vakaaksi ja pysyväksi koettua julkista palvelua. Englannin ja Walesin kokemuksia kärjistäen ongelmana on se, että rehtorit eivät voi enää tietää ennalta, miten paljon kouluun tulee vuosittain oppilaita, opettajat eivät voi kokea työssään jatkuvuutta ja vanhemmat eivät voi olla varmoja, pääseekö lapsi heidän toivomaansa kouluun tai millaisen koulutuksen he lapselle haluaisivat [tai voivat saada]. Oppilaat taas eivät enää näe koululla moraalista arvovaltaa, koska koulua voidaan vaihtaa, jos se ei miellytä. Halpin ym. (1997, 66–67) toteavat, että ”tuotettu epävarmuus” ei yksin vaikuta tapaan, jolla koulutusta järjestetään, vaan todennäköisesti se uhkaa koulutusta kansallisena voimavarana. Tasa-arvoista peruskoulutusta on pidetty yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden (social cohesion) keskeisenä rakentajana. Yhteiskunnallista yhteenkuuluvuutta luovat jaetut normit, arvot ja kansallinen identiteetti sekä oikeuden, elämän mahdollisuuksien ja hyvinvoinnin oikeudenmukaisesti koettu jakautuminen. Näiden on nähty edistävän yhteiskunnallista vakautta, oikeuttavan demokraattisten instituutioiden olemassaolon ja antavan kaikille kansalaisille mahdollisuuden osallistua yhteisten asioiden hoitoon. (mm. Green, Preston & Sabates 2003.)

Samantaustaiset oppilasryhmät ja jatko-opintomahdollisuudet

Mitä pulmia sitten on siinä, että samankaltaisista taustoista olevat oppilaat kasaantuvat joihinkin kouluihin tai opetusryhmiin? Mitä koulujen oppilaspuhjan jyrkentyvä sosiaalinen jakautuminen tarkoittaa eri lähtökohdista tuleville lapsille? Ongelmat voivat olla erityyppisiä oppilasainekseltaan¹⁴⁴ erilaisissa kouluissa. On mahdollista, että vertaisryhmissä, jotka muodostuvat yksinomaan pääsykriteerit täyttäneistä oppilaista, tavallista keskivertokoulunkäyntiä pidetään huonona ja huippumenestystä normaalina. Karrikoituna ääripäänä voisi pitää kiireähtistä ja kilpailuhenkistä luokkayhteisöä tai koulua, jossa tavoitellaan huippusuorituksia. Toisaalla torjuttuihin kouluihin kasautuneista oppilaista keskimääräistä suurempi osa kamppailee päivittäin koulunkäynnin ja esimerkiksi vanhempien työttömyyteen ja/ tai vähävaraisuuteen liittyvien ongelmien välillä.

Vaikka tämä kouluvalintapolitiikan piirteitä tarkastellut tutkimus ei ulottunut oppilaiden koulumenestykseen, on syytä myös pohtia, miten koulun tai opetusryhmän oppilaspuhja vaikuttaa valtaväestön eli keskimääräisesti koulussa menestyvien lasten oppimiseen. On väitetty, että nimenomaan aiemmin koulussa normaalisti menestyneiden oppilaiden suoritukset heikkenisivät kouluissa, joihin keskittyy matalista sosiaalisista taustoista olevia oppilaita (Lauder ym. 1999, 83). Se, millaisiin mekanismeihin näin tapahtuisi, on eri kysymys. Suuntaako luokan tai koko koulun matala sosiaalinen oppilaspuhja sitä, millaista opetusta lapset saavat ja / tai ovatko oppilaiden asenteet koulua kohtaan ja itsetunto niin negatiivisia, että se haittaa oppimista koko luokassa (ks. mm. Antikainen 1999; Ireson & Hallam 1999)? Mäkinen (1994) on esittänyt hypoteesina, että jo suhteellisen pieni joukko [koulukulttuurille] suotuisista oloista tulevia oppilaita ”riittää pitämään yllä koulun henkeä ja oppimiskulttuuria niin, että [koulun edellyttämään kulttuuriin nähden] heikompi-taustaisetkin voivat sen omaksua”.

Koululuokan oppilaspuhjan sosiaalisen koostumuksen vaikutusten mittaaminen (school mix effect) on haastavaa. Voidaan esimerkiksi kysyä, onko koulun tai luokan oppilaspuhjalla vaikutusta yksittäisen oppilaan koulumenestykseen, kun hänen kotitaustansa ja aiempi koulumenestyksensä huomioidaan (Lauder ym. 1999, 83). Ei kuitenkaan tiedetä, onko koulun oppilaspuhjan sosioekonominen sekarakenne (school mix) aito kausaalinen muuttuja ja jos on, miten

¹⁴⁴ On huomattava, että vanhempien koulutus, sosioekonominen aseman tai tulotaso eivät kerro suoranaisesti oppilaiden ominaisuuksista, kyvyistä tai ongelmista. Samoin koulun tai opetusryhmän sisälle kehittyvä tietty arvomaailma, jonka yhteyttä lasten taustoihin on mahdotonta arvioida.

se vaikuttaa koulumenestykseen (Thrupp 1995). Lasten jakautuminen peruskouluihin mahdollisimman tasaisesti syntyperästä riippumatta on ollut suomalaisen yhtenäiskoulujärjestelmän kulmakiviä, minkä on tulkittu selittävän suomalaislasten erinomaisia oppituloksia kansainvälisesti vertailevissa tutkimuksissa (kuten The Programme for International Student Assessment, PISA). Juuri Pohjoismaissa ja Itä-Aasian maissa (esimerkiksi Japani, Korea ja Taiwan) vanhempien varallisuudella ja ammatilla on todettu olevan vähiten vaikutusta lasten oppisaavutuksiin (Green ym. 2003). Green ym. (2003) painottavat, että näissä maissa on ollut pitkään yhtenäisimmät oppivelvollisuuskoulut, joissa oppilaita ei valikoida alemman toisen asteen kouluihin ja tasokursseja ei juurikaan käytetä koulujärjestelmien sisällä. Lapsen syntyperän vaikutus oppituloksiin on voimakkainta keskieurooppalaisissa (kuten Saksa, Sveitsi, Belgia, Ranska) rinnakkaiskoulujärjestelmissä ja englanninkielisissä maissa, joissa oppilaiden valikointi kouluihin tapahtuu markkinamekanismien avulla (Green ym. 2003; ks. myös luku 2.1). Gorard ja Smith (2004) hämmästelevätkin, miksi Suomen perusopetusjärjestelmä, jonka he luokittavat (virheellisesti ja paradoksaalisena yhdistelmänä) ”lähes valikoimattomaan oppilaaksiottoon ja vapaaseen kouluvalintaan”¹⁴⁵, on tuottanut parhaat PISA-tulokset.

Perusopetuksen tasa-arvoisuustavoitteen (SA 628/1998, § 2) toteutumisen kannalta on syytä vielä pohtia, onko oppilaan jatko-opintojen ja ammattiuran suhteen merkitystä sillä, mitä peruskoulua lapsi käy. Jos nimenomaan metyn yläkoulun käymisellä olisi erilainen vaikutus oppilaan jatko-opintoihin kuin jonkin toisen yläkoulun käymisellä, se saattaisi heijastua edellä käsitellyn koulumenestyksen

¹⁴⁵ Yhdistelmä on paradoksaalinen, koska täysin vapaassa kouluvalinnassa on väistämättä oppilasvalikoitua. Gorard & Smith (2004, 22) toteavatkin: ”_ _ (and this anomaly is worthy of further investigation)”. Virheellinen luokitus syntyy siitä, että he laskevat, miten paljon eri koulujärjestelmiin sisältyy oppilaita täysin valikoivia kouluja (academic selection). Suomen kohdalla oppilaita valikoivia kouluja ei näy tilastoissa, koska oppilasvalikoitua käytetään koulujen sisällä tiettyihin oppilasryhmiin. Sekaannusta aiheuttaa myös se, että perusopetuslain säätämää oppilaan oikeutta hakea muuhun kuin nimettyyn lähikouluun on usein nimetty ”vapaaksi kouluvalinnaksi” (esim. Rinne 2000; Ahonen 2003). Vapaa kouluvalinta -nimitys näyttää olevan paremminkin koulumarkkinoiden poliittinen ideaalimalli ja viittaa toimintatapaan sijoittaa oppilaat kouluihin siten, että kaikki oppilaat tekisivät hakemuksen (open enrolment) (ks. luku 2.1). Suomi luokituisi Gorardin ja Smithin (2004, luku 3) asteikossa vähintäänkin luokkaan ”osittaista kouluvalintaa” (some). Vielä tarkemmin koulupiirinimityksen (catchment) voisi rinnastaa lähikouluperiaatteeseen (neighbourhood school), mihin on lisätty oppilaan mahdollisuus hakea myös muuhun kouluun (Seppänen 2003b). Rinnastusta puoltaisi kaupunkien käytännöt, joissa lähikoulut nimetään edelleen pääsääntöisesti oppilasalueisiin (ent. koulupiirit) perustuen (vrt. Espoo vuodesta 2003 eteenpäin, ks. luku 5.1).

lisäksi myös sosiaalistumisen kautta. Koulun oppilas pohjalla voi kuvitella olevan vaikutusta paitsi oppimistuloksiin myös kulttuuriin, oppilaan kaveripiiriin ja erilaisiin elämäntapoihin ja sitä kautta jatko-opintoihin suuntautumiseen. Haastava tutkimusaihe olisi, onko yläkoulujen oppilas pohjan sosiaalisella koostumuksella vaikutusta eri kotitaustoista tulevien ja samoin koulussa menestyvien lasten suuntautumiseen lukio- tai ammatillisiin opintoihin; esimerkiksi onko keskinertaisesti koulussa menestyvän työläisvanhempien lapsen todennäköisyys päätyä lukioon heikompi, jos hän käy suuren kaupungin koulumarkkinoiden torjutuimman yläkoulun. Kauppinen (2004) on nähnyt viitteitä siitä, että yläkoulun oppilaiden sosioekonomisella taustalla (voimakkaimmin mitattuna ylempien toimihenkilöiden lasten osuudella koulun oppilas pohjasta, mt. 147) oli nuoren oman perhetaustan ohella vaikutusta siihen, hakeutuuko nuori peruskoulun jälkeen lukioon vai ammatilliseen oppilaitokseen (mt. 157, 175). Kauppisen mukaan asuinalueen väestön koulutus rakenteella oli 1990-luvun lopulla vaikutusta erityisesti aluesidonnaista koulua käyneisiin nuoriin (mt. 158), mutta hän ei selitä, millaista vaikutusta ja keihin. Ranskalaistutkimuksen (Duru-Bellat 1996) mukaan kaikista taustoista, myös korkean sosioekonomisen aseman perheistä olevat lapset hakeutuivat vähemmän lukioihin, jos he kävivät työväenluokkavaltaista yläkoulua. Vastaavasti "hienostokouluissa" ('posh' schools) vähemmistönä olevat työväenluokan lapset hakivat useammin lukioon kuin muut työväenluokan lapset. Duru-Bellat (1996) epäilee selitykseksi sitä, että tietyssä sosiaalisessa ympäristössä oppilaat määrittelevät sen, mikä on normaalia ja tavoittelemisen arvoista.

Jos yläkoulun oppilas pohjalla on merkitystä yksilön koulussa menestymiseen ja jatko-opintoihin suuntautumiseen hänen taustastaan riippumatta, kouluvalintapolitiikka tuottaa käytännössä mekanismin, joka ylläpitää yhteiskunnassa lapsen syntyperään palautuvaa eriarvoisuutta. Tällöin koulujärjestelmä valikoi lapset yhä nuorempina erilaisille ammattuurille.

Kouluvalintapolitiikkaa keskiluokalle?

Kouluvalintapolitiikan mekanismien ja vaikutusten tarkastelussa näyttää nousevan jännitteinen vastakkainasettelu yksilö- ja järjestelmätason välille. Muutamiin yksittäisten oppilaiden asuinpaikasta poikkeavat "kouluvalinnat" eivät luo yhteiskunnallisia jakoja, mutta tietyn toimintatavan säännönmukaisuus ja perheiden kouluvalintaprosessissa vaikuttava "luokkatietoisuuden näkymätön käsi" (Ball 2003b, 46) tuottavat kyllä koulujärjestelmän, joka ei käytännössä vaali tasa-

arvoista perusopetusta. Britannian koulumarkkinajärjestelmässä yhä suurempi osa julkisista peruskouluista alkaa oppilasvalikoinnin myötä olla työväenluokan ulottumattomissa samalla tavoin kuin yksityiset oppikoulut ovat aina olleet (Reay & Ball 1997). Erityisesti englanninkielisten maiden koulutuspolitiikassa valinnaisuuden ja kamppailun lisääntymisen on esitetty johtuvan Ballin (1998) sanoin siitä, että toisen maailmansodan jälkeen syntyneen ”uuden keskiluokan” jälkikasvun tulevaisuuden työuria uhkaa ”tungos” ja epävarmuus. Koska keskiluokka haluaa taata lapsilleen parhaan mahdollisen kilpailuedun tulevaisuuden työpaikoista, keskiluokka ei tue demokraattista koulutusjärjestelmää. Koulutuksesta on tullut Britanniassa demokraattisen järjestelmän sijaan ”asemoiva järjestelmä”. (Ball 1998; Jordan, Redley & James 1994, 210–212; ks. myös Ball 2003a, 19–20; Hirsch 1977.) Yhteiskunnan eliitti on aina nauttinut yksityiskoulujen eduista, mutta nyt myös Britannian keskiluokalla on kasvava tarve saada jälkikasvulleen arvostettuja tutkintoja (Brown 1990, 401–2). Keskiluokkaiset vanhemmat etsivät lapsilleen sellaista yläkoulua ja lukiota (secondary school), joka tarjoaa suurimman reitin arvostetuimpiin – yleensä akateemisiin – tutkintoihin ja tästä syystä valikointi [vähintään] perusopetuksen viimeisten luokkien kouluihin säilyy (Green ym. 1999, 70). Myös Ranskassa koulujen välisen ja sisäisen sosiaalisen, etnisen ja opillisen jakautumisen on tulkittu johtuvan siitä, että keskiluokka on alkanut pelätä tasa-arvoisuuden tavoittelemisesta johtuvia käytännön seurauksia lastensa koulutustavoitteille (van Zanten 2003).

