

HEIKKI SILVENNOINEN, MIRA KALALAHTI & JANNE VARJO (TOIM.)

KOULUTUKSEN LUPAUKSET JA KOULUTUSUSKO

KASVATUSSOSIOLOGIAN VUOSIKIRJA II



Juhani Melander '76

FERA

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA RY

Koulutuksen lupaukset ja koulutususk

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

Koulutuksen lupaukset ja koulutususko

Kasvatussosiologian vuosikirja 2



Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 79

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Hannu L. T. Heikkinen (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto
Timo Hautala (siht.), suunnittelija,
Jyväskylän yliopisto



Myynti: shop.kasvatus.net
Jyväskylän yliopiston julkaisumyynti
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
Sähköposti: myynti@jyu.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi: Ville Korkiakangas
Kannen kuva: Juhani Melender: Flowers, 2016
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-952-5401-86-8 (painettu)
ISBN 978-952-5401-87-5 (e-kirja)
ISSN 1458-1094 (painettu)
ISSN 2489-768X (e-kirja)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2018

Sisällysluettelo

Esipuhe 7

OSA I: Johdanto

Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti & Janne Varjo

1. Koulutususkon yhteiskunnallisuus ilmiönä 11

OSA II: Koulutuksen monet lupaukset

Hanna Laalo, Heikki Kinnari & Heikki Silvennoinen

2. Yliopistojen yrittäjyyskasvatus eurooppalaisen tietotalouden palvelijana 43

Johanna Lähti

3. Sukupuolten tasa-arvon yksilöllistyvät lupaukset muuttuvissa yliopistoissa 69

Ari Sivenius, Veli-Matti Värri & Jani Pulkki

4. Ekologisemman sivistysajattelun haasteita aikamme taloudellistuneessa arvoympäristössä 101

OSA III: Koulutuslupauksen laitamilla

Päivi Armila & Mari Käyhkö

5. Koulutusyhteiskunnan reunamerkitöjä – Syrjäseuduilla asuvat nuoret ja koulutukseen hakeutuminen 129

*Tuomas Zacheus, Mira Kalalahti, Joel Kivirauma,
Marja-Liisa Mäkelä, Minna Saarinen, Janne Varjo &
Markku Jahnukainen*

6. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja koulutuksen
lupaus 163

Aarno Kauppila, Reetta Mietola & Anna-Maija Niemi

7. Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus
vaikeavammaisille opiskelijoille 209

OSA IV: Lupausta lunastamassa – kuluttajien kokemuksia koulutusvalinnoista

Tiina Valkendorff

8. Kouluvalintakeskustelu ja lähikoulun ”ongelma” 243

Jenni Tikkanen & Sonia Lempinen

9. Koulutuksen merkitys, koulutustoiveet ja
koulutyytyväisyys – Vanhempien näkemyksiä koulusta
ja koulutuksesta 283

Outi Lietzén & Heikki Silvennoinen

10. Yhdistelmätutkinnon lupaukset – Kaksois- ja
kolmoistutkintoa suorittavien koulutusvalintaperusteet ja
tyytyväisyys koulutukseen 321

OSA V: Yhteenveto

Mira Kalalahti, Janne Varjo & Heikki Silvennoinen

11. Lupaus kilpailukyvyistä koulutususkon
evankeliumina 371

Kirjoittajat..... 383

Esipuhe

1900-luku oli koulutuskasvun vuosisata. Vuosisadan alkupuolella nuoret ikäluokat saatettiin Suomessakin koulupakon piiriin kirjaimella oppivelvollisuus lakiin. Vuosisadan lopulla uudet sukupolvet eivät enää tyytyneet pelkkään oppivelvollisuuskouluun, vaan lähes kaikki nuoret hankkivat sen lisäksi toisen asteen tutkinnon. Järjestelmän korkeimmallekin portaalle, yliopistoihin, riittää hakijoita tungokseksi asti. Teknologian kehitys, talouskasvu ja keskiluokkaistuminen ovat käyneet käsi kädessä väestön koulutustason nousun kanssa. Usko koulutuksen hyvää tekeviin vaikutuksiin omakсутaan itsestäänselvydeksi jo lapsuudessa. Ammattiin pätevä koulutus on kansalaisen normaaliuden osoitus ja välttämätön pääsylippu työmarkkinoille.

Tässä järjestyksessään toisessa kasvatussosiologian vuosikirjassa analysoidaan 2010-luvun koulutususkoa 23 kirjoittajan voimin. Kirjoittajat ovat tutkijoita Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistoista. He kaikki tuntuvat uskovan, että kasvatustieteellistä ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta on syytä julkaista suomen kielellä. Myös Suomen kasvatustieteellisen seuran piirissä ajatellaan, että tieteeseen ja tutkimukseen perustuvaa keskustelua koulutuksen asemasta ja tehtävistä yhteiskunnassa on tärkeää pitää yllä suomeksi. *Kasvatus*-lehden ohella kasvatustieteellisen seuran sarja *Kasvatusalan tutkimuksia* tarjoaa julkaisemisel-

le tieteellisesti korkeatasoisen foorumin. Tieteellisen seuran ylläpitämän julkaisusarjan olemassaolo ei ole itsestäänselvyys. Suomessa se on pikemminkin osoitus poikkeuksellisesta toimeliaisuudesta alan julkaisutoiminnan eteen. Vuosikirjan artikkelit käyvät läpi normaalin referee-menettelyn, millä taataan kirjan tieteellinen taso.

Taloudellisesta tuesta kiitämme Helsingin yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa sekä Turun yliopiston kasvatustieteiden laitosta. Ilman sisällöntuottajia kirjaa ei tietenkään synny, ja kiitämme suuresti kirjaan artikkeleita tarjonneita kirjoittajia sekä artikkelien anonyymejä arvioijia. Toivomme käsillä olevan kirjan innoittavan niin nuoria kuin kokeneempiakin tutkijoita tarjoamaan artikkelimuotoisia tutkimuksiaan seuraavaan vuosikirjaan, jonka teemana on koulutuksen politiikat ja hallinnan muodot.

Vuosikirjan toimittajat

Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti ja Janne Varjo

Helsingissä ja Turussa keskiviikkona 20. elokuuta 2018

I

Johdanto



1. Koulutususkon yhteiskunnallisena ilmiönä

Johdanto

Koulutususkon käsitteellä viitataan käsitykseen, jonka mukaan koulutus on hyödyksi niin yksilölle kuin koko yhteiskunnalle: yleisesti ottaen koulutuksen hankkiminen kannattaa. Yksilöä koulutuksen hankkimiseen motivoiva voima on alun perin ollut paljolti sen sivistyksellisissä ja taloudellisissa lupauksissa. Kun koulunkäynti ja tutkintojen hankkiminen ovat vuosikymmenten mittaan rutinoituneet, varsinkin lapsuus- ja nuoruusiän koulutuksesta on tullut itsestään selvä osa normaalia elämäntapaa, eikä se oikeastaan enää perustu tietoiseen hyötyjen ja kustannusten kalkylointiin.

Kouluttautumisen hyvää tekevien vaikutusten ohella väestötasolla koulutususkoon sisältyy olennaisesti luottamus oppilaiden ja opiskelijoiden tasa-arvoiseen kohteluun sekä opettajien korkealatuiseen opetustaitoon (Kalalahti & Varjo 2018). Tulevatko oppilaat kohdelluiksi koulutuksessa tasa-arvoisesti riippumatta esimerkiksi sosioekonomisesta ja kulttuurisesta taustastaan tai sukupuolestaan, on lopulta kussakin maassa empiirinen kysymys. Mikäli näin ei ole, väestön koulutususkokaan ei ole jakamaton vaan eriyty-

nyt sen mukaan, miten eri väestöryhmiin lukeutuvat kokevat voivansa käyttää koulutustarjontaa omaksi edukseen. Yhteiskunnat eroavat toisistaan esimerkiksi sen suhteen, miten hyvin vaikkapa etniset vähemmistöt menestyvät koulutuksessa ja onnistuvat etenemään korkeisiin yhteiskunnallisiin aseisiin koulutuksen avulla. Yhteiskunnan yleinen korruptoituneisuuden aste vaikuttaa tietenkin myös siihen, miten kansalaiset luottavat yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten talouselämään, politiikan tekijöihin, oikeuslaitokseen ja koulutusjärjestelmään (esim. Mungiu-Pippidi ym. 2015; OECD 2011, 92–92). Luottamus koulutusjärjestelmään ei pääse lujittumaan, mikäli eteneminen järjestelmässä riippuu enemmän vaikkapa sosiaalista suhteista kuin henkilökohtaisesta kyvykkyydestä ja tiedoista ja taidoista.

Kun koulutuksesta on tullut tärkein elämänmahdollisuuksia jakava ja väestöä kerrostava instituutio moderneissa yhteiskunnissa, luottamus koulutuksen tasa-arvoon, laatuun ja myönteisiin vaikutuksiin on tärkeää koko yhteiskunnan integraation ja koheesion ylläpitäjänä. Väestön luottamuksen ansaitseva ja koulutususkoa ylläpitävä järjestelmä tuottaa integraatiota pelkällä olemassaolollaan (Meyer 1977). Koulutusjärjestelmä sinänsä, olemassa olevana instituutiona, on koulutususkon ja integraation kannalta yhtä tärkeä kuin se, mitä koulutuksessa opetetaan.

Esimerkiksi John Meyerin (1986) mukaan modernit koulutusjärjestelmät kaikkialla on rakennettu kahden yhteiskunnallisen idean, edistyksen ja tasa-arvon, varaan. Koulutuksen uskotaan koituvan sekä yksilön että yhteiskunnan hyväksi. Koulutus tarjoaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet pyrkiä elämässään eteenpäin ansioidensa mukaan, ja sen avulla on mahdollista rakentaa rationaalisesti edistävää yhteiskuntaa. Meyer kollegoineen on verrannut koulutusta kristinuskoon ylikansallisena maailmankulttuurina. Kristinuskolla ja sen maallisella vastineella on lukuisia yhteisiä piirteitä. Uskonnon tapaan koulutukseen kuuluu tarkasti määritettyjen sääntöjen sääntelemä kilvoittelu lunastuksen saavuttamiseksi. Niin uskontoa kuin koulutusta toimintana leimaavat institutionalisoituneet riitit ja initiaatioseremoniat. (Boli & Ramirez 1986; Meyer 1977; Meyer, Ramirez & Soysal 1992; Ramirez & Boli-Bennett 1982.)

Metaforalle koulutuksesta uskontona on löydettävissä useita yhtymäkohtia historiasta. Koulutuksen instituutiohistoria on ollut, eritoten keski- ja uudella ajalla, lähes erottamaton osa kirkon ja uskonnon historiaa. Lähes minkä tahansa uskontokunnan tai lahkon johtajat ovat olleet myös jonkinlaisia opettajia. Papit ja muut kirkon palvelijat ovat (kansan)opettajuuden professionaalisia alku- muotoja. Myös reformaattori Martti Lutherin ajatuksissa ja opeissa kasvatuksella ja opetuksella oli keskeinen merkitys. (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003; 2004; Rinne & Jauhiainen 1988.)

Nykyajan koulutususkko on yleismaailmallinen ilmiö. Niin kansallisvaltiot kuin vaikutusvaltaisimmat ylikansalliset toimijat – YK, UNESCO, Maailmanpankki ja OECD – ovat kaikki vahvoja koulutususkossaan, joskin viimekätisenä perusteluna sivistykselliset näkökulmat ovat saaneet väistyä taloudellisia hyötyjä korostavien syiden tieltä (Rinne 2006).

Lähes kaikkialla maailmassa 1900-luku oli erittäin nopean koulutuksen laajenemisen aikaa. Samanaikaisesti koulutuksen laajenemisen kanssa on kuitenkin ilmaantunut tekijöitä, joiden on arveltu myös koettelevan koulutususkon lujuutta: työllä ja uhrauksilla hankitut tutkinnot ovat yleistyessään menettäneet arvoaan ja suhteellista kilpailuetuaan, eikä korkeakaan koulutus takaa enää hyväpalkkaista työtä ja keskiluokkaista asemaa yhteiskunnassa (Silvennoinen & Klas 1996). Kilpailua työpaikoista käydään myös ammatihierarkian alemmilla tasoilla, joille sijoittuviin tehtäviin on niinkään tullut pääsyvaatimukseksi koulutustutkinto.

Koulutususkon historiallis-yhteiskunnallinen konteksti Suomessa

Koulutususkon juuret

Monien maiden tapaan myös Suomessa väestön koulutususkon rakentaminen voidaan nähdä valtiovallan pitkäaikaisena projektina, joka alkoi 1800-luvun jälkipuoliskolla, kun tavoitteeksi asetettiin saada kaikki lapset yleisen perusopetuksen piiriin kansakouluissa.

Tärkeä syy koulutuksen laajentamiselle koko väestöön oli sivistymättömän, köyhän ja itsensä elättämiseen kyvyttömän rahvaan kokeminen uhaksi. Uhka aktualisoitui yhteiskunnallisten ja taloudellisten muutosten ansiosta. Elinkeinorakenteen muutoksen, kaupungistumisen ja kirkon vallan vähenemisen seurauksena monet ennen ihmisten käyttäytymistä säädelleet sosiaaliset ja taloudelliset kiinnikkeet kirposivat. Valtaa pitävät yhteiskuntaluokat alkoivat organisoida koulutusta uudelleenlaiseksi hallintakeinoksi. (Silvennoinen 2011; Tuomaala 2011.) Hallitsemattoman uhkapotentiaalin vuoksi kansallismielinen sivistyseliitti näki tarpeelliseksi saada myös huonosti toimeen tulevan aikuisväestön koulutuksen piiriin (Koski 2011).

Kansansivistystyötä käsittelevissä teksteissä torppareita, piikoja, renkejä, muonamiehiä, mäkitupalaisia ja loisia sekä maaseudulla ja kaupungeissa työskenteleviä palvelijoita nimitettiin kollektiivisesti ”kansan syviksi riveiksi” ja ”laajoiksi kansankerroksiksi”, joilla ei nähty olevan merkitystä kansakunnan tulevaisuuden rakentajana. Yhtäältä niin sanottuja ”kansanihmisiä” pidettiin turmeltumattomina luonnonlapsina, enimmäkseen vilpittöminä mutta tyhminä. Toisaalta kansanihmiset nähtiin likaisina, estottoman viinanhimoisina ja riettauteen taipuvaisina sekä vailla omakohtaista tavoitetta paremmasta elämästä. Alimpien kerrostumien sivistämisen tarve aktualisoitui, kun rahvaasta alkoi 1800-luvun loppupuolella eriytyä kaupunkien ankeisiin oloihin ja taajamiin syntynyt teollisuustyöväestö. Euroopassa 1800-luvun mittaan esiintyneiden poliittisten kuohuntojen ja kapinoinnin vuoksi myös Venäjällä ja Suomen suurruhtinaskunnassa työväestö alettiin nähdä uhkana kansakunnan henkiselle ja aineelliselle kehitykselle sekä poliittiselle vakaudelle. Sivistystyöntekijät näkivät työväestön elintavat ja henkisen tilan moraalisesti häilyvänä ja vailla tahtoa henkiseen kehittymiseen. Kun luterilaisen kristinopin ei enää havaittu riittävän työväestön arvoperustaksi ja käyttämisen ohjaajaksi, alettiin hakea uusia moraalisien sääntelyn mekanismeja. (Koski 2011; Silvennoinen 2012.)

Suomessa koulutusta kohtaan tunnetun luottamuksen konkreettisenä alkupisteenä voidaan pitää keisarillista julistusta kansanopetuksen järjestämisen perusteista vuonna 1858, joka teki eron

perustettavien kansakoulujen ja perinteisten kirkollisten opetusmuotojen välille. Jo 1860-luvulla kansakoulu irrotettiin kirkosta valtiolliseksi ja kunnalliseksi laitokseksi. Hengellisestä säädystä erkaantumisesta huolimatta opetuksen muoto ja monet koulun käytännöt säilyivät entisellään. Samanaikaisesti kansakoulujärjestelmä oli myös moderni instituutio: sen uskottiin edistävän valtionaloutta ja yleistä varallisuutta sekä hyvinvointia tuottamalla kätevää ja työteliästä työvoimaa. (Kivinen 1988.)

Valtiollisesti organisoidun kansakoulun todellistuminen ideasta yleiseksi käytännöksi vei aikaa. Maaseudun alkuaikojen kouluoloille oli leimallista kirkollisten koulujen hallitseva osuus aina siihen asti, kunnes kansakoululaitoksesta tuli vuonna 1921 voimaan astuneen oppivelvollisuuden seurauksena maaseudun lasten tärkein koulutusmahdollisuus. Valtiojohtoinen koulutusprojekti lähti hitaasti käyntiin: rahvas ei kokenut mielekkääksi lähettää lapsiaan kouluun oppimaan asioita, joita se ei uskonut hyödylliseksi itselleen. Monissa perheissä lapsille oli enemmän käyttöä kotona kuin koulussa. Suurilta kansanosilta puuttui usko koulutuksen hyvää tuottaviin vaikutuksiin omassa elämässään. (Silvennoinen 2002.)

Koulutuksen kaksinainen luonne yhtäältä emansipatorisena ja toisaalta integroivana käytäntönä konkretisoitui 1900-luvun alkuvuosikymmenten polarisoituneessa yhteiskunnassa. Vallanpitäjät aivan perustellusti arvelivat, että lukemaan oppiva rahvas käyttäisi uutta taitoaan ”väärin” tarttumalla ”kansankiihottajien” levittämiin yhteiskunnanvastaisiin oppeihin. Yleistyvä lukutaito saattoi kääntyä myös vallassa olevia vastaan. Kansansivistystyönkään tarkoitus ei ollut säätykierron edistäminen, vaan massojen sopeuttaminen kullekin syntymässään määrättyneeseen asemaan ja kasvattaminen siveelliseen elämään. Talonpoikaistoa sivistettiin ”kansanhengen” kasvattamiseksi, työväestöä yhteiskuntarauhan takaamiseksi. Sivistystyö oli ennen muuta moraalिसääntelyä, hallintaa uskomuksia muokkaamalla. (Koski 2011.)

Toisaalta koulutususkoa ei tarvinnut juurruttaa väestöön yksinomaan ylhäältä käsin. Innostusta löytyi myös ”kansan syvistä riveistä”. Varsinkin varhaisen työväenliikkeen johtohahmoilla oli uskoa sivistykseen rahvaan aseman kohottajana. He olivat itse käy-

pä esimerkki koulutuksen sosiaalisesti nostattavasta vaikutuksesta. Kaikkien saavutettavissa oleva koulu herätteli työväestön perheitä keskiluokille ominaiseen tietoisuuteen omakohtaisen sosiaalisen nousun, pyrkimisen ja pätemisen houkuttelevuudesta. Kansakoululla oli oma vaikutuksensa myös työväestön yhteiskunnalliseen heräämiseen yleisemminkin. Se ei herättänyt niinkään oppisisällöillään ja jakamallaan sivistyksellä, vaan ennen kaikkea ideallaan: koulu oli merkki sellaisesta yhdenvertaisesta kansalaisuudesta, joka oli sääty-yhteiskunnassa tuntematon. (Haapala 1986.)

Perinteiset yhteiskunnalliset rakenteet alkoivat murentua 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Entistä parempien palkkatyöasemien avautumisen lisätessä sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuksia, koulutususkko alkoi rakentua myös ”sisältäpäin”. Tutkinnoille tuli käyttöä työmarkkinoilla. Sotien jälkeisinä vuosikymmeninä koulutusjärjestelmää kehitettiin nopeasti, ja sosiaalisesti ja taloudellisesti eteenpäin pyrkivä väestö sai itse kokea, kuinka kouluttautuminen palkittiin korkeammalla yhteiskunnallisella asemalla ja nousevalla elintasolla. Sosiaalinen liikkuvuus oli maatalousyhteiskunnasta suoraan palveluyhteiskunnaksi muuntuneessa Suomessa vilkasta, mikä vahvisti uskoa koulutuksen myönteisiin vaikutuksiin.

Koulutususkko ja työllisyyden kriisiytyminen

Koulutususkko vahvistuu kun tietyt rakenteelliset edellytykset sille ovat olemassa. Tässä katsannossa on luontevaa olettaa koulutususkon joutuvan koetukselle oloissa, joissa pitkäaikin kouluttautumista vaatineet ponnistelut eivät realisoidukaan odotuksia vastaavana työnä ja asemana. Parin viime vuosikymmenen aikana työmarkkinoille tulleet nuoret ikäluokat ovat monessa Euroopan maassa joutuneet pettymään, kun koulutus ei olekaan johtanut työpaikkaan. Massamittainen työttömyys on omiaan aiheuttamaan näköalattomuutta ja horjuttamaan uskoa koulutukseen vakuutusena työttömyyttä vastaan.

Suomessa nuorisotyöttömyydessä erottuu kolme ajankohtaa, jolloin koulutususkko on joutunut koetteille: öljykriisin laukaisema

taloudellinen lamakausi 1970-luvun puolivälissä, rahoitusmarkkinoiden sääntelyn purkamista ja idänkaupan romahtamista seurannut lama 1990-luvun alussa ja globaalin finanssikriisin synnyttämä työttömyysaalto vuoden 2008 jälkeen. Koulutus ja koulutukseen liittyvät ongelmat ovat nousseet aina kriisiakoina niin politiikan-tekijöiden asialistalle kuin julkiseenkin keskusteluun.

Huoli koulutususkon säilymisestä joukkotyöttömyyden oloissa on osa nuorten ikäluokkien näköalattomuuden nostattamaa moraalista paniikkia, joka leviää tehokkaasti medioiden välityksellä (Cohen 2002; Critcher 2008; Rees & Atkinson 1982; Thompson 1998). Huono taloudellinen tilanne, lisääntyvä välinpitämättömyys sekä vähäinen luottamus omiin vaikutusmahdollisuuksiin lisäävät voimattomuuden tunnetta, joka voi purkautua normien vastaisena käyttäytymisenä. Julkinen valta vastaa paniikkiin kokoamalla erilaisten toimenpiteiden piiriin niitä nuoria, joiden pelätään reagoivan näköalattomuuteen hylkäämällä kouluttautumisen ja työn teon normit.

Vuonna 1979 julkistamassaan mietinnössä nuorten työelämään sijoittumistoimikunta (KM 1979:39) ehdotti työttömyyden uhkien torjumiseksi muun muassa oppivelvollisuusiän korottamista ja ammattioppivelvollisuuden säätämistä. Toimikunnan keskeiset perustelut liittyivät koulutuksen virittämien lupauksen ja työn puutteen välisen ristiriidasta syntyviin pettymyksiin sekä työttömyyden passiivoiviin vaikutuksiin:

Pitkittyvässä tai krooniseksi muodostuvassa työttömyydessä on koulutuksen antamisen lähtökohtien, henkilökohtaisten odotusten ja työelämän alkukokemusten yhteisvaikutus oleellinen. Koulutus luo tietynlaisia odotuksia ja tosiasiallisia mahdollisuuksia. Kokemuksista taas riippuu se, millaisiksi näiden ja odotusten välinen ristiriita muodostuu. Työvoimahallinnon virkailijoiden havaintojen mukaan kielteiset kokemukset tekevät helposti tyhjäksi yritykset auttaa työttömyyden kierteeseen joutuneita asiakkaita. Passiivisuus, tavoitteettomuus tai suoranainen vastahakoisuus ovat vakiintuvia piirteitä pitkään työttömänä olleilla nuorilla. Elintapojen muuttamisesta, sosiaalistumisen sekä mielenterveyden häiriöitä voidaan niin ikään havaita nuorissa työttömissä. Yritykset heidän aktivoimisekseen kaatuvat motivaation puutteeseen, joka on syntynyt havainto-

jen ja kokemuksen tuloksena. On vaara, että osa nuorista vähitellen sopeutuu työttömyyteen niin, että he eivät tosiasiallisten mahdollisuuksienkaan tarjoutuessa kykene siirtymään työelämään. (KM 1979:39, 25.)

Sijoittumistoimikunnan tuntema huoli ei liittynyt vain nuorten työmoraaliin, vaan se näki työelämästä syrjäytymisen vaikuttavan epätoivottavalla tavalla väestön koulutushalukkuuteen yleisemminkin:

Lisäksi on otettava huomioon työttömyyden vaikutukset mm. työhön motivoitumiseen ja työn arvostukseen. (...) Työttömyyden jatkua pitkään tai työllisyyden säilyessä epävarmana on tällä asiantilalla mitä todennäköisimmin kielteisiä vaikutuksia pitkällä aikavälillä sellaisiin tekijöihin kuin syntyvyys ja koulutushalukkuus. Tämä merkitsee uhkaa työvoiman määrällisen ja laadullisen uusiutumisen kannalta, johon mm. Euroopan Neuvosto on kiinnittänyt huomiota. Koska nuoret ovat kulutusalttiissa iässä, laajalla nuorisotyöttömyydellä on vaikutusta myös kansantalouden kokonaiskysyntään. (KM 1979:39, 26–27.)

Reaktion nopeasti kasvaneeseen työttömyyteen 1970-luvulla valtiovalta laajensi koulutustarjontaa monin tavoin (Silvennoinen 2002). Koulutusta työttömyyden vaihtoehtona perustelevat argumentit olivat seuraavan kerran ahkerassa käytössä 1990-luvulla. Esimerkiksi Elinikäisen oppimisen komitea artikuloi vuoden 1997 *Oppimisen ilo* -mietinnössään (KM 1997:14) väestön disintegroimisen mekanismeja useista näkökulmista ja tarjosi lääkkeeksi kriisiin lisää koulutusta (Silvennoinen, Tulkki & Honkanen 1998). Komitean mukaan työttömyyden, syrjäytymisen ja monenlaisen osattomuuden vuoksi yhteiskunnan ulkopuolelle ajautuva väestö olisi paras kiinnittää takaisin yhteiskuntaan tarjoamalla sille koulutusta *lupauksena* jostain paremmasta. Mietintö paikallisti ongelmaksi sen, että työelämän muutoksen ja rakenteellisen suurtyöttömyyden seurauksena kansalaiset eriarvoistuvat, eivätkä kaikki nuoret koe mielekkääksi uhrata vuosikausia koulutuksen hankkimiseen, kun kunnan työpaikkoja ei kerta kaikkiaan riitä kaikille. Siinä komitea yhtyi 1990-luvulla ”työn loppumista” ennustaneisiin analyyseihin (esim. Rifkin 1995):

Työvoima näyttää olevan jakautumassa pysyvään ydintyövoimaan, katkottaisissa työsuhteissa olevaan työvoimaan, pienyrittäjiin tai omatoimisiin tulonhankkijoihin ja sosiaalitalouden piirissä oleviin työmarkkinoilta syrjäytyviin. Ihmisten jakautuminen menestyviin, selviytyviin ja syrjäytyviin saattaa kärjistyä. (KM 1997:14, 25.)

Kun taloudellinen, sosiaalinen ja vallankäyttöön liittyvä eriarvoisuus kasvaa, väestöryhmien keskinäinen luottamuksen ja yhteenkuuluvuuden tunne katoaa, komitea analysoi. Mietinnön ennustus elantonsa suhteen epävarmuudessa elävien ja syrjäytyvien määrän lisääntymisestä ei ollut liioittelua, kuten ei työn ja koulutuksen ulkopuolelle kadonneistakaan. Nyt 2010-luvulla havahduttiin siihen, että Suomessa on 50 000–60 000 vain perusasteen koulutuksen suorittanutta 16–29-vuotiasta nuorta, jotka ovat työn ja koulutuksen ulkopuolella (Myrskylä 2011; ks. myös Alatalo, Mähönen & Räisänen 2017; SVT 2018). Vuonna 2017 julkaistun tilastoraportin mukaan työelämän ulkopuolella on pysyvästi lähes 79 000 parhaassa työiässä olevaa miestä (Pyykkönen ym. 2017). Nämä 25–54-vuotiaat ”kadotetut työmiehet” eivät ole työssä, opiskele-massa tai työkyvyttömyyseläkkeellä. Näyttää siltä, että verraten iso joukko kansalaisia on todella menettänyt uskonsa koulutukseen oman aseman parantajana.

Koulutuskilpailun oheisvaikutukset

Koulutususkon sosioekonomisen eriytymisen taustalla vaikuttaa eräs perusmekanismi: koulutus on kilpailua hyvistä arvosanoista ja korkeista tutkinnoista, ja tässä kilpailussa ensimmäisenä väsyvät ne, joilla on vähiten koulukilpaan sopivaa kulttuurista varustusta. Toinen vaikuttava mekanismi liittyy ajan myötä tapahtuvaan koulutusekspansioon ja yleiseen koulutustason nousuun. Yhteiskunnassa arvostettuihin asemiin ja tavoiteltuihin tehtäviin pääseminen edellyttää yhä korkeampaa koulutusta. Kun esimerkiksi ylioppilastutkinto tai yliopistotutkinto on väestössä yleistynyt, sen suhteellinen voima työmarkkinakilpailussa on heikentynyt. Tutkinto on

kuin liikkuva maali: se johon ihminen nuorena tähtää, ei aikuisiällä olekaan välttämättä työmarkkinoilla yhtä arvokas.

Koulutusekspansio ja tutkintoinflaatio

*Koulutusekspansio*lla tarkoitetaan koulutuksen laajenemista koskemaan yhä uusia väestöryhmiä ja ikäluokkia sekä keskimääräisen koulutustason nousua. Oppivelvollisuuden voimaan tulon jälkeen vuodesta 1921 laajeni ensin kansakoulu koskemaan kaikkia 7–13-vuotiaita, sen jälkeen laajennettiin oppikoulua, lukiota ja ammatillista koulutusta tyydyttämään perusopetuksen jälkeistä koulutuskysyntää. Alempien yhteiskuntaluokkien saavutettua lukiot, korkeakoulutuspaikkoja lisättiin 1960- ja 1970-luvuilla ylioppilaiden jatkuvasti kasvavalle joukolle. Koulutuksen laajenemisen seurauksena Suomessa jokainen sotien jälkeinen sukupolvi on ollut korkeammin koulutettu kuin edeltäjänsä. Noin neljässä vuosikymmenessä ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus on nelinkertaistunut suurten ikäluokkien (vuosina 1945–1950 syntyneet) vajaasta 13 prosentista nykyisten ikäluokkien 56 prosenttiin. Samanaikaisesti yliopistokoulutukseen osallistuvien osuus ikäluokasta on kaksinkertaistunut kahdeksasta 17 prosenttiin. (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012.)

Väestön koulutustason nousu on ollut – ja on edelleen – eräs keskeisimpiä suomalaisen koulutuspolitiikan päämääriä: Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut tavoitteeksi, että työikäisestä väestöstä 30 prosenttia on suorittanut korkeakoulututkinnon vuoteen 2020 mennessä (OKM 2012). Koulutuksen lisäämisestä onkin tullut eräänlainen virallinen patenttilääke yleisen hyvinvoinnin lisäämiseksi (OECD 2001). Yksilötasolla koulutuksen positiiviset vaikutukset ovat selviä. Mikko Aro (2014) kuvaa, miten korkeasti koulutettujen palkkataso on keskimäärin selvästi korkeampi kuin vähän koulutetuilla, korkeakoulututkinnon suorittaminen ja ylemmän toimihenkilön asema ovat vahvassa yhteydessä keskenään, korkeasti koulutetut ovat keskimäärin terveempiä ja korkea koulutus vähentää huomattavasti köyhyysriskiä (ks. myös Heikkilä 1990; Ritakallio 1994; Havén 1998; Melin 1999; Aro 2003).