Juuri keskiluokan pyrkimykset voisivat selittää sitä, miksi useissa maissa 1990-luvun lopulla sosiaalidemokraattisten puolueiden hallitsemat hallitukset eivät ole erityisemmin korostaneet koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiä. Niin kutsuttu uusliberalistinen koulutuspolitiikka eri asteisesti toteutettuna muutti koulujärjestelmien rakenteita useissa EU-maissa pääosin oikeiston hallituskausilla (mm. Britanniassa 1979–1997, Hollannissa –1994, Tanskassa 1982–1992, Ruotsissa 1991–1994, Suomessa 1991–1995, tosin Suomessa oli jo 1987–1991 oikeiston johtama sinipunahallitus). Huomattavaa on, että sosiaalidemokraattien palattua hallitusvaltaan (mm. Britanniassa 1997–, Hollannissa 1994–, Tanskassa 1993–2001, Ruotsissa 1994–, Suomessa 1995–) vasemmistijohtoiset hallitukset eivät ole merkittävästi muuttaneet oikeistokaudella tehtyjä koulutuspolitiikan linjauksia. Tulintaa keskiluokan roolista kouluvalintapolitiikan ajajana tukee myös ruotsalaisruttkimus, jossa mallinnettuiin empirisestii sitä, miksi joissakin kunnissa suosittuiin kouluvalintoja enemmän kuin toisissa. Ruotsin oikeisto(konservatiivi)puolueen (the Moderates) kannatuksella oli huomattavasti odotettua vähemmän yhteyttä

kouluvalintamyönteisyyteen eri kaupungeissa, kun taas keskiluokan suuruus korreloi kouluvalintamyönteisyyteen huolimatta siitä, missä määrin oikeistopuolue oli saanut kannatusta vaaleissa. (Lidström 1999.) Lidströmin (1999) mukaan Ruotsin sosiaalidemokraatit olivat 1990-lopulle tultaessa hyväksyneet ja jopa ajaneet kouluvalintapolitiikkaa, vaikkeivät aivan samalla innolla kuin oikeisto. Lidström tulkitsee kouluvalintapolitiikan tukemisen sosiaalidemokraattien sopeutumiseksi keskiluokan toiveisiin poliittisen asemansa säilyttämiseksi, koska työväenluokkainen äänestyspohja on kapenemassa yhteiskunnassa. Samoin Hollannissa Karstenin (1999) mukaan uusliberaalinen aikakausi väritti 1990-luvun lopullakin koulutuspolitiikan linjoja, vaikka sosiaalidemokraatit vaihtuivat valtaan 1994. Hollannin sosiaalidemokraatit ovat hänen mukaansa luopuneet tasa-arvotavoitteista ja pyrkineet enemmänkin kohtaamaan keskiluokan toiveita, joille koulutus on keskeistä (”fear of falling down”) yhteiskunta-asemien saavuttamisessa ja säilyttämisessä.

Suomessa kansainvälisesti vertailevaan tutkimukseen haastatellut keskeiset koulupoliitikot ja -virkamiehet perustelivat valinnaisuuden lisääntymistä peruskoulussa juuri väestön kohonneella koulutuksella, ”keskiluokkaistumisella” ja yksilöllisyyden arvostamisella (Rinne, Kivirauma & Hirvenoja 2001; ks. myös Kivirauma 2001; Rinne 2002). Koulutettujen vanhempien uskottiin kannattavan koulujen erikoistumista, koska he haluavat vaikuttaa lastensa koulutukseen. Lehtikeskustelussa kouluvalintapolitiikan puolesta puhuneet (osin samat kuin tutkimukseen haastatellut) virkamiehet perustelivat koulujen erikoistumista yksilön persoonallisuuden kehityksen tukemisella, motivaation lisäämisellä ja oppimismahdollisuuksien kirjon tarjoamisella (Sarjala 1996; Sermilä 1998; Hirvi 1998), eikä tällä esitetty olevan mitään yhteyksiä eri yhteiskuntaryhmien jakoihin yhteiskunnassa (luku 2.3.; ks. myös Seppänen 2003a). Vaikka suomalaisperheet käyttävät kouluvalintamahdollisuuksia, tämä ei tarkoita sitä, että he erityisesti haluaisivat oppilaiden karsintaa korostavan oppivelvollisuuskoulun. Mieli-pidetutkimusten perusteella vanhempien enemmistö, edes keskiluokka, ei ole 1990-luvulla kannattanut laajaa valinnaisuutta, koulujen välistä kilpailua tai rankinglistoja, vaan yhteiskuntaryhmien välisten erojen tasoittaminen on hyväksytty peruskoulun tavoitteeksi (Räty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1995; 1996; Pennanen 2001, 64; Rinne & Nuutero 2001). Opetushallinto ei puolestaan ole halunnut julkaista koulukohtaisia oppimistuloksia arviointitutkimusten yleistettyä (Helsingin Sanomat 6.2.2002; Helsingin Sanomat 27.3.2002; Helsingin sanomat 13.6.2002). (ks. Seppänen 2003c.) Edes säädök-

sellä kouluarviointien keskeisten tulosten julkisuudesta (SA 628/1998, 21 §) ei ole tulkittu tavoiteltavan perheille tarjottavaa informaatiota koulujen suoritusindikaattoreista kuten esimerkiksi Englannissa, vaan lain on tulkittu tähtäävän koulujen sisäiseen kehittämiseen (Simola 2005).

Vaikka koulujen välinen kilpailu ja paremmuusjärjestyslistat eivät ole saaneet kannatusta Suomessa, huomattava osa yläkouluihin siirtyvien oppilaiden perheistä käyttää valinnan mahdollisuutta suurissa kaupungeissa. Mikä selittäisi yleisen mielipiteen ja käytännön kouluvalintojen välistä suuntaeroa? Yksi selitys voisi löytyä siitä, että yksilötason päätöksissä omien lasten etu menee kaiken edelle, vaikka vanhemmat eivät periaatteessa hyväksyisi kilpailua ja karsintaa korostavaa koulujärjestelmää. Jordan ym. (1994) ovat todentaneet ilmiötä, jossa hyvin toimeentulevissa (erotuksena erityisen varakkaista ja köyhistä) brittiperheissä perheenjäsenten hyvinvointia ja jälkikasvun asemia tulevaisuudessa pidettiin ensisijaisina (putting the family first) yhteiskunnallisista näkemyksistä riippumatta. Vaikka joukko haastatelluista kannatti periaatteessa julkista koululaitosta – muutamat jopa toimivat Britannian puoluepolitiikassa valikointia ja yksityiskouluja vastaan tai olivat työläistäustaisia ammattiyhdistysaktiiveja – omille lapsilleen he olivat valinneet yksityiskoulun (mt. 141–142). Yksityiskoulu on luokitettu kouluvalintatutkimuksissa tavoitelluimmaksi koulutyypiksi Britanniassa (Ball ym. 1995; Taylor 2002, 113–114). Sama havainto nousi esille ranskalaisessa haastattelututkimuksessa. Vasemmistoon sitoutuneet keskiluokkaiset vanhemmat kokivat syyllisyyttä siitä, että jättivät laittamatta lapsensa paikalliseen peruskouluun (Broccolichi & van Zanten 2000). Tämän keskiluokan koulutusta koskevan päätöksenteon on tulkittu liittyvän pyrkimykseen antaa omalle jälkikasvulle muuta ikäluokkaa paremmat mahdollisuudet ”tehdä itsestä jotakin”. Hyvin toimeentulevien ihmisten elämä ei näyttänyt rajoittuneesti kytkeytyvän varakkuuteen, vaan jatkuvaan etulyöntiasemien tavoitteluun. (Jordan ym. 1994, 222.) Pelkistetympi selitys lienee se, että jokainen vanhempi haluaa lapsensa parasta. Sen määrittely, mikä olisi parasta, onkin vaikeaa.

Bourdieuulainen johtopäätös kouluvalintapolitiikasta jonkinlaisena ”keskiluokan strategiiana sosiaalisessa nousussa” (mm. Ball 2003a) sisältää ajatuksen, että sosiaalinen nousu lapsen peruskoulun kautta olisi hyvin tavoitehakuista. On kuitenkin vaikea uskoa – ainakaan tähän tutkimukseen kerätyn aineiston valossa – että suomalaiset keskiluokkaiset perheet pitäisivät kouluvalintoja suorastaan yhteiskunnallisen kilpailun välineenä (vrt. Ahonen 2003, 203), saati että he pyrkisivät määrätietoisesti koko perusopetusjärjestelmän rakenteen muuttami-

seen kouluvalintapolitiikalla. Kun suomalaisen perusopetusjärjestelmän kehittymistä tarkastellaan koko sen historian kaareissa, juuri kulloisiakin hallitsevia yhteiskuntaryhmiä hieman alempien ryhmien toiminta on lopulta sysännyt koulujärjestelmän muutokseen (Kivinen 1988; ks. luku 2.2). Tavoitehakuista tai ei, käytännössä erityisesti keskiluokan käyttämä ”kouluvalintamahdollisuus” ja koulujen tekemät oppilasvalinnat näyttävät muuttaneen kaupungeissa koko perusopetusjärjestelmän rakennetta 1990-luvulta alkaen. Kaikki oppilaat eivät pääse kaikkiin kouluihin tai opetusryhmiin ja osa kouluista kerää korkeakoulutettujen äitien koulukyvykkäimmät lapset eri puolilta kaupunkia, jolloin torjutuimpiin kouluihin jää pääsääntöisesti matalasti koulutetun väestön lapset. Kouluvalintapolitiikalla näyttää siis olevan suomalaisessa koulujärjestelmässä samankaltaisia vaikutuksia kuin muissakin maissa. Runsaasti valinnanmahdollisuuksia tai -pakkoja sisältävässä koulujärjestelmässä lapsen syntyperä vaikuttaa väistämättä siihen, mihin kouluun lapsi sijoittuu, mutta eri mekanismein kuin asuinpaikkaan sidottu ja tätä kautta asuntopolitiikkaan kietoutuva lasten sijoittaminen kouluihin.

Lähteet

Asiakirjalähteet

- Department of Education and Skills 2004. The Standards Site. Academies. <http://www.standards.dfes.gov.uk/academies> (Luettu 29.12.2004).
- Department of Education and Skills 2006. The Standards Site. Specialist Schools. <http://www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/> (Luettu 18.1.2006).
- Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuskeskus. 2000. Peruskoulut Espoossa. Opas 7. luokalle siirtyville 2000. Espoon kaupunki.
- Espoon kaupungin suomenkielinen koulutuskeskus. 2003. Yläkoululaisen opas. Opas 7. luokalle siirtyville ja heidän vanhemmilleen. – Lukuvuosi 2003–2004. Espoon kaupunki.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 11.11.1999, 7 §. Peruskoulujen oppilasalueiden muutokset lukuvuonna 2000–2001.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 10.2.2000, 4 §. Peruskoulujen oppilasalueiden muutokset lukuvuonna 2000–2001.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 14.12.2000, 8 §. Peruskoulujen oppilasalueiden muutokset lukuvuonna 2001–2002.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 25.10.2001, 4 §. Peruskoulujen oppilasalueiden muutokset lukuvuonna 2002–2003.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 6.6.2002, 5 §. Perusopetuksen palvelualueet.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 13.11.2002, 3 § Perusopetuksen palvelualueiden nimien ja oppilasalueiden hyväksyminen.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 13.11.2002, 4 § Perusopetuksen oppilaaksiottoa koskevat linjaukset.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 22.10.2003, 3§ Perusopetuksen oppilaaksiottoa koskevien linjausten tarkentaminen.
- Espoon kaupungin suomenkielinen opetuslautakunta 13.10.2004, 4§ Perusopetuksen oppilaaksiottolinjausten muuttaminen.
- EURYDICE, 1996. The Information Network on Education in Europe. A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–1994). Brussels: European Commission.

- EURYDICE, Denmark 2000. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Denmark (2000/2001). www.eurydice.org
- EURYDICE, Island 2000. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Island (2000/2001). www.eurydice.org
- EURYDICE, The Netherlands 2001. The Information Network on Education in Europe. Eurybase: The Education System in The Netherlands (2001/2002).
www.eurydice.org
- EURYDICE, Norway 2000. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Norway (2000/2001). www.eurydice.org
- EURYDICE, UK– England & Wales 2000. The Information Network on Education in Europe. Eurybase: The Education System in UK– England & Wales (2000/2001). www.eurydice.org
- EURYDICE, UK – Scotland 2000. The Information Network on Education in Europe. Eurybase: The Education System in UK– Scotland (2000/2001).
www.eurydice.org
- EURYDICE, France 2001. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in France (2001/2002). www.eurydice.org
- EURYDICE, Greece 2001. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Greece (2001/2002). www.eurydice.org
- EURYDICE, Italy 2001. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Italy (2001/2002). www.eurydice.org
- EURYDICE, Portugal 2001. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Portugal (2001/2002). www.eurydice.org
- EURYDICE, Spain 2002. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Spain (2002/2003). www.eurydice.org
- EURYDICE, Sweden 2000. The Information Network on Education in Europe.
Eurybase: The Education System in Sweden (2000/2001). www.eurydice.org
- HE 30/1982. Hallituksen esitys eduskunnalle peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä
niihin liittyväksi lainsäädännöksi.
- HE 108/1990. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain, lukiolain
ja eräiden niihin liittyvien lakien muuttamisesta.
- HE 197/1990. Hallituksen esitys N:O 197.