Työmarkkinat ovat areena, jossa työvoiman kysyntä ja tarjonta kohtaavat. Ongelmalliseksi muodostuneeseen tilanteeseen, jossa koulutettua työvoimaa on tarjolla enemmän, kuin sille on työmarkkinoilla kysyntää, löytyy kaksi ratkaisumallia. Ensinnäkin, työntekijät voivat kilpailla siitä, kuka tekee työn halvimmalla. Käytännössä tämä merkitsee palkkajoustoja. Toinen vaihtoehto on työvoiman valikoinnin ehtojen kiristäminen. Koulutuksen toimiesä keskeisenä – joskaan ei ainoana – rekrytoinnin kriteerinä, tämä tarkoittaa käytännössä vaaditun koulutustason nousua. (Aro 2003; Hirsch 1977.)

Koulutusekspansion seurauksena syntyy *tutkintoinflaatio*, eli tutkintojen suhteellisen työmarkkina-arvon lasku (Erola 2010; Aro 2013). Tutkintoinflaatiota tapahtuu kun tietyllä koulutustasolla on todennäköistä päätyä yhä matalampiin ammattiasemiin – tai vastaavasti, tietyn tasoiseen ammattiasemaan pääsemiseen vaaditaan yhä korkeampi koulutustaso. Toisesta näkökulmasta katsoen tutkintojen inflatoituminen merkitsee työntekijöiden *ylikoulutusta* työn vaatimukseen nähden (Borghans & De Grip 2000; Buchel, De Grip & Mertens 2003; Freeman 1976; McGuinness 2006), joka helposti johtaa täyttymättömiin odotuksiin, pettymyksiin ja turhautumiseen. Ronald Dore (1976) kutsui koulutustutkintojen tavoittelua ja käyttöä tehtäviin sijoittelussa tutkintotaudiksi (*diploma disease*), joka on *kredencialistisen yhteiskunnan* (Collins 1979) keskeinen ominaisuus.

Aron (2013) mukaan koulutusekspansion myötä ylempien toimihenkilöiden osuus on Suomessa 1970-luvulta alkaen jatkuvasti laskenut korkeakoulutettujen keskuudessa ja alempien toimihenkilöiden osuus noussut sekä ylempään että alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden keskuudessa.

Tässä tilanteessa yksilöiden vaihtoehdot ovat vähissä. Jotkut tyytyvät siihen, että hankitun tutkintotodistuksen arvo työmarkkinoilla on pienempi kuin vastaavalla muodollisella kvalifikaatiolla oli aikaisemmin. Toiset keräävät poikkeuksellista koulutus pääomaa suorittamalla useampia tutkintoja: nykyisin 15 prosenttia korkeakouluopiskelijoista on jo aiemmin suorittanut jonkun toisen korkeakoulututkinnon (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010). Kolman-

net yksinkertaisesti kouluttautuvat omia vanhempiaan pidemmälle, jolloin saman sosioekonomisen aseman saavuttaminen on mahdollisuuksien rajoissa. Seurauksena on noidankehä, jossa koulutusekspansio ja tutkintoinflaatio ruokkivat toisiaan. Käytännössä tämä johtaa tilanteeseen, jossa yhä harvempi korkeakoulututkinnon suorittanut voi luottaa päätyvänsä ylempänä toimihenkilönä ”siisteihin sisätöihin”. (Aro 2013.)

Tutkintoinflaatio nakertaa koulutususkkoa erityisesti oloissa, joissa työvoiman kysyntä jää tarjontaa selvästi vähäisemmäksi. Joukkotyöttömyyden oloissa työttömyysriskin raja nousee koulutusasteikolla ylemmäksi, ja perus- ja keskiasteen koulutuksen varassa olevien lisäksi myös korkeakoulutettujen työttömyys tavanomaistuu. Toki sekä politiikan tekijät että kansalaiset näyttävät vähitellen sopeutuvan yhä laajempaan työttömyyteen. Epävarma ja pätkittyvä työllisyys normalisoituu. Näin on käynyt Suomessakin. 1970-luvun öljykriisin laukaisema työttömyys kasvoi vain noin 70 000 työttömän suuruiseksi, kun maahan muodostettiin ”hätilalahallitus” tärkeimpänä tehtävänä saada työttömyys väheneämään.¹ Vuonna 2017 Suomen kansantalouden tila arvoitiin vähintäänkin kohtuullisen hyväksi, kun maassa oli 300 000 työtöntä työnhakijaa (VM 2017; SVT 2018).

Koulutuksen periytyvyys ja parentokratian paluu

Christopher Jencksin ja kumppaneiden (1972) mukaan yhteiskunnallisen kilpailun seurauksena esimerkiksi varallisuus ja tavoitellut työmarkkina-asetat jakautuvat epätasaisesti. Kilpailussa menestyneet vanhemmat pyrkivät tyypillisesti siirtämään hyväosaisuuttaan jälkeläisilleen – ja vastaavasti huonosti menestyneet vanhemmat tulevat siirtäneeksi huono-osaisuuttaan omille lapsilleen. Mikäli julkinen valta ei pysty – tai halua – kokonaan katkaista vanhempien ja lasten koulutussaavutusten välistä yhteyttä, eri taustoista

1 Jorma Kalelan (1989) mukaan suomalainen työttömyys muutti tuolloin muotoaan: kerran työtömäksi joutuneen työllistyminen kävi aiempaa vaikeammaksi, ja ennen tilapäiset työttömyysjaksot alkoivat pitkiä. Myös ammatillisesti koulutettujen pitkäaikaistyöttömyys tavanomais-tui.

ponnistaville tarjolla olevat mahdollisuudet ovat väistämättä jonkin verran epätasa-arvoisia.

Koulutus onkin merkittävä osatekijä yhteiskunnan hierarkkisen rakenteen uusintamisprosessissa. Yksi koulutussosiologian klassisista teemoista on ”itsepintainen eriarvoisuus” (*persistent inequality*, ks. esim. Shavit & Blossfeld 1993): tutkimukset osoittavat toistuvasti vanhempien matalan sosioekonomisen aseman yhteyden jälkeläisten keskimääräistä matalampaan koulutustasoon.

Vanhempien korkea koulutus lisää yhä 2000-luvulla Suomessa merkittävästi lasten todennäköisyyttä hankkia samantasoinen tai korkeampi koulutus. Pitkälle kouluttautumisen todennäköisyys suurenee huomattavasti, mitä pidemmälle vanhemmat – erityisesti äiti – ovat kouluttautuneet. Suurimmillaan korkean koulutuksen todennäköisyys on tutkijavanhempien lapsilla: tutkijaksi kouluttautuneen lapsella on vain perusasteen koulutuksen suorittaneiden vanhempien lapsiin verrattuna jopa 7–10-kertainen todennäköisyys hankkia samantasoinen tutkinto. Samalla vanhempien – erityisesti äidin – korkea koulutus pienentää selvästi todennäköisyyttä, että lapset jäisivät peruskoulutuksen tai keskiasteen koulutuksen varaan. (Myrskylä 2009.)

Vanhempien korkeakoulutus myötävaikuttaa erityisesti lasten yliopisto-opintoihin, kun taas ammattikorkeakouluopintoihin osallistumisessa ei ole eroa akateemisten ja ei-akateemisten kotien lasten välillä (Myrskylä 2009). Vuonna 2014 yliopisto-opiskelijoista 39 prosentilla ja AMK-opiskelijoista 22 prosentilla ainakin toisella vanhemmalla oli ylempi korkeakoulututkinto (OKM 2014). Matalasti koulutettujen vanhempien lasten todennäköisyys päästä korkea-asteen koulutukseen on Suomessa 43 prosenttia koko ikäluokan osallistumistodennäköisyydestä. Myös sukupuolten ero on merkittävä: naisilla suhteellinen todennäköisyys on 51 prosenttia, miehillä 36 prosenttia. (OECD 2012.)

Koulutuksen periytyminen vanhemmilta lapsille on peruskoulun ja koulutuksen laajenemisen myötä Suomessa vähentynyt. Koulutusekspansio tavanomaisesti yhdenmukaistaa väestön koulutusmahdollisuuksia niin Suomessa kuin muuallakin. Osmo Kivinen, Juha Hedman ja Päivi Kaipainen (2012) ovat osoittaneet, mi-

ten mahdollisuudet päätyä yliopisto-opiskelijaksi akateemisista ja ei-akateemisista kodeista ovat tasoittuneet Suomessa vuodesta 1970 – jolloin yliopisto-opintojen vetosuhte (*odds ratio*) oli 19,1 akateemisten vanhempien lasten hyväksi – vuoden 2010 vetosuhteeseen 6,8. Sosiaalisen liikkuvuuden kasvulla on ollut vaikutusta myös sukupolvien välisiin tuloeroihin: 1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus on vähentänyt isien ja poikien ansiotulojen yhteyttä noin 20 prosentilla (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr 2009). Koulutusekspansion lisäksi koulutuksen periytymistä ovat hillinneet muun muassa koulutuksen pituuden yleinen kasvattaminen, erilaisten koulutuksellisten umpiperien ja muiden esteiden poistaminen sekä maksullisten eliittikoulujen puuttuminen (Antikainen, Rinne & Koski 2013).

Peruskoulu-uudistuksesta voimaa saanut koulutuksen periytymisen väheneminen ja koulutuksen laajeneminen näyttävät kuitenkin pysähtyneen viime vuosina. Yleinen koulutustason nousu on tyrehtynyt korkea-asteen tutkinnon suorittaneen väestönosan osalta (OECD 2015), ja signaaleita koulutuksen periytyvyyden vahvistumisesta on alkanut ilmaantua: yliopisto-opintojen vetosuhte oli akateemisten kotien lapsilla vuonna 2010 6,8-kertainen muiden kotien lapsiin verrattuna, kun se vuonna 2005 oli 6,5 (Kivinen, Hedman & Kaipiainen 2012).

Tilannetta voidaan kuvata pyöräilykilpailua mukailevan metaforan avulla: ”vaikka jälkijoukko tavoittaakin pääjoukkoa, niin samalla kärkiryhmä kasvattaa eroaan pääjoukkoon” (Kivinen, Hedman & Kaipiainen 2012, 565). ”Kärkiryhmän” karkaaminen muiden saavuttamattomiin kuvastaa siirtymää pois *meritokraattisesta ideologiasta* (Young 1967), jossa asemat ja valta jaetaan suorituksen, pätevyyden ja kykyjen, ei esimerkiksi syntyperän, sukupuolen, etnisyyden, yhteiskuntaluokan, perhesuhteiden, suosion, iän tai sosiaalisen aseman perusteella. Koulutuksen antama lupaus sosiaalisen kohoamisen mahdollisuudesta jää katteettomaksi *vanhempainvallan ideologiaa* (*parentocracy*) toteuttavassa yhteiskunnassa, jossa lapsen koulutus riippuu enemmän esimerkiksi vanhempien varallisuudesta ja toiveista kuin itse oppilaan kyvykkyydestä.

Epäilyksien lupauksen katteettomuudesta tuo mukanaan kysymyk-

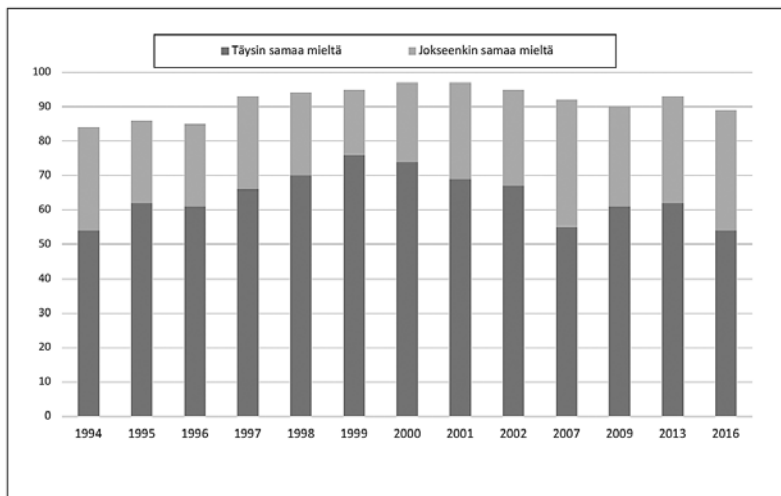
sen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta, jonka eräänlaisena läkipisteenä voidaan pitää 1980-luvun jälkipuoliskon yhdenmukaista, valikoimatonta ja tasokurssitonta peruskoulujärjestelmää (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr 2009; Kalalahti & Varjo 2018). Parentokratian paluu merkitsee yhteiskuntaluokan mukaan eriytyvää koulutususkoa sekä yleisen koulutususkon heikkenemistä. Yhteiskuntaluokan mukaan määräytyvät koulutussaavutukset ja sosiaalisen pääoman roolin vahvistuminen työmarkkinoilla ovat omiaan tekemään tyhjäksi lupausta tasa-arvoisista mahdollisuuksista ja yhteiskunnallisesta asemasta.

Havaintoja koulutususkon nykytilasta

Koulutususkon eriytyminen

Yleisen koulutustason noustessa koulutuksen lupaama sosiaalinen nousu ja hyvinvointi siirtyvät kaikkein vähiten koulutettujen näkökulmasta yhä kauemmas. Määrittäessään normaalikansalaisuutta koulutus tulee tuottaneeksi samalla poikkeavaa kansalaisuutta ja uudelleenmääritelleeksi oman aikakautensa ”koulutuksellisen alaluokan” (Rinne & Kivirauma 2003). Aron (2014) mukaan samalla rakentuu ketju, joka etenee heikkojen sosiaalisten lähtökohtien kautta heikosti suoriutumiseen koulujärjestelmässä, ja tätä kautta valikoitumiseen huonosti palkattuihin, matalan statuksen töihin, työttömyyteen tai kokonaan työvoiman ulkopuolelle. Tällä uralla yksinäisyyden, köyhyyden ja muiden huono-osaistumiseen liittyvien riskien todennäköisyys kasvaa.

Jo 1990-luvun lamavuosista lähtien Nuorisobarometrin toistuvassa tiedonkeruussa on mitattu 15–29-vuotiaiden nuorten uskoa koulutuksen työnsaantimahdollisuuksia parantavaan vaikutukseen (kuvio 1). Parinkymmenen vuoden aikana uskossa ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Koulutususko oli heikoimmillaan 1990-luvun massatyöttömyyden aikana. Usko koheni uudelle vuosituhanen vaihteeseen tultaessa, josta se on jonkin verran heikentynyt tuoreimpaan mittausvuoteen 2016.



Kuvion luvut tulevat vastauksista Nuorisobarometrin kysymykseen ”Oletko samaa vai eri mieltä seuraavien väitteiden kanssa? -Koulutus parantaa olennaisesti työnsaantimahdollisuuksia.” Vastausvaihtoehdot olivat 4 = täysin samaa mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 1 = täysin eri mieltä, 0 = en osaa sanoa. Kuviossa esitetään vaihtoehtojen 4 ja 3 osuudet.

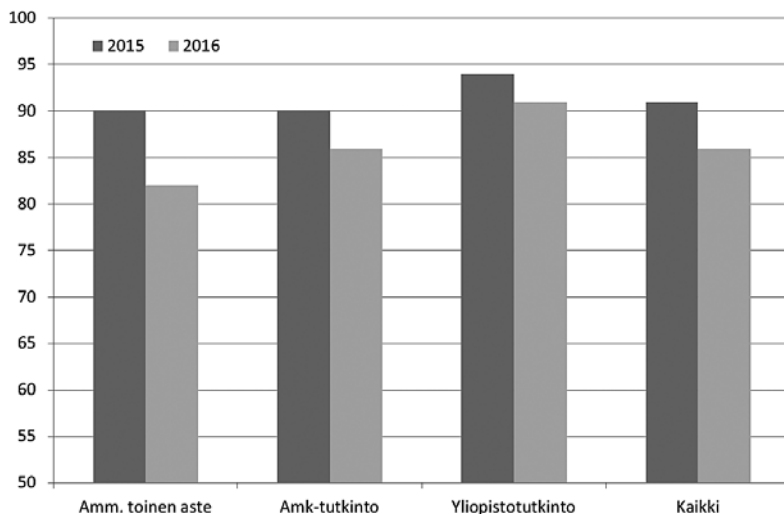
Lähde: Myllyniemi 2017, 58.

KUVIO 1. Suomalaisten 15–29-vuotiaiden koulutusko: koulutuksen työnsaantimahdollisuuksia parantavaan vaikutukseen uskovien osuudet vuosina 1994–2016 (%)

Kansalaisten luottamusta yhteiskunnallisiin instituutioihin mittaavat tutkimukset osoittavat toistuvasti suomalaisten luottavan eniten poliisiin ja koulutusjärjestelmään. Taloudellisen tietotoimiston vuosina 2015 ja 2016 tekemän kyselyn mukaan kumpaankin instituutioon ilmaisi luottavansa erittäin tai melko paljon yhdeksän kansalaista kymmenestä (kuvio 2). Vertailun vuoksi todettakoon, että pääministeri Juha Sipilän hallitukseen luotti vain kolmannes kansalaisista vuonna 2016. Useimmissa läntisissä maissa luottamus politiikkaan, politiikan tekijöihin, poliittisiin instituutioihin ja eturyhmiin on pitkän aikavälin kuluessa vähentynyt merkittävästi. Sipilän hallituksen aikana kansalaisten luottamuksessa koulutusjärjestelmään on tapahtunut kaksi huomionarvoista muutosta: ensinnäkin, yleinen luottamus koulutukseen on jonkin verran vä-

hentynyt, ja toiseksi, luottamus on alkanut eriytyä koulutusasteen mukaan. Vielä vuonna 2015 luottamus oli tasaisen korkealla tasolla niin toisen asteen kuin korkea-asteenkin suorittaneiden keskuudessa. Mutta vuoden 2016 tulosten mukaan luottamus vähenee koulutusasteen laskiessa: eniten koulutukseen luottavat yliopistokoulutuksen saaneet ja vähiten korkeintaan toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet (kuvio 2).

Luottamuksen murenemisen taustalla vaikuttanevat hallituksen toteuttamat rahoituksen supistamiset. Erityisesti resurssileikkaukset yhdessä vuoden 2018 alusta voimaan ammatillisen koulutuksen reformin kanssa ovat herättäneet huolta ammatillisen koulutuksen laadusta. Uudistuksen tavoitteena on työpaikalla tapahtuvan oppimisen osuuden lisääminen ja ammatillisen koulutuksen mukautuminen elinkeinoelämän nopeasti muuttuviin tarpeisiin. Esimerkiksi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on lausunnossaan kiinnittänyt huomiota muutokseen sisältyviin riskeihin (KARVI 2017).



Aineistona otos 15-74-vuotiaista suomalaisista, N=3147.
Lähde: TAT 2016. *Kansan arvot 2016* -tutkimus.

KUVIO 2. Kansalaisten luottamus koulutusjärjestelmään koulutusasteen mukaan Suomessa vuosina 2015 ja 2016 (erittäin tai melko paljon luottavien osuudet, %)

Uskoa ja mielipiteitä kuvaavat empiiriset tulokset osoittavat, että yleistä koulutususkon romahdusta ei ole tapahtunut työllistymisen vaikeutumisesta huolimatta. Sen sijaan, varsinkin nuorten koulutususko on selvästi eriytynyt kodin kulttuuristen ja taloudellisten pääomien mukaan. Keskiluokkaisten perheiden lapsilla usko koulutuksen hyvää tekeviin vaikutuksiin on vahvempaa kuin työväenluokkaisissa oloissa kasvaneilla. (Apunen, Haavisto, Iskanius & Toivonen 2017; Silvennoinen, Rinne, Kalalahti & Varjo 2015; Rätty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1995.) Koulutususkoa ei olekaan mielekästä ajatella yhteiskunnallisista olosuhteista irrallisena ilmiönä, johon voitaisiin vaikuttaa vain koulutuspolitiikan keinoilla. Koulutususkon puute pikemminkin yhdistyy monenlaisiin yksilöiden tai ryhmien huono-osaisuuden kasautumisen kierteisiin tai pääomien vähäisyyteen.

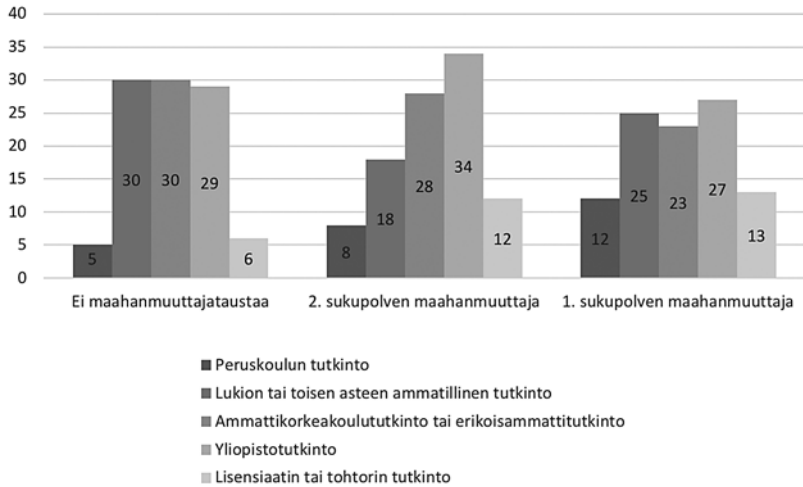
Eräänlainen taustavire koulutuksen ja yhteiskunnallisen eriytymisen yhteenkietoutumiselle ilmeneekin esimerkiksi hyvinvointia määrittävässä tekijöissä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) *Kansallinen syntymäkohortti 1987* -tutkimuksen (Paananen ym. 2012) mukaan lasten ja nuorten hyvinvointi eriytyy voimakkaasti heidän vanhempiansa koulutuksen, sosioekonomisen aseman ja taloudellisen tilanteen mukaan. Erityisen heikossa asemassa ovat vain perusasteen suorittaneet nuoret, jotka kärsivät huomattavasti muita koulutusryhmiä useammin mielenterveyden häiriöistä, saavat toimeentulotukea ja tekevät rikoksia useammin. Huomattava osa vain perusasteen suorittaneista nuorista aikuisista kärsii mielenterveysongelmista; tytöistä 48 prosenttia ja pojista 35 prosenttia on ollut psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa tai käyttänyt psyykenlääkkeitä kun koko ikäluokan osalta vastaavat luvut ovat tytöillä 24 prosenttia ja pojilla 17 prosenttia. Saman ikäluokan vain peruskoulun käyneistä nuorista toimeentulotukeen on joutunut turvautumaan yli puolet kun koko ikäluokasta toimeentulotukea on saanut 23 prosenttia. Samoin kolmasosa ilman peruskoulun jälkeistä jatkotutkintoa olevista pojista on saanut tuomion rikoksistaan 21 ikävuoteen mennessä, kun kaikista pojista tuomion on saanut 14 prosenttia ikäluokasta.

Integroitumisen lupaus

Vaikka usko koulutuksen integroivaan ja kvalifioivaan voimaan ulottuu lähes koko väestöön, se konkretisoituu eri tavalla vaikeimmin työllistyvien ryhmien kohdalla. Lähtökohtaisesti koulutuksen avulla jokainen yksilö kasvatetaan yhteiskunnan kansalaiseksi ja tuottavaksi jäseneksi, joten koulutusjärjestelmään on rakennettu erityisiä koulupolkuja turvaamaan myös vaikeammin työllistyvien kuten vammaisten, erityistä tukea tarvitsevien ja maahanmuuttajien siirtymistä työelämään.

Maahanmuuttajien ja etnisten vähemmistöjen työelämäodotusten näkökulmasta erityisten koulupolkujen ja niihin yhdistyvien yhteiskunnallisten asemien kohtaanto on koulutususkon kannalta tärkeä. Opetussuunnitelman perusteissa 2014 ”perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa” (OPH 2014, 16). Toisaalta perusopetus tarjoaa ”mahdollisuuden laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen” sekä ”valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin. Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin” (OPH 2014, 18). Koulutuslupaus on maahanmuuttajille lupaus kansalaisuudesta, mutta myös sosiaalisesta noususta. Koulutuksen lupaus on joskus myös itse maahanmuuton syy. Maahanmuuttajat toivovat itselleen ja usein erityisesti lapsilleen parempaa elämää koulutuksen avulla. Erityisesti pakolaisina maahan tulleet asettavat koulutukselle usein suuria toiveita.

Kansainvälisesti tutkimukset kertovat erityisestä ”maahanmuuttajien optimismista”, jolla yleisesti tarkoitetaan maahanmuuttajien ja heidän lastensa vahvaa halua kouluttautua ja tehdä koulutusvalintoja tämän uskon pohjalta. Eurooppalaisissa ja yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa (Kao & Tienda 1998; Brinbaum & Cebola Boado 2007; Hao & Bonstead-Bruns 1998, Kristen, Reimer & Kogan 2008; Raleigh & Kao 2010) – ja sittemmin myös Suomessa (Kalalahti ym. 2017; VTT 2015; Kilpi-Jakonen 2011) – on osoitettu maahanmuuttajataustaisten perheiden ja erityisesti toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten nuorten asettavan keskimääräistä useammin korkeakoulutukseen tähtääviä koulutustavoitteita (kuvio 3).



Aineisto: PISA 2012 -tutkimuksen aineisto.

Lähde: VTT 2015, 58. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus.

KUVIO 3. Korkein tutkinto, jonka nuoret odottavat suorittavansa peruskoulun jälkeen maahanmuuttotaustan mukaan (%)

Maahanmuuttajaperheiden vahva koulutusoptimismi on kuitenkin jatkuvassa vaarassa muuntua erilaisiksi paradokseiksi. Koska maahanmuuttajien ja heidän lastensa koulutustaso ja oppimistulokset jäävät keskimäärin valtaväestöä alhaisemmaksi, maahanmuuttajataustaisen väestön koulutususkon vakavin haaste onkin ylisukupolvinen koulutuksen alisuoriutuminen.

Maahanmuuttajat ovat asettaneet koulutusjärjestelmän eräänlaiseen ”stressitestiin” (Hyvärinen & Erola 2011). Maahanmuuttajat arvostavat koulutusta ja uskovat koulutukseen investoitujen ponnistusten tuottavan tulosta parempina mahdollisuuksina päästä hyvään ammattiin ja arvostettuun asemaan yhteiskunnassa. Maahanmuuttajaperheiden lapset pitävät koulunkäynnistä valtaväestöön lukeutuvia enemmän. PISA-arvioinnit ovat kuitenkin vuodesta toiseen systemaattisesti osoittaneet, että suomalainen peruskoulu on epäonnistunut nostamaan maahanmuuttajalasten oppimistulokset

edes lähelle valtaväestöön lukeutuvien lasten keskimääräistä tasoa (Harju-Luukkainen ym. 2014; Kirjavainen & Pulkkinen 2017).

Vuonna 2015 esimerkiksi matemaattisen osaamisen testauksessa suomalaisnuorista 11 prosenttia lukeutui matematiikkaa huonosti osaaviin. Maahanmuuttajanuorten joukossa huonojen matematiikan taitajien osuus on peräti 45 prosenttia. Noin 35 prosenttiyksikön suuruinen ero kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä on suurempi kuin missään muussa PISA-tutkimukseen osallistuneessa maassa. OECD-maiden keskimääräinen ero näiden kahden ryhmän välillä on alle puolet Suomen erosta. Kantaväestön ja maahanmuuttajalasten ero on samanlainen muissakin testatuissa oppiaineissa. (OECD 2016.)

Tutkimusten mukaan maahanmuuttajanuorilla on valtaväestöä suurempi riski jäädä ilman toisen asteen tutkintoa: he joko jäävät yhteishaussa ilman koulutuspaikkaa tai keskeyttävät aloittamansa toisen asteen opinnot esimerkiksi heikon koulumenestyksen ja puutteellisten opiskeluvaihtoehtojen vuoksi (Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2017; Kilpi-Jakonen 2017). Tutkijat ovat kuvanneet myönteisten koulutusasenteiden ja runsaiden vaikeuksien yhdistelmää ristiriitaiseksi: erityisesti maahanmuuttajataustaisilla pojilla on keskimääräistä myönteisempi asenne koulunkäyntiin, vaikka he muita useammin kokevat koulunkäynnin vaikeaksi (Kalalahti ym. 2017). Suomalainen peruskoulu ei osaa muuntaa tätä innostusta ja myönteistä asennoitumista hyväksi oppimistuloksiksi ja koulutussaavutuksiksi.

”Maahanmuuttajien paradokseilla” kuvataankin maahanmuuttajien vahvan koulutususkon ja konkreettisten koulutussaavutusten epäsuhtaa. Koulutususko ja koulutusvaikeudet näyttävät tutkijoiden käsittein asenteiden ja saavutusten väliseltä ristiriidalta tai odotusten paradoksilta (ks. esim. Mickelson 1990; Salikutluk 2013). Tutkijat pyrkivät tulkitsemaan maahanmuuttajaperheiden koulutuksellista epätasa-arvoa tai koulutuksen lupauksen katteettomuutta eräänlaisena epätasapainona koulutususkon, tavoiteltujen tutkintojen ja koulutuksessa kohdattujen esteiden välillä.

Maahanmuuttajien vahvaa koulutususkoa ja koulutusvalintoja on myös kehystetty erilaisilla stratifikaatioteorioilla (ks. esim. Boudon 1974; Fernández-Reino 2016), joissa painopiste on kou-

lutususkoon vaikuttavien etnisyyden suorien (*primary*) ja epäsuorien (*secondary*) vaikutusten tunnistamisessa (Cebolla-Boado 2011; Jackson, Jonsson & Rudolphi 2012). Suora vaikutus on esimerkiksi keskimääräistä matalampi koulumenestys, joka heikentää mahdollisuuksia pärjätä koulutuskilpailussa. Epäsuorilla vaikutuksilla viitataan esimerkiksi maahanmuuttotaustaisuuteen liitettyyn koulutushalukkuuteen joka on vahvempaa kuin samankaltaisessa sosioekonomisessa asemassa olevan valtaväestön koulutushalukkuus (Jackson, Jonsson & Rudolphi 2012; Kristen, Reimer & Kogan 2008). Koulutususkoa on tästä näkökulmasta tulkittu rationaalisenä valintana kouluttautua tilanteessa, jossa työelämäodotukset ovat maahanmuuttotaustan keskimääräistä matalammat. Epäsuorien vaikutusmekanismien tarkastelu on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi johtuen etnisten ryhmien moninaisuudesta ja koulutusjärjestelmään sisäänrakennettujen ohjauspolkujen sitovuudesta. Kaikki mahdollisuudet eivät ole yhdenvertaisesti avoimia esimerkiksi suomea tai ruotsia hallitsemattomille nuorille. (Holopainen, Kalalahti & Varjo 2017; Kalalahti ym. arvioitavana.)

Mitä koulutus lupaa ja mitä se lunastaa?