- HE 215/1991. Hallituksen esitys eduskunnalle opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- HE 82/1993. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi peruskoululain 8 ja 85 §:n, lukiolain, iltalukiolain 16 §:n ja ammatillisten oppilaitosten oppilaiden opintososiaalisista eduista annetun lain muuttamisesta.
- HE 86/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1994. Suomenkielisten koulujen 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät (tilanne 14.3.1994).
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1995. Suomenkielisten koulujen 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät (tilanne 3.4.1995).
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1996. Suomenkielisten koulujen (pl. Hgin Kristillinen koulu) 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät (tilanne 4.4.1996).
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1997a. Yläasteen valintaopas lukuvuodeksi 1997–98. Opas kuudennen luokan oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Helsingin kaupunki.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1997b. Suomenkielisten koulujen (pl. Hgin Kristillinen koulu) 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät (tilanne 4.4.1997).
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1998. Suomenkielisten koulujen 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät (tilanne 8.4.1998).
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1999. Suomenkielisten koulujen 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät lukuvuodeksi 1999–2000.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 2000. Suomenkielisten koulujen 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät lukuvuodeksi 2000–2001.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 2001. Suomenkielisten koulujen 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden määrät lukuvuodeksi 2001–2002.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 2002. Suomen- ja vieraskielisten koulujen 7. luokalle pyrkineitten ja otettujen oppilaiden lukumäärät lukuvuodeksi 2002–2003.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 2004. Yläasteen opas kuudennen luokan oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Luokat 7–9. L.v. 2004–2005.

- KM 1965: A7. Peruskoulukomitean I osamietintö.
- KM 1966. Koulunuudistustoimikunnan mietintö.
- KM 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I: Opetussuunnitelman perusteet.
- KM 1975: 109. Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 1.
- KM 1981: 34. Koululainsäädännön valmistelutyöryhmän mietintö.
- KM 1983: 60. Koulutuksen suunnittelun neuvottelukunnan mietintö.
- KM 1986: 12. Hallinnon hajauttaminen.
- KM 1989a. Koulutuksen kehittämissuunnitelmatyöryhmän muistio, osa I.
- KM 1989b. Koulutuksen kehittämissuunnitelmatyöryhmän muistio, osa II.
- KM 1996: 4. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus.
- Koululait 1983. Lakikokoelma 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuopion kaupungin koulutuspalvelukeskus 1999. Ala-asteelta yläasteelle 1999. Peruskouluyksikkö. Kuopion kaupunki.
- Kuopion kaupungin koulutuspalvelukeskus 2001. Ala-asteelta yläasteelle 2001. Peruskouluyksikkö. Kuopion kaupunki.
- Lahden kaupungin koululautakunta 23.2.1999. 61 §. Peruskoulun yläasteen ja Lahden Yhteiskoulun piirijako.
- Lahden kaupungin koulutuspalvelukeskus 1999. Yläasteelle siirtyville. Lahden kaupunki.
- Lahden kaupungin koulutuspalvelukeskus 2000. Yläasteelle siirtyville. Lahden kaupunki.
- Lahden kaupunki 2002a. Lahden englanninkieliset luokat. <http://tipala.edu.lahti.fi/pview.asp?pageid=pk/engluok5> (Luettu 8.10.2002).
- Lahden kaupunki 2002b. Hakeutuminen liikuntaluokille. <http://www.salpaus.edu.lahti.fi/hakuy.html> (Luettu 15.10.2002).
- Opetusministeriö 1991. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Helsinki: opetusministeriö.
- Opetusministeriö 2003a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Lausuntoluonnos. Koulutus- ja tiedepoliittikan osasto 22.8.2003. <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/> (Luettu 5.9.2003).

- Opetusministeriö 2003b. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:45.
- SA 12/1866. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulutoimen järjestämisestä Suomen Suuruhtinaskunnassa.
- SA 20/1898. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus ylempien kansakoulujen perustamisen edistämisestä Suomen maalaiskunnissa.
- SA 101/1921. Laki oppivelvollisuudesta.
- SA 790/1946. Laki oppivelvollisuudesta annetun lain muuttamisesta.
- SA 247/1957. Kansakoululaki.
- SA 321/1958. Kansakouluasetus.
- SA 467/1968. Koulujärjestelmälaki.
- SA 443/1970. Peruskoulu asetus.
- SA 476/1983. Peruskoululaki.
- SA 511/1988. Laki peruskoululain muuttamisesta.
- SA 718/1988. Laki vapaakuntakokeilusta.
- SA 592/1989. Laki vapaakunnan oikeudesta poiketa eräistä säännöksistä ja määräyksistä.
- SA 171/1991. Laki peruskoululain muuttamisesta.
- SA 261/1991. Laki peruskoululain muuttamisesta.
- SA 707/1992. Laki peruskoululain muuttamisesta.
- SA 682/1993. Laki peruskoululain 8§ ja 85§ muuttamisesta.
- SA 628/1998. Perusopetuslaki.
- Sivistysvaliokunnan mietintö 1998. Perusteluosat 3/1998.
- Tilastokeskus 1989. Sosioekonomisen aseman luokitus. Käsikirjoja 17. Helsinki: Hakapaino.
- Tilastokeskus 2001a. Tulo- ja varallisuustilasto 1999. Tulot ja kulutus 2001:15. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2001b. Tulonjakotilasto 1999. Tulot ja kulutus 2001:16. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2003. Väestölaskenta 2000. 2 osa tilastolliset taajamat 2000. Helsinki: Tilastokeskus.

- Turun kaupungin koulutoimintakeskus 2000. Opas 7. luokalle siirtyville 2000. Turun kaupunki.
- Turun kaupunki 2002. Kupittaaan koulun liikuntalinja. <http://www.tkukoulu.fi/~kupkoulu/liikuntalinja.html> (Luettu 15.10.2002).
- Valtioneuvosto 2002. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle uusien koululakien vaikutuksista ja laeissa asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/koulutusselonteko2002.pdf> (Luettu 9.2.2005).
- Wikipedia 2005. Uusliberalismi. Vapaa tietosanakirja <http://fi.wikipedia.org/wiki/Uusliberaali> (Luettu 25.8.2005).

Päivälehtiartikkelit

- Ahonen, S. 2002a. Onko eriarvoisuus myös oikeudenmukaisuutta? Helsingin Sanomat 14.5.2002.
- Ahonen, S. 2002b. Teollisuus puhuu koulusta taloustermein. Helsingin Sanomat 31.5.2002.
- Akaan-Penttilä E. 2002. Poikakoululle on tarvetta. Helsingin Sanomat 29.5.2002.
- Antikainen, A. 1999. Tasokurssit eivät tehosta oppimista. Helsingin sanomat 24.10.1999.
- Arhinmäki, P. & Hievanen, S. 1998. Koululakiuudistus vain kodifointia? Helsingin Sanomat 9.5.1998.
- Etelä-Suomen Sanomat 24.1.1998. Peruskoululaiset saava oikeuden valita koulunsa.
- Heinonen, O.-P. 1998. Oppikoulun pääsykoe ei palaa. Helsingin Sanomat 18.6.1998.
- Helsingin Sanomat 10.1.1998. Muun kuin lähikoulun valitsee joka kymmenes koulutulokas. Isoissa kaupungeissa yläastetta vaihtaa neljäsosa seitsemännelle menevistä.
- Helsingin Sanomat 16.1.1998. Helsingin yläasteet valikoivat oppilaita nyt pääsykokein.
- Helsingin Sanomat 27.4.1999. Kiinan koulujärjestelmä ahdistaa opettajia, oppilaita ja vanhempia.
- Helsingin Sanomat 15.6.1999. Vanhemmat valittavat oppilasvalinnoista. Muun kuin lähikoulun valintaperusteet usein epäselvät.

- Helsingin Sanomat 6.2.2002. Helsingin hyvien alueiden lapset pärjäävät koulussa.
- Helsingin Sanomat 15.4.2002. Kilpailu koulupaikoista alkaa Tallinnassa jo alaluokilla.
- Helsingin Sanomat 23.4.2002. Pääjohtaja Sarjala: Helsingin koulujen isot erot yllättivät.
- Helsingin Sanomat 13.6.2002. Itälä: Raskin koulutuspolitiikka tasapäästä.
- Helsingin Sanomat 10.7.2002. Lapsen pääsykoe on Kiinassa vanhempien piina.
- Helsingin Sanomat 5.9.2002. Parhaissa kouluissa pojatkin pärjäävät.
- Helsingin Sanomat 13.10.2003. Tytöt valtasivat Helsingin suosikkilukiot.
- Helsingin Sanomat 15.12.2003. Haatainen: Myös opetusryhmän koko mukaan laatusuosituksiin.
- Henttonen, A. 1998. Koulujen vapaa valinta tuottaa eriarvoisuutta ala-asteelta alkaen. Helsingin Sanomat 26.2.1998.
- Hirvenoja, P. 1996. Valinnaisuutta lapsen parhaaksi. Helsingin Sanomat 6.7.1996.
- Hirvenoja, P. 1998c. Kouluvalinta onkin koulujen valintaa oppilaistaan. Turun Sanomat 29.1.1998.
- Hirvenoja, P. 1998d. Tasavertaisuus kouluvalintaan. Helsingin Sanomat 6.3.1998.
- Hirvi, V. 1998. Tasa-arvo uusien koululakien lähtökohta. Helsingin Sanomat 14.3.1998.
- Itälä, J. 1998. Oppikoulun pääsykoe palaa. Helsingin Sanomat 16.6.1998.
- ”Joukko kokeneita yläasteen ja lukion opettajia”, 1998. Hyvästi, peruskoulun tasa-arvon tavoite. Helsingin Sanomat. 5.3.1998.
- Kaila, S. 1998. Ruotsin kouluviraston hätäraporttiin syytä tutustua. Helsingin Sanomat 9.5.1998.
- Kallio, T. 2003. Peruskoulujen erilaisuus on vahvuus. Helsingin Sanomat 7.10.2003.
- Korteniemi, M. 1998. Koulutuspolitiikkaamme sävyttää pelko – miksi? Helsingin Sanomat 27.2.1998.
- Lahtinen, A. & Penttilä, A. 1998. Uudet koululait nostattavat turhia tunnekuohuja. Helsingin Sanomat 14.5.1998.

- Leppä, H. 1998. Kunta ratkaisee peruskoulun painotukset. Helsingin Sanomat 5.5.1998.
- Lilja H. 2002. Tytöt ja pojat ovat erilaisia. Helsingin Sanomat 5.6.2002.
- Linnankivi, J. 1998. Mihin peruskoulu päättyy? Helsingin Sanomat 21.4.1998.
- Niemelä, P. 1998. Sanotaan hyvästit peruskoululle? Helsingin Sanomat 27.1.1998.
- Niemi, H. 1998. Vapaa kouluvalinta luo eriarvoisuutta. Helsingin Sanomat 21.2.1998.
- Niku, E. 1997. Uusi laki vaarantaa koulutuksen tasa-arvon. Helsingin Sanomat 17.10.1997.
- Purhonen, K. 2002. Teollisuus puolustaa tasokasta koulutusta. Helsingin Sanomat 24.5.2002.
- Rinne, R. 1997. Kilpailu yltyy, kontrolli kiristyy? Helsingin Sanomat 11.10.1997.
- Räsänen, J. 1998. Opetusministeriön kuurous kummututtaa. Helsingin Sanomat 19.4.1998.
- Sarjala, J. 1996. Sallivaa koulunpitomallia kohti. Helsingin Sanomat 20.12.1996.
- Sarjala, J. 2000. Koulujen kilpailu yhä tervettä. Helsingin Sanomat 12.11.2000.
- Sermilä, P. 1998. Koulun valinta monipuolistaa. Helsingin Sanomat 4.3.1998.
- ”Taviksen äiti”, 2006. Musiikkiluokat vaarantavat tasa-arvon. Helsingin Sanomat 5.6.2006.
- Uusikylä, K. 1998. Miksi koululakeja kriikoidaan? Helsingin Sanomat 19.3.1998.
- Uusikylä, K. 2003. Tehoalumnus on lahjakkaiden lasten vaarana. Helsingin Sanomat 5.5.2003.
- Volanen, M. V. 1998. Valinnaisuus ei riitä koulutuspolitiikan lähtökohdaksi. Helsingin Sanomat 13.2.1998.

Kirjallisuus

- Adler, M. 1997. Looking Backwards to the Future: Parental Choice and Education Policy. *British Educational Research Journal* 23 (3), 297–314.
- Adler, M., Petch, A. and Tweedie, J. 1989. *Parental Choice and Educational Policy*. Edinburgh University Press.
- Aho, E. 1996. Myrskyn silmässä. Kouluhallituksen pääjohtaja muistelee. Helsinki: Edita.
- Aho, E. 1999. Koulutuspolitiikka markkinoiden puristuksessa. Teoksessa *Koulun ja kirjan maailma. Jukka Sarjalan juhlakirja 1999* (toimituskunta). Karisto Oy:n kirjapainoa, Hämeenlinna.
- Ahonen S. 1999. Miten käy lähikoululle markkinoilla? Uusliberalistisen koulupolitiikan tarkastelua. *Tiedepolitiikka* 2/1999, 43–50.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteeseen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 155–184.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Alapuro, R. 1985. Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat 1870-luvulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sandlund (toim.) *Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikaan*. Juva: WSOY, 36–100.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Arminen, J. & Isotalo P. 1997. Koulutien risteyksessä ja koulu tien risteyksessä. Helsingiläisten vanhempien näkemyksiä koulun valinnasta, palvelukyvystä ja asiakaslähtöisyydestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B11.
- Autio, O. 2000. Koulureppu selkään. Tutkimus syistä, joiden perusteella vuoden 2000 koulutulokkaiden vanhemmat valitsivat koulun lapselleen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B21.
- Autio, V.-M. 1997. Opetusministeriön historia 7. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ball, S. J. 1990a. *Politics and Policy-making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.

- Ball, S. J. 1990b. *Market, Morality and Equality in Education*. HILLCOLE GROUP, Paper 5. London: The Tufnell Press.
- Ball, S. J. 1993. *Educational Markets, Choice and Social Class: the markets as a class strategy in the UK and in USA*. *British Journal of Sociology of Education* 14 (1), 3–19.
- Ball, S.J. 1994. *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. 2003a. *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. 2003b. *Social Justice in the Head. Are We all Libertarians Now?* Teoksessa C. Vincent (toim.) *Social Justice, Education and Identity*. London: RoutledgeFalmer, 30–50.
- Ball, S. J. 2004. *Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa*. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1995. *Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts*. *The Sociological Review* 43 (1), 52–78.
- Ball, S. J. & Vincent C. 1998. “I heard It on the Grapevine”: “Hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education* 19 (3), 377–400.
- Barlett, W. 1993. *Quasi-markets and Educational Reforms*. Teoksessa J. Le Grand, & W. Barlett (toim.) *Quasi-markets and Social Policy*. London: Macmillan, 125–153.
- Baudrillard, J. 1998. *The Consumer Society. Myths & Structures*. London: SAGE Publications. (Alkuperäisteos vuodelta 1970)
- Bauman, Z. 1998. *Globalization: The human consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. 1999. *In Search of Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blom, R. & Melin, H. 2002. *Luokat ja työmarkkinat 2000-luvun alussa*. Teoksessa T. Piirainen & J. Saari (toim.) *Yhteiskunnalliset jaot. 1990 -luvun perintö?* Helsinki: Gaudeamus, 43–59.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa J.G. Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. London: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practise*. Cambridge: Polity Press.
- Bowe, R., Gewirtz, S. & Ball, S. 1994a. Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching “parental choice”. *British Journal of Sociology of Education* 15 (2), 63–78.
- Bowe, R., Ball, S.J., & Gewirtz, S. 1994b. “Parental Choice”, Consumption and social theory: The Operation of Micro-markets on Education. *British Journal of Educational Studies* 42 (1), 38–52.
- Broccolichi, S. & van Zanten A. 2000. School Competition and Pupil Flight in the Urban Periphery. *Journal of Education Policy* 15 (1), 51–60.
- Brown, P. 1990. The “Third Wave”: Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education* 11 (1), 65–85.
- Brown, P. & Lauder, H. 1992. Education, Economy and Society: an introduction to a new agenda. Teoksessa P. Brown, & H. Lauder (toim.) *Education for economic survival: from Fordism to post-Fordism*. London: Routledge, 1–44.
- Buttler, T. & Robson, G. 2003. Plotting the Middle Classes: Gentrification and Circuits in Education in London. *Housing Studies* 18 (1), 5–28.
- Carroll S. & Walford G. 1997. Parents’ Responses to the School Quasi-market. *Research Papers in Education* 12 (1), 3–26.
- Chubb, J.E. & Moe, T.M. 1990. *Politics, Markets & America’s Schools*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Coldron, J. & Boulton P. 1991. “Happiness” as a criterion of parents’ choice of school. *Journal of Education Policy*, 6 (2), 169–178.
- Coleman, J.S. 1990. *Equality and Achievement in Education*. Boulder, CO: Westview press.
- Dale, R. 1997. Educational Markets and School Choice. Review essay. *British Journal of Sociology of Education* 18 (3), 451–468.
- David, M., West, A. & Ribbens, J. 1994. *Mother’s Institution? Choosing Secondary Schools*. London: The Falmer Press.

- David, M. 1997. Diversity, Choice and Gender. *Oxford review of Education* 23 (1), 77–87.
- David, M., Davies, J., Edwards, R., Reay, D. & Stanging, K. 1997. Choice with Constraints: Mothers and schooling. *Gender & Education* 9 (4), 397–410.
- Davies, P., Adnett, N. & Mangan, J. 2002. The Diversity and Dynamics of Competition: evidence from two local schooling markets. *Oxford Review of Education* 28 (1), 91–107.
- Dean, M. 1999. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE Publications.
- Dickens, P. 1990. *Urban Sociology: Society, Locality and Human Nature*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Dronkers, J. 1995. The Existence of Parential Choice in the Netherlands. *Educational Policy* 9 (3), 227–243.
- Duru-Bellat, M. 1996. Social Inequalities in French Secondary Modern Schools: From figures to theories. *British Journal of Sociology of Education* 17 (3), 341–350.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. 2000. Inequalities in Educational Opportunities in France: Educational expansion, democratization of Shifting Barriers? *Journal of Education Policy* 15 (3), 333–352.
- Edwards, T. & Whitty, G. 1992. Parental Choice and Educational Reform in Britain and the United States. *British Journal of Educational Studies* 40 (2), 101–117.
- Ehrnrooth, L. 2003. Eliittikoulut valtaavat alaa. *Gloria*, elokuu 2003, 108–109.
- Elo, M. & Frilander, N. 1997. Vapaa kouluvalinta Jyväskylässä 1997: Tutkimus koulutulokkaiden kouluvalinnasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Englund, T. 1992. Education for Public or Private Good. Teoksessa G. Miron (toim.) *Towards Free Choice and Market-Oriented Schools. Problems and Promises*. Skolverkets rapport nr 2. Stockholm University. Institute of International Education, 27–44.
- Featherstone, M. 1991. *Consumer Culture and Postmodernism*. London: SAGE Publications.
- Friedman, M. & Friedman, R. 1982. *Suom. Vapaus valita*. Helsinki: Otava. (Alkup. 1979. *Free to Choose*. London: Penguin.)

- Fuller, E., Elmore, R.F. & Orfield, G. 1996. Policy-making in the Dark. Illuminating the school choice debate. Teoksessa B. Fuller, R.F. Elmore, & G. Orfield (toim.) *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions & the Unequal Effects of School Choice*. New York: Teachers College Press, 1–24.
- Gambetta, D. 1987. *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanism in Education*. Cambridge: University Press.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. 1993. Values and Ethics in the Education Market Place: the case of North Park. *International Studies in Sociology of Education* 3 (2), 233–254.
- Gewirtz, S. Ball, S.J. & Bowe, R. 1994. Parents, Privilege and the Education Market-place. *Research Papers in Education* 9 (1), 3–29.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gibson A. & Asthana S. 2000. What's in a number? Commentary on Gorard and Fitz's "Investigating the determinants of segregation between schools". *Research Papers in Education* 15 (2), 133–154.
- Gibson A. & Asthana S. 2002. Understanding Social Polarization: A possible research agenda. *Research Papers in Education* 17 (4), 414–415.
- Giddens, A. 1994. *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Gillborn, D. & Youdell, D. 2000. *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goldstein, H. & Noden, P. 2003. Modelling Social Segregation. *Oxford Review of Education* 29 (2), 225–237.
- Gorard, S. 1996. Three Steps to "Heaven"? The family and school choice. *Educational Review* 48 (3), 237–252.
- Gorard, S. 1998. Social Movement in Underdeveloped Markets: an apparent contradiction. In *Educational Review* 50 (3), 249–258.
- Gorard S. 2000. Here we go again: a reply to "What's in a number?" by Gibson and Asthana. *Research Papers in Education* 15 (2), 155–162.
- Gorard, S. 2002. The Missing impact of Marketisation Revised. *Research Papers in Education* 17 (4), 412–413.
- Gorard, S. & Fitz, J. 1998a. The More Things Change ... The Missing Impact of Marketisation. In *British Journal of Sociology of Education* 19 (3), 365–376.

- Gorard, S. & Fitz, J. 1998b. Under Starter Orders: the established market, the Cardiff study and the Smithfield project. In *International Studies in Sociology of Education* 8 (3), 299–314.
- Gorard, S. & Fitz, J. 2000a. Markets and Stratification: A vies from England and Wales. *Educational Policy* 14 (3), 405–428.
- Gorard S. & Fitz J. 2000b. Investigating the determinants of segregation between schools. *Research Papers in Education* 15 (2), 115–132.
- Gorard, S. & Taylor, C. 2002. What Is Segregation? A comparison of measures in terms of “strong” and “weak” composition invariance. *Sociology* 36 (4), 875–895.
- Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. 2002. Does school choice lead to “spiral of decline”? *Journal of Education Policy* 17 (3), 367–384.
- Gorard, S. & Smith, E. 2004. An International Comparison of Equity in Education Systems. *Comparative Education* 40 (1), 15–28.
- Gordon, L. 2003. School Choice and the Social Market in New Zealand: Education Reform in an era of increasing inequality. *International Studies on Sociology of Education* 13 (1), 17–34.
- Gordon, L. & Whitty, G. 1997. Giving the “Hidden Hand” a Helping Hand? The rhetoric and reality of neoliberal education reform in England and New Zealand. *Comparative Education* 33 (3), 453–467.
- Green, A., Wolf, A. & Leney T. 1999. *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. University of London. Institute of Education.
- Green, A., Preston, J. & Sabates, R. 2003. Education, Equality and Social Cohesion: a distributional approach. *Compare* 33 (4), 453–470.
- Haavio-Mannila, E. & Sinnemäki, A. 2004. Sosioekonominen asema, sosiaalinen liikkuvuus ja seksuaalinen liikkuvaisuus. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A.-H. & Melin H. Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: PS-kustannus, 257–278.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. I Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo Helsinki: WSOY.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. II Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Porvoo Helsinki: WSOY.

- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. III Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo Helsinki: WSOY.
- Halpin, D., Power, S. & Fitz J. 1997. Opting into the Past? Grant-maintained schools and the reinvention of tradition. Teoksessa R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (toim.) Choice and Diversity in Schooling: perspectives and prospects. London: Routledge.
- Hanski, M-P. 1997. Vapaa kouluvalinta Jyväskylässä 1997: Tutkimus yläasteelle siirtyvien kouluvalinnasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Harinen, P. (toim.) 2004. Kamppailuja jäsenyyksistä. Ennisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Julkaisuja 38. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura.
- Harisalo, R. 1990. Koulutoimi vapaakuntakokeilussa. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Harisalo, R. 1993. Julkinen koululaitos vedenjakajalla: vapaakuntakokeilun käyttämättömät mahdollisuudet. Teoksessa P. Nikkanen (toim.) Vapaakuntakokeilu ja koulutoimen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 79. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 47–69.
- Hatcher, R. 1998. Class Differentiation in Education: rational choices? British Journal of Sociology of Education, 10 (1), 5–24.
- Hayek, F.A. 1960. Why I Am Not a Conservative. Ote teoksesta Hayek, F.A. 1960. The Constitution of Liberty. Chicago: The University of Chicago Press. <http://www.geocities.com/ecocomer/intelarea/fah1.html> (Luettu 25.8.2005).
- Helin, H. 1996. Lahti lamassa. Teoksessa Marian ja Aleksin askelissa. Lahtelaiset kirjoittavat 1996. Kirkko- ja kaupunki neuvottelukunta. Lahden kaupungin painatuskeskus, 9–22.
- Helmi, S. (painossa). ”Lapsen parhaaksi”. Kolmannen luokan kouluvalinta turkulaisvanhempien kuvaamana. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Helsingin kaupunki 1995. Selvitys yhteen koulupiiriin siirtymisestä Helsingissä 1.8.1995. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3.
- Hirsch, D. 1997. Policies for School Choice. What can Britain learn from abroad? Teoksessa R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (toim.) Choice and Diversity in Schooling: perspectives and prospects. London: Routledge, 152–165.
- Hirsch, F. 1977. Social Limits of Growth. London: Routledge & Kegan Paul.

- Hirvenoja, P. 1997. Miksi mennään merta edemmäs kouluun? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen kouluksi valittiin jokin muu kuin lähikoulu Helsingissä vuonna 1997 verrattuna edellisvuosiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B16.
- Hirvenoja, P. 1998a. Koulun valinta perusopetuksessa: Rakenne, syyt ja yhteydet perhetaustaan Suomen suurimmissa kaupungeissa 1990-luvulla. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Hirvenoja, P. 1998b. Tasan ei käy koulun valinnan vapaus. Spektri, Opetushallituksen lehti 7, 1/1998, 3–4.
- Hirvenoja, P. 1999. “Education Policy Changes and School Choice in Europe from the Scandinavian Perspective” paper presented at a European Conference on Educational Research, ECER99 22.–25.9.1999 in Lahti, Finland. *Education-line*. <<http://www.leeds.ac.uk/educol/>> (Luettu 28.6.2006).
- Hirvenoja, P. 2000. “Families in the ‘Public-markets’: School choice in the comprehensive school”. The paper presented at the European Conference on Educational Research, ECER 2000, in Edinburgh, Scotland, at 20.–23.9.2000. *Education-line*. <<http://www.leeds.ac.uk/educol/>> (Luettu 28.6.2006).
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytmivaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- Ireson, J. & Hallam, S. 1999. Raising Standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education* 25 (3), 343–358.
- Isosaari, J. 1973. Suomen kansakoululaitoksen rakenne ja kehitys. Helsinki: Otava.
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasarvo. Helsinki: Opetushallitus.
- Jóhannesson, I.Á., Greirdóttir, G., Finnbogason G.E. & Mýrdal S. 2001. Changes in Patterns of Educational Governance and Social Integration and Exclusion in Iceland at the Beginning of a New Millennium. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala Upsala University, Department of Education. Uppsala Reports on Education 39, 205–230.
- Jokinen, K. 2000. Läheltä – vai kaukaa? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin Helsingissä vuonna 2000. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20.