Tämän kirjan luvuissa koulutuksen uskoa ja lupausta tarkastellaan kolmena temaattisena kokonaisuutena. Johdanto-osaa seuraavassa *Koulutuksen monet lupaukset* -osassa tarkastellaan kriittisesti koulutukseen asetettuja toiveita ja odotuksia. Viiteryhmästä ja intresseistä riippuen koulutuksen haluttaisiin täyttävän monenlaisia odotuksia. Koulutukseen kohdistuvien toiveiden taustalla on aina arvot, vaikkei koulutuspoliittisissa kannanotoissa niitä useinkaan eksplikoita. Johdantolukua seuraavassa toisessa luvussa *Hanna Laalo, Heikki Kinnari* ja *Heikki Silvennoinen* tarkastelevat yliopistokoulutusta ohjaavaa yrittäjyysdiskurssia ylikansallisenä koulutuspoliittisena virtauksena ja jäsentävät poliittisen ohjauksen tavoitteenasettelua yrittäjyyden edistämiseksi eurooppalaisessa yliopistokoulutuksessa. Laalon ja kumppaneiden analyysi havainnollistaa tapoja, joilla Euroopan komissio suostuttelee erilaisiin lu-

pauksiin ja totuuksiin vedoten yliopistoja edistämään yrittäjyyttä, ja kuinka opiskelijoita ohjataan markkinatalouden moraalien muokkauksesta mieltämään itsensä vastuullisina yrittäjinä.

Yksi koulutuksen suurista lupauksista on ollut tasa-arvo. Koulutukselta odotetaan vähentävän niin yhteiskuntaluokkien kuin sukupuolten epätasa-arvoa. Kolmannessa luvussa *Johanna Lätti* tarkastelee yliopistojen tasa-arvopoliittisissa ohjelmissa annettuja lupauksia sukupuolten tasa-arvosta. Lupaus tasa-arvosta saa toisistaan erottuvia merkityksiä. Tasa-arvo voidaan käsittää esimerkiksi yleisenä eettisenä periaatteena, tasa-arvolakiin viittaavana sukupuolten tasa-arvona tai edellytyksenä yksilöllistä syrjimättömyydestä. Neljännessä luvussa *Ari Sivenius*, *Veli-Matti Värri* ja *Jani Pulkki* analysoivat aikamme arvoympäristöä ja arvioivat sen kasvatuksellista merkitystä yksilöiden moraaliressurssien lähteenä ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan mahdollisuutena.

Nuorten koulutusvalintoja ja elämänuria kehystävät mahdollisuuksien rakenteet kiinnittyvät nuorten ja heidän vanhempiansa resursseihin sekä yhteiskunnan sosiaaliseen järjestykseen. Kirjan kolmannen *Koulutuslupauksen laitamilla* -osan fokuksessa ovat nuoret: syrjäinen asuinpaikka, etninen tausta ja vammaisuus ovat esimerkkejä ominaisuuksista, jotka rajoittavat mahdollisuuksia, joita koulutus yleisesti ottaen lupaa nuorille ihmisille. Viidennessä luvussa *Päivi Armila* ja *Mari Käyhkö* kuvaavat, miten syrjäseutujen nuorten koulutusta ja työllistymistä koskevat toiveet ja ratkaisut noudattelevat yleisiä nuorisokulttuurisia trendejä – samanaikaisesti niistä on tulkittavissa myös vahvasti syrjäseutuisuuteen, pitkiin välimatkoihin sekä kehnoihin kulkuyhteyksiin liittyviä kompromisseja ja luopumisia.

Kuudennessa luvussa *Tuomas Zacheus*, *Mira Kalalahti*, *Joel Kivirauma*, *Marja-Liisa Mäkelä*, *Minna Saarinen*, *Janne Varjo* ja *Markku Jahnukainen* analysoivat yhdeksäsluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa vallitsevaa vahvaa luottamusta koulutukseen sekä sen lupaamaan työllistymiseen. Koulutususkoon sisältyy erilaisia paradoksaalisia tiloja, joiden vuoksi koulutuksen lupaus jää usein saavuttamatta. Tällaisia ristiriitaisia dynamiikkoja on muun muassa osaamisen, saavutusten tai

valmiuksien ja tavoitteiden välillä, tai työllistymisen, rasismien ja kouluttautumisen välillä. Seitsemännessä luvussa *Aarno Kauppi-la, Reetta Mietola* ja *Anna-Maija Niemi* tarkastelevat vaikeimmin vammaisten oppilaiden sivistyksellisten oikeuksien toteutumista. Kysyessään mitä koulutus lupaa vammaisille henkilöille he piirtävät myös koulutususkon rajoja – mitä koulutus lupaa silloin, kun tavoitteena ei ole työllistyminen ja taloudellinen itsenäisyys.

Suomalainen koulujärjestelmä on alkanut 1990-luvulta alkaen eriytyä ja muuttua valikoivammaksi sekä yksilöllistyneemmäksi. Kirjan neljännessä osassa *Lupausta lunastamassa – kuluttajien kokemuksia koulutusvalinnoista* tarkastellaan, miten opiskelijat ja vanhemmat suhtautuvat koulutusjärjestelmässä tapahtuneisiin muutoksiin – sekä miten he toimivat uudenlaisissa olosuhteissa tavoitellessaan koulutuksen antamaa lupausta. Esimerkiksi runsaiden kouluvalintamahdollisuuksien kaupungeissa kouluvalinnat politisoituvat perheiden yhteisöissä, puskaradioissa ja keskustelupalstoilla. *Tiina Valkendorff* tutkii kahdeksannessa luvussa verkkokeskusteluja erityisinä anonyymeinä ja vapaamuotoisina peruskoulun eriytymis- ja erikoistumiskehityksen ilmentyminä.

Yhdeksännessä luvussa *Jenni Tikkanen* ja *Sonia Lempinen* hahmottelevat vanhempien tulkitsemaa lupausta kyllin hyvästä ja yhtenäisestä peruskoulusta tarkastelemalla, miten 2010-luvun lopulla koulujen sosiaalinen koostumus vaikuttaa vanhempien käsityksiin lastensa kouluhyvinvoinnista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Lopuksi *Outi Lietzén* ja *Heikki Silvennoinen* hahmottelevat kymmenennessä luvussa koulutukseen kohdistettujen odotusten monimuotoisuutta ja ristivetoa tarkastelemalla yhdistelmäutkimtoa suorittavien opiskelijoiden perusteluja koulutusvalinnalleen ja tyytyväisyyttä tekemäänsä valintaan. Kirjan viimeisessä osassa vedämme yhteen lukujen teemoja.

Lähteet

- Alatalo, J., Mähönen, E. & Räisänen, H. 2017. Nuorten ja nuorten aikuisten työelämä ja sen ulkopuolisuus. TEM-analyyseja 76/2017. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Apunen, M., Haavisto, I., Iskanius, A. & Toivonen, S. 2017. Kumous kunnissa – EVAn arvo- ja asennetutkimus 2017. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- Aro, M. 2003. Syteen vai saveen? Koulutuksen työmarkkina-arvo ja hyvinvointivaikutukset Suomessa 1970–1990. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla, Kasvatustieteen tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 247–326.
- Aro, M. 2013. Koulutusekspansio ja koulutusinflaatio Suomessa vuosina 1970–2008. Yhteiskuntapolitiikka 78 (3), 287–303.
- Aro, M. 2014. Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. Turun yliopiston julkaisuja C 376. Turku: Turun yliopisto.
- Boli, J & Ramirez, F.E. 1986. World culture and the institutional development of mass education. Teoksessa J.G. Richardson (toim.) Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education. Westport, CT: Greenwood, 65–90.
- Borghans, L. & De Grip, A. (toim.) 2000. The Overeducated Worker. Cheltenham: Edward Elgar.
- Boudon, R. 1974. Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society. New York, N.Y.: Wiley.
- Brinbaum, Y. & Cebolla-Boado, H. 2007. The school careers of ethnic minority youth in France. Ethnicities 7 (3), 445–474.
- Buchel, F., De Grip, A. & Mertens, A. (toim.) 2003. Overeducation in Europe. Cheltenham: Edward Elgar.
- Cebolla-Boado, H. 2011. Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France. British Journal of Education 32 (3), 407–430.
- Cohen, S. 2002. Folk Devils and Moral Panics. 3. painos. London: Routledge.
- Collins, R. 1979. The Credential Society. New York, N.Y.: Academic Press.
- Critcher, C. 2008. Moral Panic Analysis: Past, Present and Future. Sociology Compass 2 (4), 1127–1144.
- Dore, R. 1976. The Diploma Disease: Education, Qualification, and Development. London: Routledge.
- Fernández-Reino, M. 2016. Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England. Research in Social Stratification and Mobility 46 B, 141–156.
- Freeman, R. B. 1976. The Overeducated American. New York: Academic Press.
- Haapala, P. 1986. Tehtaan valossa. Teollistuminen ja työväestön muodostuminen Tampereella 1820–1920. Tampere: Vastapaino.
- Hao, L. & Bonstead-Bruns, M. 1998. Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic achievement of Immigrant and Native Students. Sociology of Education 71 (3), 175–198.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vetterranta, J.

2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PI-SA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Havén, H. 1998. Koulutus Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus köyhyydestä ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Hirsch, F. 1977. *Social Limits to Growth*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Hyvärinen, S. & Erola, J. 2011. Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. Mahdollisuuksien tasa-arvo stressitestissä? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (6), 644–657.
- Jackson, M., Jonsson, Jan O. & Rudolphi, F. 2012. Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85 (2), 158–178.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2003. Aikuisopiskelu – uskonasiako? *Aikuiskasvatus* 23 (1), 37–48.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2004. Education as a religion in the learning society, *International Journal of Lifelong Education* 23 (5), 459–474.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, J., Cohen, J., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. 1972. *Inequality. A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, N.Y. Basic Books.
- Kalalahti, M., Niemi, A.-M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. Arvioitava. Diversified transitions and educational equality? Negotiating the transitions of young people with an immigrant background and/or with special educational needs. *Nordic Studies in Education*.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Yhtenäisen peruskoulun hyvä kehä: Kerrokset, ulottuvuudet ja murtumat. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A:216, 103–127.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2017. Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland. *Journal of Youth Studies* 20 (9), 1242–1262.
- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M.-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 33–44.
- Kalela, J. 1989. *Työttömyys 1900-luvun suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa*. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Kao, G. & Tienda, M. 1998. Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education* 106 (3), 349–384.
- KARVI 2016. *Lausunto ammatillisen koulutuksen uudistuksesta*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/2016/12/20/karvin-lausunto-ammattillista-koulutusta-koskevaan-lakiesitykseen/> (Luettu 28.8.2018)
- Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to Upper Secondary Education in Finland: Children of Immigrants and the Majority Compared. *Acta Sociologica* 54 (1), 77–106.

- Kilpi-Jakonen, E. 2017. Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. *Kasvatus* 48 (3), 217–231.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Kasvatus* 48 (3), 189–202.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C 67. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- KM 1979:39. Nuorten työelämään sijoittumistoimikunnan mietintö. Helsinki: Komiteamietintö 1979:39.
- KM 1997:14. Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Helsinki: Komiteamietintö 1997:14.
- Koski, L. 2011. Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 159–183.
- Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. 2008. Higher Education Entry on Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2–3), 127–151.
- Melin, H. 1999. Katosivatko luokat? Teoksessa R. Blom (toim.) *Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Tampere: Gaudeamus, 21–48.
- McGuinness, S. 2006. Overeducation in the Labour Market. *Journal of Economic Surveys* 20 (3), 387–418.
- Meyer, J.W. 1977. The Effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology* 83 (1), 55–77.
- Meyer, J. W. 1986. Types of explanation in the sociology of education. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport: Greenwood Press, 341–359.
- Meyer, J.W., Ramirez, F. & Soysal, Y. 1992. World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education* 65 (2), 128–149.
- Michelson, R.A. 1990. The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents. *Sociology of Education* 63 (1), 44–61.
- Mungiu-Pippidi, A. Dadašov, R., Fazekas, M., Tóth, I.J., Kocsis, G., Jancsics, D. Kortas, A-M., Kukutschka, R.B.M., Stefavov, R. & Skolkay, A. 2015. *Public Integrity and Trust in Europe*. Bryssel: European Union.
- Myllyniemi, S. 2017. Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Myrskylä, P. 2009. *Hyvinvointikatsaus 1/2009 – Nuoret*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- OECD 2001. *The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD.


- OECD 2011. *Society at a Glance 2011*. OECD Social Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2012. *Education at a Glance 2012*. OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2015. *Education at a Glance 2015*. OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OKM 2012. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012*. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2014. *Opiskelijatutkimus 2014*. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:10. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö, A. & Gissler, M. 2012. *Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 -tutkimusaineiston valossa*. Raportti 52. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. 2009. *School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform*. *Journal of Public Economics* 93 (7–8), 965–973.
- Pyykkönen, J., Myrskylä, P., Haavisto, I., Hiilamo, H. & Nord, U. 2017. *Kadotetut työmiehet. Suomessa 79 000 miestä ei tee tai aina edes hae töitä – mitä heille tapahtui? EVA-analyysi 54*. Helsinki: Elinkeinoelämän Valtuuskunta.
- Ramirez, F. & Boli-Bennett, J. 1982. *Global patterns of educational institutionalization*. Teoksessa P. Altbach, R. Arnove & G.P. Kelly (toim.) *Comparative Education*. New York, N.Y.: Macmillan, 15–36.
- Raleigh, E. & Kao, G. 2010. *Do immigrant minority parents have more consistent college aspirations for their children?* *Social Science Quarterly* 91 (4), 1083–1102.
- Rees, T. & Atkinson, P. 1982. *Youth Unemployment and State Intervention*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rifkin, J. 1995. *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. New York, N.Y.: Putnam Publishing.
- Rinne, R. 2006. *Like a model pupil? Globalisation, Finnish educational policies and pressure from supranational organizations*. Teoksessa J. Kallio & R. Rinne (toim.) *Supranational regimes and national education policies. Encountering challenge*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 183–215.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio*. Julkisen sektorin koulutettujen ammattien muotoutuminen Suomessa. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisusarja A:128*. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. *Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys*. Teoksessa Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) *Koulutuksellista alaluok-*

- kaa etsimässä. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 13–78.
- Ritakallio, V-M. 1994. Köyhyys Suomessa 1981–1990: tutkimus tulonsiirtojen vaikutuksista. Helsinki: Stakes.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26 (3), 250–260.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Salikutluk, Z. 2013. Immigrants' Aspirational Paradox. Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students. Mannheim: Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H-P (toim.) 1993. Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, CO: Westview Press.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 55–76.
- Silvennoinen, H. 2012. Yhteiskuntaluokat, valta ja aikuiskoulutus. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Social Perspectives on Education – Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 301–328.
- Silvennoinen, H. & Klas, K. 1996. Kestääkö koulutususko pitkittyvän työttömyyden? *Kasvatus* 27 (1), 62–71.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2015. Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 437–467.
- Silvennoinen, H., Tulkki, P. & Honkanen, P. 1998. Iloisesti oppien hyvään elämään. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus, 215–251.
- SVT (Suomen virallinen tilasto). 2018. Työvoimatutkimus [verkkojulkaisu]. Aikasarjatiedot 2007–2016, 4. Työvoiman ulkopuolella olevat. Helsinki: Tilastokeskus (Luettu 28.2.2018).
- TAT 2016. Kansan arvot 2016. Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto.
- Thompson, K. 1998. *Moral Panics*. London: Routledge.
- Tuomaala, S. 2011. Kamppailu yhteisestä koulutusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 95–110.

- VM. 2017. Taloudellinen katsaus. Talvi 2017. Valtiovarainministeriön julkaisu 42a/2017. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- VTT. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Welton, M. 2002. Kauniit unelmat, karu todellisuus: oppimisen aikakauden täyttymättömät haaveet. *Aikuiskasvatus* 22 (1), 11–21.
- Young, M. 1967. Meritokratian nousu 1870–2033. Helsinki: Weilin + Göös.

II

Koulutuksen monet lupaukset

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

2. Yliopistojen yrittäjyyskasvatus eurooppalaisen tietotalouden palvelijana

Koulutuspoliittisessa yrittäjyyspuheessa yliopisto-opiskelijoita ohjataan kohti yrittäjämäisiä hyveitä, jotka palvelevat eurooppalaisen tietotalouden tarpeita. Yrittäjyys ei edellytä vain tietoja ja taitoja, vaan oikeanlaista mielenlaatua. Euroopan unionin asiakirjoissa yrittäjyydestä näyttää tulleen ”uusi normaali” malliksi yliopistokoulutukselle – ja ihmisenä olemiselle yleisemminkin.

Johdanto

Yrittäjyys on tietotalouden rakennusprojektissa vakiintunut merkittäväksi ylikansalliseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi, jota on pyritty edistämään kaikilla koulutustasoilla ja -aloilla. Vaikutusvaltaisina toimijoina esimerkiksi Euroopan unioni ja talousjärjestö OECD ovat retoriikassaan korostaneet investoimista yrittäjyyskasvatukseen innovaatioiden, kilpailukyvyn, kasvun ja työllisyyden vauhdittajana (European Commission 2010; Lackéus 2015; Lisbon European Council 2000; OECD 2008).

Koulutuspoliittisessa retoriikassa yrittäjyydestä ei puhuta ainoastaan yritystoimintana vaan myös yrittäjämäisenä toimintana

peräänkuuluttamalla uskoa väestön yrittäjämäisten kompetenssien ja asenteiden, kuten luovan ajattelun, ongelmanratkaisun ja aloitekyvyn kehittämiseen. Näin yrittäjyyskasvatus on nivottu osaksi ”aktiiviseen kansalaisuuteen” kasvattamista. Yrittäjyyskasvatuksen ihanteena on nähty olevan taloudellisia ja yhteiskunnallisia ongelmia ratkova, autonominen ja asiaansa uskova yrittäjäsubi- jecti. (Ikonen 2006; Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010.)

OECD loi linjaa nykyiselle puhetavalle jo 1980-luvulla laadi- tussa asiakirjassa *Towards an Entreprising Culture: a Challenge for Education and Training*, jossa rakennettiin vahva vastakkainasette- lu vanhentuneen koulutusajattelun ja uuden, tulevaisuuden menses- tyksen kannalta välttämättömän ajattelun välillä. Samalla siihen si- sältyy kahden erilaisen ihmiskuvan vastakkainasettelu: perinteisen ihanteiden mukaisesti koulutetut ihmiset kuuluvat menneeseen maailmaan, ja uuden maailman haasteisiin on mahdollista vastata vain kasvattamalla entiselle vastakkainen, yrittäjämäinen subjekti. Uuden ihmisen erottavat vanhasta monimuotoiset ”yritystaidot” (*enterprise skills*).

Lyhyesti sanoen, ihmisten on oltava pikemminkin luovia kuin passiivisia; kykeneviä oma-aloitteiseen toimintaan pikemmin kuin riip- puvaisia; heidän täytyy tietää, kuinka oppia pikemmin kuin odottaa, että heitä opetetaan; heidän täytyy olla suhtautumistavaltaan yrittä- jämäisiä eikä toimia kuten ’palkansaaja’ tai ’asiakas’. Organisaatioilla, joissa he työskentelevät, yhteisöillä, joissa he elävät ja yhteiskunnilla, joihin he kuuluvat, tulee puolestaan olla myös kaikki nämä ominaisuudet. – Tästä muodostuu myös aktiivisen yhteiskun- nan olennaiset ominaisuudet –. Ne, joilta ominaisuudet puuttuvat, jäävät pikemmin muutoksesta jälkeen kuin ovat johtamassa sitä, ja kilpailukyvyttömyyden vuoksi he joutuvat kärsimään huono-osaisuus- desta ja marginalisoitumisesta. (OECD 1989, 30–31.)

Yrittäjyysshenkeä on pyritty levittämään myös yliopistoihin, joihin globaalin tietotalouden keskeisinä toimijoina kohdistuu odotuksia innovaatioiden tuottamisesta ja kilpailukyvyn parantamisesta. Yli- opistoja on kannustettu yritysysteistyön lisäämiseen, tutkimuksen kaupallistamiseen ja yrittäjämäisen kulttuurin omaksumiseen (ks. esim. European Commission & OECD 2012; OECD 2008).

Tässä luvussa olemme omaksuneet kriittisen, yrittäjyyskasvatuksen normatiivisia ja arvolatautuneita lähtökohtia kyseenalaistavan lähestymistavan siksi, että yrittäjyyskasvatuksen tutkimuskirjallisuuden on arvioitu olevan korostetun yrittäjyysmyönteistä ja nojautuvan itsestään selvinä pidetyille olettamuksille (Fayolle 2013; Holmgren ym. 2004; Ikonen 2006). Puolestapuhujien on kuvattu levittävän ilosanomaa yrittäjyyskasvatuksesta voimaannuttavana toimintana, pelastuksena, joka luo kasvua ja hyvinvointia (Dahlstedt & Hertzberg 2013; Holmgren ym. 2004). Lukumme pureutuu näihin yrittäjyyskasvatusta oikeuttaviin toiveisiin ja lupauksiin yliopistokoulutuksessa kysymällä, miten yliopistojen yrittäjyyskasvatusta oikeutetaan EU:n koulutuspoliittisessa puheessa¹. Analysoimme yrittäjyysdiskurssia ylikansallisena koulutuspoliittisena virtauksena jäsentämällä Euroopan komission yrittäjyyskasvatusdokumenttien tavoitteenasettelua ja normatiivista kielenkäyttöä. Kuvaamme, kuinka yliopistojen yrittäjyyskasvatus esitetään välttämättömänä taloudellisen, työhön liittyvän, yhteiskunnallisen ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin lähteenä. Lopuksi pohdimme yrittäjyyspuheessa tuotettujen totuuksien seurauksia toimijoiden itseymmärryksen ja yliopiston yhteiskunnallisen roolin kannalta, sekä arvioimme lupausten uskottavuutta.

Lähestymme yrittäjyyden edistämiseen liittyvää poliittista kielenkäyttöä ”totuuksiin” ja arvo-olettamuksiin nojaavana subjektiviteetin hallintana (Dean 1999; Foucault 1991), joka ohjaa yliopistosta valmistuvia itsestään ja toimintaympäristöstään huolehtiviksi moraalisisiksi toimijoiksi. Yrittäjyys alkaa muistuttaa korkeakoulupoliittista ilosanomaa, jolla halutaan edistää ihmisten aloitteellisuutta, itsenäisyyttä ja vastuullisuutta monimutkaisten taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien ratkomiseksi.

1 Olemme toisaalla (Laalo, Kinnari & Silvennoinen, painossa) käsitelleet samaa tematiikkaa subjektiviteetin ja yrittäjyyspuheen asettamien standardien näkökulmasta.

Yrittäjyyden edistäminen koulutuspoliittisena tavoitteena

Puhe koulutuksesta taloudellisen kehityksen välineenä on vakiintunut EU:n politiikantekoon kolmen viime vuosikymmenen aikana (ks. esim. Alexiadou 2016). Myös yrittäjyyttä perustellaan koulutuspolitiikassa innovatiivisen ja kilpailukykyisen eurooppalaisen tietotalouden tavoitteella. Osana Lissabonin prosessia sekä Eurooppa 2020 -strategiaa EU on sitoutunut tukemaan yrittäjyyttä ja uudistamaan koulutusta kasvun, työllisyyden ja sosiaalisen koheesion edistämiseksi (European Commission 2010; Lisbon European Council 2000). Erityisesti yliopistoilta korkean osaamisen ja tiedon tuottajina odotetaan panosta taloudellisen hyvinvoinnin kasvattamiseen. Emme käytä tietotaloutta tässä luvussa analyttisenä käsitteenä, vaan otamme sen EU:n dokumenttien poliittisena iskusanana, johon on sisäänrakennettuna suostuttelava sävy. Sillä viitataan yleisesti yhteiskuntaan, jossa tiedosta on tullut tärkeä tuotantovoima, ellei peräti pääoman uusi muoto (Olsen & Peters 2005).

EU käyttää koulutuspolitiikassa pehmeää valtaa avoimen koordinaatiomenetelmän keinoin (Corbett 2005; Lange & Alexiadou 2010, 443–444). Laillisesti sitovan sääntelyn sijaan unionin valta jäsenmaiden päätöksentekoon on ohjailevaa ja perustuu suosituksiin ja arviointeihin. Euroopan komissio tuottaa EU:n toimielimenä suosituksia lainsäädännölle ja edistää koulutukselle asetettuja tavoitteita EU:n jäsenmaissa. Yrittäjyyden vihreässä kirjassa (European Commission 2003) komissio linjasi yrittäjyyden edistämisestä koko koulutusjärjestelmässä, mikä antoi sysäyksen asian intensiiviselle käsittelylle unionin koulutuspoliittisella agendalla. Tiedonannoissaan komissio on paitsi viestinyt tukevensa innovatiivista yritystoimintaa koulutuksella myös korostanut yrittäjyyttä yleishyödyllisenä kompetenssina. Vuonna 2006 EU määritteli ”aloitekyvyn ja yrittäjyyden” elinikäisen oppimisen avaintaidoksi. Avaintaidot ovat tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuuksia, joita kaikki yksilöt tarvitsevat ”henkilökohtaisen onnistumisen tunnetta ja kehitystä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalista

osallisuutta ja työtä varten” (European Union 2006; Silvennoinen 2012). Avaintaidoksi määriteltynä yrittäjyys piiryy kansalaisten yksityiselämää sääteleväksi periaatteeksi (Bröckling 2016).

Yliopistokoulutuksessa yrittäjyydellä uskotaan olevan useita taloudellisia ja ammatillisia funktioita (Galloway & Brown 2002; Rae 2007; Rae ym. 2012). Yrittäjyyskasvatuksen on kuvattu tukevan korkeakouluopiskelijoiden työllistettävyyttä (Rae 2007) sekä kykyä selviytyä autonomisesti yhteiskunnallisesti epävarmoissa oloissa (van Gelderen 2010, Hytti & O’Gorman 2004). Sen on kerrottu opettavan opiskelijoille yrittäjyydestä yhteiskunnallisena ilmiönä, antavan valmiuksia liiketoiminnan aloittamiseen ja harjoittamiseen sekä tukevan opiskelijoiden yrittäjämäistä käyttäytymistä (Hytti & O’Gorman 2004; myös Heinonen & Hytti 2008). Oppimistavoitteita ovat tiedon lisääminen yrittäjyydestä akateemisena oppiaineena, yrittäjämäisten asenteiden ja persoonallisuuspiirteiden kehittäminen, yrittäjyysintentioiden lisääminen ja liiketoiminnan luomiseen, johtamiseen ja kehittämiseen liittyvien taitojen kartuttaminen (Hytti ym. 2010). Yrittäjyyskasvatuksen sisältöjen laajentuminen sekä tutkijoiden ja poliitikkojen kasvava kiinnostus ovat omiaan lisäämään yliopistojen yrittäjyyskoulutuksen tarjontaa (Hannon 2007; Katz 2003).

Tutkijat ovat puhuneet kokonaisen yrittäjyysparadigman noususta yliopistoissa, jonka myötä koulutuksessa taloudelliset ja ammatilliset päämäärät ovat korostuneet (Etzkowitz 2000; Heinonen & Hytti 2008; Rinne & Koivula 2005; myös Down 2009). Poliitikanteon ylikansallistumista ja korkeakoulutuksen yhtenäistymistä heijasteleva yrittäjyysyliopistomalli näyttäytyy eurooppalaisen yliopistoinstituution historiassa suoranaishana kumouksena. Eurooppalainen opetuksen, oppineisuuden ja tutkimuksen traditio kehittyi 1800-luvulla ja synnytti kolme yliopistomallia, joista kukin ilmentää omanlaistaan ajatusta yliopistokoulutuksen päämääristä, arvoista ja ihanteista. Saksalainen malli keskittyy ensisijaisesti opiskelijoiden tutkimustaitojen kouluttamiseen. Ranskalaista mallia leimaa keskittyminen opetukseen ja testaamiseen sekä jako valtiojohtoisiin yliopistoihin ja elitistisiin korkeakouluihin. Brittiläisessä mallissa korostuu poliittisen ja hallinnollisen asian-

tuntijuuden kehittäminen. (Corbett 2005; Tirronen 2005.) Euroop-
palaisissa korkeakoulujärjestelmissä mallit ovat toimineet rinnak-
kain ja yhteiskunnallisten muutosten myötä saaneet vaikutteita
toisistaan. Yhteistä niille on kuitenkin yleissivistyksellisen ja tie-
teellisen hengenviljelyn arvostus sekä virkamiesten ja eliitin koulu-
tus. Uusliberalistinen, välittömästi taloutta palveleva asennoitumi-
nen haastaa yliopistoinstituution perinteisiä ihanteita ja prioriteet-
teja tarjoamalla radikaalin ja suoraviivaisesti koulutuksen ja tut-
kimuksen välineellistä merkitystä korostavan doktriinin yliopisto-
politiikan ohjenuoraksi. Kasvu- ja työllisyysstrategioita palvelevas-
ta yrittäjyydestä näyttää tulleen teema, joka yhtenäistää euroop-
palaista yliopistokoulutusta määrittelemällä sen arvoja, normeja
ja ihanteita. Yritysyliopistossa taloudellisen toimeliaisuuden vas-
takohtana on ”akateemisuus”, jossa ymmärtämisellä ja tiedon sy-
ventämisellä on myös itseisarvoa. Talouden ensisijaisuutta korosta-
vassa ideologiassa tiedon arvon määrää se, kuinka nopeasti se saa-
daan hyödynnettyä markkinoilla.

Yrittäjyys uutena normaalina

Koulutukseenkin levittäytynyt yrittäjyysdiskurssi on elimellinen
osa uusliberalistista poliittista rationaliteettia (Dahlstedt & Hertz-
berg 2012; Korhonen 2012; Olssen & Peters 2005; Peters 2001),
joka on 2000-luvun kuluessa alkanut ohjata poliittista päätök-
sentekoa Euroopassa (Holmgren & From 2005; Rinne & Koivula
2005). Uusliberalistisen rationaliteetin on kuvattu luovan moraa-
lista järjestystä, joka tuottaa aktiivisia, autonomisia ja riskinotto-
kykyisiä yksilöitä (Bengtsson 2014; Brunila 2011, 2012; Dahlstedt
& Hertzberg 2013; Davies & Bansel 2007; Holmgren & From 2005;
Korhonen 2012; Peters 2001). Yrittäjyyskasvatuksen päämääränä
näyttäytyykin omasta elämästään vastuun kantava ja toimelias
yrittäjämäinen subjekti, joka soveltuu optimaalisesti markkina-
talouden tarpeisiin (Dahlstedt & Hertzberg 2013; Korhonen 2012).
Yrittäjämäisestä subjektista muodostuu näin kansalaisyhteiskun-
taan ”uusi normaali”. Kun homo politicus muuntautuu homo

economicukseksi, kansalaisuutta määrittävät lähinnä markkinoihin kytkeytyneet instituutiot ja diskurssit. Samalla kansalaisyhteiskunnan käsite saa uuden merkityksen. (Keskitalo-Foley ym. 2010.)