- Jordan, B., Redley, M. & James, S. 1994. *Putting the Family First; identities, decisions and citizenship*. London: UCL Press.
- Julkunen, R. 2001. *Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, T. 2003. *Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioden erikoistumisen ja koulukasvatuksen murros. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 37*. Helsinki: Hakapaino.
- Kangasniemi, E. 1977. *Oppilaiden ryhmittelystä ja ikäluokan tasokurssi- ja valinnaisaineopiskelusta peruskoulun yläasteen aikana lukuvuosina 1969–1972*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 272/1977.
- Kantola, A. 2002. *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä*. Helsingin yliopisto, Viestinnänlaitos. Viestinnän julkaisuja 6. Tampere: Loki-kirjat.
- Karisto, A. & Montén, S. 1996. *Lukioon vai ei? Tutkimus alueellisesta eroista helsinkiläisten lukionkäynnissä ja lukiolakkausten vaikutuksista. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia*.
- Karsten, S. 1999. *Neoliberal Education Reforms in The Netherlands*. *Comparative Education* 35 (3), 303–317.
- Kauppinen, T. 2004. *Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 6*.
- Kazamias, A. M. & Roussakis, Y. 1999. *Greece*. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Upsala University, Department of Education. *Upsala Reports on Education* 34, 87–128.
- Kazamias, A. M., Zambeta, E., Karadjia, E. Roussakis, Y. & Nikta, A. 2001. *Greece: Educational Reform 2001 – Toward a Paideia of Open Horizon – the Modern Greek Sisyphus*. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Upsala University, Department of Education. *Upsala Reports on Education* 39, 165–203.
- Kerckhoff, A.C., Fogelman, K. & Manlove, J. 1997. *Staying Ahead: The Middle Class and School Reform in England and Wales*. *Sociology of Education* 70 (January), 19–35.

- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oulu: Pohjoinen.
- Kivinen, M. 1987. Parempien piirien ihmisiä. Tutkijaliiton julkiasusarja 46. Jyväskylä: Tutkijaliitto.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C:67.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 73–90.
- Koivukoski, M. 1997. Valintoja liitutaululla. Tutkimus syistä, joiden perusteella vuoden 1997 koulutulokkaiden vanhemmat valitsivat koulun lapselleen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B15.
- Koljonen, E. 1998. Lähikoulu? – Muu koulu? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin Helsingissä vuonna 1998. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 18.
- Koski, L & Nummenmaa R. 1994. Kilpailu kouludiskurssissa. Kasvatus 26 (4), 340–349.
- Koskinen, P. 1994. Miksi ruoho on vihreämpää naapurikoulun pihalla? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B9.
- Lareau, A. 1989. Home Advantage: Social Class and Parental Intervention on Elementary Education. Lewes: Falmer Press.
- Lauder, H. ja Hughes, D. sekä Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlenn, J. & Hamlin, J. 1999. Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work. Buckingham: Open University Press.
- Le Grand, J. 1991. Equity and Choice. London: HarperCollins.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. 1993. Introduction. Teoksessa J. Le Grand & W. Bartlett (toim.) Quasi-markets and social policy. London: The Mcmillan Press.
- Leppävuori, S-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus – oppilaan etu vai yhteinen hyöty. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 656.

- Levin, B. & Riffel, A. 1997. School System Responses to External Change. Implications for parental choice of schools. Teoksessa R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (toim.) *Choice and Diversity in Schooling: perspectives and prospects*. London: Routledge.
- Lidström, A. 1999. Local School Choice Policies in Sweden. *Scandinavian Political Studies* 22 (2), 137–156.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (toim.) 1999. *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 34.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (toim.) 2000. *Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analysis of policy texts in European contexts*. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 36.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (toim.) 2001a. *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion*. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 37.
- Lindblad, S. and Popkewitz T.S. (toim.) 2001b. *Statistical information and systems of reason on education and social inclusion and exclusion in international and national contexts*. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 38.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (toim.) 2001c. *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 39.
- Lundahl, L. 2000. *A New Kind of Order: Swedish Policy Texts Related to Governance, Social Inclusion and Exclusion in the 1990s*. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) *Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analysis of policy texts in European contexts*. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 36, 159–194.
- Marginson, S. 1997. *Markets in Education*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Melin, H. 1999. *Katosivatko luokat? Teoksessa R. Blom (toim.) Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Helsinki: Gaudeamus, 21–46.

- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.
- Miron, G. 1993. Choice and the Use of Market Forces in Schooling. Swedish Education Reforms for the 1990's. Stockholm University Institute of International Education. Studies on Comparative and International education 25.
- Miron, G. 1998. Restructuring Education in Sweden. Teoksessa A. Tjeldvoll (toim.) Education and the Scandinavian Welfare State in the year 2000. Equality, Policy and Reform. New York: Garland Publishing, 151–172.
- Mäkinen, R. 1994. Toteutuva koulutuspolitiikka ratkaisee. Kasvatus 25 (2), 213–216.
- Nikkanen, P. (toim.) 1993. Vapaakuntakokeilu ja koulutoimen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 79.
- Noden, P. 2001. School Choice and Polarization. Any evidence for increased segregation? *New Economy* 8 (4), 199–202.
- Noden, P. 2002. Education Markets and Social Polarization: Back to Square One? *Research Papers in Education* 17 (4), 409–415.
- Nóvoa, A., Alves, N. & Canário, R. 1999. Portugal. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 34, 143–170.
- Nóvoa, A., Alves, N. & Canário, R. 2000. Discourses on Educational Policy in an Uncertainty Context. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analysis of policy texts in European contexts. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 36, 119–136.
- Numminen, J. 1994. Koulutuspolitiikan vaihtoehdot. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- Nurminen, E. 1976. Kunnan ala-asteen kouluverkon spatiaalinen rakenne ja sen optimoiminen. Kouluhallitus, suunnittelutoimisto. Julkaisusarja A 13.
- Nurminen, E. 1981. Kanta-Hämeen ala-asteen kouluverkon alueellinen rakenne ja kehitysprosessi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis A, 129.
- OECD 1994. School: a Matter of choice. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

- Oittinen, R. 1972. Miksi peruskouluun. Päämääriä ja periaatteita koulun kehittämisessä. Helsinki: Tammi.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa. Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195.
- Ossenbach-Sauter, G. 1996. Democratisation and Europeanisation. Challenges to the Spanish Educational System Since 1970. Teoksessa D. Benner, & D. Lenzen (toim.) Education for the New Europe. Oxford: Berghahn Books.
- Parsons, E., Chalkley, B. & Jones, A. 2000. School Catchments and Pupil Movements: A case study in parental choice, Educational Studies (Carfax Publishing), 26 (1), 33–48.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2nd ed. Newbury Park: SAGE.
- Pennanen, S. 2001. Vanhempien rooli lasten kasvatuksessa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Pereyra, M. A., Sevilla, D. & Castillo, P.J. 1999. The Spanish Education System: A report. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 34, 171–203.
- Pietiäinen, J. 1995. Yksityisoppikoulut vaurastuvassa Suomessa 1944–1977. Teoksessa J. Salminen, J-P. Pietiläinen & J. Teperi (toim.) Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977. Helsinki: Painatuskeskus, 157–233.
- Popkewitz, T.S, Lindblad, S. & Strandberg, J. 1999. Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion. Upsala University, Department of Education. Upsala Reports on Education 35.
- Poropudas, O. & Mäkinen R. 2001. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa Mäkinen R. & Poropudas O. Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67, 11–32.
- Powers, J.M. & Cookson JR. P.W. 1999. The Politics of School Choice Research: Fact, Fiction, and statistics. Educational Policy, 13 (1), 104–122.
- Ramirez, F. O. & Boli J. 1987. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins And Worldwide Institutionalization. Sociology of Education, 60, 2–17.

- Ranson, S. 1993. Markets or Democracy for Education. *British Journal of Educational Studies* 41 (4), 333–352.
- Rantala, K. 1998. “Sello tai sivellin, s’il vous plaît!”: Koulun valinta osana kouluamailman todellisuutta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Reay, D. 1998a. Engendering Social Reproduction: mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (2), 195–209.
- Reay, D. 1998b. Classifying feminist research: Exploring the psychological impact of social class on mothers’ involvement in children’s schooling. *Feminism and Psychology*, 8 (2), 155–171.
- Reay, D. 1998c. Cultural Reproduction: Mothers’ involvement in children’s primary schooling. Teoksessa M. Grenfell & D. James (toim.) *Bourdieu and Education Policy: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press, 55–71.
- Reay, D. 2000. A useful extension of Bourdieu’s conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers’ involvement in their children’s education? *Sociological Review* 48(4), 568–585.
- Reay, D. & Ball S. J. 1997. “Spoilt for Choice”: The working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23 (1), 89–111.
- Reay, D. & Ball, S. J. 1998. “Making Their Minds Up”: Family Dynamics of School Choice. *British Educational Research Journal*, 24 (4), 431–448.
- Reay, D. & Lucey, H. 2003. The Limits of ‘Choice’: Children and Inner City Schooling. *Sociology* 37 (1), 121–142.
- Rinne, R. 2000. The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review*, 52 (2), 131–142.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 1, 91–137.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere University Press, 93–119.
- Rinne, R. 2003a. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 152–157.
- Rinne, R. 2003b. Uusliberalismi kajosi pysyvästi kouluhimme. *Opettaja* 97 (12), 28–32.

- Rinne, R., Kivirauma, J., Hirvenoja, P. & Simola, H. 2000. From Comprehensive School Citizen Towards Self-selective Individual. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analysis of policy texts in European contexts. Uppsala University, Department of Education. Uppsala Reports on Education 36, 25–54.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Hirvenoja, P. 2001. Nordic Educational Policy Under Siege: Finnish Educational Politicians tell their stories. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (toim.) Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. Uppsala University, Department of Education. Uppsala Reports on Education 37, 77–102.
- Rinne, R. & Nuutero, A.-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa. Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195, 87–126.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivon unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Roos, J. P. 1992. Keskiluokka ja hyvinvointivaltio: uusi hyvinvointisopimus? Teoksessa O. Riihinen (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Ruostesaari, I. 2003. Valta muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Rusanen, J., Colpaert, A., Muilu, T. & Naukkarinen, A. 1999. Tuloerot kasvavat kaupungeissa. Tietoaika 11/1999, 11–13.
- Rusanen, J., Muilu, T., Naukkarinen, A. & Colpaert, A. 1999. Huono-osaisuuden paikalliset pesäkkeet. Tietoaika 6/1999, 12–13.
- Räty, H., Snellman, L., Honkalampi, K. & Vornanen, A. 1994. Yksilöllisyys koulussa -luontaista lahjakkuutta? Eli koulutuspolitiikan simsalabim. Kasvatus 25 (2), 170–175.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. Kasvatus 26 (3), 250–260.

- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1996. Parents' Views on the Comprehensive School and its Development: a Finnish study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (3), 203–215.
- Salmela, A. 1966. Kansakoululainsäädäntöä oppivelvollisuuslain jälkeen. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Keuruu: Otava, 72–101.
- Salminen, J. 1995. Yksityiset oppikoulut autonomian aikana. Teoksessa J. Salminen, J.-P. Pietiläinen & J. Teperi (toim.) *Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977*. Helsinki: Painatuskeskus, s. 13–72.
- Sandkvist, M. 1996. Lähikoulu mustikka, muu koulu mansikka. Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen kouluksi valittiin muu kuin lähikoulu Helsingissä vuonna 1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B13.
- Savolainen, H. 2002. Profiloituminen – paluu rinnakkaiskoulujärjestelmään? Syitä Helsingin yläasteiden suosituimmuuden vaihteluun. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Seppänen, M. & Rusanen, J. 2000. Asuinalueiden väliset sosioekonomiset erot Lahdessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (3), 237–245.
- Seppänen, P. 2001. Kouluvalinta perusopetuksessa: paikalliset “julkiskoulumarkkinat” Suomessa oppilastilastojen valossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 185–203.
- Seppänen, P. 2003a. Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 175–187.
- Seppänen P. 2003b. Patterns of “public-school markets” in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy* 18 (5), 513–531.
- Seppänen P. 2003c. Perheet kaupunkien koulumarkkinoilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (4), 337–352.
- Seppänen, P. 2004. Suomalaiskaupunkien “eleyt koulumarkkinat” kansainvälisessä valossa. *Kasvatus* 35 (3), 286–304.
- Shain, F. & Ozga, J. 2001. Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education* 22 (1), 109–120.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (2), 290–297.

- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulupolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Hakapaino, 115–138.
- Simola, H. 2005. Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (2), 179–187.
- Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvaikankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. *Kasvatus* 35 (3), 330–341.
- Skolverket 2003a. *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Skolverket. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Skolverket 2003b. *Descriptive data on childcare, schools and adult education in Sweden 2003*. National agency for education report no. 236.
- Sulkunen, P. 1992. Häviävät erot – Uudet keskiluokat länsieurooppalaisessa yhteiskunnassa. *Sociologia* 29 (3), 203–218.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus, 13–53.
- Suokas-Laaksonen, M. 1994. Valinnan syyt, odotukset ja huolet. Tutkimus syistä, joiden perusteella koulutulokkaiden vanhemmat valitsivat koulun lapselleen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B7.
- Taira, T. 2004. Identiteettipolitiikan vaihtoehto? Paikantuminen ja henkilökohtaisuus sitoutumisena. Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Jyväskylän yliopisto, 109–133.
- Taylor, C. 2002. *Geography of the “New” Education Market. Secondary school choice in England and Wales*. Hampshire: Ashgate.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. 1997. *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
- Teelken, C. 1998. *Market Mechanisms in Education. A Comparative Study of School Choice in the Netherlands, England and Scotland*. Faculty of Educational Science, University of Amsterdam.
- Teelken, C. 1999. *Market Mechanisms in Education: school choice in The Netherlands, England and Scotland in a comparative perspective*. *Comparative Education* 35 (3), 283–302.

- Teinilä, S. 1998. Opintielle. Tutkimus vuoden 1998 koulutulokkaiden vanhempien tekemistä koulun valinnoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B10.
- Teperi, J. 1995. Yksityisten oppikoulujen taistelu olemassaolostaan. Teoksessa J. Salminen, J.-P. Pietiläinen & J. Teperi (toim.) Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977. Helsinki: Painatuskeskus, 241–311.
- Thrupp, M. 1995. The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education* 16 (2), 183–203.
- Tjeldvoll, A. 1998. Quality of Equality? Scandinavian Education Towards the Year 2000. Teoksessa A. Tjeldvoll (toim.) Education and the Scandinavian Welfare State in the year 2000. Equality, Policy and Reform. New York: Garland Publishing, 3–23.
- Tomlinson, H. 2000. Proposals for Performance Related Pay for Teachers in English Schools. *School Leadership & Management* 20 (3), 281–298.
- Tomlinson, S. 2001. Education in a Post-welfare Society. Buckingham: Open University Press.
- Tomma, M. 1996. Aapiskukon matkaan. Tutkimus syistä, joiden perusteella vuoden 1996 koulutulokkaiden vanhemmat valitsivat koulun lapselleen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B12.
- Tuomi, J. & Saarijärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J. & Kaljonen A. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:55.
- Töttö, P. 2000. Kuvitteellisesta perusjoukosta. *Sosiologia* 47 (2), 148–151.
- Uusitalo, H. 2002. Tulonjako ja yhteiskunnalliset jaot. Teoksessa T. Piirainen & J. Saari (toim.) Yhteiskunnalliset jaot. 1990 -luvun perintö? Helsinki: Gaudeamus, 26–42.
- Vaattovaara, M. 1998. Pääkaupunkiseudun sosiaalinen erilaistuminen. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Walford, G. 1994. Choice and Equity in Education. London: Cassell.
- Walford, G. (toim.) 1996. Them: School Choice and the Quasi-Market. *Oxford Studies in Comparative Education* 6 (1).

- Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 1995. Koulutuspalvelut -kilpailua ja valinnanvapautta. VATT-keskustelualoitteita 87. Helsinki: Valtiontaloudellinen tutkimuskeskus.
- Vandenbergh, V. 1999. Combining Market and Bureaucratic Control in Education: an answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education* 35 (3), 271–282.
- van Zanten, A. 2003. Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education* 13 (2), 107–123.
- Volanen, M. V. 2000. Yksilöllistyvä peruskoulu, yksipuolistava nuorisooasteenkoulu. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja* 2, 71–97.
- Vähälä, B. S. 1996. Vuosien varrelta Lahden musiikkiluokat 30 vuotta. Lahden kaupungin painatuskeskus: Musiikkiluokkien Tuki ry.
- Waslander, S. & Thrupp, M. 1995. Choice, Competition and Segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market 1990–1993. *Journal of Education Policy* 10 (1), 1–26.
- Weiss, M. and Steinert, B. 1996. Germany: competitive inequality in educational quasi-markets, *Oxford Studies on Comparative Education* 6 (1), 77–94.
- Weltw-Strand, A. & Tjeldvoll, A. 2002. The Norwegian unified school – a paradise lost? *Journal of Education Policy* 17 (6), 637–686.
- West, A. & Penell, H. 1997. Changing Admissions Policies and Practices in Inner London. Implications for policy and future research. Teoksessa R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (toim.) *Choice and Diversity in Schooling: perspectives and prospects*. London: Routledge.
- West, A., Penell H. & Edge, A. 1997. Exploring the Impact of Reform on School-Enrolment Policies in England. *Education Administration Quarterly* 33 (2), 170–182.
- West, A. & Penell, H. 2002. How New is New Labour? The Quasi-market and English Schools 1997 to 2001. *British Journal of Educational Studies* 50 (2), 206–224.
- Westerholm, J. 1995. Koulutien ensiristeyksessä. Tutkimus syistä, joiden perusteella koulutulokkaiden vanhemmat valitsivat koulun lapsilleen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B26.

- White, P, Gorard, S, Fitz, J. & Taylor, C. 2001. Regional and Local Differences in Admission Arrangements for Schools. *Oxford Review of Education* 27 (3), 317–337.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. 1998. *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Markets*. Buckingham: Open University Press.
- Whitty, G. & Edwards T. 1998. School Choice Policies in England and United States: an exploration of their origins and significance. *Comparative Education* 34 (2), 211–227.
- Whitty, G. 2002a. Introduction: sociology and education policy. Teoksessa G. Whitty (toim.) *Making Sense of Education Policy. Studied in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing, 1–26.
- Whitty, G. 2002b. Consumer Rights versus Citizen Rights in Contemporary Education Policy. Teoksessa G. Whitty (toim.) *Making Sense of Education Policy. Studied in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing, 79–93.
- Willms, J. D. & Echols, F. 1992. Alert and Inert Clients: The Scottish Experience of Parental Choice of Schools. *Economics of Education Review* 11(4), 339–350.
- Woods, P, Bagley, C. & Glatter, R. 1998. *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London and New York: Routledge.

TURUN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

Liite 1. Saatekirje ja kyselylomake



Turussa 10.5.2000
[postitettu toukokuussa vuosina 1999 ja 2000]

Arvoisat vanhemmat!

Perheenne nuori siirtyy ensi syksynä yläasteelle. Oppilas siirtyy yleensä sille yläasteelle, jonka oppilasalueella hän asuu, mutta Kuopiossa / Lahdessa / Turussa / Espoossa [aineiston keruussa kullekin kaupungille tehtiin oma saate] on jo muutamia vuosia voinut anoa myös muulle kuin asuinpaikan mukaan määräytyvälle yläasteelle. Mahdollisuus kouluvalintaan on kirjattu vuoden 1999 alusta voimaan tulleeseen uuteen koululakiin.

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, millä perusteella perheessänne päätettiin, mille yläasteelle lapsenne hakeutui. Kysely on lähetetty kolmasosalle kuudesluokkalaisten vanhemmista suurimmissa kaupungeissa. Mukana on perheitä, joiden lapsi tulee aloittamaan yläasteen oman oppilasalueen koulussa sekä perheitä, joiden lapsi on anonut jollekin muulle kuin asuinpaikan mukaan määräytyvälle yläasteelle.

On tärkeää, että kaikkien perheiden mielipide tulee edustetuksi tutkimuksessa. Voitte täyttää kyselyn myös yhdessä yläasteelle siirtyvän lapsenne kanssa. Tutkimuksen kannalta on tärkeää vastata kaikkiin kysymyksiin. Vastaukset käsitellään nimettömästi, luottamuksellisesti ja yksittäiset vastaajat eivät ole tunnistettavissa. Palautuskuoren numero on ainoastaan tutkijan tiedossa palautuksen tarkistamista varten.

Tämä kysely kuuluu väitöskirjatutkimukseeni koulutuspolitiikan muutoksista länsimaissa 1990-luvun lopulla. Yhteenveto kyselyn tuloksista toimitetaan paikalliseen kouluhallintoon ja Opetusministeriöön koulujen kehittämiseksi.

Vastaukset pyydetään palauttamaan oheisessa kirjekuoressa viimeistään perjantaihin 24.5.1999 mennessä. Postimaksu on maksettu. Jos Teillä on kysyttävää, vastaan mielelläni.

Monet kiitokset avustanne ja aurinkoista kesää!

Ystävällisin terveisin,

Piia Hirvenoja
tutkija, kasvatustieteiden maisteri

Puh. 02 / 333 8814
Sähköposti: piia.hirvenoja@utu.fi

Postiosoite
PL23
20521 TURKU

Katuosoite
Lemminkäisenkatu 1
20520 TURKU

Vaihde
(02) 333 81

Telefax
(02) 333 8830

Kysely perheille, joiden lapsi siirtyy syksyllä 1999 [tai] 2000 yläasteelle.

Kaikkien perheiden vastaus on arvokas! Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että vastaatte kaikkiin kysymyksiin. Vastaukset käsitellään nimettömästi, luottamuksellisesti ja yksittäiset vastaajat eivät ole tunnistettavissa. Voitte jatkaa vastauksia tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

Yläasteelle siirtyvällä oppilaalla on oikeus koulupaikkaan siinä yläasteen koulussa, jonka oppilasalueeseen hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu. Yläasteelle siirtyvät oppilaat ovat voineet kuitenkin anoa myös muulle kuin asuinpaikan mukaan määräytyvälle ns. oman oppilasalueen yläasteelle.

1. Harkittiinko perheessänne mahdollisuutta, että lapsi anois muulle kuin oman oppilasalueen yläasteelle?

kyllä ei: **Jos ette harkinneet anoa muuhun kuin oman oppilasalueen yläasteelle, niin miksi ette?** (Voitte siirtyä sitten kysymykseen 3.)

2. Anoiiko lapsi muulle kuin oman oppilasalueen yläasteelle?

kyllä ei

2a. Jos lapsenne anoi muulle kuin oman oppilasalueen yläasteelle, pääsikö lapsi valitsemallenne yläasteelle?

kyllä ei rehtorin päätöstä ei ole vielä tiedossa

Jos lapsi ei päässyt ensisijaisesti valitsemallenne yläasteelle, niin mikä oli teidän mielestänne syy tähän?

Mitä ja miten koulun tai viraston taholta asiasta teille kerrottiin?

2b. Jos harkitsitte anoa muulle kuin oman oppilasalueen yläasteelle, mutta lopulta päätitte olla anomattasenne, niin mikä oli syynä?

Mistä saitte tietoa yläasteista ennen valintapäätöksen tekemistä?

5. Oliko valintapäätöstä koskeva tiedonsaanti mielestänne helppoa?

kyllä ei

Mihin toivoisitte parannusta? _____

6. Kävittekö tutustumassa valitsemaanne / lapsenne valitsemaan yläasteen kouluun? (rastittakaa kaikki teitä koskevat kohdat)

- kävimme tutustumassa kouluun ennen valintapäätöksen tekoa
- kävimme tutustumassa valitsemaamme kouluun hakemuksen jättämisen jälkeen
- emme käyneet valitussa koulussa
- lapsi kävi tutustumassa valittuun kouluun
- koulu oli tuttu jo entuudestaan

8a. Jos kävitte (huoltaja(t)) tutustumassa myös muihin yläasteisiin, niin kuinka monessa koulussa kaikkiaan kävitte tutustumassa?

- yhdessä
- kahdessa
- kolmessa
- neljässä tai useammassa

7. Kuinka pitkä on lapsenne tuleva koulumatka yläasteelle?

- alle 1 km 1 km - 2 km 2 km - 5 km 5 km - 10 km
- yli 10 km, kuinka pitkä? _____

8. Vaikuttiko ala-asteen opettaja tai rehtori päätökseenne yläasteen koulun valinnasta?

kyllä, miten? _____

ei

9. Vaikuttiko perheenne taloudellinen tilanne yläasteen valintaan?

- kyllä, miten? _____
- _____
- ei

10. Kuinka tyytyväisiä olette seuraaviin asioihin yläasteelle siirtyvän lapsenne nykyisessä ala-asteen koulussa:

	Erittäin tyytyväinen	Melko tyytyväinen	En osaa sanoa	En kovin tyytyväinen	En lainkaan tyytyväinen
• Opetuksen taso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Koulun ja kodin välinen yhteistyö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ilmapiiri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kuri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Luokkatoverit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Luokanopettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Rehtori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Osallistuiko joku perheestänne 6. luokkalaisen lapsenne koulun vanhempainilta tai muuhun opettajan tapaamiseen kuluvan lukuvuoden (1998-99) aikana?

- kyllä, äiti*
- kyllä, isä*
- emme osallistuneet
- koululla ei järjestetty vanhempainiltaa tai opettajan tapaamista

12. Osallistuiko joku perheestänne 6. luokkalaisen lapsenne koulun järjestämään muuhun tilaisuuteen kuin vanhempainiltaan (esim. myyjäisiin, talkoisiin, luokkaretkeen, avoimien ovien päivään, konserttiin, näytelmäesitykseen.) kuluvan lukuvuoden (1998-99) aikana?

- kyllä, äiti*
- kyllä, isä*
- emme osallistuneet
- koululla ei järjestetty huoltajille tarkoitettuja tilaisuuksia

* = tai samassa taloudessa asuva huoltaja, aviopuoliso tai avopuoliso.

TAUSTATIEDOT AINEISTON TILASTOLLISTA KÄSITTELYÄ VARTEN

1. Ala-asteen koulun nimi, jota lapsi on käynyt 6. luokalla: _____
 Onko tämä ala-asteen koulu asuinpaikan mukaan määräytyvä oman oppilasalueen koulu?
 kyllä ei en tiedä
 Asuinpaikanpostinumero: _____
2. Yläasteen koulun nimi, johon lapsi kuuluu asuinpaikan perusteella (eli oman oppilasalueen yläasteen nimi): _____
 Ensisijaisesti valitsemanne yläasteen koulun nimi: _____
 Yläasteen koulun nimi, johon lapsi pääsi: _____
3. Yläasteelle siirtyvän lapsenne sukupuoli
 poika tyttö
4. Kotona asuvien lasten lukumäärä perheessä _____
5. Yläasteelle siirtyvä lapsi on sisarusjärjässä
 ensimmäinen toinen kolmas tai nuorempi
6. Yläasteelle siirtyvän lapsen viimeisimmän koulutodistuksen arvosanat:
 äidinkieli _____
 ensimmäinen vieraskieli _____
 matematiikka _____
 musiikki _____
 kuvaamataito _____
 liikunta _____
 tekninen / tekstiilityö _____
7. Onko yläasteelle siirtyvä lapsi aloittanut ala-asteella toisen vieraan kielen (A2-kieli)?
 kyllä ei
8. Perheen huoltajien lukumäärä
 yksi kaksi
9. Huoltajien ikä äiti * isä *
- | | | |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| alle 30 vuotta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30-39 vuotta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40-49 vuotta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| yli 50 vuotta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
10. Huoltajien pohjakoulutus äiti * isä *
- | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| kansakoulu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| peruskoulu, keskikoulu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| lukio / ylioppilastutkinto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
11. Huoltajien ammatti
 äiti * _____
 isä * _____

* = tai samassa taloudessa asuva huoltaja, aviopuoliso tai avopuoliso.