Yrittäjyyskasvatusta voidaan nähdä hallintana ja eettisenä järjestelmänä, hienovaraisena vallankäyttönä, joka ohjaa yksilöiden identiteettejä ja käyttäytymistä yhteiskunnassa tärkeiksi tunnistettujen tavoitteiden mukaan (ks. esim. Dahlsedt & Hertzberg 2012; Komulainen ym. 2010; Korhonen 2012; Laalo & Heinonen 2016). Tällaisen vallankäytön tavoitteena on huolehtia yhteisön moraalista sekä edistää väestön kyvykkyyttä ja tuottavuutta (Foucault 2008). Subjekti on paitsi vallankäytön kohde myös aktiivinen vallankäytön osapuoli, joka itseään ja toisia kontrolloimalla osallistuu hallintaan (Dean 1999; Foucault 1988; Miller & Rose 2010; Rose 1998). Yrittäjyyskasvatusta koskevassa poliittisessa puheessa subjektia objektivoidaan ja normitetaan (ks. Deacon & Parker 1995; Leask 2012).

Yrittäjyyskasvatusta nojaa uusliberalistiseen totuuspeliin ja uusliberalismin etiikkaan. Uusliberalismi viittaa tässä yhteiskunnan järjestäytymistä ohjaavaan poliittiseen rationaliteettiin. Peter Miller ja Nikolas Rose (2008, 16) määrittelevät poliittisen rationaliteetin ajattelutapana, joka mahdollistaa todellisuuden laskelmoinnin ja säätelyn. Se tuottaa kehukset minuuden rakentumiselle. Uusliberalismissa hallinta perustuu valtion holhouksen sijaan markkinoihin, joilla yksilöt huolehtivat itse itsestään; siinä yksilöä rohkaitaan omaksumaan yrittäjämäinen ote elämässään (Bröckling 2016; Lemke 2012, 88).

Yrittäjyys korkeakoulupoliittisessa kielenkäytössä

Yrittäjyyskasvatukseen liittyviä kysymyksiä on käsitelty EU:ssa erityisesti komission tuottamissa asiakirjoissa, joissa eurooppalaisia yliopistoja vakuutellaan yrittäjyyskasvatuksen välttämättömyydestä. Kyse on jäsenvaltioiden korkeakoulupolitiikan ohjailusta tärkeäksi uskotun periaatteen edistämiseksi ja edelleen väestön identiteetin, mielenlaadun ja käyttäytymisen säätelämiseksi.

Analysoimme Euroopan komission julkaisemia tiedonantoja, selvityksiä ja hankeraportteja, joissa määritellään yrittäjyyden edistämiseen liittyviä tavoitteita ja odotuksia yliopistokoulutuksessa. Rajaamalla analyysin tavoitteenasetteluun ja perusteluihin pyrimme pääsemään kiinni paitsi yrittäjyyden edistämisen oikeuttamiseen yliopistokoulutuksessa, myös koulutukseen liitettyihin arvoihin, ihanteisiin ja normeihin, joiden kautta opiskelijoiden ajattelua ja käyttäytymistä pyritään ohjailemaan. Koska suostuttelu on keskeinen osa politiikantekoa (Saarinen 2008), kiinnitämme huomiota suostuttelevaan kielenkäyttöön, jolla yleisöä vakuutellaan yrittäjyyskasvatuksen tarpeellisuudesta. Analyysissa lähestymme poliittista puhetta sekä tapana organisoida totuutta (Foucault 1972; Powers 2007) että todellisuutta rakentavana kielenkäyttönä (Fairclough 1992). Ymmärrämme yrittäjyyskasvatuksesta muodostetut politiikkatekstit diskurssina (esim. Ball 2015, 6), mutta myös hallinnan välineenä eli teknologiana, joka mallintaa käsitystä subjektista (esim. Bacchi & Goodwin 2016; Kinnari & Silvennoinen 2015).

Analysoimamme asiakirjat on julkaistu vuosina 2003–2015. Asiakirjat ovat syntyneet erilaisten intressiryhmien neuvottelun tuloksena (Lange & Alexiadou 2010, 447), ja ne myös kommunikoiivat keskenään rakentaen yhteistä ymmärrystä asioiden tilasta. Vaikka osa analysoiduista asiakirjoista edustaa asiantuntijaryhmien aloitteita pikemmin kuin komission virallisia linjauksia, ne kaikki ovat komission ohjaamia ja siten edustavat EU:n intressejä ja tahtoa.

Kuvaamme seuraavaksi poliittisessa puheessa rakentuvia lupauksia, joihin asiakirjoissa vedotaan yrittäjyyden edistämiseksi yliopistokoulutuksessa. Havainnollistamme tulkintojamme asiakirjojen suorilla lainauksilla, jotka olemme suomentaneet englanninkielisistä alkuperäisversioista.

Yrittäjyyden lupaukset yliopistokoulutuksessa

Aineistosta hahmottuu neljä lupausta, joilla yrittäjyyden edistämistä yliopistokoulutuksessa perustellaan. Ne vetoavat niin yhteiskunnallisiin kuin yksilöllisiin palkkioihin. Suostuttelevassa kielenkäytössä rakentuvat lupaukset ilmentävät erilaisia yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen määritelmiä, mutta ne näyttävät nojaavan samaan rationaliteettiin ja yhteiseen moraaliin, joita jäsentävät yksilön vastuun, itsenäisyyden ja aktiivisuuden periaatteet.

Analyysimme havainnollistaa, kuinka erilaisiin lupauksiin ja tootuksiin vedoten yliopistoja suostutellaan uusliberalistiseen eettiseen järjestelmään perustuvalla kielenkäytöllä edistämään yrittäjyyttä, ja kuinka opiskelijoita ohjataan markkinatalouden moraalinkin mukaisesti mieltämään itsensä vastuullisina yrittäjinä tavalla tai toisella. Yliopistojen yrittäjyyskasvatusta jäsentävä poliittinen puhe asettaa standardeja ja eettisiä ohjenuoria yliopistokoulutukselle kehittämällä ohjaamaan opiskelijoiden käyttäytymistä toivottuun suuntaan: yrittäjyysuralle, yrittäjähenkiseen työntekoon, yhteiskunnallisten ongelmien ratkomiseen yrittäjyyden keinoin ja yrittäjämäiseen, aktiivisuuteen ja itsenäisyyteen nojaavaan elämäntapaan.

Taloukasvua ja kilpailukykyä

Yrittäjyyden edistämistä yliopistokoulutuksessa perustellaan komission teksteissä ensisijaisesti toiveilla taloukasvusta ja työllisyydestä. Niiden saavuttamisessa yritystoiminnan tukemisen uskotaan olevan keskeistä. Komission julkaisut alkavat tyypillisesti pohjustuksella, jossa kuvaillaan yritysten ja yrittäjien tärkeää taloudellista roolia ja kerrotaan aiemmista poliittisista lausunnoista ja toimista yrittäjyyden edistämiseksi koulutuksessa. Tätä taustaa vasten onkin johdonmukaista, että yrittäjyyskasvatusta koskevassa poliittisessä puheessa painottuu aineistomme valossa nimenomaan opiskelijoiden ohjaaminen yrittäjyysuralle. Komission julkaisemassa ohjekirjassa todetaan, kuinka ”pohjimmiltaan ja kaikkein suorimmin” yrittäjyyskasvatuksella:

– – nähdään olevan potentiaalia osallistua nuorten Euroopan kansalaisten yrittäjämäisten ajattelutapojen muotoilemiseen, startuupien ja liiketoiminnan selviytymisen lisäämiseen ja pk-yritysten kasvun ja innovatiivisuuden kasvattamiseen ja näin osallistua työllisyysmahdollisuuksien kasvattamiseen keskipitkällä aikavälillä. (EC 2012b, 14)

Yliopistojen toivotaan kouluttavan liikemiehiä ja -naisia, jotka innovatiivisella yritystoiminnallaan edistävät taloudellista hyvinvointia ja myötävaikuttavat taloudellisten ongelmien ratkaisemiseen. Yrittäjiä ihannoidaan heidän panoksestaan talouskasvun luomiseen sekä kyvystään työllistää itsensä ja tarjota työpaikkoja muille. Innovatiiviseen yritystoimintaan suuntautuneen yrittäjämäisen mielenlaadun muokkaamista kuvaillaan Euroopan taloudellisen menestyksen kannalta välttämättömäksi:

Jos Eurooppa haluaa menestyä kasvua ja työllisyyttä tukevassa Lisabonin strategiassa, sen on stimuloitava nuorten ihmisten yrittäjämäisiä ajattelutapoja, rohkaistava innovatiivisia startupeja ja edistettävä kulttuuria, joka on ystävällisempää yrittäjyyttä ja pienten- ja keskiuurten yritysten kasvua kohtaan. Koulutuksen tärkeä rooli yrittäjämäisten asenteiden ja käyttäytymisen edistämässä tunnistetaan nyt laajasti. (EC 2008, 7)

Yliopisto-opiskelijoiden yrittäjyysintentioniin vaikuttamista, yrittäjäksi ryhtymisen tahdon ja pyrkimyksen lisäämistä, pidetään tärkeänä. Kuvaillaan, kuinka opiskelijat on vakuutettava yrittäjyyden houkuttelevuudesta uravaihtoehtona ja kuinka heidän mielenlaadunsa, motivaationsa tai asenteensa on muututtava, mikä viestittää, että opiskelijoiden ajattelutapaa nykyisellään pidetään vääränlaisena tai riittämättömänä. Kerrotaan, kuinka ”yrittäjyyskasvatus johtaa käyttäytymisen muutokseen kohti korkeampia yrittäjyysintentioneja” (EC 2015, 9), ja kuinka ”tie menestykseen on opettaa opiskelijoille uusia itsensä työllistämisen tapoja ja vakuuttaa heidät siitä, että liikemiehenä tai -naisena oleminen on yksi tapa mennä työmarkkinoille” (EC 2008, 11–12). Puhe havainnollistaa opiskelijan asenteiden ja halujen hallintaa; opiskelijoiden halutaan haluan yrittäjiksi, ja yrittäjyyskasvatuksella nähdään olevan tämän halun tukemisessa merkittävä rooli. Retoriikka luo uskonnollista

tarinaa; yrittäjyyskasvatuksella voi saavuttaa jotakin korkeampaa ja se on myös tie pelastukseen. Keskeinen ongelma, johon pyritään puuttumaan, on akateemisesti koulutettujen haluttomuus ryhtyä yrittäjiksi. Hakeutuminen vakaisiin ja hyväpalkkaisiin työsuhteisiin itsensä työllistämisen ja riskinoton sijaan näyttäytyy ”vääranlaisena” tahtomisena, kun taas yrittäjyysuralle aikominen edustaa opiskelijalta toivottavaa ajattelua ja käyttäytymistä.

Yliopistokoulutukselta toivotaan erityisesti innovatiivista ja kasvuhakuista yrittäjyyttä. Puhetapaa leimaa innovatiivisuuden ja kaupallistamisen eetos, joka korostaa yliopistojen roolia innovaatiojärjestelmän keskiössä. ”Yrittäjyyskoulutus yhdistettynä julkisiin tutkimusohjelmiin kokooa yhteen ne ainekset, joilla tieteellinen osaaminen liitetään tulosten kaupallistamiseen”, julistetaan yrittäjyyden vihreässä kirjassa (EC 2003, 13). Yrittäjyydestä puhutaan kaikkien tieteenalojen asiana, mutta kaupallisia innovaatioita, startupeja ja spin-offeja odotetaan erityisesti teknisiltä koulutusaloilta (esim. EC 2003, 2006, 2008). Ehdotetaan, että ”korkeakouluinstituutioiden tulisi integroida yrittäjyyttä läpi eri aineiden ja kurssien, eritoten tieteellisissä ja teknisissä opinnoissa” (EC 2006, 12). Siinä missä teknisten alojen ja talous- ja kauppatieteiden opiskelijat liitetään nopean kasvun yrittäjyyteen, humanististen ja taidealojen opiskelijoille sopivina vaihtoehtoina ehdotetaan freelance- ja pienyrittäjyyttä (EC 2008, 27). Yrittäjyydestä puhutaan näin uravaihtoehtona kaikille, mutta sen ei nähdä koskevan kaikkia samalla tavalla. Yrittäjyyspuhe näyttääkin asemoivan eri alojen opiskelijoita hierarkkisiin asemiin taloudellisen tuottavuuden eli moraalisen arvojärjestelmänsä perusteella.

Taloukasvun ja kilpailukyvyn edistäminen näyttäytyy dokumenttien valossa yliopistokoulutuksen ensisijaisena tavoitteena; koulutuksen viestittää olevan arvokasta, mikäli sillä on taloudellista vaikuttavuutta. Ulkoisen yrittäjyyden ohella yrittäjyys yliopistokoulutuksessa kytkeytyy rinnakkaisissa perusteluissa työn, yhteiskunnan organisoiminnin ja henkilökohtaisen elämän kysymyksiin.

Työelämävalmiuksia

Yrittäjyyskasvatuksen tärkeäksi ulottuvuudeksi yliopistossa määritellään myös sisäinen yrittäjyys, jolla tarkoitetaan työntekijöiden yrittäjämäistä toimintatapaa. Sisäinen yrittäjyys esitetään arvokkaana taitona nopeasti muuttuvassa työelämässä. Kuvailtaan, kuinka edistämällä yrittäjyyttä yliopistokoulutuksessa tuetaan opiskelijoiden kehittymistä yrittäjämäisiksi työntekijöiksi, jotka edistävät organisaationsa menestystä yrittäjämäisellä otteellaan. Huomiot yrittäjämäisesti toimivista työntekijöistä asettavat yrittäjyyden palkkatyön normiksi, jonka opiskelijoiden toivotaan sisäistävän. Yrittäjyys muuntautuu ulkoisesta toiminnasta sisäiseksi työhön orientoitumisen tavaksi:

Yrittäjämäinen toiminta ei liity ainoastaan ulkoisiin toimintoihin, kuten uuden liiketoiminnan luomiseen, vaan myös innovatiivisiin ja luoviin toimintatapoihin olemassa olevassa organisaatioissa. Termiä ”sisäisesti yrittäjämäinen toiminta” on usein käytetty kuvailemaan tällaista toimintaa olemassa olevissa organisaatioissa – ja se täytyy ottaa huomioon ja sisällyttää yrittäjyyskasvatukseen. (EC 2014, 6.)

Julkaisuissa viljellään työllistettävyyden (*employability*) käsitettä. Komission kouluttajille suunnatussa oppaassa vakuutellaan, että ”yrittäjyyskasvatus tekee nuorista ihmisistä työllistettävämpiä ja sisäisesti yrittäjämäisempiä töissään olemassa olevissa organisaatioissa” (EC 2013a, 4). Opiskelijoiden sisäisen yrittäjyyden kehittäminen perustuu siis ajatukseen työelämävalmiuksien parantamisesta ja työmarkkinakelpoisuuden vahvistamisesta. Kun yrittäjyyskasvatuksen viestitään parantavan opiskelijoiden asemaa työmarkkinoilla ja suojaavan näin opiskelijoita työttömyydeltä, näyttäyty työttömyys merkinä yksilön riittämättömästä yrittäjähenkisyydestä. Puhetapaa leimaa näkemys subjektista, joka kykenee kantamaan vastuun omasta työllisyydestään ja urastaan. Yrittäjyysalumnien itsearvioinnille perustuvassa johtopäätelmässä yrittäjyyskasvatuksen kerrotaan enteilevän monenlaisia etuja työelämässä:

– – yrittäjyyskasvatuksella näyttää olevan myönteisiä vaikutuksia työllistettävyyteen suhteessa työkokemukseen, luovuuteen nykyisessä työssä ja palkkatyössä olevien alumnien vuosituloihin. Yrittä-

jiysalumnielle näyttää olevan helpompaa löytää työpaikka heti valmistumisen jälkeen, ja todennäköisyys olla työttömänä viisi vuotta valmistumisen jälkeen on matalampi. (EC 2012a, 12)

Sisäiseksi yrittäjäksi oppimisen artikuloidaan hyödyttävän sekä työnantaja että työntekijöitä. Tällaisella retoriikalla yksilöitä ohjataan ymmärtämään yrittäjämäisen käyttäytymisen tarpeellisuus sekä omana että organisaation etuna. Puhetta leimaa oletus, että työelämä tarvitsee nykyistä sitoutuneempia ja vastuullisempia työntekijöitä, jotka kantavat osan työnantajan vastuusta. Työntekijöiden tulisi sisäistää työnantajan intressit omiksi tarpeikseen. Sisäinen yrittäjyys on siis jonkinlainen ohjenuora tai asenne, joka yksilön tulisi omaksua menestyäkseen työssä ja työmarkkinoilla.

Puhe sisäisestä yrittäjyydestä ilmentää askelta kohti laajempaa käsitystä yrittäjyydestä ja yrittäjyyskasvatuksesta. Se mahdollistaa ajatuksen palkkatyöntekijöistä yrittäjinä ja ehdottaa, että yliopistokoulutuksen tulisi tuottaa tällaisia työntekijöitä. Sisäisen yrittäjyyden huomioimisen osana yliopistojen yrittäjyyskasvatusta voi ajatella tekevän yrittäjyysvalmiuksien oppimisesta mielekkäämpää suuremmalle opiskelijajoukolle, ei ainoastaan yrittäjyysurasta kiinnostuneille. Puhe sisäisestä yrittäjyydestä lisää yrittäjyyden relevanssia laajentamalla sen määritelmää.

Yhteiskunnallisia hyötyjä

Yrittäjyys esitetään koulutuspoliittisessa puheessa myös yhteiskunnallisesti hyödyllisenä toimintana ja yhteiskunnan organisoimisen periaatteena. Yrittäjyyden edistämisen kerrotaan olevan arvokasta, sillä ”yrittäjämäiset taidot ja asenteet tuovat yhteiskunnalle muitakin hyötyjä kuin mitä niiden soveltamisesta liiketoimintaan seuraa” (EC 2003, 21). Yrittäjyyskasvatuksen vakuutellaan tuottavan yksilöitä, jotka ratkovat omatoimisesti yhteiskunnallisia ongelmia.

Yliopistoissa yrittäjyyden edistäminen liittyy kiinteästi yhteiskunnallisen vaikuttavuuden lisäämiseen. Yrittäjyyspuheessa vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa ilmenee paitsi tahona ohjata yliopistoja alueelliseen kehittämiseen ja elinkeino-

elämäyhteistyöhön myös pyrkimyksenä osallistaa yrityksiä ja muita alueellisia toimijoita yrittäjyyskasvatukseen. Ehdotetaan esimerkiksi, että ”yliopistot tulisi ymmärtää alueellisen kehittämisen välineinä” (EC 2008, 63) ja että korkeakoulujen opetuksessa ”erityisesti yritysten ja yrittäjien osallistumisen pitäisi olla vahvempaa” (EC 2008, 28). Yliopistojen ja yritysten välisen tiedonvaihdon vakuutellaan tuottavan hyötyä niin opiskelijoille ja opettajille kuin yrityksille: ”Opiskelijat ja opettajat voivat tarjota yrityksiä tueksi teoreettista tietoa, kun taas yrittäjät voivat tukea koulutusinstituutioita käytännön kokemuksen pohjalta.”(EC 2008, 32).

Dokumenteissa kiinnitetään huomiota sosiaaliseen yrittäjyyteen omana yrittäjyyden muotonaan. Sosiaalisella yrittäjyydellä tarkoitetaan dokumenteissa yrittäjyyttä, jossa yhteiskunnallisen hyödyllisyyden tavoittelu asettuu voiton tavoittelun edelle. Sosiaalinen yrittäjä esitetään ihailtavana ja samaistuttavana hahmona, jonka vastuullisuutta ja sinnikkyyttä arvostetaan:

Meidän on tehtävä töitä varmistaaksemme, että yrittäjänä oleminen on houkutteleva mahdollisuus eurooppalaisille. Tämä käsittää myös sosiaaliset yrittäjät, joiden potentiaalia usein aliarvioidaan. He luovat kestäviä työpaikkoja ja ovat osoittaneet vahvempaa sinnikkyyttä kriisiä kohtaan kuin yleinen talous. Sosiaaliset yrittäjät ovat innovaattoreita, he edistävät sosiaalista inklusiota ja osallistuvat EU2020 –strategian tavoitteiden saavuttamiseen. (EC 2013b, 5)

Sosiaalisen yrittäjyyden huomioiminen on keino vakuuttaa yrittäjyyskasvatuksen tarpeellisuutta myös sille kohdeyleisön osalle, jolle liiketoimintaulottuvuus koulutuksessa ei näyttäytyä tärkeänä. Päämääränä näyttää olevan yrittäjyyden kuvaaminen houkuttelevana vaihtoehtona erityisesti niille opiskelijoille, joita yhteiskunnallisten haasteiden ratkominen kiinnostaa enemmän kuin tuloksen tekeminen. Sosiaalinen yrittäjyys esitetäänkin mahdollisuutena erityisesti niille opiskelijoille, joiden ei oleteta suuntautuvan liiketoimintaan, kuten humanisteille; ”humanististen alojen opiskelijoille fokus on itsensä johtamisessa ja sosiaalisessa yrittäjyydessä, joka on kasvava alue ja tarjoaa mahdollisuuksia vaikuttaa sosiaalisissa- ja yhteisökonteksteissa.” (EC 2008, 27). Puhe sosiaa-

lisesta yrittäjyydestä saattaa ilmentää myös yrittäjästä korostettua kompensoida kovenevan markkinatalouden tuottamia ei-toivottuja oheisvaikutuksia. Paradoksaalista kuitenkin on, että myös tätä diskurssin yhteiskunnallista aspektia määrittelee yrittäjyys ja siten markkinatalouden logiikka.

Yrittäjyyskasvatuksen tuottamia yhteiskunnallisia hyötyjä korostetaan kertomalla esimerkiksi, kuinka ”yrittäjyyskasvatus voi suojata yksilöä sosiaaliselta eksklusiolta” (EC 2015, 12), millä viestitään, että yrittäjyyskasvatuksesta paitsi jääminen voi olla sosiaalinen riski yksilölle. Tarkemmin tätä ei kuitenkaan avata. Ironisesti puhe vetoaa yrittäjyyden sosiaalisiin hyötyihin korostamalla yksilöiden aktiivisuutta sosiaalisten ongelmien ratkomisessa. Itsenäisen ja vastuullisen yksilön ajatus on siis läsnä myös tässä lupauksessa; yrittäjämäinen subjekti ei passivoidu ongelmia kohdatessaan vaan ratkoo ne oma-aloitteisella ja vastuullisella otteellaan.

Puhe yrittäjyyden yhteiskunnallisista hyödyistä nojaa ajatukseen, jossa yrittäjyys laajenee tavaksi järjestää yhteiskunnalliset asiat. Yhteiskunnalliset ongelmat muuttuvat diskurssissa aktiivisten ja yhteiskunnallisesti valvutuneiden yksilöiden ongelmiksi ja omantunnon kysymyksiksi. Tällainen moraalinen uskomus tai järjestyksen tapa liittyy yrittäjyyskasvatuksen uusliberalistisen rationaliteetin ytimeen, ajatukseen yhteiskunnan järjestämisestä ilman yhteiskuntaa. Liiketoiminnan logiikka korvaa yhteiskunnan alueilla, joista aiemmin huolehti valtio.

Oikeaa elämänasennetta

Liiketoiminnan, työn ja yhteiskunnan organisoimisen lisäksi yrittäjyydestä puhutaan elämäntapana ja -asenteena, joka vaikuttaa opiskelijoiden elämään kokonaisvaltaisesti. Yrittäjyys kuvataan siis olemisen tapana, joka tukee kansalaisia myös yksityiselämässä:

Yrittäjyyskasvatuksen hyödyt eivät rajoitu startupeihin, innovatiivisiin yrityksiin ja uusiin työpaikkoihin. Yrittäjyys viittaa yksilön kykyyn kääntää ideat toiminnaksi ja se on siksi kaikille suunnattu avaintaito, joka auttaa nuoria ihmisiä olemaan luovempia ja itsevarmempia mihin tahansa he ryhtyvätään. (EC 2008, 7)

Yrittäjyyskasvatuksen kerrotaan olevan välttämättömyys, jota ilman yksilö menettää jotain kansalaisuuden kannalta olennaista. Julkaisuissa on toistuvasti viittauksia EU:n määritelmään yrittäjyydestä jokaiselle kansalaiselle tarpeellisena elinikäisen oppimisen avainkompetenssina. Eurooppalaisessa viitekehyksessä ”yrittäjyys ja aloitekyky ovat yksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista, joita kansalaiset tarvitsevat henkilökohtaiseen täyttymykseen, sosiaaliseen inklusioon, aktiiviseen kansalaisuuteen ja työllistettävyyteen tietoperusteisessa yhteiskunnassa” (EC 2012a, 22). Puheessa ihannoidaan käytännönläheistä, ideat toiminnaksi muuttavaa toimintatapaa sekä toimeliaisuutta ilmentäviä ominaisuuksia. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden kuvailussa määritellään tarkasti yrittäjämäisen yksilön piirteitä. Kuvailaan esimerkiksi, kuinka yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on ”kehittää henkilökohtaisia piirteitä ja taitoja, jotka muodostavat perustan yrittäjämäiselle mielenlaadulle ja käyttäytymiselle (luovuus, aloitekyky, riskinotto, itsenäisyys, itsevarmuus, johtajuus, ryhmähenki jne.)” (EC 2008, 10). Yrittäjyyskasvatuksen päämääränä on laajan määritelmän mukaan myös:

– – kehittää yrittäjämäisiä taitoja (mm. minäpystyvyys, riskinsieto, kontrolli, aloitehenkisyys ja dynaamisuus) sekä kykyjä (mm. kyky työskennellä osana tiimiä, kehittää vastuunottoa ja itseluottamusta). – – Edistää osallistujien yrittäjämäisiä asenteita ja käyttäytymistä: oppiminen yrittäjämäiseksi laajassa mielessä (eli aloitekyky, itsenäisyys, innovatiivisuus, luovuus, kunnianhimo ja draivi, minäpystyvyys, proaktiivisuus, voimaantumisen tunne ja päättäväisyys tavoitteiden saavuttamiseksi. (EC, 2015, 27, 59.)

Toivottujen ominaisuuksien listaaminen ilman tarkempia selityksiä tai pohdintaa paljastaa ja tuottaa uudelleen kulttuurisesti jaettuina oletuksia kansalaisen toivotuista ominaisuuksista. Tehokkuus, innovaatiokyky, riskinotto ja kunnianhimo on omittu yrittäjyyden määreiksi, irrotettu yrityselämäkontekstista ja liitetty tuottavan kansalaisen hyveiksi. Miksi juuri nämä ihanteet ovat tarpeellisia kaikilla elämän alueilla, jää vaille tarkempia perusteluja, mikä osoittaa, että niiden oletetaan herättävän kohdejoukossa myönteisiä mielleyhtymiä ja hyväksyntää. Yrittäjämäisten kansalaisten

kasvattaminen esitetään näin itsestään selvästi tärkeänä ja yksimielisenä tahtotilana. Yrittäjämäisten ominaisuuksien kehittäminen kuvataan välttämättömyytenä ja yksilöllisenä hyötynä, jopa tyydyttävän elämän lähteenä. Kerrotaan, että ”yrittäjyyskasvatus pyrkii tekemään ihmisistä vastuullisia, yrittäjämäisiä yksilöitä, joilla on tarvittavat asenteet, taidot ja tieto niiden päämäärien saavuttamiseksi, joita he asettavat elääkseen täyttä elämää” (EC 2012a, 44).

Aktiivisuutta, vastuunottoa, itsevarmuutta ja riskinottokykyä korostavien adjektiivien käyttö osoittaa myös, millaisia piirteitä ei katsota arvostetuiksi tai myönteisesti latautuneiksi. Esimerkiksi staattisuutta ilmentävät ominaisuudet, kuten turvallisuushakuisuus tai pohdiskelevuus näyttäytyvät määriteltyjen ihanteiden valossa ongelmallisina. Ne liitetään harvoin tuotteliaaseen käyttäytymiseen tai inhimilliseen pääomaan. Kaiken kaikkiaan yliopisto-opiskelijan toivotut ominaisuudet ovat tarkkaan rajattuja ja ne ilmentävät normatiivista hyvän kansalaisen mallia.

Laajimmillaan yrittäjyys kuvataan olemisen tapana, jonka jokaisen hyvää elämää tavoittelevan tulisi omaksua. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka nojaa yksilön vastuuseen, oma-aloitteisuuteen ja itsenäisyyteen, ja siten vaadittavien määreiden saavuttaminen toteutuu yksilön henkilökohtaisella ponnistelulla. Yrittäjyydestä puhuminen jokaista kansalaista henkilökohtaisesti koskettavana asiana on keino vakuuttaa yhä suurempi yleisö yrittäjyyden edistämisen tarpeellisuudesta koulutuksessa. Yrittäjämäisyys kuvataan yhtäältä itseisarvona ja hyvän kansalaisen ominaisuutena, mutta yrittäjämäinen toimintatapa ja yrittäjyydelle myönteiset asenteet näyttäytyvät puheessa myös yrittäjyysuralle suuntautumisen edellytyksinä. Yrittäjyyden määrittely kokonaisvaltaiseksi, kaikilta kansalaisilta toivottavaksi vastuulliseksi ja oma-aloitteiseksi elämänorientaatioksi kiteyttää yrittäjyyspuheen eettisen periaatteen, joka ohjaa opiskelijoita ottamaan elämänsä omiin käsiin.

Yrittäjyyspuheessa rakentuva dualismi aktiivisen yrittäjän ja passiivisen palkansaajan välillä muistuttaa kristinuskosta tuttua kertomusta kadotuksesta ja pelastuksesta. Yrittäjyyskasvatuksen

asianajajat saarnaavat parannuksen teon välttämättömyyttä pelastuksen edellytyksenä. Kaikki myönteiset määreet kiinnitetään yrittäjään, kun taas palkansaajaksi identifioitua on passiivinen, turvallisuushakuinen, muista riippuvainen, vastuuton, huonosti oppiva ja muuntautumiskyvytön. Häneltä puuttuvat luovuus, aloitekyky, rohkeus ja myönteinen asenne uutta kohtaan. Hän on syntinen, jonka tulee tehdä parannus. Vain parannuksen tehneet kykenevät johdattamaan yhteisöt ja yhteiskunnat talouskasvun mahdollistamaan parempaan maailmaan.

Yhteenveto ja diskussio

Edellä olemme tarkastelleet eurooppalaista yliopistokoulutusta ohjaavaa koulutuspoliittista yrittäjyysdiskurssia. Olemme havainnollistaneet, kuinka erilaisiin lupauksiin vetoamalla EU:n jäsenmaita ja niiden yliopistoja vakuutellaan yrittäjyyskasvatuksen tarpeellisuudesta. Poliittisessa kielenkäytössä yrittäjyyskasvatuksen edistäminen ei liity ainoastaan yritystoiminnan luomiseen ja tukemiseen, vaan yrittäjyydestä puhutaan myös jokaista kansalaista hyödyttävänä kompetenssina ja työelämässä välttämättömänä toimintatapana. Yrittäjyyskasvatuksellinen poliittinen diskurssi lupaa talouskasvua ja kilpailukykyä, tuotteliasta työntekoa, yhteiskunnallisten ongelmien yrittäjämäistä ratkomista ja aktiivista kansalaisuutta. Yrittäjyyspuhe ohjaa opiskelijoita ymmärtämään itsensä tavalla tai toisella yrittäjänä – mieluiten kaikilla elämän alueilla.