12. Huoltajien ammatillinen koulutus

	äiti *	isä *
-ei ammattikoulutusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-kouluasteen tutkinto (esim. ammattikoulu, kauppakoulu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-opistoasteen tutkinto (esim. insinööri, sairaanhoitaja)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-alempi korkeakoulututkinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-ylempi korkeakoulututkinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-tohtorin tutkinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-muu, mikä?		
äiti * _____		
isä * _____		

13. Huoltajien päätoiminen työskentely

	äiti *	isä *
-yksityisyrittäjänä, maatalousyrittäjänä, pientyönantajana tai vapaana ammatin harjoittajana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-työntekijänä (teollisuudessa, jakelu- tai palvelutehtävissä, maa-, metsä- tai kalataloudessa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-alempien toimihenkilön tehtävissä (työn johtajana tai toimisto-, myynti-, tai hoitotyössä)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-ylempien toimihenkilön tehtävissä (ylemmissä johtotehtävissä, suunnittelu-, esittely-, tutkimus- tai opetustehtävissä)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-ei ansiotyössä (opiskelijana, kotiäitinä tai -isänä, eläkkeellä)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-työtön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
työttömyyden kesto?	äiti * _____	isä * _____

-muussa, missä? äiti * _____
isä * _____

14. Arvionne kaikkien vuositulojenne (brutto) määrästä:

	äiti*	isä*
alle 39 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 000 - 59 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 000 - 79 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80 000 - 99 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100 000 - 124 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125 000 - 149 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150 000 - 199 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
200 000 - 249 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
250 000 - 299 999 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yli 300 000 mk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* = tai samassa taloudessa asuva huoltaja, aviopuoliso tai avopuoliso.

SUURKIITOS VAIVANÄÖSTÄNNE!

LIIETAULUKKO 2.1. Hakemusrivtojen osuus (%) suosioltaan erilaisten koulutyyppien välillä muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden ikäluokassa tapaustutkimuskaupungeissa

Mistä koulusta / Mihin kouluun	Suositettuun (N 984, 64 %)				Tasapainoiseen (N 363, 24 %)				Torjuttuun (N 182, 12 %)				Yhteensä (N 1528*, 100 %)			
	Lahti	Turku	Espoo	Kuopio	Lahti	Turku	Espoo	Kuopio	Lahti	Turku	Espoo	Kuopio	Lahti	Turku	Espoo	Kuopio
Suosituista (N 263, 17 %)	7,8	12,5	7,1	31,9	1,3	0,7	4,6	2,6	1,6	4,6	3,0	1,0	10,7	17,7	15,1	35,6
Tasapainoisesta (N 315, 21 %)	10,4	8,3	17,7	9,9	0,0	5,5	12,9	1,0	1,3	1,8	4,4	2,1	11,7	15,5	34,9	13,0
Torjutusta (N 950, 62 %)	55,7	48,4	23,0	34,6	8,3	13,1	22,6	16,8	13,5	5,3	4,6	0,0	77,6	66,7	50,4	51,3
Yhteensä (N 1528, 100 %)	74,0	69,2	47,8	76,4	9,6	19,3	40,1	20,4	16,4	11,6	12,1	3,1	100	100	100	100

* Taulukko on laskettu omaan kuntaan kuuluvien ja oman kunnan kouluihin 7. luokalle hakeneiden oppilaiden määrillä. Tämän lisäksi muihin kuntiin hakeneita, oman kunnan oppilaita oli Espoossa 6 % ja Kuopiossa 1 % kaikista oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneista oppilaista, mutta ei yhtään Turussa tai Lahdessa. Muista kunnista kaupungin kouluihin haki Turussa 5 %, Lahdessa 3 %, Espoossa 1 % ja Kuopiossa 1 % kaikista kouluihin 7. luokalle hakeneista oppilaista.

LIITETAULUKKO 2.2. Hakemusvirtojen osuus (%) keskusta-, eteis- ja lähiökoulujen välillä muuhun kuin oppilasalueen kouluun 7. luokalle hakeneiden ikäluokassa kolmessa tapaustutkimuskaupungissa

Mistä koulusta / Mihin kouluun	Keskustakouluun (N 650, 62,9 %)			Eteiskouluun (N 225, 21,8 %)			Lähiökouluun (N 158, 15,3 %)			Yhteensä (N 1033*, 100 %)		
	Lahti	Turku	Kuopio	Lahti	Turku	Kuopio	Lahti	Turku	Kuopio	Lahti	Turku	Kuopio
Keskustakoulusta (N 143, 13,8 %)	7,8	1,3	32,3	2,3	1,8	2,1	0,5	4,2	1,6	10,6	7,3	36,0
Eteiskoulusta (N 244, 23,6 %)	33,9	12,3	7,3	1,8	2,8	0,0	1,3	4,2	0,0	37,0	19,3	7,3
Lähiökoulusta (N 646, 62,5 %)	32,3	34,3	36,9	14,8	25,8	4,7	5,2	13,3	15,1	52,3	73,4	56,7
Yhteensä (N 1033, 100 %)	74,0	47,9	76,5	18,9	30,4	6,8	7,0	21,7	16,7	99,9	100	100

* Taulukko on laskettu omaan kuntaan kuuvuivien ja oman kunnan kouluihin 7. luokalle hakeneiden oppilaiden määrällä. Tämän lisäksi muihin kuntiin hakeneita, oman kunnan oppilaita oli Espoossa 6 % ja Kuopiossa 1 % kaikista oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun hakeneista oppilaista, mutta ei yhtään Turussa tai Lahdessa. Muista kunnista kaupungin kouluihin haki Turussa 5 %, Lahdessa 3 %, Espoossa 1 % ja Kuopiossa 1 % kaikista kouluihin 7. luokalle hakeneista oppilaista.

Liite 3. Tuloryhmien luokittelu

Postikyselylomakkeessa perheiltä kysyttiin “arvionne kaikkien vuositulojenne määrästä (ennen verotusta eli bruttotulo)” äidin ja isän osalta erikseen. Vastausvaihtoehtoina olivat tilastokeskuksen luokituksissaan käyttämät seuraavat tuloryhmät: Alle 40 000 mk, 40 000–59 999 mk, 60 000–79 999 mk, 80 000–99 999 mk, 100 000–124 999 mk, 125 000–149 999 mk, 150 000–199 999 mk, 200 000–249 999 mk, 250 000–299 999 mk, 300 000 mk tai enemmän. Tulomuuttuja on siis luokka-asteikollinen, eikä jatkuva, koska se ei perustu tarkkoihin summiin.

Kyselylomakkeen tuloryhmät luokitettiin kummankin huoltajan osalta alimpaan, keskimmäiseen ja ylimpään tuloluokkaan. Luokitus pyrittiin suhteuttamaan käytettävissä olleiden tilastojen puitteissa väestön keskimääräisiin tuloihin ao. kaupungeissa sekä sukupuolen ja iän mukaiseen tulotasoon vuonna 1999. Luonnollisten henkilöiden keskimääräiset tulot olivat Lahdessa ja Kuopiossa 97 000 mk (noin 16 300 euroa), Turussa 102 000 mk (noin 17 160 euroa) ja Espoossa 162 000 mk (noin 27 250 euroa) vuonna 1999 (Tilastokeskus 2001a, 69–70, 72–73). Sukupuolen mukaan palkkojen keskiarvot olivat saatavilla vain suuralueittain: Itä-Suomessa naisilla 110 000 mk (noin 18 500 euroa) ja miehillä 134 000 mk (noin 22 550 euroa), Etelä-Suomessa naisilla 113 000 mk (noin 19 000 euroa) ja miehillä 152 000 mk (noin 25 550 euroa) ja Uudellamaalla naisilla 131 000 mk (noin 22 050 euroa) ja miehillä 179 000 mk (noin 30 050 euroa) vuonna 1999 (Tilastokeskus 2001b, 78). Koko maassa 35–54 -vuotiaiden ikäryhmässä, mikä kattaa valtaosan seitsemännen luokan aloittavien lasten huoltajien ikäjakaumasta, naisten palkkojen keskiarvo oli 127 000 mk (21 350 euroa) ja miesten 174 000 mk (29 250 euroa) (Tilastokeskus 2001b, 76).

Taulukoissa 3.1 ja 3.2 on esitetty kuhunkin tuloluokkaan sisällytetyt tuloryhmät (vasen sarake) ja aineiston jakautuminen (%) näihin tuloluokkiin eri kaupungeissa. Kaikki kaupungit yhdistävässä tarkastelussa (sarake yhteensä) on siten yhdistetty kunkin kaupungin tuloluokat (alin, keskimäinen ja ylin), eivätkä absoluuttisin rahasummin määritellyt tuloryhmät. Toisin sanoen, esimerkiksi Espoossa tuloryhmään 125–150th mk kuuluneet isät luokitettiin alimpaan tuloluokkaan, mutta muissa kaupungeissa vastaavilla vuosituloilla isät sijoitettiin keskimäiseen tuloluokkaan, koska Espoossa keskiarvotulot väestössä olivat miehillä edellä esitetyn mukaisesti muita kaupunkeja huomattavasti korkeammat.

LIITETAULUKKO 3.1. Äitien jakautuminen tuloluokkiin postikyselyaineistossa

Tuloluokka (ja tähän sisältyvät tuloryhmät kaupungeissa)	Lahti %	Kuopio %	Turku* %	Espoo %	Yhteensä %
Alin (Espoo alle 100 th mk, muut alle 80 th mk)	25,0	24,3	17,8	21,8	21,7
Keskimmäinen (Espoo 100–150 th mk, muut 80–125 th mk)	42,6	40,4	44,1	38,2	40,9
Ylin (Espoo yli 150 th mk, muut yli 125 th mk)	32,4	35,3	38,1	40,0	37,4
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Turussa äitien alin tuloluokka jäi muita hieman pienemmäksi. Jos alimpaan tuloryhmään sijoittamisen rajana olisi pidetty Turussa 100 000th markkaa, niin alimpaan luokkaan olisi äideistä sijoittunut 32,4 %, keskimmaiseen (100–149th mk) 45,7 % ja ylimpään (yli 150th mk) 21,9 %. Taulukossa esitetty luokittelu valittiin, koska se jakoi aineiston edellä esitettyä vaihtoehtoa tasaisemmin eri tuloryhmiin.

LIITETAULUKKO 3.2. Isien jakautuminen tuloluokkiin postikyselyaineistossa

Tuloluokka (ja tähän sisältyvät tuloryhmät kaupungeissa)	Lahti %	Kuopio %	Turku* %	Espoo %	Yhteensä %
Alin (Espoo alle 150 th mk, Turku alle 125 th mk, muut alle 100 th mk)	17,6	18,4	28,2	21,9	22,2
Keskimmäinen (Espoo 150–250 th mk, Turku 125–200 th mk, muut 100–150 th mk)	42,6	34,7	40,8	33,9	37,1
Ylin (Espoo yli 250 th mk, Turku yli 200 th mk, muut yli 150 th mk)	39,8	46,9	31,0	44,2	40,7
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Turussa isien alin tuloluokka muodostui muita hieman suuremmaksi. Jos alimpaan tuloryhmään sijoittamisen rajana olisi pidetty Turussa 100 000th markkaa, niin alimpaan luokkaan olisi isistä sijoittunut 12,0 %, keskimmaiseen (100–200th mk) 57,0 % ja ylimpään (yli 200th mk) 31,0 %. Taulukossa esitetty luokittelu valittiin, koska se jakoi aineiston edellä esitettyä vaihtoehtoa tasaisemmin eri tuloryhmiin.

Liite 4. Perheiden kouluvalintaperustelut suhteessa oppilaan sukupuoleen ja huoltajien taustaan

LIITETAULUKKO 4.1. Perheiden mainitsemat perustelut *hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun* (N 810 vastaajaa, % mainitsi) suhteessa 7. luokalle siirtyvän oppilaan sukupuoleen, huoltajien koulutukseen, asemaan ja tulotasoon

Perustelut hakea muuhun kuin oppilasalueen kouluun (N 810 vastaajaa, % mainitsi)	Perustelua käyttivät useammin* ne perheet, joissa oppilas oli mainittua sukupuolta tai huoltajalla oli mainittu koulutustutkinto, sosioekonominen asema tai tulotaso (% a.o. perheistä mainitsi perustelun):			
	Sukupuoli	Koulutus	Asema	Tulotaso (ylin, keskimäinen tai alin)
Opetuspainotus (59)	-	Äiti: korkeakoulu (68) Isä: korkeakoulu (67)	Äiti: ylempi th (70) tai yrittäjä (65) Isä: ylempi th (65)	Äiti: ylin (65) Isä: ylin (63) tai keskimäinen (63)
Matka (33)	-	Äiti: - Isä: ei ammatillista koulutusta (38) tai ammattikoulu (39)	Äiti: yrittäjä (38) tai alempi th (36) Isä: yrittäjä (43) tai ei ansiotyössä (40) tai alempi th (37)	Äiti: - Isä: -
Kaverit (32)	Poika (36)	Äiti: - Isä: -	Äiti: yrittäjä (40) tai ei ansiotyössä (40) Isä: yrittäjä (37) tai ei ansiotyössä (40)	Äiti: - Isä: -
Maine/ oppilaat (31)	-	Äiti: korkeakoulu (36) tai opisto (34) Isä: -	Äiti: ylempi th (37) Isä: -	Äiti: ylin (38) Isä: -
Sisarukset (16)	-	Äiti: - Isä: opisto (21) tai korkeakoulu (17)	Äiti: - Isä: ylempi th (19) tai yrittäjä (18)	Äiti: - Isä: ylin (19)
Opetus (14)	-	Äiti: - Isä: korkeakoulu (17) tai opisto (16)	Äiti: - Isä: ylempi th (17)	Äiti: ylin (18)
Valinnaisaine / kieli (9)	-	Äiti: korkeakoulu (14) Isä: korkeakoulu (14);	Äiti: ylempi th (13) Isä: ylempi th (12)	Äiti: ylin (11) Isä: -
Tilat (8)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -
Lukio (6)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -
Tuttuus (5)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -
Koko (5)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -

* Mainittujen taustojen suhteen ero oli aineistossa Khin neliotestillä tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) verrattuna perheisiin, joissa oppilas oli vastakkaista sukupuolta tai huoltajilla oli muu kuin mainittu tausta. Testiä ei käytetty ryhmissä, jotka olivat niin pieniä, että Khin nelioestien ehdot eivät täyttäneet ("ei testiä"). Jos koulutusta, sosioekonomista asemaa tai tulotasoa ei ole mainittu (" -"), muuttujassa ei ollut tilastollisesti yleistettävviä eroja perheiden käyttämien kouluvalintaperusteluiden kesken.

LIITETAULUKKO 4.2. Perheiden mainitsemat perustelut *mennä oppilasalueen kouluun* suhteessa 7. luokalle siirtyvän oppilaan sukupuoleen, huoltajien koulutukseen, asemaan ja tulotason

Perustelut mennä oppilasalueen kouluun (N 713 vastaajaa, % mainitsi)	Perustelua käyttivät useammin* ne perheet, joissa oppilas oli mainittua sukupuolta tai huoltajalla oli mainittu koulutustutkinto, sosioekonominen asema tai tulotaso (% ao. perheistä mainitsi perustelun):			
	Suku-puoli	Koulutus	Asema	Tulot
Opetuspainotus (23)	Poika (27)	Äiti: korkeakoulu (33) tai opisto (26) Isä: korkeakoulu (29)	Äiti: ylempi th (33) tai yrittäjä (26) Isä: -	Äiti: ylin (31) Isä: -
Matka (67)	-	Äiti: - Isä: opisto (75) tai ammattikoulu (72)	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: alin (74) tai ylin (71)
Kaverit (50)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: ylempi th (57) tai alempi th (54)	Äiti: - Isä: ylin (60)
Maine / oppilaat (20)	-	Äiti: korkeakoulu (28) tai opisto (26) Isä: korkeakoulu (29)	Äiti: ylempi th (28) tai yrittäjä (25) Isä: ylempi th (25) tai yrittäjä (23)	Äiti: ylin (25): Isä: ylin (28)
Sisarukset (18)	-	Äiti: ei ammatillista koulutusta (23) tai opisto (21) Isä: -	Äiti: yrittäjä (31) tai ylempi th (19) Isä: -	Äiti: - Isä: -
Opetus (13)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: ylempi th (18) Isä: ylempi th (17)	Äiti: - Isä: -
Valinnaisaine / kieli (18)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: ylempi th (22)	Äiti: - Isä: ylin (22)
Tiilat (8)	-	Äiti: - Isä: opisto (12)	Äiti: - Isä: ylempi th (11)	Äiti: - Isä: ylin (10) tai keskimäinen (9)
Lukio (2)	-	Ei testiä	Ei testiä	Ei testiä
Tututus (14)	-	Äiti: - Isä: ammattikoulu (19) tai ei ammatillista koulutusta (17)	Äiti: - Isä: -	Äiti: keskimäinen (18) Isä: -
Koko (3)	-	Ei testiä	Ei testiä	Ei testiä

* Mainittujen taustojen suhteen ero oli aineistossa Khin neliötestillä tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) verrattuna perheisiin, joissa oppilas oli vastakkaisista sukupuolta tai huoltajalla oli muu kuin mainittu tausta. Testiä ei käytetty ryhmissä, jotka olivat niin pieniä, että Khin neliötestin ehdot eivät täyttyneet ("ei testiä"). Jos koulutusta, sosioekonomista asemaa tai tulotasoa ei ole mainittu (" -"), muuttujassa ei ollut tilastollisesti yleistettävviä eroja perheiden käyttämien kouluvalintaperusteluiden kesken.

LIITETAULUKKO 4.3. Perheiden mainitsemat perustelut, *miksi lapsi ei mennyt oppilasalueen kouluun* suhteessa 7. luokalle siirtyvän oppilaan sukupuoleen, huoltajien koulutukseen, asemaan ja tulotasoon.

Perustelut olla mene- mättä oppilasalueen kouluun (N 810 vastaajaa, % mainitsi)	Perustelua käyttivät useammin* ne perheet, joissa oppilas oli mainittua sukupuolta tai huoltajalla oli mainittu koulutustutkinto, sosioekonominen asema tai tulotaso (% ao. perheistä mainitsi perustelun):			
	Suku- puoli	Koulutus	Asema	Tulotaso
Koulun huono maine/ oppilaat (35)	-	Äiti: korkeakoulu (39) tai opisto (36) Isä: -	Äiti: ylempi th (37), alempi th (36) tai ei ansiotyössä (38) Isä: ylempi th (40) tai alempi th (39)	Äiti: ylin (38) tai alin (38) Isä: ylin (38) tai keskimmäinen (36)
Tietty opetuspainotus puuttui (33)	Tyttö (36)	Äiti: korkeakoulu (39) tai opisto (38) Isä: korkeakoulu (45)	Äiti: ylempi th (42) tai yrittäjä (38) Isä: ylempi th (40)	Äiti: ylin tuloryhmä (41) Isä: ylin tuloryhmä (42)
Kaverit muualla (17)	Poika (19)	Isä: ammattikoulu (21) tai ei ammatillista koulutusta (18)	Äiti: yrittäjä (23) tai työntekijä (26) Isä: yrittäjä (24)	Äiti: - Isä: -
Huono koulumatka (15)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: alempi th (18) Isä: alempi th (23)	Äiti: - Isä: -
Huono opetus (9)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -	Äiti: ylin tulotaso (11) Isä: -
Huonot tiit (6)	-	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -	Äiti: - Isä: -
Ei lukiota samassa (4)	-	Äiti: ei ammatillista koulutusta (6) tai ammattikoulu (6) Isä: ei ammatillista koulutusta (8) tai ammattikoulu (6)	Ei testiä.	Äiti: - Isä: -
Valinnaisaine / vieras kieli puuttui (4)	-	Äiti: - Isä: -	Ei testiä.	Äiti: - Isä: -
Ei tuttu koulu (3)	-	Äiti: - Isä: korkeakoulu (5)	Ei testiä.	Äiti: - Isä: -
Liian iso koulu (3)	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.
Sisarukset muualla (3)	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.
Ei oman alueen kouluun liittyvää syytä (2)	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.
Muu (2)	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.	Ei testiä.
Tyhjä (11)	-	Äiti: ammattikoulu (18) Isä: -	Äiti: työntekijä (18) tai ei ansiotyössä (12) Isä: -	Äiti: alin (12) tai keskimmäinen (13) Isä: -

* Mainittujen taustojen suhteen ero oli aineistossa Khin neliotestillä tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) verrattuna perheisiin, joissa oppilas oli vastakkaisista sukupuolta tai huoltajilla oli muu kuin mainittu tausta. Testiä ei käytetty ryhmissä, jotka olivat niin pieniä, että Khin neliotestin ehdot eivät täyttyneet ("ei testiä"). Jos koulutusta, sosioekonomista asemaa tai tulotasoa ei ole mainittu (" -"), muuttujassa ei ollut tilastollisesti yleistettävissä eroja perheiden käyttämien kouluvalintaperusteluiden kesken.

Liite 5. Koulujen oppilasohjan sosiaalinen profiili ja sen muutokset

LIITETAULUKKO 5.1. Koulutyyppien oppilasohja suhteessa isän koulutukseen oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen

	Koulun suosiotyyppi								Yhteensä %
	Suositut		Hakemusten virroissa tasapainoinen		Torjuttu (ryhmä 1: enem. resursseja)		Torjuttu (ryhmä 2: vähem. resursseja)		
	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	
Isän koulutus									
Korkeakoulu	34	32	29	22	29	25	17	17	26 (N 344)
Opisto	27	29	33	31	27	26	27	24	29 (N 376)
Ammattikoulu	27	28	27	34	33	33	40	40	32 (N 416)
Ei ammatillista koulutusta	13	11	11	14	11	16	16	19	13 (N 172)
Yhteensä	100 (N 304)	100 (N 637)	100 (N 341)	100 (N 372)	100 (N 282)	100 (N 118)	100 (N 381)	100 (N 181)	100 (N 1308)

LIITETAULUKKO 5.2. Koulutyyppien oppilasohja suhteessa äidin sosioekonomiseen asemaan oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen

	Koulun suosiotyyppi								Yhteensä %
	Suositut		Hakemusten virroissa tasapainoinen		Torjuttu (ryhmä 1: enem. resursseja)		Torjuttu (ryhmä 2: vähem. resursseja)		
	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	
Äidin soseko									
Yrittäjä	11	8	8	7	6	8	7	7	8 (N 117)
Ylempi toimihenkilö	32	32	30	25	29	17	14	10	25 (N 382)
Alempi toimihenkilö	36	38	42	43	42	49	47	51	42 (N 635)
Työntekijä	10	10	10	14	11	12	16	17	12 (N 182)
Ei ansiotyössä	12	12	10	11	12	15	16	15	13 (N 188)
Yhteensä	100 (N 349)	100 (N 725)	100 (N 385)	100 (N 427)	100 (N 316)	100 (N 136)	100 (N 454)	100 (N 216)	100 (N 1504)

LIITETAULUKKO 5.3. Koulutyyppien oppilasphoja suhteessa isän sosioekonomiseen asemaan oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen

	Koulun suosiotyppi								Yhteensä %
	Suosituttu		Hakemusten virroissa tasapainoinen		Torjuttu (ryhmä 1: enem. resursseja)		Torjuttu (ryhmä 2: vähem. resursseja)		
	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	
Isän soseko									
Yrittäjä	18	15	15	16	15	19	18	22	17 (N 219)
Ylempi toimihenkilö	46	48	49	39	43	32	26	22	40 (N 535)
Alempi toimihenkilö	12	12	14	16	43	32	17	19	15 (N 193)
Työntekijä	17	19	19	23	22	26	28	28	22 (N 288)
Ei ansiotyössä	7	7	4	6	5	7	11	10	7 (N 92)
Yhteensä	100 (N 311)	100 (N 646)	100 (N 344)	100 (N 377)	100 (N 285)	100 (N 120)	100 (N 387)	100 (N 184)	100 (N 1327)

LIITETAULUKKO 5.4. Koulutyyppien oppilasphoja suhteessa äidin tulotasoon oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen

	Koulun suosiotyppi								Yhteensä %
	Suosituttu		Hakemusten virroissa tasapainoinen		Torjuttu (ryhmä 1: enem. resursseja)		Torjuttu (ryhmä 2: vähem. resursseja)		
	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	
Äidin tulo ryhmä									
Ylin	42	45	38	34	41	27	30	26	37 (N 525)
Keskimmäinen	38	37	39	42	40	46	46	49	41 (N 574)
Alin	20	18	22	26	19	26	24	25	22 (N 304)
Yhteensä	100 (N 322)	100 (N 676)	100 (N 369)	100 (N 400)	100 (N 293)	100 (N 125)	100 (N 419)	100 (N 202)	100 (N 1403)

LIITETAULUKKO 5.5. Koulutyyppien oppilasohja suhteessa isän tulotasoon oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen

Isän tuloryhmä	Suosittu		Koulun suositustyyppi						Yhteensä %
	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Hakemusten virroissa tasapainoinen		Torjuttu (ryhmä 1: enem. resursseja)		Torjuttu (ryhmä 2: vähem. resursseja)		
			Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	
Ylin	46	46	47	41	38	31	33	27	22 (N 270)
Keskimmäinen	35	36	34	35	37	45	42	40	37 (N 453)
Alin	19	18	19	24	26	24	25	36	41 (N 493)
Yhteensä	100 (N 279)	100 (N 594)	100 (N 321)	100 (N 344)	100 (N 264)	100 (N 107)	100 (N 350)	100 (N 169)	100 (N 1214)

LIITETAULUKKO 5.6. Koulutyyppien oppilasohja oppilaan sukupuolen suhteen oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen

Oppilaan sukupuoli	Suosittu		Koulun suositustyyppi						Yhteensä %
	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Hakemusten virroissa tasapainoinen		Torjuttu (ryhmä 1: enem. resursseja)		Torjuttu (ryhmä 2: vähem. resursseja)		
			Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	Oppilas- alue %	Valittu koulu %	
Tyttö	55	55	50	47	42	43	56	53	51 (N 782)
Poika	45	45	50	53	58	57	44	47	49 (N 739)
Yhteensä	100 (N 351)	100 (N 734)	100 (N 390)	100 (N 431)	100 (N 322)	100 (N 138)	100 (N 459)	100 (N 219)	100 (N 1522)