Yrittäjyys-käsitteen liukuva ja leijuva luonne tekee siitä poliittisesti houkuttelevan. Erilaisiin yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen määritelmiin nojattessaan yrittäjyyspuhe ilmentää pyrkimystä tehdä yrittäjyys tunnistettavaksi ja saavutettavaksi kaikille. Yrittäjyys näyttäytyy koulutuksessa inklusiivisena ideologiana viestittä-mällä, että on monta tapaa ymmärtää itsensä yrittäjänä. Kun yrittäjyys on kaikkialla ja kaikki on yrittäjyyttä, sen tärkeyttä on vaikeaa kyseenalaistaa. Yrittäjyydestä näyttää muodostuneen tyhjä merkittäjä (ks. Laclau 1996), joka yliopistokoulutuksen kehittä-misessä täyttyy joukolla myönteisiä määreitä.

Analyysimme havainnollistaa, kuinka yrittäjyys on koulutuspoliittisessa kielenkäytössä irtaantunut alkuperäisestä liiketoimintakontekstistaan ja levinnyt sille aiemmin vieraisiin yhteyksiin. Koulutuksen valjastaminen yrittäjyyden edistämiseen elämän eri alueilla perustuu uusliberaaliin agendaan koulutuspolitiikassa (Davies & Bansel 2007; Olssen & Peters 2005; Peters 2001). Kyse on uusliberalistisesta kolonialisatiosta, talouden alaan kuuluvan termin laajentamisesta koko inhimillistä olemassaoloa kuvaavaksi peruskäsitteeksi. Kasvatus ja koulutus, kuten myös vaikkapa puolison valinta, ovat investoimista inhimilliseen pääomaan. Tässä ajattelussa ihminen itse muuttuu yritykseksi ja hänen koko elämänsä saraksi hyviä tai huonoja investointeja (Helén 2016). Komission dokumenttien versoilevassa yrittäjyyspuheessa itsenäisen, tuotteli-
aan ja vastuullisen yksilön määreet on omittu osaksi uusliberaalia moraalia. Yliopisto-opiskelijoiden käyttäytymistä ohjataan kokonaisvaltaisesti kohti ”yrittäjämäisiä hyveitä” (Dahlstedt & Hertzberg 2012), jotka istuvat optimaalisesti liberaalin markkinatalouden tarpeisiin. Yrittäjyyspuhetta säätelee rationaliteetti, jonka mukaan valtion rooli on syytä minimoida ja korvata yksilön vastuulla ja markkinoiden logiikalla.

Yrittäjyyden edistäminen yliopistokoulutuksessa näyttäytyy analysoimissamme julkaisuissa ehdottoman tärkeänä ja suorastaan dogmaattisena tavoitteena – niin taloudellisen menestyksen avaimena kuin opiskelijoille välttämättömien ominaisuuksien ja taitojen lähteenä. Taloudellisten ja yhteiskunnallisten kriisien voi nähdä olevan otollista maaperää yksilöiden toimeliaisuuden varaan nojaavalle yrittäjyyspuheelle. Alexiadou (2014) on huomauttanut, kuinka kriisien aikana vaihtoehdoton kielenkäyttö on yleistynyt eurooppalaisen koulutuksen hallinnassa toivottujen uudistusten saavuttamiseksi. Vuonna 2008 alkanut globaali finanssikriisi heijastuu analysoimiimme julkaisuihin taloudellisina huolina ja yksilöllisen vastuun korostamisena. Yrittäjyyspuhe ei menetä merkitystään taloudellisten nousukausienkaan aikana, sillä se nojaa ajatukseen jatkuvasta kehittämisestä ja siitä, ettei mikään määrä yrittäjyys-
henkeä takaa vakautta. Tällainen taloudellista niukkuutta korostava politiikka tavoittelee paitsi kansantalouksien velkaantumisen

lopettamista myös uudenlaista ihannekansalaisen mallia. Se heijastuu koulutuspoliittisiin diskursseihin yksilön yrittäjämäisen asenteen ja vastuunoton korostamisena. (Saari 2018.) Ajatusmalli ohjaa yksilöitä tekemään parhaansa ja ymmärtämään epäonnistumiset yrittämisen puutteena (Bröckling 2016).

EU:n jäsenmaille ja niiden yliopistoille suunnattu yrittäjyyspuhe ilmentää yrittäjyyskulttuurin leviämistä yliopistoinstituutioon. Markkinoiden tarpeet ja yrityselämän periaatteet sopivat tarkoitukseen määrittelemään yliopistokoulutuksen etiikkaa. Rajoitteista vapaa yrittäminen on eräänlaista oman elämän herruutta ja maslowlaista korkeinta itsensä toteuttamista sivistyksen kartuttamisen tai tiedon soihdun sytyttämisen sijaan (ks. Miller & Rose 2010). Yksilön elämän merkityksellistyminen ei tarkoita enää sivistykseen liitettyä tietoa, kriittisyyttä ja ymmärrystä, vaan innovaatioita, riskejä ja lupauksia loputtomista mahdollisuuksista. Yrittäjämäinen opiskelu niin oppiaineisiin sisällöllisesti upotettuna kuin opiskelutapana on ”uusi normaali”, jonka tieltä sivistyspainotteinen akateemisuus saa vanhentuneena väistyä. Yrittäjyyspuhe osallistuu yliopistokoulutuksen arvojen ja normien määrittelyyn asettamalla taloudelliset ja työelämälähtöiset tarpeet ensisijaisiksi, eikä taloudellista hyötyä tuottamattomille, ei-kaupallistettaville päämäärille, kuten tiedon itseisarvon vaalimiselle, näytä löytyvän sijaa. Tuloksena on yksipuolinen ja ideologisesti latautunut kuva ei vain yliopistokoulutuksesta vaan myös ihmisestä itsestään. Tarkoituksemme ei ole sortua yliopistokoulutuksen romantisointiin kiistämällä koulutuksen kytkökset talouteen, mutta huolestuttavana voi pitää sitä, ettei yrittäjyyspuheessa tunnisteta kulttuurisia eikä sivistyksellisiä arvoja. Tapa, jolla yrittäjyyskasvatuksesta politiikkadokumenteissa puhutaan, näyttäisi ilmentävän anglosaksisia liberalistisen koulutusmallin mukaisia arvoja ja ideoita. Se jättää huomiotta yliopistokoulutuksen julkisen ulottuvuuden ja haastaa näin erityisesti pohjoismaisen koulutuksen traditiota.

Yrittäjyys näyttäytyy Euroopan komission koulutuspoliittisessa puheessa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lähteenä, ja yksilön yrittäjyyskompetenssien kehittämisen uskotaan olevan ratkaisu monitulkaisiin taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin (ks. myös

Bengtsson 2014, 371). Yksilön vastuuta ja aktiivisuutta korostava yrittäjyyskasvatus kuvataan pelastajana epävarmoissa ja jatkuvas-
ti muuttuvissa taloudellisissa ja yhteiskunnallisissa oloissa. Poliittinen puhe luo näin yliopistojen yrittäjyyskasvatuksesta tietotalou-
den toivon ja tien parempaan maailmaan.

Monimutkaisten ongelmien maailmassa yksinkertaisiin ja yleis-
päteviin ratkaisuihin uskomisen on houkuttelevaa, mutta naiivia ja
perusteetonta. Toisin kuin yrittäjyyspuheessa annetaan ymmärtää,
ihminen ei ole vain taloudellista hyötyä laskelmoiva ja omaa itse-
ään tuotteistava subjekti. Eivätkä kaikki halua tullakaan sellaisiksi.
Yrittäjyyden edistäminen yliopistokoulutuksessa on ennen muuta
poliittinen hanke, jonka tavoitteista ja keinoista on syytä keskus-
tella.

Kasvatusdiskurssien päätyminen globaalille tai lokaalille agen-
dalle ei ole yksiselitteistä tai yksisuuntaista (Alexiadou 2014).
Abstrakteille diskursseille on tyypillistä, että kansalliseen politiik-
kantekoon ja koulutuksen käytäntöihin sovellettaessa ne muovau-
tuvat paikallisten olojen mukaisesti (Beech 2009). Tässä tutkimuk-
sessa olemme rajanneet tarkastelumme yliopistokoulutusta suun-
taavaan ylikansalliseen yrittäjyyspuheeseen, mutta jatkossa olisi
mielekkäästä tutkia yrittäjyysdiskurssia myös kansallisella ja paikal-
lisella tasolla sekä tarkastella tasojen keskinäisiä kytköksiä: miten
ylikansallinen puhe mahdollisesti ruumiillistuu yliopistojen käy-
tännöissä ja opiskelijoiden toiminnassa sekä lopulta yrittäjyyskas-
vatuksen saaneiden kansalaisten elämässä.

Haluamme kiittää referetit saamistamme mainioista kommentteista ja muokkausehdotuksista, jotka auttoivat parantamaan lopputulosta.

Lähteet

- Alexiadou, N. 2014. Policy learning and Europeanisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge. Teoksessa A. Nordin & D. Sundberg (toim.) *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*. Oxford: Symposium Books, 123–140.
- Alexiadou, N. 2016. Responding to 'crisis': Education policy research in Europe. *Research in Education* (Manchester), 96 (1), 23–30.

- Bacchi, C. & Goodwin, S. 2016. *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J. 2015. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (3), 306–313.
- Beech, J. 2009. Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education* 40 (3), 347–364.
- Bengtsson, A. 2014. Enterprising career education: The power of self-management. *International Journal of Lifelong Education* 33 (3), 362–375.
- Brunila, K. 2011. The projectisation, marketisation and therapeutisation of education. *European Educational Research Journal* 10 (3), 421–432.
- Brunila, K. 2012. A diminished self: Entrepreneurial and therapeutic ethos operating with a common aim. *European Educational Research Journal* 11 (4), 477–486.
- Bröckling, U. 2016. *The Entrepreneurial Self: Fabricating a New Type of Subject*. London: Sage.
- Corbett, A. 2005. Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Community Higher Education Policy, 1955–2005. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. 2012. Schooling entrepreneurs: Entrepreneurship, governmentality and education policy in Sweden at the turn of the millennium. *Journal of Pedagogy* 3 (2), 242–262.
- Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. 2013. In the name of liberation. *European Education* 45 (4), 26–43.
- Davies, B. & Bansel, P. 2007. Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (3), 247–259.
- Deacon, R. & Parker, B. 1995. Education as subjection and refusal: An elaboration on Foucault. *Curriculum Studies* 3 (2), 109–122.
- Dean, M. 1999. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Down B. 2009. Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values *Critical Studies in Education* 50 (1), 51–64.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Cantisano Terra, B. R. 2000. The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29 (2), 313–330.
- European Commission 2003. Green paper. *Entrepreneurship in Europe*. COM (2003) 27 final.
- European Commission & OECD 2012. *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*
- European Commission 2010. *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Communication from the Commission. Brussels: COM. [EU Commission - COM Document]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>.
- European Union. 2006. *Key Competences for Lifelong Learning*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090>.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

- Fayolle, A. 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25 (7–8), 692–701.
- Foucault, M. 1972. *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. 1988. *Technologies of the Self*. Teoksessa L. H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (toim.) *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. 1991. Governmentality. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (toim.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With Two Lectures and an Interview with Michel Foucault*. London: Harvester Wheatsheaf, 87–105.
- Foucault, M. 2008. *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*. New York: Picador.
- Galloway, L., & Brown, W. 2002. Entrepreneurship education at university: A driver in the creation of high growth firms? *Education & Training* 44 (8–9), 398–405.
- Van Gelderen M. 2010. Autonomy as the guiding aim of entrepreneurship education. *Education + Training* 52 (8), 710–721.
- Hannon, P. 2007. Enterprise for all? The fragility of enterprise provision across England's HEIs. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 14 (2), 183–210.
- Heinonen, J. & Hytti, U. 2008. Enterprising individuals from an entrepreneurial university: Entrepreneurship programmes in non-business and business schools. *The Finnish Journal of Business Economics* 57 (3), 325–340.
- Helén, I. 2016. *Elämän politiikat. Yhteiskuntatutkimus Foucault'n jälkeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Holmgren, C., From, J., Olofsson, A., Karlsson, H., Snyder, K. & Sundström, U. 2004. Entrepreneurship education: salvation or damnation? *International Journal of Entrepreneurship* 8, 2014.
- Holmgren, C. & From, J. 2005. Taylorism of the mind: Entrepreneurship education from a perspective of educational research. *European Educational Research Journal* 4 (4), 382–390.
- Hytti U. & O’Gorman C. 2004. What is ‘enterprise education’? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries *Education + Training* 46 (1), 11–23.
- Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J. & Seikkula-Leino, J. 2010. Perceived learning outcomes in entrepreneurship education: The impact of student motivation and team behavior. *Education + Training* 52 (8/9), 587–606.
- Ikonen, R. 2006. *Yrittäjyyskasvatus: Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Helsinki: Minerva.
- Katz, J. A. 2003. The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999. *Journal of Business Venturing* 18 (2), 283–230.
- Keskitalo-Foley, K. Komulainen, S. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen ja S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 15–36.

- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. 2015. Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen* Jyväskylä: Kampus Kustannus. 109–136.
- Komulainen K., Keskitalo-Foley S., Korhonen M. & Lappalainen S. (toim.) 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen M. 2012. Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Laalo, H. & Heinonen, J. 2016. Governing the entrepreneurial mindset: Business students' constructions of entrepreneurial subjectivity. *European Educational Research Journal*, 15 (6), 696–713.
- Laalo, H., Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (painossa). Setting new standards for Homo Academicus. *Entrepreneurial university graduates on the EU agenda*. *European Education*.
- Lackéus, M. 2015. *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how*. Entrepreneurship 360 background paper. Paris: OECD.
- Laclau, E. 1996. Why do empty signifiers matter to politics? Teoksessa *Emancipation(s)*. London: Verso, 36–47.
- Lange, B. & Alexiadou, N. 2010. Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy* 25 (4), 443–463.
- Leask, I. 2012. Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory* 44 (1), 57–73.
- Lemke, T. 2012. *Foucault, Governmentality, and Critique*. London: Paradigm Publishers.
- Lisbon European Council 2000. *Presidency Conclusions (23–4 Mar)*. Lisbon: European Council.
- Miller, P & Rose, N. 2008. *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Miller, P & Rose, N. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.
- OECD 1989. *Towards an "Enterprising" Culture: A challenge for education and training*. Paris: OECD.
- OECD 2008. *Entrepreneurship and Higher Education*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, M. & Peters, M. A. 2005. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy* 20 (3), 313–345.
- Peters, M. 2001. Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry* 2 (2), 58–71.
- Powers, P 2007. The philosophical foundations of Foucauldian discourse analysis. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines* 1 (2), 18–34.
- Rae, D. 2007. Connecting enterprise and graduate employability: Challenges to the higher education culture and curriculum? *Education + Training* 49 (8), 605–619.
- Rae, D., Lynn, M., Antcliff, V. & Hannon, P 2012. Enterprise and entrepreneurship in English higher education: 2010 and beyond. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 19 (3), 380–401.

- Rinne, R. & Koivula, J. 2005. The changing place of higher education and a clash of values: The entrepreneurial university in the European knowledge society. *Higher Education Management and Policy* 17 (3), 91–124.
- Rose, N. 1998. *Inventing Our Selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saari, A. 2018. Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:216*, 25–45.
- Saarinen, T. 2008. Persuasive presuppositions in OECD and EU higher education policy documents. *Discourse Studies* 10 (3), 341–359.
- Silvennoinen, H. 2012. Elinikäisen oppimisen eurooppalainen standardimali ja poikkeavuus. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Kasvatustieteiden tiedekunta A:214. Turku: Turun yliopisto, 85–111.
- Tirronen, J. 2005. *Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitelys*. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Analysoidut dokumentit

- EC (2003). Green paper. Entrepreneurship in Europe. COM (2003) 27 final.
- EC (2006) Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning.
- EC (2008) Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies: Final report of the expert group.
- EC (2012a) Effects and impact of entrepreneurship programs in higher education.
- EC (2012b) Building entrepreneurial mindsets and skills in the EU.
- EC (2013a) Entrepreneurship education: A guide for educators.
- EC (2013b) Entrepreneurship 2020 action plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. COM (2012).
- EC (2014) Expert group on indicators on entrepreneurial learning and competence: Final report.
- EC (2015) Entrepreneurship education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures.

3. Sukupuolten tasa-arvon yksilöllistyvät lupaukset muuttuvissa yliopistoissa

Korkeakoulutukseen on perinteisesti kohdistunut suuria odotuksia sukupuolten erojen tasaamisesta sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella tasolla. Akateemisen työn itsensä sukupuolittuneisuuden hidas purkautuminen velvoittaa kuitenkin yliopistoja aktiivisemmin edistämään tasa-arvoa kaikessa toiminnassaan. Millaisia tasa-arvolupauksia yliopistot antavat kontekstissa, jossa korkeakoulupolitiikka tähtää yhä voimakkaammin huippututkimuksen kehittämiseen ja erinomaisuuteen lahjakkaimpia yksilöitä etsimällä? Käytännössä tasa-arvoistamistavoitteet toteutuvat yleisenä reilun kohtelun periaatteena, vapaan urakilvoittelun mahdollistamisena sekä resurssien ja edustuksen tasaisempaan jakautumiseen tähtäävänä tilastollisena tarkasteluna. Yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden painottaminen on puolestaan siirtänyt huomiota yksilöllisiin syrjäntäkieltoihin ja erityispalveluihin. Voidaan kuitenkin kysyä, miten tarkoituksenmukaisia tasa-arvoa yksilöivät tulkinnat ovat suhteessa yliopistojen sukupuolittuneisiin mekanismeihin ja rakenteellisiin arvostuksiin tai ulkoisiin realiteetteihin esimerkiksi hoivavelvoitteiden jakautumisessa.

Johdanto

Pohjoismaiseen yhteiskuntamalliin tiiviisti kuulunut koulutususko on vuosikymmenten ajan sisältänyt myös tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden ihanteita. Koulutuksellisen tasa-arvon ydinajatuksena on ollut varmistaa, että koulutukseen pääsy, siinä eteneminen ja työmarkkina-aseman saavuttaminen riippuvat ainoastaan yksilön kyvyistä. Odotuksia etenkin sukupuolten tasa-arvon edistymisestä on kohdistettu korkeakoulutukseen, joka naisille onkin toiminut keskeisenä väylänä yhteiskunnallisiin asemiin ja taloudelliseen itsenäisyyteen. Sosioekonomisesti yliopistokoulutus näyttää kuitenkin hyödyttävän miehiä vielä enemmän kuin naisia (Naumanen 2002), eikä naisten kohonnut koulutustaso ole automaattisesti johtanut tasa-arvoon työelämässä. Myös akateemisen työn sukupuolittuneisuus on purkautunut verkkaisesti huolimatta siitä, että naisten määrä yliopisto-opiskelijoina ja -työntekijöinä on jatkuvasti lisääntynyt. Tieteen miehinen historia on pitänyt pitkään yllä tilannetta, jossa korkea kouluttautuminenkaan ei takaa naisille soveltuvuutta akateemisiin ihanteisiin eikä ammatteihin, ja heidän osuutensa tieteen yläportailla on kohonnut odotettua hitaammin.

Kun sukupuoli politisoitui 1970-luvulla, se alkoi vähitellen määritellä koulutuspolitiikan ja työlainsäädännön tasa-arvoisaltöjä ja -termistöä (Hollu 2003). Koulutus ei automaattisesti lunastanutkaan kaikkia lupauksiaan, joten valtiollisella tasa-arvopolitiikalla alettiin tavoitella sukupuolten tasa-arvoa lainsäädännön, hallitusohjelman ja erillishankkeiden (kuten samapalkkaisuusohjelman) voimin. Taustalla ovat vaikuttaneet myös talouselämän intressit, kun naisten määrää on pyritty lisäämään työmarkkinoilla ja talouden kannalta keskeisillä aloilla (Keskitalo-Foley 2006). Viime vuosina tutkijat ovat toisaalta tuoneet esiin, miten sukupuolten tasa-arvon tavoitteet ovat heikentyneet kansallisella agendalla (Elomäki ym. 2016). Uusin hallitusohjelma (2015) viittaa sukupuolten tasa-arvoon lauseella ”Suomessa naiset ja miehet ovat tasa-arvoisia”. Puuttuviin tasa-arvotavoitteisiin kohdistuneen kritiikin seurauksena hallituksen tasa-arvo-ohjelma laadittiin viimein vuosille

2016–2019, mutta sen teema-alueiden ja toimenpiteiden määrä oli supistunut selvästi aiemmasta (Elomäki & Ylöstalo 2017).

Tasa-arvon käsite onkin altis erilaisille tulkinnoille, jotka heilahtelevat muiden yhteiskunnallisten ja talouspoliittisten päämäärien vaikutuksesta. Myös koulutuspolitiikan ja -organisaatioiden uudistusten on huomattu muuttavan tasa-arvokäsityksiä ja -tavoitteita (Bacchi 2001; Kalalahti & Varjo 2012). Vuoden 2009 uusi yliopistolaki uudisti suomalaisten yliopistojen ja niiden henkilöstön asemaa. Yliopistokenttää koskeva runsas tutkimus on viime vuosina sivunnut myös sukupuolivaikutuksia, mutta tasa-arvopolitiikan näkökulmasta aihetta ei ole juuri lähestytty. Sukupuolten tasa-arvon kysymykset eivät myöskään olleet kovin paljoa esillä yliopistouudistuksen yhteydessä, vaikka keskustelualoitteita teki-
vät sekä tasa-arvovaltuutettu että akateemiset toimijat (esim. Nas-
kali 2009a; Niemi 2009), ja vaikka yliopistot ovat sitoutuneet edis-
tämään sukupuolten tasa-arvoa kaikessa toiminnassaan.

Yliopistouudistuksen korkeakoulupoliittinen suuntaus kohti ”erinomaisuuden eetosta” (Simola 2001), markkinoistumista ja kilpailukyvyn vaatimuksia muuttaa väistämättä myös yliopisto-
jen tasa-arvolupauksia. Huippuyksikköjen ja -tutkimuksen kehit-
tämistä korostavat diskurssit sotivat monella tapaa perinteistä kol-
lektiivista tasa-arvokäsitystä vastaan. Uusimmissa korkeakoulu-
poliittisissa linjauksissa (sukupuolten) tasa-arvoa ei juuri mainita-
kaan (Brunila 2009a; Lätti 2016).

Tasa-arvolainsäädännön päivityksistä johtuen institutionaaliset
velvoitteet edistää sukupuolten tasa-arvoa ovat silti yhä tiukem-
mat. Taustavaikuttimena ovat ylikansallisten organisaatioiden (EU,
YK, ILO) tasa-arvostrategiat, joista viimeisin – ja jäsenvaltioita vel-
voittava – *gender mainstreaming*¹ -politiikka lupaa ”Valtavirtais-
taa sukupuolinäkökulman siten, että naisia ja miehiä koskeva vai-
kutuserviointi sisältyy kaikkien suunniteltuun toimintaan, lain-

1 *Gender mainstreaming* -termin vakiintunut suomennos on 'sukupuolinäkökulman valtavirtais-
taminen', jota käytän tässä artikkelissa. *Gender*-käsitteistön kääntyminen suomen kieleen ei
kuitenkaan ole täysin ongelmaton, sillä termin taustalla oleva erotelu biologisen ja sosiaa-
lisen (tai yhteiskunnallisen) sukupuolen välillä puuttuu kielestämme (vrt. *sex* ja *gender*). Ole-
tusta englanninkielisen termistön yleismaailmallisesta soveltuvuudesta onkin kritisoitu, eikä
valtavirtaistamisen käytännöissäkään usein huomioida käsitteiden kulttuurisia merkityksiä.

säädäntöön, politiikkoihin ja ohjelmiin, kaikilla alueilla ja tasoilla. (...) Lopullinen tavoite on saavuttaa sukupuolten tasa-arvo.” (ECOSOC 1997/2; viittaus YK 2002; UNESCO 2013). Kansainvälisten velvoitteiden ja suositusten rooli suomalaisessa tasa-arvolainsäädännössä ja -politiikassa on ollut vahva (Kantola 2014; Pentikäinen 2002). Yliopistoissa tasa-arvotyö on vakiintunut ja yleisesti hyväksytty henkilöstöhallintoon sijoittuva alue toimikuntineen.

Tarkastelen tässä luvussa, miten yliopistot ovat institutionaalisen tasa-arvoagendan puitteissa reagoineet ristiriitaan ”huippu”-retoriikan ja lisääntyneiden tasa-arvovaateiden välillä. Millaisia tulkintoja ja lupauksia sukupuolten tasa-arvo saa yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa?

Suomessa institutionaalista tasa-arvopolitiikkaa ja -suunnitelmia on tutkittu monipuolisesti koulutus- ja työelämän organisaatioissa (mm. Ikävalko 2013; Ikävalko & Brunila 2011; Saari 2013; Ylöstalo 2012a). Yliopistojen tasa-arvopolitiikkaa on lähestytty tasa-arvotyön ja siinä kohdattujen haasteiden kannalta (Husu 2002). Lisäksi Kristiina Brunila (2009a) on verrannut sukupuolten tasa-arvon ilmenemistä hallituksen korkeakoulu- ja tutkimuspolitiikan sekä tasa-arvopolitiikan asiakirjoissa. Ylikansallisia vaikutteita suomalaisen tasa-arvokäsitteistöön on tutkinut esimerkiksi Johanna Kantola (2014) ja valtavirtaistamisen sovelluksia puolestaan Milja Saari (2006), Hanna Ylöstalo (2012b) ja Reetta Siukola (2006). Valtavirtaistamisen aiempaa tutkimusta suomalaisesta yliopistokontekstista ei juuri löydy lukuun ottamatta Helsingin yliopistoa koskevaa tasa-arvon edistämisen tutkimusta (Husu & Saarikoski 2007). Kansainvälisesti valtavirtaistaminen on ollut jonkin verran korkeakoulututkimuksen kohteena (esim. Gruber & Bauer 2008; Morley 2007, 2010; Rees 2001; Søyland ym. 2000).

Tasa-arvoistamisen periaatteellisia ja käsitteellisiä lähtökohtia

Institutionaalinen tasa-arvopolitiikka määrittynyt lainsäädännöksi, ohjelmiksi ja välineiksi, joiden julkilausuttuna tavoitteena on su-

kupuolten välinen tasa-arvo (Borchorst 2001). Suomessa valtioliset tasa-arvoistamistoimet kehittyivät jokseenkin myöhemmin kuin muissa Pohjoismaissa, ja tasa-arvolaki² hyväksyttiin vasta vuonna 1986. 1990-luvulta lähtien kansallista tasa-arvopoliittikkaa ovat enenevästi määrittäneet ylikansalliset tasa-arvosäännökset ja -suositukset. Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen on ensimmäinen systemaattinen sukupuolten tasa-arvoistamiseen tähtäävä strategia, joka YK:n agendalta tuli vähitellen mukaan kansainväliseen keskusteluun ja Euroopan Unionin johtavaksi tasa-arvon edistämisen politiikaksi. Suomi sitoutui periaatteeseen hyväksytyään vuoden 1995 YK:n Pekingin konferenssin toimintaohjelman, jonka avainalueisiin se kuului (YK 1996). Valtavirtaistaminen tarkoittaa sukupuolinäkökulman huomioimista kaiken toiminnan läpäisevänä periaatteena:

Valtavirtaistaminen on poliittisten ja hallintoprosessien uudelleen organisoimista, parantamista, kehittämistä ja arviointia niin, että pyrkimys sukupuolten väliseen tasa-arvoon sisällytetään kaikkeen politiikkaan ja hallintotoimiin, kaikilla tasoilla ja kaikissa vaiheissa niiden toimijoiden toimesta, jotka normaalisti kyseisiä toimintoja harjoittavat (Euroopan neuvosto 1998).

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen on ollut maailmanlaajuisesti yksi keskeisistä korkeakoulutusta koskevista odotuksista ja tärkeä tavoite esimerkiksi eurooppalaista korkeakoulutusta yhdenmukaistamaan pyrkivässä Bolognan prosessissa. Suomessa yliopistot ovat tasa-arvopoliittisten toimien kohteita sekä julkisoikeudellisina laitoksina³, työnantajina että oppilaitoksina. Niitä velvoittaa perustus- ja työsuojelulakien lisäksi tasa-arvolain mukainen tasa-arvosuunnittelu, jossa tasa-arvo-tilannetta on seurattava ja raportoitava muun muassa sukupuolijakaumien mukaisia tilastoja ja palkkakartoituksia keräämällä. Tasa-arvolakien päivitykset ovat tiukentaneet velvoitteita sukupuolten tasa-arvon aktiivisen edistämisen toimiin. Viime vuosiin asti sukupuolten tasa-arvo säilyi yliopistojen tasa-arvosuunnittelun ensisijaisena tavoitteena, mutta vuonna

2 Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (L 609/1986) muutoksineen.

3 Kahta säätiöyliopistoa lukuun ottamatta.

2014 päivitetyn yhdenvertaisuuslain⁴ edellyttämät toimet lisäsivät syrjintäkieltoja perustuen esimerkiksi ikään, kieleen, etniseen taustaan ja fyysisiin tekijöihin. Institutionaalisen tasa-arvopolitiikan käsitteellinen jaottelu perustuu erilliseen lainsäädäntöön: tasa-arvolaki koskee miesten ja naisten tasa-arvoa, yhdenvertaisuuslaki muita syrjintäperusteita.

Tasa-arvopolitiikan tavoitteet ja keinovalikoima ovat riippuvaisia siitä, miten sukupuoli ja tasa-arvo ymmärretään (Holli 2003; Julkunen 2010; Kuusipalo 2002; Ylöstalo 2012). Viime vuosina tutkimuksissa on lisääntynyt intersektionaalinen ote (esim. Morley 2010; Timmers, Willemsen & Tjzens 2010), johon liittyvät ”moninaisuuden” (*diversity*) ja ”identiteettipolitiikan” termit sekä erilaiset ”post”-teoriat. Yhdistävä piirre on kaksijakoisen sukupuolen kategorioiden haastaminen ja ajatus samanaikaisten muiden erontekojen (kuten sukupuoli, luokka, etninen tausta) risteämisestä. Nancy Fraserin (2013) mukaan tasa-arvoistamisen kysymykset ovat siirtyneet taloudesta identiteettiin. Vastaavasti Suomessa sukupuolten tasa-arvoa koskeva keskustelu on käynyt läpi vaiheet poliittisesta tasa-arvosta taloudelliseen ja edelleen kulttuuriin tasa-arvoon, erojen tunnistamiseen ja tunnustamiseen (Holli 2002). Siirrettyään tasa-arvoistamisen painopistettä yhtäältä sukupuoleen ja toisaalta moninaisiin syrjintäkieltoihin, ylikansallisten vaikutteiden on sanottu haastavan perinteistä pohjoismaista ideaalia kollektiivisesta tasa-arvosta ja muuttavan sitä yksilöllisemmin orientoituneeseen suuntaan (Kantola ym. 2012; Simola ym. 2002; Svensson 2006; Svensson ym. 2004). Näiden muuttuvien tulkintojen pohdinta institutionaalisessa kontekstissa on kuitenkin jäänyt vähemmälle. Tasa-arvon käsitteellisen analysoinnin pinnallisuus (ks. Kalalahti & Varjo 2012), kertonee myös siitä, miten tasa-arvon ihanne on ollut itsestään selvä osa pohjoismaista mallia, koulutusta ja työelämää.

4 Yhdenvertaisuuslaki (L1325/2014).

Sukupuolten tasa-arvon tulkinnat tasa-arvopolitiikassa

Yhdistän tarkastelussani sukupuolentutkimuksen perinteeseen nojaavaa sukupuolikäsitysten jäsenystä kasvatuksen tutkimuksen klassiseen erittelyyn, jonka peruseriaatteena on jakaa tasa-arvon tulkinnat mahdollisuuksien ja lopputuloksen tasa-arvoon. Lähtökohtainen ajatus on, ymmärretäänkö tasa-arvo muodollisena periaatteena (yhtäläisten oikeuksien ja mahdollisuuksien takaamisena ja korkeintaan ulkoisten esteiden poistamisena) vai tosiasiallisena saavutuksena (kompensoidaan aktiivisesti eriarvoistavia lähtökohditehtäviä heikommassa asemassa olevan tukemiseksi). Tutkimuksessaan koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen muutoksesta suomalaisessa koulutuspolitiikassa Mira Kalalahti ja Janne Varjo (2012) tunnistivat uusimmista asiakirjoista lisäksi tasa-arvotulkinnan, joka korostaa yksilön oikeuksia toteuttaa omia kykyjään ja valinnanmahdollisuuksiaan.

Sukupuolten tasa-arvon tulkinnat jäsenetään monesti suhteessa samanlaisuuteen (*equality theory*), erilaisuuteen (*difference*) ja moninaisuuteen (*diversity theory*) (Kuusipalo 2002; Laiho 2013; Ylöstalo 2012). Kahdessa ensimmäisessä tulkinnassa painotuu joko muodollinen tai tosiasiallinen resurssien ja (valta)asemien uudelleenjakaminen sukupuoliryhmien välillä, kun taas moninaisuusajattelun lähtökohtana on käsitys siitä, ettei sukupuolten tasa-arvoa voi tarkastella tai edistää vain yhtenäisiksi oletettujen miesten ja naisten ryhmien välisenä kysymyksenä.

Yhtäläisiä oikeuksia painottavan *samanlaisuusajattelun* mukaan miesten ja naisten ei katsota eroavan koulutuksessa ja työelämässä, eikä sukupuolta ole siksi tarpeen problematisoida. Tasa-arvopolitiikassa sukupuoli viittaa kuitenkin useimmiten naisiin, joiden tulisi voida ilman erioikeuksia pyrkiä samaan koulutukseen, työmarkkina-asemiin ja palkkaan kuin miehet. Samanlainen kohtelu riittää takaamaan tasavertaiset mahdollisuudet. Tavoitteeksi asetetaan resurssien ja edustuksen tasaisempi jakautuminen, mikä toisaalta voidaan ajatella eräänlaisena lopputulosten tasa-arvona, mikäli tasa-arvon määrällinen tulkinta hyväksytään.

Sukupuolten *erilaisuutta* korostava ajattelutapa kiinnittää huomion lähtökohtien erilaisuuteen, valtasuhteisiin ja rakenteellisiin

tekijöihin. Sukupuolten erilaisista todellisuuksista johtuen suuntaus kannattaa esimerkiksi erilaisten resurssien jakamista miehille ja naisille sekä positiivisia erityistoimia, jotka tasoittavat lähtökohtaeroja. Toisaalta tavoite voidaan tulkita myös siten, että ponnistelut tulisi ennemmin kohdistaa ”naisisten” ominaisuuksien tai töiden arvon nostamiseen. Erilaisuuteen perustuvassa tasa-arvopolitiikassa perhe ja lastenhoitovastuu politisoidaan ja tuodaan osaksi lainsäädäntöä esimerkiksi vanhemmuuden ja työn yhdistämistematiikkana (Squires 1999). Käytännön tasa-arvopolitiikassa tavoitteet ilmenevät usein erityisenä naisnäkökulmana.

Moninaisuusajattelu pyrkii sukupuolten vastakkaisuuden purkamiseen kiinnittämällä huomiota sukupuoliryhmien sisäisiin, samanaikaisesti vaikuttaviin muihin erontekoihin. Siihen pohjautuva kritiikki on kohdistunut esimerkiksi siihen, miten vallitseva tasa-arvodiskurssi Euroopan Unionin politiikassa puhuttelee lähinnä valkoisia keskiluokkaisia naisia. Moninaisuuden käsite on kuitenkin monitulkintainen, eikä sen yhdistäminen tasa-arvopolitiikkaan ole yksinkertaista. Käytännön tasa-arvotoimissa sitä on käytetty korostamaan yksilöllistä erilaisuutta, ja tässä merkityksessä hyödynnetty esimerkiksi yliopistoissa houkuteltaessa maksavia kansainvälisiä opiskelijoita (Bacchi 2001). Näissä yksilölähtöisissä tulkinnoissa huomiota ei kiinnitetä niinkään tasa-arvoon kuin erilaisten identiteettien tunnustamiseen ja yksilön oikeuksien korostamiseen sukupuolten tasa-arvon edellä ja ehtona. Olennaisena teemana ovat yksilöiden olosuhteet ja toimintamahdollisuudet. (Aikman & Rao 2012; Laiho 2013; Unterhalter 2005.) Toisenlainen, intersektionaaliseen ajatteluun kytkeytyvä moninaisuusnäkemys sen sijaan säilyttää sukupuolen analyttisenä kategoriana, mutta kritisoi essentialistisia ryhmittelyjä. Se ei kuitenkaan pelkisty identiteettikysymykseksi, yksilöllisiksi toimintamahdollisuuksiksi tai monenlaisten erojen erilliseksi tarkasteluksi, vaan esimerkiksi tasa-arvopolitiikassa tulkinta tarkoittaisi sukupuolittumisen kontekstuaalista analyysiä suhteessa muihin eriarvoisuutta synnyttäviin rakenteisiin.

Valtavirtaistaminen ja sukupuolten tasa-arvoistamisen uudet aatteet

Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen on luvannut korjata aiempien tasa-arvoistamisstrategioiden ongelmakohtia. Ensinnäkin näkökulma tulisi siirtää naisista sukupuoleen ja sukupuolten (muutuviini) suhteisiin (Squires 2007). Sen sijaan, että naisten osuutta pyrittäisiin erillishankkein ja affirmatiivisin toimin lisäämään olemassa olevissa järjestelmissä, tavoitellaan muutoksia eriarvoistavissa valtasuhteissa, rakenteissa ja käytännöissä. Olennaista on sukupuolinäkökulman (*gender perspective*) huomioon ottaminen ja priorisointi politiikan valtavirrassa siten, että se läpäisee kaiken päätöksenteon. Instituutioiden toimet olisi suunniteltava niin, että niiden vaikutukset miehiin ja naisiin on arvioitu ennalta, ja että ne lähtökohtaisesti edistävät sukupuolten tasa-arvoa. Lisäksi sukupuolivaikutuksia tulisi arvioida kokonaisvaltaisesti eri elämänaalueilla. Eva-Maria Svensson (2006) pitää valtavirtaistamista siirtymänä näkemykseen, jossa sukupuolten tasa-arvo liittyy sekä työelämän tuottavaan työhön (*production*) että kotona tehtävään työhön ja lisääntymiseen (*reproduction*).

Painottaessaan sukupuolen sosiaalista rakentumista ja valtasuhteiden uudelleen jakoa strategian juuret ovat lähellä erilaisuusajattelua (Rees 2001). Toisaalta sitä pidetään kokonaan uudenlaisena globaalina politiikan välineistönä ja käsitejärjestelmänä (Morley 2010), joka sisältää oletuksen englanninkielisen *gender*-terminin yleismaailmallisuudesta. Valtavirtaistamisen politiikassa harvoin määritellään sukupuolen merkityksiä tai otetaan kantaa kulttuurisista ja kontekstuaalisista tekijöistä johtuvaan käsitteelliseen problematiikkaan. Tutkijat ovat suhtautuneet kriittisesti esimerkiksi yhtenäisen naiskategorian oletukseen ja sukupuolten tasa-arvon käsittämiseen vain edustuksellisenä kysymyksenä (esim. Morley 2007; 2010). Kasvavat vaatimukset ottaa huomioon muitakin erontekoja ovat lisänneet tutkimuskeskusteluja siitä, miten lähtökohdaksi tulisi ottaa enemmän moninaisuuden (*diversity*) kuin pelkän sukupuolen valtavirtaistaminen (Hankivsky 2005; Lombardo & Meier 2006). Kaiken kaikkiaan valtavirtaistamisen peiraatetta on moitittu sekä heikosta implementoinnista että moni-

tulkintaisuudesta, ja on vaadittu sen perusteellisempaa reflektointia peruskäsitteiden ja -tavoitteiden suhteen (Bendl & Schmidt 2013; Squires 2007). Suomessa valtavirtaistamista on arvosteltu sukupuolen sivuuttamisesta. Jos periaatteena on tasa-arvonäkökulman sisällyttäminen kaikkeen toimintaan, saatetaan päätyä pikemmin tilanteeseen, jossa tasa-arvon edistäminen ei näy käytännössä missään (Saari 2006).

Tutkimusasetelma ja menetelmät

Tarkastelun kohteena ovat yliopistojen tasa-arvopoliittiset ohjelmat, joista erittelen valtavirtaistamisen mukaiset suositukset tulkiten niitä sukupuolten tasa-arvon käsitteellisten jäsenysten valossa. Aineisto koostuu suomalaisten yliopistojen tasa-arvosuunnittelun ja toiminnan asiakirjoista, raporteista ja ohjeistuksista. Tasa-arvolaki velvoittaa yliopistoja laatimaan tasa-arvosuunnitelman ja päivittämään sen 2–3 vuoden välein. Työhön keskittyy yliopistoissa erillinen tasa-arvoasioiden toimikunta, jonka kokoonpano muodostuu henkilöstöryhmien ja hallinnon edustajista sekä opiskelijajäsenistä.

Pääasiallisena aineistona analysoin kahdentoista monitieteisen yliopiston tasa-arvosuunnittelun asiakirjoja (ks. liite 1), joista viimeimmät löytyvät jokaisen yliopiston julkiselta verkkosivulta. Sen sijaan useimmat liiteaineistot, kuten toimintaohjeet häirintätilanteiden varalle, on tarkoitettu vain sisäiseen käyttöön. Analysoitujen tasa-arvosuunnitelmien keskimääräinen pituus on n. 30 sivua, ja useimmiten ne sisältävät oikeudellisen perustan lakiviitteinen ja velvoitteinen, käsitteistön määrittelyn, tavoitteet ja toimenpiteet vastuutahoineen, seuranta- ja tilastointityökalut sekä tilastotarkastelun. Sisältöalueet kattavat henkilöstöön (rekrytointi, palkkaus, urakehitys, työn ja perheen yhdistäminen), opiskeluun ja opetukseen sekä saavutettavuuteen liittyviä tavoitteita. Muina teemoina käsitellään esimerkiksi kansainvälistä henkilöstöä, ikäsyRJintää ja seksuaalista häirintää.

Osassa suunnitelmia esitellään myös yliopistokohtaisten työilmapiiri- ja opiskelijakyselyjen, tasa-arvoselvitysten sekä kansal-

listen työhyvinvointikyselyjen tuloksia. Perusteellisia yliopistokoh-
taisia selvityksiä on tehty erityisesti Lapin yliopistossa, mutta myös
Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistot esittelevät tasa-arvoau-
ditointien ja -selvitystensä havaintoja. Tasa-arvotavoitteisiin viita-
taan varsinaisten suunnitelmien lisäksi yliopistojen verkkosivuil-
la, työhyvinvoinnin toimintamalleissa, työsuojelun ohjeistuksissa,
henkilöstön kehittämisen asiakirjoissa ja laatukäsikirjoissa.

Luen aineistoa valtavirtaistamisen periaatteeseen ja tasa-arvo-
lainsäädännön vaateisiin rinnastaen, ja tarkastelen, mihin yliopis-
tojen käytäntöihin tavoitteet kohdentuvat ja miten sukupuolten
tasa-arvo niissä tulkitaan. Tasa-arvosuunnitelmista luodaan yleis-
kuva, joten tavoitteena ei ole niinkään vertailla yliopistokohtai-
sia asiakirjoja keskenään (vrt. esim. Nielsen 2014 skandinaavisten
yliopistojen vertailussa). Tuon kuitenkin esiin analyysin kannal-
ta olennaisia eroja. Tasa-arvolainsäädäntö määrittelee suunnittelun
sisältöjä ja indikaattoreita, ja näihin velvoitteisiin perustuen yli-
opistojen dokumentit ovat tavoitteiltaan melko yhteneväisiä, jos-
kin ne eroavat jonkin verran yksityiskohtaisuudessa ja painotuk-
sissa⁵. Englanninkielisten käännösten termioja pohditaan artik-
kelin lopussa siltä osin kuin ne kuvaavat yleisesti tasa-arvokäsitys-
ten muutosta.

Asiakirjat käsitetään yliopistojen virallisena näkemyksenä tasa-
arvosta ja sen edistämisestä. Kuten muun muassa Taina Saarinen
(2008) toteaa koulutuspoliittisten dokumenttien analyysissään,
politiikkadokumentit eivät vain kuvaa ympäröivää todellisuutta,
vaan ne myös muokkaavat ja ylläpitävät käsityksiä kohteestaan.
Samalla ne sulkevat pois muita puhetapoja ja vaihtoehtoisia tul-
kintoja sekä tuottavat ristiriitaisuuksia. Ne eivät siten pelkisty pel-
käksi retoriikaksi (myös Alasuutari 2011), sillä käsityksiin ja käy-
täntöihin vaikuttaessaan ne voidaan nähdä poliittisena toimintana
itsessään. Vaikka nämä perusolettamukset ovat yhteneviä diskurs-
sianalyysin kanssa, käyttämäni analyysitapa on sisällönanalyytti-

5 Tasa-arvosuunnittelun taustatyössä on joitakin yliopistokohtaisia eroja, ja etenkin yliopis-
toissa, joissa sukupuolentutkimus on omana tutkimusalanaan, on tehty pitkäjänteistä tasa-
arvotyön kehittämistyötä. Erillishankkeiden sekä yliopisto- ja tiedekuntakohtaisten selvitysten
havaintoja on nostettu mukaan tasa-arvosuunnitteluun. Ks. Husu ja Saarikoski (2007) Helsin-
gin yliopiston tasa-arvotyön kehityksestä.

nen. Artikkelini on poikkileikkaus yliopistojen tasa-arvopoliittisista lupauksista vuonna 2009 voimaan tulleen yliopistolain kontekstissa, joten en myöskään tutki politiikan muotoutumisen prosessia niiden taustalla.

Analysoin dokumenttiaineistoa sekä laadullisen että määrällisen sisällönanalyysin keinoin. Kvantitatiivisella tekstianalyysillä tarkoitan tässä laskennallista datalouhintaa, jota käytettiin karkeaan kuvailuun, sanaston ja termien yhteyksien erittelyyn sekä vahvistamaan laadullisen lähiluvun avulla muodostetut teemat. Varsinaisen lähiluvun pääpaino on tekstin sisällössä ja niiden kontekstuaalisessa merkityksessä (esim. Lindkvist 1981). Sisällönanalyysi määrittyi tekstianalyttiseksi politiikkadokumenttien (sisältöjen) tulkintatavaksi, jonka perustana ovat tekstikohtien koodaus, niiden systemaattinen kuvailu ja luokittelu sekä teoreettisia jäsenyksiä apuna käyttäen tunnistetut teemat. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Analyysia varten luokittelin sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi asetetut tavoitteet ja indikaattorit. Tarkastelin erityisesti sitä, mihin yliopiston käytäntöihin kulloinkin viitataan, kenen välisestä tasa-arvosta puhutaan ja mihin teemoihin sukupuoli liitetään. Aineistosta tunnistettiin toistuvat sisällöt ja ilmaisut, joista eriteltiin miten tasa-arvon tavoitteet asettuvat suhteessa muihin avainkäsitteisiin (moninaisuus, yhdenvertaisuus), tasa-arvo-ongelmien kuvailuun sekä termien synonyymiseen käyttöön (tasa-arvoinen/samankaltainen, tasainen, reilu). Valtavirtaistamisen kuvauksia verrattiin sen teoreettisiin lähtökohtiin sekä sen erilaisista tulkinnoista käytyyn tutkimuskeskusteluun. Lisäksi niitä jäsennettiin sukupuolten tasa-arvon käsitteelle annettujen merkitysten kannalta.

Valtavirtaistaminen yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa

Reilua kohtelua hallinnon käytännöissä

Tasa-arvosuunnitelmat suosittavat yliopistoja ottamaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymykset huomioon keskeisenä periaatteena kaikilla aloilla ja kaikessa toiminnassa. Näissä lausumissa painottuvat ennalta tehtävä arviointi sekä hallinnon käytäntöjen ja rakenteiden suunnittelu siten, että sukupuolten tasa-arvon tavoite sisältyy kaikkeen päätöksentekoon. Suunnitelmat yhdistävät valtavirtaistamisen periaatteen hyvän työyhteisön eettiseen toimintamalliin, jonka mukaisesti kunnioittavan ilmapiirin edistäminen on jokaisen yliopistoyhteisön jäsenen vastuulla. Tasa-arvo tulee ottaa osaksi käytäntöjä, erityisesti tasapuolisen kohtelun periaatteena, joka dokumenteissa asettuu yhtäläisten mahdollisuuksien ehdoksi.

Kaikkien yliopistojen tasa-arvosuunnittelu lupaakin naisille ja miehille samat oikeudet kouluttautua ja kehittää itseään ammatillisesti sekä yhtäläiset mahdollisuudet sijoittua työtehtäviin ja edetä uralla. Lisäksi jokaisella tulisi olla tasapuoliset mahdollisuudet ”käyttää osaamistaan ja osallistua työyhteisön toimintaan” (LY 2012), ”vaikuttaa asioiden suunnitteluun ja valmisteluun” (OY 2012), siten että kaikkien ”asiantuntemus ja kokemukset otetaan tasapuolisesti huomioon” (HY 2013). Näin varmistetaan myös, että ”jokainen yliopiston jäsen kokee tulevaisuuden kohdelluksi oikeudenmukaisesti ja kokee työtään arvostettavan” (TaY 2012), mikä liittyy tasa-arvon yksilön henkilökohtaiseen tunteeseen.

Yhdenvertainen kohtelu tarkentuu henkilöstöä koskevissa lausumissa rekrytointeihin ja muihin nimityksiin. Tilannekohtaisesti sovellettava ja samanlaiseen kohteluun rinnastuva periaate hakijoiden tasapuolisesta huomioon ottamisesta tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ”Hakijoista tehdään tasapuoliset ja dokumentoidut ansiovertailut samoilla kriteereillä ja painotuksilla” (TaY 2016), jolloin:

Päämääränä on rekrytoida mahdollisimman hyvää ja tarkoituksenmukaista työvoimaa sekä antaa työntekijöille tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet edetä ansioiden, soveltuvuuden ja pätevyyden perusteella. (ISY 2013)

Tasa-arvoisen kohtelun periaate täsmentyy vielä tilanteiden rinnastettavuudella:

Huolehditaan siitä, että kaikilla on vertailukelpoisissa tilanteissa samanlaiset mahdollisuudet osallistua henkilöstökoulutukseen, erityisesti silloin kun kyseisellä koulutuksella on vaikutusta henkilön urakehitysmahdollisuuksiin. (OY 2012)

Tasa-arvolain hengen mukaisesti yliopistojen tasa-arvo-ohjelmat painottavat sukupuolisen syrjintäkiellon vaatimusta, jonka mukaan ketään ei tule asettaa eriarvoiseen asemaan sukupuolen tai muun ominaisuuden perusteella. Sekä eriarvoinen kohtelu että syrjintä ilmenevät esimerkiksi tilanteissa, joissa ”henkilöä kohdellaan huomnommin kuin muita jonkin ominaisuuden perusteella” (HY 2013). Eriarvoisuuden kuvailu keskittyy (seksuaaliseen) häirintään ja syrjintään, ja ongelmat näyttävät epäasiallisena kohteluna, syrjivänä suhtautumisena, asenteina ja käyttäytymisenä, kuten kiusaamisena, suosimisena ja sukupuolisena ahdisteluna. Näitä koskevat epäilyt ratkotaan tilannekohtaisesti yliopistojen toimintaohjeita noudattaen. Tasa-arvokäsityksestä, jonka mukaan epätasa-arvo ilmenee yksilöiden välisissä syrjinnän tai häirinnän ongelmatilanteissa, seuraa helposti tilanteiden ratkaisu osapuolten välisinä yksittäistapauksina ilman yleisempää sukupuolinäkökulmaa tai taustatarkastelua siitä, millaiset käytännöt edesauttavat ongelmien syntymistä.

Valtavirtaistamisen lähtökohdat sukupuolten tasa-arvon sijoittamisesta päätöksenteon ja politiikkaprosessien keskiöön sekä organisaation toiminnan sukupuolivaikutusten ennalta arvioinnista näyttävät tasa-arvosuunnitelmissa laimenevan ennemminkin reilun käyttäytymisen ohjenuoraksi. Valtavirtainen tasa-arvo määrittyy kaikkien kunnioittavaksi kohteluksi jokapäiväisissä tilanteissa, mikä siirtää fokuksen pois rakenteellisista tekijöistä. Sukupuolen merkitystä ei juuri pohdita, eikä tasa-arvon sisältöjä tai sen tavoittelemisen keinoja konkretisoida.

Sukupuoli-indikaattorit henkilöstökertomusten osana

Toisaalta valtavirtaistaminen toteutuu yksityiskohtaistuvana tilastointi- ja raportointivelvoitteena. Osana sukupuolten tasa-arvon aktiivista edistämistä tasa-arvolainsäädäntö edellyttää yliopistoilta tasa-arvotilanteen säännöllistä seurantaa erityisesti palkkausta ja sukupuolijakaumia mittaavin indikaattorein. Nämä koostuvat yliopistoissa palkkakartoituksesta, naisten ja miesten tehtävien luokituksista, vaativuus- ja suoritusasojakaumista sekä naisten ja miesten sijoittumisesta eri tehtäviin eri aloilla, henkilöstöryhmissä ja hallintoelimissä. Tasa-arvolain mukaisesti suunnitelmissa asetetaan tavoitteeksi, että avoimiin tehtäviin hakeutuisi sekä naisia että miehiä, ja että erilaisissa hallintoelimissä olisi naisia ja miehiä mahdollisuuden mukaan vähintään 40 prosenttia.

Seurannan näkökulmana ovat erityisesti naisten osuudet henkilöstöryhmittäin. Lisäksi tilastoidaan opiskelijavalintojen sukupuolijakaumat, arvosanalausejakaumat, vanhempainvapaiden käyttö ja osallistuminen henkilöstökoulutuksiin. Monissa yliopistoissa tasa-arvotilanteen havainnoinnissa hyödynnetään työhyvinvointikyselyjä, erityisesti osioita, joissa kysytään tyytyväisyyttä palkkausjärjestelmään. Sukupuoli mielletään täten resursseihin ja lukumäärälliseen edustukseen liitettynä kysymyksenä, jonka tilastoja käytetään useimmiten erillisinä liiteosioina henkilöstöhallinnon asiakirjoissa ja raporteissa.

Naiset ja miehet esitetään toisiinsa vertautuvina, kategorisina ryhminä, joiden välinen numeerinen eriarvoisuus näyttäytyy sekä horisontaalisesti (alojen sukupuolittuneisuus) että vertikaalisesti (sukupuolijakaumat uraportilla). Asetelmaa pyritään muuttamaan kannustamalla miehiä ja naisia hakeutumaan sukupuolelleen epätyypillisiin koulutusaloihin ja tehtäviin. Tasa-arvolain yksi keskeinen tarkoitus on parantaa naisten asemaa työelämässä, ja naiset mainitaan myös yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa miehiä useammin. Heidän todetaan olevan enemmistönä opiskelijoissa ja henkilöstössä sekä hallintotehtävissä, mutta saavan matalampaa palkkaa. Naisten urakehitys asettuu erityishuomion kohteeksi, ja esimerkiksi perheen ja työn yhdistämistavoitteet tähtäävät naisten mahdollisuuksiin ottaa vastaan vaativampia tehtäviä missä tahansa

uravaiheessa ja elämäntilanteessa. Päämääränä on rohkaista naisia johtotehtäviin sekä vastaavasti tukea miehiä pitämään isyyslomilla ja hoitovapaita. Edistymistä seurataan vertaamalla miesten ja naisten käyttämiä vanhempainvapaita.

Rekrytointiin, urakehitykseen ja palkkaukseen liittyvien tilastotietojen lisäksi etenkin yliopistot, jotka ovat toteuttaneet sisäisiä tasa-arvoselvityksiä ja keränneet eriarvoisuuden kokemuksia, esittävät suunnitelmissaan erilaisia sukupuolittuneita rakenteita. Asiakirjoissa tuodaan esiin, miten naisten kohtaama syrjintä ja eriarvoinen kohtelu (HY 2013) sekä heihin kohdistuvat stereotyyppiset odotukset huolehtia yliopiston ”kotitöistä” (LY 2012) johtavat epäedullisiin asemiin. Monet tasa-arvo-ohjelmat kuitenkin ennemmin korostavat sukupuolineutraalisuutta kuin nostavat sukupuolittuneita käytäntöjä esiin. Asiakirjojen toimijoita ovat henkilöstö ja työntekijät, joita kuvataan ammatillisen kehittymisen termein, osaavana ja motivoituneena työvoimana. Tasa-arvo-ohjelmista välittyy ajatus miesten ja naisten samanlaisuudesta ainakin työelämässä, josta yksityiselämä on joitakin suosituksia lukuun ottamatta eriytetty. Tällöin tasa-arvoistamisen kohteeksi asettuvat abstraktisesti kuvatut, samalta viivalta ponnistavat yksilöt, joita akateemisessa työelämässä tulisi tarkastella samojen puolueettomien ja neutraalien, ansioihin pohjautuvien vertailukriteerien läpi.

Normaalit käytännöt ja poikkeavia olosuhteita

Tasa-arvo-ohjelmat suosittelevat yliopistoja huomioimaan erilaiset olosuhteet mahdollisuuksien mukaan. Esimerkiksi vanhempainvapaiden vaikutus tulisi arvioida urakehitystä tarkasteltaessa, eikä työntekijöitä saisi niiden vuoksi asettaa eriarvoiseen asemaan työsuhteen jatkon kannalta. Tiettyjä elämäntilanteita, kuten pienten lasten hoitovelvollisuutta, pidetään erityisinä syinä poiketa normaaleista käytännöistä. Suunnitelmat kannustavat tukemaan yksityiselämän velvoitteita joustavilla työaikatarkaisuuksilla ja myönteisillä asenteilla erilaisia työ- ja opetusjärjestelyjä kohtaan.

Erityisjärjestelyjä, erilaisten elämäntilanteiden huomiointia ja niin sanottua positiivista syrjintää pidetään tasa-arvosuunnitelmissä

sa yhdenvertaisen kohtelun poikkeuksina. Sukupuolen osalta affirmatiiviset toimenpiteet liittyvät rekrytointiin ja muihin nimittämisprosesseihin. Osassa suunnitelmia mainitaan tasa-arvolakiin vedoten, miten yliopistojen on mahdollista poiketa samanlaisen kohtelun periaatteesta huonommassa asemassa olevan sukupuolen hyväksi (TY 2014; OY 2012; TaY 2016). Lausuma täsmentyy koskemaan valintatilanteita silloin, kun hakijat ovat tasaveroisia ja vähemmistössä olevan sukupuolen määrä alittaa 40 prosenttia.

Yhdenvertaisuuslain vaatimukset ovat lisänneet mainintoja syrjinnälle alttiista ryhmistä, etenkin saavutettavuuden suhteen. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien takaamiseksi tarvitaan palveluja ja järjestelyjä henkilöille, joilla on erityisiä tarpeita. Palveluilla ”tuetaan yksilöllisen, yhdenvertaisen ja esteettömän opiskelun toteuttamista” (OY 2012) ja ”fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteuttamista” (JY 2016), jolloin tavoitteeksi asetuu ”saavutettava ympäristö kaikenlaisista kulttuuritaustoista tuleville opiskelijoille ja tutkijoille” (TY 2014). Näin pyritään varmistamaan tasavertaiset olosuhteet, jolloin ”esteettömässä ympäristössä kaikki pystyvät toimimaan riippumatta henkilökohtaisista ominaisuuksista.” (HY 2013). Syrjintäkielto henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella laajenee joissakin tasa-arvosuunnitelmissa maininnoiksi siitä, miten yliopistojen tulisi huomioida muita yksilöllisiä tekijöitä kuten oppimisvaikeuksia, henkilökohtaisia olosuhteita sekä motivaatiokysymyksiä.

Yhdenvertaisuuden käsitteistö on kaikkiaan lisääntynyt päivityksissä tasa-arvosuunnitelmissa, ja joissakin yliopistoissa yhdenvertaisuus on otettu käyttöön kattoterminä kaikelle tasa-arvon edistämistyölle. Esimerkiksi Lappeenrannan teknillisen yliopistossa laadittu yhdenvertaisuussuunnitelma sisältää sekä tasa-arvo- että yhdenvertaisuustavoitteet ja Itä-Suomen yliopistossa toimii yhdenvertaisuustoimikunta. Käsitteen englanninkieliset käännökset vaihtelevat yliopistosta toiseen, jolloin niistä välittyy myös erilaisia painotuksia. Virallinen termi lakikäännöksen mukaisesti on *non-discrimination*, mutta tasa-arvosuunnitelmissa yhdenvertaisuus saa muotoja myös *parity*, *diversity* ja *equal opportunities policy*. Yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden linkittyminen toisiinsa tarjoaa

väylän kiinnittää huomio ulkomaisiin työntekijöihin, ja yliopistot lupaavatkin taata jokaiselle ”yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yliopistoyhteisön toimintaan kansallisuudesta tai kielellisestä taustasta riippumatta” (VY 2012). Näin tavoitteet kiinnittyvät myös yliopistojen strategiaan tavoitteisiin ”rekrytoida aktiivisesti kansainvälisiä korkeatasoisia osaajia” (ISY 2013).

Yhdistetyissä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa eri syrjintäperusteita on näin ollen tuotu samojen otsikoiden alle, jolloin sukupuoli asettuu yhdeksi yksilön ominaisuudeksi. Tämä ei niinkään laajenna tai pura sukupuolikategorioita tai sukupuolen käsitettä kuin pitää sen erillisenä mutta samantasoisena tekijänä muihin erontekoihin nähden. Sukupuolen asettuessa yksilölliseksi syrjintäperusteeksi sen rakenteellisen merkityksen tarkastelu hälvenee huolimatta valtavirtaistamisen periaatteen lähtökohdasta.

Yliopistojen tasa-arvo-ohjelmien lupaukset sukupuolen näkökulmasta

Analyysin yhteenvedona esitän yliopistojen dokumenteista eriteltyt tasa-arvon tulkinnat, jotka vahvistettiin sanafrekvensseihin ja niiden yhteyksiin perustuen. Tulkinnat ovat osittain toisistaan irrallisia ja jossain määrin myös keskenään ristiriitaisia: 1) Tasa-arvo yleisenä, abstraktina hyvänä ja eettisenä periaatteena sekä jokaisen vastuulla olevana reiluna kohteluna; 2) tasa-arvolakiin viitattaava sukupuolten tasa-arvo, jossa korostuu tilastollinen tarkastelu, sukupuolten määrien tasaaminen ja palkkaus sekä naisten aseman parantaminen; 3) tasa-arvo yksilöllisenä syrjimättömyytenä keskitetyen esteettömyyteen ja erityisjärjestelyin taattuihin toimintamahdollisuuksiin. Tässä luvussa tarkastelen, millaisia merkityksiä sukupuoli saa yliopistojen tasa-arvolupauksissa yhdistämällä edellä mainitut tasa-arvon tulkinnat sukupuolen erilaisiin käsitteellistykseen.

Sukupuolineutraali yliopistotyö?

Yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa tasa-arvoon viitataan yleisesti hyväksyttynä arvona, jonka edistäminen yhdistyy reiluun ja oikeudenmukaiseen kohteluun, käyttäytymiseen ja asenneilmapiiriin, ja joka asettuu jokaisen yhteisön jäsenten vastuulle sekä erityisesti hyvän hallinnon ja johtajuuden ominaisuudeksi. Näin yleisellä tasolla määriteltä tasa-arvo tulee helposti liitettyksi kaikkeen hyväksi katsottuun (Ylöstalo 2012a). Tulkinta ei niinkään vastaa valtavirtaistamisperiaatetta sukupuolinäkökulman vahvistamisesta vaan pikemminkin johtaa sukupuolen ja sukupuolierojen huomiotta jättämiseen. Tasa-arvo kuvataan myös henkilökohtaisena tunteena: organisaation tasa-arvoinen ilmapiiri syntyy siitä, ettei kukaan koe tulevansa syrjityksi tai epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Anne Maria Holli (2002) kuvaa tätä tasa-arvoisuuden siirtymäksi rakenteista ja käytännöistä kohti subjektiivista ja yksilökohtaista kokemusta.

Toiseksi tasa-arvolain välittämä valtavirtaistaminen ilmenee tilastointi-, seuranta- ja raportointivelvoitteina, joissa sukupuoliryhmiä verrataan toisiinsa erilaisin indikaattorein. Tällöin eriarvoisuuden osoituksena käytetään tilastollisia perusteita, ja tasa-arvoistaminen tähtää sukupuolijakaumien ja osuuksien tasapainottamiseen. Poliittinen samapalkkaisuusperiaate periytyy jo 1960-luvulta, ja tasa-arvolain laatimisesta lähtien sen edistäminen on ollut tasa-arvopolitiikan kulmakiviä (Saari 2016). Vuonna 1995 lakiin lisättiin vaatimus, jonka mukaan sekä miehiä että naisia tulisi olla 40 prosenttia valtiollisissa ja kunnallisissa toimikunnissa. Resurssien ja osallistumisen tasaamisen päämäärä voidaan tulkita tosiasiallisen tasa-arvon tavoitteluksi siinä mielessä, että silloin pyritään aktiivisesti numeroiden valossa tasa-arvoisempaan lopputulokseen, esimerkiksi kiintiöin ja positiivisen syrjinnän keinoin. Toisaalta tavoitteet, joissa sekä miehiä että naisia kannustetaan hakeutumaan avoimiin tehtäviin, voidaan nähdä ennemmin parhaan lahjakkuus- ja henkilöstöpotentiaalnin löytämisenä kuin sukupuolijakaumien tasaamisena (ks. myös Brunila 2009b).

Yleisesti ottaen tasa-arvosuunnitelmia leimaa tarkoituksellisesti tai tahattomasti sukupuolineutraalisuus – sukupuolta ei käsitteellisesti määritellä tai korosteta. Sekä numeerisen tasajaon että

yhdenvertaisen kohtelun tasa-arvossa sukupuoliryhmät joko katsotaan samanlaisiksi tai sukupuolittumista ei erityisesti problematisoida. Toisaalta sukupuolipuhe viittaa pääosin naisiin, joiden asemaa halutaan parantaa. Tämä ei välttämättä tarkoita, että miehiä ja naisia sinänsä pidettäisiin samanlaisina, vaan että ryhmien välillä ei yliopistotyön kannalta ole tai tulisi olla olennaisia eroja, jolloin heitä arvioidaan samoin ansioin ja kriteerein. Sukupuolen irrottaminen työelämästä ilmeni myös Ylöstalon (2012a) tutkimuksessa. Tulkinnan mukaan tasa-arvoinen työpaikka on sukupuolineutraali, ja sukupuoli on merkityksellinen vain henkilökohtaisessa elämässä. Tällaisessa tasa-arvostrategiassa kaksitahoista sukupuolikategorisointia ei kyseenalaisteta, ja tasa-arvon toteutumista arvioidaan vertailemalla näitä ryhmiä kokonaisuudessa keskenään (ks. myös Julkunen 2002). Samalla kummankin ryhmän sisäiset erot ja eriarvoisuudet jäävät näkymättömiin. Myös Louise Morley (2010) kiinnittää huomion siihen, miten valtavirtaistamisen tulkinnoissa naiset usein käsitetään yhtenäisenä kategoriana.

Esteiden poistaminen urakehityksen tieltä

Vaikka valtavirtaistamista on sekä politiikantekijöiden että tutkijoiden taholta kiitelty siitä, että siinä näkökulma siirretään naisista yleisemmin sukupuoleen, keskittyvät sen korkeakoulutusta ja tiedettä koskevat käytännön tavoitteet naisten voimaantumiseen ja heidän määränsä kasvattamiseen etenkin luonnontieteissä, tekniikassa sekä tieteen johtotehtävissä (UNESCO 2010). Naisnäkökulma painottuu osin yliopistojenkin tasa-arvo-ohjelmissa, ja naisiin liittyvät ilmaiset esiintyvät miehiä useammin. Painotus näkyy etenkin naisten urakehitystä koskevissa lupauksissa. Suunnitelmissa toteutuu näin ollen tasa-arvolain kaksi pääperiaatetta: yhtäältä laki tähtää samanlaiseen kohteluun ja toisaalta naisten aseman parantamiseen työelämässä (Julkunen 2010). Varsinaiset affirmatiiviset toimet ovat suunnitelmissa kuitenkin harvinaisia. Jotkin suunnitelmat suosittelevat positiivisen syrjinnän käyttämistä silloin kun se mahdollistaa epäsuhtaisen sukupuolijakauman taasaamisen.

Työelämän yhdenvertaisen kohtelun tematiikan rinnalla esiintyvät työn ja perheen yhdistämistä koskevat suositukset. Sukupuolten erilaisten elämäntilanteiden ja hoivavelvollisuuksien esiin nostaminen on ollut erityisesti sukupuolten erilaisuutta korostavien näkemysten agendalla. Erilaiset elämäntilanteet ja esimerkiksi pienten lasten hoiva nähdään tasa-arvosuunnittelussa kuitenkin usein poikkeamina normaalista, mikä lähtökohtaisesti eroaa sukupuolten erilaisuusajattelun mukaisesta ”naisisten” tehtävien arvostuksen nostamisesta.

Tasa-arvosuunnitelmien mainintoja siitä, että jokaisen tulisi tehdä valintansa ja kehittää kykyjään sukupuolestaan huolimatta, voi pitää erilaisuusajattelun mukaisena vapautumisena sukupuolen sosiaalisesti tuotetuista rajoitteista. Tällöin kuitenkin urakilvoittelu määrittyy normiksi: jokaisen oletetaan jatkuvasti kehittävän itseään ammatillisesti, pyrkivän yhä vaativampiin tehtäviin ja tavoittelevan huipulle. Naisten aseman parantaminen näkyy dokumenteissa heidän kannustamisenaan johtotehtäviin, ei niinkään erilaisuusajattelun mukaisena lupauksena antaa arvoa ”naisille” alueille, mikä yliopistotyössä voisi viitata esimerkiksi naisvaltaisten alojen ja työtehtävien tai hoivavelvoitteiden vahvempaan tunnustamiseen ja korkeampaan arvostukseen. Tällöin tasa-arvopolitiikka asettuu palvelemaan yksittäisten naisten nostamista huipulle (Julkunen 2010) sen sijaan, että se muuttaisi vallitsevia rakenteellisia arvostuksia.

Yksittäisille toimijoille tasa-arvo-ohjelmat takaavat syrjintäkiellon henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella sekä oikeuden tulla yhdenvertaisesti kohdelluksi. Samanlaisen kohtelun poikkeuksena mainitaan esimerkiksi fyysisten esteiden poistaminen, joka toteuttaa muodollisen tasa-arvokäsityksen mukaista lähtökohtaerojen tasaamista. Yliopistojen tasa-arvosuunnitelmissa tavoitteet konkretisoituvat etenkin palvelujen saavutettavuuden ja esteettömyyden kysymyksinä sekä yksilöllisten erityistarpeiden huomioimisena, ilman varsinaista sukupuoliulottuvuutta. Tämä voidaan nähdä eräänä tasa-arvoideaalin muutoksena, siirtymänä kohderyhmäkohtaisista affirmatiivisista toimista yksilöllisiin, subjektiivisiin oikeuksiin (Bacchi 2001, Naskali 2009b). Tasa-arvohuomion siirtyminen pois sukupuolesta on tuttua myös muista

pohjoismaisista (Kantola ym. 2012; Svensson 2006; Svensson & Gunnarsson 2012) sekä eurooppalaisista konteksteista. Esimerkiksi Ison-Britannian korkeakoulutuksessa sukupuolten tasa-arvon tematiikka on sulautunut osaksi moninaisuuspuhetta, eli yhdeksi saavutettavuuden, inklusion ja osallistumisen kysymyksistä muiden erontekojen joukossa (David 2011).

Yksilöllinen yhdenvertaisuus

Yksilöllisten erojen ja muiden syrjintäperusteiden maininnat ovat lisääntyneet myös yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa. Yhdenvertaisuuslain mukaisesti suunnitelmissa luetellaan erilaisia henkilöön ominaisuuksia, joiden perusteella syrjintä on kiellettyä. Moninaisuusnäkökulma ei yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa ilmene niinkään intersektionaalisina tulkintoina risteävistä eronteista tai sukupuoliyhmien sisäisistä eroista, vaan se liittyy enemmän yksilöllisen syrjimättömyyden ja kulttuurisen erilaisuuden termistöön. Tätä näkemystä korostavat lausumat erilaisista yksilöistä ja lahjakkuuksista, kansainvälisten korkeatasoisten osaajien rekrytoinnista sekä yhtäläisistä mahdollisuuksista ammatilliseen kehittymiseen ja menestykseen kulttuurisista taustoista riippumatta. Moninaisuus näyttäytyy tasa-arvon käsitteen laajentamisena erilaisiin syrjintätekijöihin, joita tarkastellaan sukupuolesta irrallisina.

Aineiston perusteella sukupuolten tasa-arvon tulkitseminen moninaisuuden näkökulmasta onkin syytä jakaa varsin erilaisiin painotuksiin. Identiteettikysymyksenä tasa-arvopoliitikan tavoitteet kohdistuvat usein seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin. Myös Suomen tasa-arvolain viimeisin päivitys vuodelta 2015 lisäsi maininnan syrjintäkiellosta sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisun perusteella, mutta tähän liittyvät konkreettiset tavoitteet ovat vielä harvinaisia, ja niitä ovat nostaneet lähinnä Helsingin ja Turun yliopistojen tasa-arvo-suunnitelmat. Sen sijaan syrjintäkieltojen ja subjektiivisten oikeuksien painotus on selkeä monien yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa. Sukupuolen rakenteellista merkitystä ei niinkään pohdita, vaan keskiössä ovat yhtäläiset olosuhteet ja edellytykset, joiden luominen tukee jokaisen parhaan potentiaa-

lin toteuttamista. Samalla näkemys kiinnittyy pyrkimykseen yksilöllisten toimintamahdollisuuksien toteuttamisesta sukupuolten tasa-arvon ehtona ja edellytyksenä (Unterhalter 2005). Henkilöstöpoliittiset tasa-arvon tavoitteet ja keinovalikoimat tulkitsevat moninaisuutta ennemmin erilaisissa vähemmistöasemissa olevien inklusiona vallitseviin käytäntöihin kuin sukupuolittumisen rakenteellisena tarkasteluna analysoimalla mekanismeja, jotka ohjaavat erilaisia (naisten ja miesten) ryhmiä eriarvoisiin asemiin.

Tasa-arvotyössä yhdenvertaisuutta saatetaan pitää laajempana ja ”parempana” käsitteenä kuin pelkkää sukupuolten tasa-arvoa (Holli 2002; Verloo 2006). Yliopistojen tasa-arvo-ohjelmien suhtautuminen eroihin on kaksijakoista: sukupuolisia eroja pyritään pikemminkin neutralisoimaan (toisin kuin erilaisuusajattelussa) ja yksilöllisiä eroja taas korostamaan positiivisesti (Prügl 2011), erityisesti kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen. Tämä sopii esimerkiksi Tutkimus- ja innovaationeuvoston linjauksiin (2010; 2014), joissa yliopistoja kannustetaan kansainvälisesti lahjakkaimpien yksilöiden löytämiseen. Työn ja perheen yhdistäminen nähdään suurimpana ongelmana tai esteenä menestyksekkään uran luomisessa.

Valtavirtaistamisen tulkinnat kollektiivisen tasa-arvokäsityksen valossa

Yliopistojen tasa-arvo-ohjelmissa esiintyy rinnakkaisia ja osin ristiriitaisiakin lupauksia. Tasa-arvotulkinnat sovittautuvat yhtäällä lainsäädännön ja kansainvälisten sitoumusten tavoitteisiin tasata resursseja ja korkeakoulutuksen perinteisiä segregatioita sekä toisaalta sukupuolisen moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden vaateisiin. Lopputulosten tasa-arvon idea ei ole helposti yhdistettävissä korkeakoulupolitiikan kilpailukyvyyn ja erinomaisuuden agendaan (Naskali 2009b; Van den Brink & Benschop 2012). Palkkatasa-arvon indikaattorit ja sukupuolijakaumien aktiiviseen tasaamiseen tähtäävät toimet vetävät eri suuntaan yksilöllisten kykyjen ja lahjakkuuksien korostamisen ja huippuosaajien rekrytoinnin kanssa. Samansuuntainen ristiriita kävi ilmi Kalalahden ja Varjon (2012) tutkimuksessa suomalaisesta koulupolitiikasta.

Samalla yliopistojen tasa-arvosuunnittelu ilmentää yleisempää tasa-arvokäsityksen muutosta. Pohjoismainen tasa-arvoideologia on perinteisesti yhdistynyt yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden käsitteistöön. Näkemystä, jossa tasa-arvopolitiikka olisi siirtynyt kohti identiteettipoliittista kysymyksenasettelua (vrt. Fraser 2013), yliopistojen tasa-arvo-ohjelmista tehdyt havainnot eivät silti tue. Keskiössä ovat edelleen taloudellisen ja poliittisen (valta-asemien) uudelleenjaon tematiikka, mutta ei niinkään rakenteellisena tai organisatorisena kuin yksilöllisenä kysymyksenä. Tämä mukaillee sellaisia valtavirtaistamisperiaatteen tulkintoja, joissa yhtäläisten mahdollisuuksien valtavirtaistaminen on keskiössä lopputuloksen tasa-arvon tai sukupuolinäkökulman sijaan (vrt. Euroopan komissio 1996).

Sukupuolten tasa-arvon uudet tulkinnot kasautuvat vanhojen käsitysten ja sisältöjen päälle. Kun myös ylikansalliset toimijat eroavat valtavirtaistamisen tulkinnoissaan (Squires 2007), käytännön tasa-arvopolitiikkaan onkin ehkä ollut helppo ottaa mukaan valtavirtaistamisen moniselitteinen idea, joka mahdollistaa luopumisen erillisistä tasa-arvoon tähtäävistä projekteista. Samalla kun erilaiset moninaisuuden maininnat lisääntyvät tasa-arvopolitiikossa, tasa-arvo käsitetään yhä yksilöllisempänä kysymyksenä. Keskiössä ovat yksilölliset syrjintäkiellot ja tavoitteena on mahdollistaa kaikkien yksilöiden edellytykset vapaasti osallistua keskinäiseen menestys- ja urakilpailuun. Näin pyritään esimerkiksi kannustamaan yksittäisiä naisia – tai vähemmistöön kuuluvia yksilöitä – etenemään johtoasemiin.

Näkemys sointuu luontevasti yhteen ”erinomaisuuden” ja ”huippujen” tavoittelemisen puhetapojen kanssa. Yksilöiden väliin kilpailuun ja esteiden purkamiseen perustuva lähestymistapa eroaa jossain määrin perinteisestä pohjoismaisesta tasa-arvon kollektiivisesta ihanteesta, jossa on pidetty tärkeänä tasa-arvoisten rakenteiden luomista sekä resurssien tarjoamista heikommassa asemassa oleville ryhmille. Tämänkaltaista siirtymää kollektiivisesta individualisoituun tasa-arvoajatteluun on havaittu sekä sukupuolten tasa-arvon (Kantola ym. 2012; Svensson 2006) että koulutuksellisen tasa-arvon poliittisessa tavoitteenasettelussa (Kalalahti &

Varjo 2012; Simola ym. 2002). Taustalla oleva yksilöllisten kykyjen ja lahjakkuuksien painottaminen nousi koulutuspolitiikkaan jo 1990-luvulla (Kalalahti & Varjo 2012).

Lopuksi

Sukupuolten tasa-arvoon näyttäisi koulutuksen ja työelämän kentillä kohdistuvan uudenlaisia määrittelyjä, jotka riippuvat yhtäältä muista koulutus- ja yhteiskuntapoliittisista päämääristä ja toisaalta organisaatioiden tavoitteista. Sukupuoli liukenee yksilölliseen yhdenvertaisuuteen ja samalla sukupuolten tasa-arvoon liitetty taloudellisen tehokkuuden orientaatio on todettu monissa kansallisissa tutkimuksissa (Brunila 2009b; Ikävalko 2013; Ikävalko & Brunila 2011; Kantola ym. 2012; Saari 2013). Mitä erilaiset sukupuoli- ja tasa-arvotulkinnat tarkoittavat suhteessa koulutuksen edustamiin lupauksiin?

Suuntaus, jossa sukupuolinen tasa-arvo sisältyy yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden periaatteisiin, käsittää sukupuolen yhdeksi henkilökohtaiseksi piirteeksi muiden joukossa. Tasa-arvotavoitteiden huomio keskittyy henkilön ominaisuuksiin, jolloin esimerkiksi naisia kannustetaan johtotehtäviin itsetuntoa ja kunnianhimoa vahvistamalla. Yksilö on vastuussa koulutus- ja työmarkkinoilla tekemistään valinnoista ja menestyksestä sekä omien yhtäläisten oikeuksiensa ja annettujen mahdollisuuksien käyttämisestä (Keskitalo-Foley 2006; Walkerdine 2003). Sukupuolen subjektiivinen määrittely irrottaa sen kuitenkin rakenteellisista tekijöistä ja kollektiivisista muodoista, eikä huomioi koulutuksen ja työmarkkinoiden realiteetteja.

Sukupuolisten segregatioiden purku on edelleen keskeistä kansallisessa tasa-arvopolitiikassa ja myös yliopistojen agendalla. Tavoitteiden perusteluina käytetään tilastollisia, naisten tai miesten vähäisempään määrään liittyviä argumentteja, jotka eivät sellaisinaan riitä todistamaan eriarvoisuudesta ja tosiasiallisesta syrjinnästä (Radcliffe-Richardson 2014). Havaittu tilanne voi kuitenkin johduttaa todellisista eroista ryhmien välillä ja heidän tilanteissaan. Esi-

merkiksi naiset ovat keskimäärin selvästi sidotumpia lapsiinsa, ja käyttäessään pidempiä vanhempainvapaita ja enemmän aikaa hoi-vaan he ovat erilaisessa tilanteessa miehiin nähden. Päivi Naska-lin (2009b) mukaan yliopistojakin koskeva uusi koulutuspolitiikka olettaa universaalini ihmisyyden ja vapaita valintoja tekevän sub-jektin, eikä huomioi naisten ja miesten eroja tai piiloisia sukupuolittuneita odotuksia.

Konkreettisenä seurauksena eri elämänalueiden erottamisesta on esimerkiksi yksityiselämän olosuhteiden sulkeminen pois työ-elämän tasa-arvotavoitteista, mistä esimerkkinä on sekin, ettei työ-haastattelussa saa kysyä perhe-elämästä (Schiebinger 1999). Eten-kään akateemiseen kulttuuriin perheestä huolehtimisen velvolli-suudet eivät ole luontevana osana kuuluneet. Jan Currie ja Bev Thiele (2001) kyseenalaistavat tulkinnan tasa-arvosta samanlaisena kohteluna tilanteissa, joissa materiaaliset ehdot ja olosuhteet eroavat. Tutkijat ehdottavatkin perhe-statuksen nostamista tasa-arvotoimien keskiöön sukupuolen sijaan, sillä vaikka perheen ja työn yhdistämisestä on perinteisesti pidetty naisten ongelmana, kohtaa-vat miehet yhä enemmän samoja ristiriitoja. Niin kauan kuin yksi-tyiselämän asetelmat eroavat toisistaan, ne väistämättä vaikuttavat myös työelämässä, eikä pelkkä työelämän sukupuolineutralisointi tai yksilöllinen sukupuolilupaus auta asiaa. Tarpeen olisivat sen si-jaan lähestymistavat, jotka ottaisivat kokonaisvaltaisemmin huo-mioon työn ja instituution luonteen sekä perherakenteet (Radclif-fe-Richardson 2014; myös Lynch & Baker 2005).

Työelämä ja -markkinat pettävät toisinaan ne lupaukset, joita koulutus on antanut. Muodollisella koulutuksella pätevyityminen ei riitä, vaan työmarkkina-arvoa määrittävät myös muut tekijät, su-kupuoli mukaan luettuna. Mies- tai naisvaltaisilla aloilla sukupuolivähemmistön edustajat kokevat asenteellisuutta ja ongelmallisia käytäntöjä, vaikka muodollisesti heillä olisi sama koulutus. (Kes-kitalo-Foley 2006.) Pätevyityminen ei takaa yhtäläistä asemaa ja arvostusta akateemisillakaan työmarkkinoilla. Vaikka naiset ovat keskimäärin miehiä koulutetumpia, he ovat edelleen vähemmis-tössä tieteellisissä johtotehtävissä. Samantasoinen koulutuskin voi johtaa alakohtaisista eroista johtuen heikompaan palkkaan ja ma-

talampaan statukseen. Kyse on siis perustavanlaatuisesti paitsi naisten ja miesten jakautumisesta eri aloille, myös näiden alojen luonteesta ja arvostuksesta. Voidaankin kysyä, ovatko tasa-arvoa ja sukupuolta neutralisoivat ja yksilöivät tulkinnot tarkoituksenmukaisia yliopistoissa, joissa alojen välinen ja hierarkkinen sukupuolittuneisuus on sitkeää. Suomalaisen yliopistouudistuksen myötä alojen, työtehtävien ja työsuhteiden luonteeseen liittyvä eriarvoisuus näyttää olevan entisestään lisääntymässä. Yksilöllisten toimintamahdollisuuksien takaaminen ei lunasta lupauksiaan, jos samalla ei kiinnitetä huomioita ryhmäeroja tuottaviin mekanismeihin.

Vaikka (akateeminen) koulutus edelleen ohjaa sukupuolittuneille paikoille työelämässä ja yhteiskunnassa, ovat työssä pärjäämisen ehdot muuttuneet. Ne kohdistuvat sekä miehiin että naisiin, mikä muuttaa sukupuolten suhteita ja luo uudenlaisia eriytymisiä. Sen lisäksi, että kysytään millaisin ehdoin ja seurauksin naiset nousevat akateemisille yläportaille (Heikkinen ym. 2012), voi kysymyksen kääntää muotoon, millaiset naiset ja miehet sinne jatkossa nousevat. Tähän asti koulutususkon ja koulutuksen lupauten sukupuolittuneita merkityksiä on tutkittu naisten näkökulmasta, mutta uudenlaisia lähestymistapoja sukupuolten(kin) tasa-arvotematikkaan kaivataan (Heikkinen 2011).

Käsitteellisestä moniulotteisuudesta johtuen niin tasa-arvon kuin sukupuolittumisen tarkastelu tulisi kytkeä kulttuuriseen ja institutionaaliseen kontekstiinsa. Toisaalta tulkinnot realisoituvat päätöksenteossa tai esimerkiksi henkilöstöpoliittisissa ratkaisuissa. Virallisen tasa-arvopoliittikan lisäksi siten tärkeää tarkastella, miten tavoitteet ovat suhteessa todellisiin käytäntöihin, mekanismeihin ja toimintatapoihin. Lisää soisi keskusteltavan siitä, millaisten arvojen ja resurssien suhteen tasa-arvoa edistetään: pyritäänkö tukemaan yksilöiden periaatteellisia mahdollisuuksia kilvoitella vallitsevista talous- ja valta-arvoista, tavoitellaanko niiden tosiasiallisesti tasaisempaa jakautumista ryhmien kesken, vai laajennetaanko koko arvohorisonttia esimerkiksi kohottamalla yhteisöllisyyden ja hoivan arvostusta.

Lähteet

- Aikman, S. & Rao, N. 2012. Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education. *Theory and Research in Education* 10 (3), 211–228.
- Alasuutari, P. 2011. Miten kansalliset kehityspolut yhtyvät? Esimerkkinä varhaiskasvatussuunnitelmien kotouttaminen. Teoksessa M. Alastalo & M. Åkerman (toim.) *Tieto hallinnassa. Tietokäytännöt suomalaisessa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino, 39–62.
- Bacchi, C. 2001. Managing equity: Mainstreaming and "diversity" in Australian universities. Teoksessa A. Brooks & A. Mackinnon (toim.) *Gender and restructured university*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 119–135.
- Bendl, R. & Schmidt, A. 2013. Gender mainstreaming. An assessment of its conceptual value for gender equality. *Gender, Work and Organisation* 20 (4), 364–381.
- Borchorst, A. 2001. Institutionalisoitu tasa-arvo. Teoksessa C. Bergqvist (toim.) *Tasa-arvoiset demokratiat. Sukupuoli ja politiikka Pohjoismaissa*. Helsinki: Edita, 175–257.
- Brunila, K. 2009a. Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 51.
- Brunila, K. 2009b. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 222. Helsingin yliopisto.
- Currie, J. & Thiele, B. 2001. Globalization and gendered work cultures in universities. Teoksessa A. Brooks & A. Mackinnon (toim.) *Gender and restructured university*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 90–115.
- David, M.E. 2011. Changing concepts of equity in transforming UK higher education: Implications for future pedagogies and practices in global higher education. *The Australian Educational Researcher* 38 (1), 25–42.
- Elomäki, A., Koivunen, A., Ylöstalo, H. & Kantola, J. 2016. Tasa-arvo tyhjenee sukupuolesta suomalaisessa politiikassa. Blogi-teksti: politiikasta.fi: <http://politiikasta.fi/tasa-arvo-tyhjenee-sukupuolesta-suomalaisessa-politiikassa/> (Luettu 25.4.2016)
- Elomäki, A. & Ylöstalo, H. 2017. Tasa-arvopolitiikan u-käännös? Hallituksen tasa-arvo-ohjelmat hallinnan välineenä. *Politiikka* 59(2), 82–95.
- Euroopan komissio 1996. Euroopan komission tiedonanto "Naisten ja miesten yhtäläisten mahdollisuuksien sisällyttäminen yhteisön politiikkaan ja toimintaan kaikilla aloilla".
- Euroopan neuvosto 1998. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices: Final report of activities of the group of specialists on mainstreaming. Strasbourg: Council of Europe.
- Fraser, N. 2013. *Fortunes of feminism. From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. London, New York: Verso.
- Gruber, S. & Bauer, Q. 2008. Balancing and optimising gender mainstreaming at German universities. Teoksessa S. Grenz, B. Kortendiek, M. Kriszjo & A. Löther (toim.) *Gender equality programmes in higher education: International perspectives*. Heidelberg: Verlag für Sozialwissenschaften, 119–135.

- Hankivsky, O. 2005. Gender vs. diversity mainstreaming: A preliminary examination of the role and transformative potential of feminist theory. *Canadian Journal of Political Science* 38 (4), 977–1001.
- Heikkinen, A., Lammela, J., Liétzen, L., Lätti, J. & Virtanen, E. 2012. Gender mainstreaming: Inclusion or exclusion. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) *Challenges and reforms in vocational education*. Bern: Peter Lang AG, 97–118.
- Heikkinen, A. 2011. Miehiä, naisia vai aikuisia? Sukupuoli aikuiskasvatuksen haasteena. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Holli, A.M. 2002. Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. Teoksessa A.M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: WSOY, 12–30.
- Holli, A.M. 2003. Discourse and politics for gender equality in late twentieth century Finland. Helsingin yliopisto.
- Husu, L. 2002. Yliopistot ja sukupuolten tasa-arvo. Teoksessa A.M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: WSOY, 146–164.
- Husu, L. & Saarikoski, T. 2007. Promotion of Gender Equality in the University of Helsinki. Teoksessa M.A.D. Sagaria (toim.) *Women, universities and change*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ikävalko, E. 2013. Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 63–86
- Ikävalko, E. & Brunila, K. 2011. Tasa-arvosuunnittelu managerialistisen hallinnan tekniikkana. *Sociologia* 48 (4), 323–337.
- Julkunen, R. 2002. Timanttejakin parempi ystävä? Hyvinvointivaltion murroksen sukupuolittuneet seuraukset. Teoksessa A.M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: WSOY, 32–49.
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kantola, J. 2014. The paradoxical gendered consequences of the EU policy on multiple discrimination: The Nordic case. *European Integration online Papers* 18 (1), 1–19.
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) 2012. Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Keskitalo-Foley, S. 2006. Koulutuksen lupaus, vapaus ja ikuinen toivo – sukupuoli, koulutus ja asiantuntijuus aikuisopiskelijanaisen elämäkerrassa. *Aikuiskasvatus* 26 (1), 14–23.
- Kuusipalo, J. 2002. Mikä on se tasa-arvo, jota tasa-arvopolitiikka tavoittelee? Teoksessa A.M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: WSOY, 208–220.

- L 609/1986. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. L1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki.
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 27–44
- Lindkvist, K. 1981. Approaches to textual analysis. Teoksessa K. E. Rosen-
gren (toim.) *Advances in content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage, 23–
41.
- Lombardo, E. & Meier, P. 2006. Gender mainstreaming in the EU: Incorporating a feminist reading? *European Journal of Women's Studies* 13 (2), 151–166.
- Lynch, K. & Baker, J. 2005. Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education* 3 (2), 131–164.
- Lätti, J. 2016. Equality for excellence? Justification of sex equality promotion in transforming Finnish academia. *Tiedepolitiikka* 41 (3), 35–46.
- Morley, L. 2007. Sister-matic: Gender mainstreaming in higher education. *Teaching in Higher Education* 12 (5–6), 607–620.
- Morley, L. 2010. Gender mainstreaming: Myths and measurements in higher education in Ghana and Tanzania. *Compare: A Journal of Comparative & International Education* 40 (4), 533–550.
- Naskali, P. 2009a. Uusi yliopistolaki, yliopiston identiteetti ja tasa-arvo. *Kasvatus* 40 (1), 89–91
- Naskali, P. 2009b. Uusi häpeän yliopisto. Teoksessa T. Tomperi (toim.) *Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 93–100.
- Naumanen, P. 2002. Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. *Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti* 57. Turun yliopisto.
- Niemi J. 2009. Yliopistouudistuksen sukupuolivaikutukset? *Kasvatus & Aika* 1 (3), 63–69.
- Pentikäinen, M. 2002. Tasa-arvoperiaate ihmisoikeusperiaatteena. *Kansainväliset ihmisoikeudet ja naiset – näkymättömästä näkyvämmäksi*. Teoksessa A.M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: WSOY, 70–89.
- Prügl, E. 2011. Diversity management and gender mainstreaming as technologies of government. *Politics & Gender* 7 (1), 71–89.
- Radcliffe-Richards, J. 2014. Only X %: The problem of sex equality. *Journal of Practical Ethics* 2 (1), 44–67.
- Rees, T. 2001. Mainstreaming gender equality in science in the European Union: the 'Etan report'. *Gender and Education* 13 (3), 243–260.
- Saari, M. 2006. Yksijalkainen tuoli – sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen Suomessa. Teoksessa A. Moring (toim.) *Sukupuolen politiikka – naisten äänioikeuden 100 vuotta Suomessa*. Helsinki: Otava, 109–117.
- Saari, M. 2013. Promoting gender equality without a gender perspective: Problem representations of equal pay by in Finland. *Gender, Work and Organization* 20 (1), 36–55.

- Saari, M. 2016. Samapalkkaisuus – neuvoteltu oikeus. Naisten ja miesten palkkaeriarvoisuus poliittisena ja oikeudellisena kysymyksenä korporatistisessa Suomessa. Helsingin yliopisto.
- Saarinen, T. 2008. Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education* 33 (6), 719–728.
- Schiebinger, L. 1999. *Has feminism changed science?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research* 46 (3), 247–264.
- Siukola, R. 2006. Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen Suomen valtionhallinnossa. *Selvityksiä 77*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Søyland, A., Skarsbø, A-M., Amble, N., Christensen, L. & Øines, A. 2000. Strategies for achieving gender equality in higher education and research in Norway. *Higher Education in Europe* 25 (2), 147–153.
- Squires, J. 1999. *Gender in political theory*. Cambridge: Polity Press.
- Squires, J. 2007. *The new politics of gender equality*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Svensson, E-M. 2006. Contemporary challenges in Nordic gender equality policy and law. Conference presentation: Equality and Diversity in Europe, International Interdisciplinary Conference, Helsinki. https://www.academia.edu/211201/Contemporary_challenges_in_Nordic_gender_equality_policy_and_law (Luettu 25.4.2016.)
- Svensson, E-M. & Gunnarsson, Å. 2012. Gender equality in the Swedish welfare state. In *feminists@law* 2(1).
- Svensson, E-M., Pyökkänen, A. & Niemi-Kiesiläinen, J. (toim.) 2004. *Nordic equality at a crossroads: Feminist legal studies coping with difference*. Aldershot: Ashgate.
- Timmers, TM., Willemsen, TM. & Tijdens, K. 2010. Gender diversity policies in universities: a multi-perspective framework of policy measures. *Higher Education* 59 (6), 719–735.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimus- ja innovaationeuvosto 2010. *Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus 2011–2015*.
- Tutkimus- ja innovaationeuvosto 2014. *Uudistava Suomi: Tutkimus- ja innovaatiopoliittikan suunta 2015–2020*.
- UNESCO 2010. *Gender Issues in Higher Education*. Advocacy Brief.
- UNESCO 2013. *Priority Gender Equality Action Plan 2014–2021*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unterhalter, E. 2005. *Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development*. Teoksessa S. Aikman & E. Unterhalter

- (toim.) Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education. Oxford: Oxfam, 15–35.
- Van den Brink, M., & Benschop, Y. 2012. 'Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs'. *Organization* 19 (4), 507–524.
- Verloo, M. 2006. Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *Journal of Women's Studies* 13 (3), 211–228.
- Walkerdine, V. 2003. Reclassifying upward mobility: femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education* 15 (3), 237–248.
- Ylöstalo, H. 2012a. *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Tampere: Tampere University Press.
- Ylöstalo, H. 2012b. *Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen puolustushallinnossa*. Helsinki: Puolustusministeriö.
- YK 1996. Pekingin julistus ja toimintaohjelma. YK:n neljäs maailmankonferenssi naisten aseman edistämiseksi, Peking 4-15.9.1995. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 6.
- YK 2002. *Gender mainstreaming – an overview*. Office of the Special Adviser on Gender Issues and Advancement of Women. New York, NY: United Nations.

Liite 1. Yliopistojen tasa-arvodokumentit

- Aalto 2016. Aalto-yliopiston yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma 2016–2018. (Myös 2012–2014)
- HY 2013. Helsingin yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2013–2016. (Myös 2010–2012)
- ISY 2013. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusohjelma 2013–2015. Itä-Suomen yliopisto
- JY 2016. Jyväskylän yliopiston Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma vuosille 2016–2018. (Myös 2010–2012 ja 2013–2015)
- LY 2012. Lapin yliopiston tasa-arvosuunnitelma 2012–2014.
- LTU 2012. Lappeenrannan teknillisen yliopiston yhdenvertaisuussuunnitelma. (Aiemmin osa laatukäsikirjaa)
- OY 2015. Oulun yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma. (Myös 2012 sekä Hyvinvointia yliopistoyhteisöön tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta – Käytännöt Oulun yliopistossa 2012)
- TTY 2016. Tampereen teknillisen yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuus- ja esteettömyyssuunnitelma 2016–2018. (Aiemmin osa laatukäsikirjaa)
- TaY 2016. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2016–2018. Tampereen yliopisto. (Myös 2012)
- TY 2014. Turun yliopiston yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma 2014–2016.
- VY 2012. Oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen tähtäävä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusohjelma. Vaasan yliopisto
- ÅA 2015. Åbo Akademis jämställdhets- och likabehandlingsplan 2015–2017.

4. Ekologisemman sivistysajattelun haasteita aikamme taloudellistuneessa arvoympäristössä

Luvussa tarkastellaan kasvatuksen erityisyyttä ihmisyydelle välttämättömänä käytäntönä ja puolustetaan sen autonomista luonnetta analysoimalla aikamme välinearvojen läpäisemää arvoympäristöä. Kasvatuksesta on tullut kilpailuideologian väline. Uhkana on ihmiskuvan kaventuminen talouden instrumentiksi ja hedonistiseksi kulluttajasubjektiksi. Luvussa pohditaan ekologista sivistystä kasvatuksen erityisyytenä ihmisen tuhoavan luontosuhteen ja taloudellistuneen todellisuuskäsityksen kehyksessä.

Johdanto

Puolustamme luvussamme kasvatuksen erityisyyttä ihmisyydelle välttämättömänä käytäntönä. Erityisyyden ehtona on, että kasvatusta ymmärretään suhteellisen autonomisena muihin yhteiskunnallisiin käytäntöihin nähden. Vain suhteellisen autonomiansa turvin kasvatuksella voidaan edistää ekologisesti kestäväälle ja oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle välttämättömien moraaliressurssien (ks.

Glover 2008) kehittymistä. Tarkastelumme motivoituu huomiosta, ettei kasvatuksen suhteellinen autonomia ole nykyisessä arvoympäristössä itsestäänselvyys. Ekonomistinen ideologia, eli taloudellisten ajattelumallien, uskomusten, asenteiden ja käytäntöjen aatejärjestelmä, uhkaa kasvatuksen suhteellista autonomiaa ja siten mahdollisuuksia toimia tasapainoisen kasvun sekä elämän kukoistuksen puolesta parhaalla mahdollisella tavalla.

Keskustelu aikamme arvoperustasta edellyttää nähdäksemme ontologista analyysia, jossa pyritään menemään arkiymmärrystä syvemmälle. Ontologia on filosofian osa-alue, oppi olevasta, joka kysyy olemassa olevien asioiden laatuja ja lähtökohtia. Millaisia suhteita esimerkiksi olemassa oleviksi ajateltujen asioiden välillä on? Ekonomistisen ideologian piirissä keskustelu arvojen laatueroista, olemassaolosta ja kannatettavuuden argumentaatiosta korvautuu helposti pohdinnalla siitä, ”mihin meillä on varaa?”. Todellisuuden viimekätinen perusta ei tunnu olevan hengittämämme ilma tai vesi, josta kehomme pääosin koostuu, vaan pankkien luoma raha, jonka omistamisesta kilpaillaan.

Lukumme lähtee liikkeelle kasvatuksen erityislaadun kuvauksesta suhteessa Dietrich Bennerin yleisen pedagogiikan teoriaan (*Allgemeine Pädagogik*), jossa kasvatusta saa paikkansa muiden ihmisyydelle tarpeellisten käytäntöjen kokonaisuudessa. Siten avautuu ontologinen näkökulma todellisuuteen ja kasvatuksen paikkaan tämän todellisuuden osana. Tämän jälkeen käsittelemme ekonomistisen reduktionismin uhkaa kasvatuksen suhteelliselle autnomialle. Ekonomistisellä ideologiallakin on ontologinen perustansa ja todellisuutta koskevat lähtökohtansa, jotka esimerkiksi kilpailun kohdalla eivät ole puhtaan arvoneutraaleja ja tieteellisiä (Pulkki 2017b). Seuraavaksi tarkastelemme kasvatusta kilpailuideologian välineenä sekä kilpailuideologian ihmiskuvallisia taustaolettamuksia, eli niin sanottua possessiivista individualismia. Draaman kaari etenee ekologisemmän sivistysajattelun hahmottelemiseen Wendel Berryn taloustermein, jotka tarkentavat Bennerin näkemystä taloudellisesta toiminnasta.

Lukumme lopuksi pohdimme ikiaikaisia perusarvoja, hyvyttä, totuutta ja kauneutta ekologisen sivistysajattelun näkökulmas-

ta. Voisiko ekologisesti sivistyneempi kasvatuseritys¹ muuttaa ihmisen tuhoavaa luontosuhdetta ja taloudellistunutta todellisuuskäsitystä kohti elämää kunnioittavampia elämäntapoja ja inhimillisempiä käytänteitä? Ainakin ekologisen sivistysajattelun on otettava huomioon ontologisia olemiskysymyksiä, joiden varaan taloutta, kasvatusta, sivistystä ja muita ihmiselämän perusilmiöitä rakennetaan.

Kasvatuksen erityisyys ihmisyydelle välttämättömänä käytäntönä

Kasvatus on aina sidoksissa oman aikansa kulttuuriseen merkityshorisonttiin (ks. Taylor 1989) ja siinä vallitsevaan ideologiseen hegemoniaan. Aikamme ekologisesti kestävämpään elämäntapaan muutosta hakevan kasvatuserityksen mahdollisuus riippuu näin ollen osaltaan kasvatusta määrittävistä ja sille ehtoja luovista ideologioista. Ideologiasta vapaata kasvatusta ei ole. Siksi kasvatuksen 'olemuksen' ymmärtämiseksi tarvitaan kasvatuksen ontologista analyysia, joka tarkastelee ideologioiden taustalla olevia olemiskysymyksiä, joiden varaan ideologiat rakentuvat. Koska emme pääse kieleemme ulkopuolelle, olemme analyysissamme tuomittuja paradokseihin. Muutoksen ehtona on, että kasvatus ymmärretään erityisenä elämäntapana ja samanaikaisesti maailmaan ja muihin yhteiskunnallisiin käytäntöihin kietoutuneena elämänilmiönä² (ks. Benner 2005). Jotta kasvatus voisi toimia maailman muuttajana ja eettisesti oikeutettuna elämänmuotona, sen oma erityisyys (ks. Hollo 1952; Hollo 1959; Benner 2005; Siljander 2002; Kivelä 2004) täytyy ymmärtää paradoksinä, joka on annettuna kasvatuksen ”olemuksessa”.

1 Ekologisella sivistysajattelulla tarkoitamme tässä yhteydessä mm. kykyä itsenäiseen ajatteluun, jalostunutta tunne-elämää sekä aistillis-esteettistä havainto- ja mielikuvitusvalmiutta. Ekologisesti sivistynyt ihminen orientoituu elämässään ekologiseen kestävyteen ja välttää ekologisesti haitallisia toimia.

2 Dietrich Bennerin kasvatuksen ontologiaa kuvaava osuus perustuu Veli-Matti Värin tulossa olevaan kirjaan *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* (Vastapaino 2018).

Kasvatusteoreettisesti tulkittuna kasvatuksella on eräänlainen kaksoisluonne ideaalisen ja reaalisen, ajattoman ja ajallisen 'risteyksenä'. Kasvatus on kietoutunut oman aikansa sosio-kulttuuriin tilanteeseen ja sen vallitseviin käsityksiin, ideologioihin, aatteisiin ja valtasuhteisiin, ja siksi se on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määräytynyttä. Tästä syystä kasvatuksen arvonäkökulma kehkeytyy eri aikakausien ja erilaisten yhteiskuntien erityispiirteiden ja vallitsevan ideologisen hegemonian³ piirissä – hyvän elämän ja moraalishjektiksi kasvamisen edellytykset muotoutuvat intresiristiriitojen pyörteissä ja kasvatuksessa vääjäämättä läsnä olevassa sosialisointiin (yhteiskunnallistumisen) ja individuaation (yksilöitymisen) jännitteessä (Siljander 2002; Värrä 2007a, 70).

Sosialisointin välineenä kasvatusta on pyritty kaikkina aikoina käyttämään funktionaalisenä keinona kulloisenkin ideologisen hegemonian piirissä, milloin uskonnon, poliittisen ideologian tai talouden, vaikkapa vientiyriyten kilpailukyvyyn nimissä. Kasvatuksen samanaikainen 'luonnollisuus' ja kietoutuneisuus yhteiskunnan merkityshorisonttiin on siten alituinen riski, joka mahdollistaa sen käytännöllisen ja teoreettisen vääryntymärtämisen ja -käyttämisen: joko ajatellaan niin sanotusti luonnollisen asenteen mukaisesti, että kasvatus toteutuu erityisemmin huolehtimatta yhteiskunnallisten instituutioiden voimasta tai pyritään kasvatuksen tietoiseen redusoimiseen jonkin ideologian, taloudellisen hyödyn tai kasvattajan itsekkyyden välineeksi. Koko yhteiskuntaelämän kannalta on epäsuotuisaa, että kasvatuksen instrumentalistisessa ja redusoivassa tulkinnassa ei ymmärretä sen perustavaa merkitystä demokratian kannalta. (Värrä 2007a, 70–71; ks. Dewey 1916.)

Dietrich Benner on hahmotellut yleisen pedagogiikan teoriaa (*Allgemeine Pädagogik*) lähtökohtanaan ihmisyydelle välttämättömät käytännöt ja pedagogiikan erityinen merkitys näiden käytäntöjen osana. Bennerin (2005, 20–23) mukaan ihmiskunnan historiaa hallitsee kuusi perusilmiötä, jotka ovat samalla käytännöllisen elämän välttämättömyyksiä. Ihmiset ajautuvat vastakkain kyseisten välttämättömyyksen kanssa; siksi inhimilliset käytännöt edel-

3 Ideologisen hegemonian käsite on peräisin Antonio Gramscin (1979) ajattelusta.

lyttävät kasvatusta, kasvatuksen on valmistettava heitä niistä selviytymiseen. Nämä kuusi kehittyntä käytäntöä ovat talouselämä, etiikka, politiikka, estetiikka, uskonto ja kasvatust.

Benner luonnehtii näitä välttämättömyyksiä seuraavasti: (1) Ihmisten täytyy työn kautta luoda elämänsä edellytykset (talouselämä). (2) Ihmisen täytyy toimia yhteistoiminnassa muiden kanssa, mikä edellyttää sääntöjä yksilöiden väliselle vuorovaikutukselle (etiikka). (3) Ihmisen täytyy suunnitella yhteiskunnallista tulevaisuuttaan (politiikka). (4) Ihminen voi ylittää nykyisyytensä esteettisten luomustensa kautta (estetiikka). (5) Ihminen kohtaa rajallisuuden ongelman, muiden kanssa ja oman kuolevaisuutensa (uskonto). (6) Lisäksi uudelle sukupolvelle on voitava tarjota valmiuksia suunnitella tulevaisuuttaan näillä elämänalueilla niin, että se voi rakentaa toimintansa aikaisempien saavutusten varaan (kasvatust). (Benner 2005, 20–23; ks. Puolimatka 2010, 270–272.)

Inhimilliset käytännöt (*Die menschliche Praxis*) eriytyvät ontologisesti taloudellisiin, moraalisiin, poliittisiin, esteettisiin, uskonnollisiin ja kasvatuksellisiin alueisiin (Benner 2005; Puolimatka 2010, 270–271). Käytännöt muodostavat yhdessä yhteiskuntaelämän kokonaispraksiksen (*Gesamtpraxis*) ja samalla inhimillisen yhteiselämän (*Die menschliche Koexistence*) perustan, jossa ne ovat toisiinsa kompleksisessä vaikutusyhteydessä (*Wirkungszusammenhang*), mutta ei-hierarkkisina, ei-teleologisina ja toisiinsa redusoitumattomina (Benner 2005, 20, 23). Kukin käytäntö on välttämätön ja erityinen, koska sillä on oma tehtäväalueensa, joka ei palaudu toisen käytännön tehtäviin. Siten käytäntöjen ei-hierarkkisuus ja ei-teleologisuus tarkoittaa, että mikään käytäntö ei ole toistaan ’korkeampi’ eikä siten oikeutettu asettamaan päämääriä toiselle käytännölle. Esimerkiksi pedagogisen käytännön päämääriä ei voi johtaa muista käytännöistä, ja analogisesti pedagogiikka on ei-hierarkkisessa ja ei-teleologisessa suhteessa muihin käytäntöihin (Benner 2005, 20–21, 59, 115–128).

Nämä edellä esitetyt inhimilliset käytännöt ovat historiassa kehittyneitä välttämättömyyksiä, ja sellaisina ne yhdessä konstituivat inhimillistä yhteiselämää. Ne ovat välttämättömyyksiä juuri sen vuoksi, että ilman niitä ei olisi yhteiselämää. Bennerin teoria

käytäntöjen kokonaisuudesta (*Gesamtpraxis*) edellyttää, että yksikään käytäntö ei voi olla ihmiselämää konstituiva muista käytännöistä riippumattomana, ja yhdenkin käytännön puuttuminen tekisi yhteiskuntaelämästä vaillinaista tai jopa mahdotonta. Käytäntöjen toisiinsa palautumaton, mutta toisiaan edellyttävä suhde selittää niiden ei-hierarkkisuutta ja tasa-arvoisuutta inhimillisen elämän välttämättömyyksinä. (Benner 2005, 20–23.)

Koska inhimilliset käytännöt ovat historian kuluessa kehkeytyneet ihmisen oman toiminnan myötä, niillä ei ole mitään metafysisistä perustetta olemassaololleen. Ideaalisessa maailmanjärjestyksessä käytäntöjen kesken vallitsisi harmonia, mutta käytäntöjen keskinäisyhteydessä toteutuneen kehityshistorian vuoksi niillä ei ole, eikä voi olla ennalta asetettua, ideaalista harmoniaa olemisensa vakuutena. Harmonia on ihannetila ja sellaisenaan toivottava ja tavoittelemisen arvoinen, mutta vaihtelevissa yhteiskunnallisissa oloissa toteutuville käytännöille se voi toimia vain regulatiivisena ideana. Siksi käytäntöjen ei-hierarkkisuuden tunnustamiselle ei ole mitään takeita valtasuhteiden läpäisemässä sosiaalisessa todellisuudessa. (Ks. Benner 2005, 22, 46.)

Inhimillisten käytäntöjen tasa-arvoisuuden ja toisaalta niiden 'epävakaisuuden' perustelut ovat ontologisia, olemiskysymyksistä kumpuavia. Käytännöt eivät itsessään ole olemisen perusteita, vaan ne ovat inhimillisen olemisen välttämättömiä mahdollistajia, jotka ekologista sivistysajattelua tarkastelevankin on huomioitava. Bennerin analyysin perusteella ihmisen maailmassa olemisen ontologisia vakioita ovat ruumiillisuus (*Leiblichkeit*), vapaus (*Freiheit*), historiallisuus (*Geschichlichkeit*) ja kieli (*Sprache*). Ihmisen yhteiskunnallinen oleminen inhimillisten käytäntöjen piirissä toteutuu näiden ontologisten vakioiden mahdollistamana. Ruumiillisuus, historiallisuus, kieli ja vapaus inhimillisen elämän ontologisina vakioina ovat ihmisenä olemisen ja kasvatuksen päämäärätietoisuuden välttämättömiä reliteetteja, olipa sitten kasvatuksen päämääriä asettavana ihanteena ihmisyyden, itseyden tai persoonan idea.

Mikä on kasvatuksen ihmisyyttä konstituiva tehtävä eettisesti tiedostavassa luontosuhteessa? Jotta voisimme arvioida ekologisen sivistyksen ja eettisen luontosuhteen mahdollisuuksia, on en-

sin perusteltava, mikä on kasvatuksen erityinen tehtävä inhimillisten käytäntöjen 'voimakentässä'? Kaikki kuusi Bennerin määrittämää inhimillistä käytäntöä ovat yhdessä ihmiselämää konstituoi-
via, mutta kasvatuksen merkitys ihmisyyden 'luojana' on kaikkein olennaisin. Kasvatuksen erityistehtävänä on tuottaa sellaisia valmiuksia ja kykyjä, jotka auttavat selviämään muiden elämäntähtäntöjen vaatimuksista. Kasvatustehtävässään se on välttämätön ihmiseksi kasvamiselle. Benner viittaa Rousseau'hin, Kantiin, Fichteen, Herbartiin ja Schleiermacheriin modernin Bildsamkeit-ajat-
telun isinä. Kysymys on ihmisen sivistyskykyisyydestä ja kasvatet-
tavuudesta – yksilöstä voi tulla ihminen vain kasvatuksen avulla. Siten, käytäntöjen ei-hierarkkisuuden ideaalista huolimatta, peda-
goginen käytäntö on kaikkein perustavin, koska kasvatusta on ihmi-
syyttä luova käytäntö. (Benner 2005, 57, 61.) Ihmisuus on päämää-
rä sinänsä, ei väline jonkin muun päämäärän tavoittamiseksi. Peda-
goginen käytäntö on myös konstitutiivinen inhimilliselle yhteiselä-
mälle, jotta ihminen voi toistensa kanssa suunnitella tulevaisuut-
taan (Benner 2005, 60–61).

Bennerin mukaan käytäntöjen keskinäiseen 'dynamiikkaan' ja kasvatuksen erityistehtävään kohdistuu myös uhkia. Jokaisella käytännöllä on erityinen tehtäväalue ja sille ominainen toiminta-
logiikka. Siksi yksittäisen käytännön uhkana on, että käytäntöjen erityisyyttä ja eroja ei tunnusteta tai ymmärretä, vaan eroista huo-
limatta käytäntöjen tehtävät pyritään funktionaalisesti liittämään yhteen. Koska jokainen käytäntö on inhimillistä koeksistenssiä konstituivana ilmiönä yhtä alkuperäinen, millään käytännöllä ei saisi olla ylivaltaa toisiinsa nähden. (Benner 2005, 45.)

Sosiaalinen todellisuus on sekä yhteistyön että kamppailun alue. Siksi inhimillisten käytäntöjen väliset suhteet muuttuvat his-
torian alituisessa liikkeessä, ja kuten Benner hyvin tietää, käytän-
töjen tasapaino on toteutumaton ideaali ihmiskunnan historiassa. (ks. esim. Benner 2005, 46–47.) Kasvatusta on pyritty kaikkina ai-
koina käyttämään sosialisointi-funktionaalisena keinona ja so-
peuttamisen välineenä kulloisenkin ideologisen hegemonian pii-
rissä, milloin uskonnon, poliittisen ideologian tai talouden nimis-
sä. Miten turvata kasvatuksen erityisluonne ihmisyyttä luovana

käytäntönä? Kysymys on olennainen asetettaessa kasvatuksen tehtäviä ekologisesti kestävästä maailmasuhteesta aikaansaamiseksi, jota voidaan kutsua myös 'ekologiseksi sivistysprojektiksi' (Värri 2011; Värri 2014a). Kasvatus 'kokonaispraksiksen' osana saa merkitysisältönsä aina suhteessa muihin arvomuotoihin ja yhteiskunnan osajärjestelmiin.

Kasvatuksen suhteellinen autonomia ja ekonomistisen reduktionismin uhka

Kasvatuksen erityisyyden ymmärtämiseksi tarvitaan sekä ihmisen maailmassa olemisen ontologista että kasvatuksen ominaislaadun 'piiriontologista'⁴ analyysia. Bennerin tulkinta inhimillisten käytäntöjen kokonaisuudesta (*Gesamtpraxis*), ja kasvatuksen erityisyydestä viiden muun käytännön tärkeimpänä 'konstituutioehtona' on siis hyvin perusteltu esitys yleisen pedagogiikan teoriaperustaksi. Tämä näkemys yhteiskunnallisten käytäntöjen kokonaispraksiksesta ja jokaisen praksiksen 'omalakisesta' erityistehtävästä on perusajatukseltaan weberiläinen. Max Weberin, modernin yhteiskuntatieteen klassikkoajattelijan, sosiaaliantologian mukaan erilaiset arvomuodot konstituivat yksilöiden sosiaalista toimintaa; siten subjektin toiminnallinen suhde yhteiskuntaan välittyy erilaisen arvomuotojen kautta. Weber jakaa nämä muodot tavoiterationaaliseen (*zweckrational*), arvorationaaliseen (*wertrational*), tunneperäiseen (*affektuell*) ja perinteiseen (*traditional*) (Kiilakoski 2012, 62). Weber ajattelee, että eri yhteiskunnallisen toiminnan sfäärit tuottavat erilaisia arvoja: uskonto, talous, politiikka, esteetiikka, erotiikka ja intellektualismi (Weber 1989, 131–173; ks. Kiilakoski 2012, 66).

Bennerin tavoin Weber ajattelee esittämiään arvomuotoja toisiinsa palautumattomina. Siten kasvatuksen tehtävää ei pidä redusoida alistaiseksi esimerkiksi uskonnolle, politiikalle tai taloudelle. Weberin uskonnon sosiologian perussanoma länsimaisen yhteiskun-

4 Ks. Regionaalisen ontologian ideasta: Husserl, E. 1982.

nan 'rationalisoitumisesta' on kuvaus uskonnon merkityksen maalistumisesta muiden arvomuotojen vallattua alaa yhteiskuntien modernisaatioprosessissa. (Ks. Weber 1989; Kiilakoski 2012.) Weber on tuonut yhteiskuntateoreettiseen keskusteluun instrumentaalisen järjen käsitteen (ks. myös Horkheimer 2008). Modernin yhteiskunnan kritiikissä korostetaan hyvin yleisesti välineellisen järjen ylivaltaa, joka weberiläisesti ajateltuna ja pelkistetysti sanottuna tarkoittaa sitä, että arvorationaalinen toiminta on joutunut väistymään tavoiterationaalisen toiminnan tieltä: arvomuotojen eroja ei tunnusteta tai muut arvomuodot ovat alisteisia jollekin hegemoniselle arvomuodolle, mikä nykyisessä globaalissa kapitalismissa merkitsee talouden ylivaltaa muihin elämäkäytäntöihin nähden. Globaali kapitalismi hegemonisena herruuden muotona on luonut maailmasta välinearvojen todellisuuden. Se ylläpitää talouden fundamentalismia valtioiden, ihmisyhteisöjen ja yksilöiden olemisen horisonttina. Sen paremmin ihmisellä kuin luonnollakaan ei ole itseisarvoa.

Kutsumme ekonomistiseksi reduktionismiksi ajattelutapaa ja elämäkäytäntöä, jossa taloudelliset arvomuodot sekä välineellinen järki korvaavat ja syrjäyttävät muita arvomuotoja ja palauttavat niitä taloudellisen ajattelun osiksi. Berliinin muurin sekä Neuvostoliiton hajottua siirryimme kaksinapaisesta maailmanjärjestyksestä yksinapaiseen poliittis-taloudelliseen järjestykseen, jossa kapitalismin ideologinen vastavoima sai väistyä. Francis Fukuyaman (1992) tunnetussa ajattelussa liberaali demokratia ja kapitalismi merkitsevät historiallisen kehityksen korkeimpia saavutuksia sekä historiallisen kehityksen päätepistettä, "historian loppua". Tarvitaan enää kapitalistis-konsumeristisen järjestelmän hienosäätöä, muttei suuria rakenteellisia muutoksia vallitsevaan. Ympäristöongelmat esimerkiksi ratkeavat markkinaperustaisin ja teknologisin keinoin, eivätkä anna aiheutta kapitalistisen järjestelmän ontologisten tai moraalisten kysymysten uudelleenarviointiin. Ekonomistinen reduktionismi, jossa ei-taloudelliset arvot ja inhimillisen toiminnan alueet – moraalit, politiikka, estetiikka, uskonto ja kasvatustieteet – ovat alisteisia taloudellisille arvomuodoille, sopii hyvin kertomukseen historian päätepuolesta, jossa ihmiselle optimaalinen sosiaalisen organisoitumisen tila on jo pääpiirteissään saavutettu.

Ekonomismin käsite voidaan tulkita (tässä) sekä ideologiana että ontologiana, joka toimii aikamme fukuyamalaisessa historiallisen kehityksen päätepisteessä talouden ja rahan luonnollisuuden ja itsestäänselvyiden kautta. Ekonomistisen ideologian käsite kuvaa sellaisia taloudellisen ajattelun ulottuvuuksia, joihin sisältyy ideologioita arvosidoksia, joita ei sellaiseksi tunnusteta. Näitä on sitä selvemmin, mitä ilmeisemmin taloustieteen teoriat, oletukset ja käsitteet leviävät yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Esimerkiksi Steven Keenin (*Debunking economics*, 2002), John Quiggin (*Zombitalous*, 2014) ja Stephen Marglinin (*Dismal science*, 2009) teoksissa tuodaan esille valtavirran taloustieteen lukuisia kyseenalaisia, mutta kyseenalaistamattomia ajatusmalleja, joista on tullut nykyihmisen itsestäänselvyksiä. Suomalaisista teoksista mainittakoon Jussi Ahokkaan ja Lauri Holapan *Rahatalous haltuun. Irti kurjistavasta talouspolitiikasta* (2014).

Ekonomistisen reduktionismin uhan ymmärtämiseksi voidaan huomata, kuinka valtavirran taloustieteen ajattelumallit ovat Marglinin (2009) mukaan pääosin samoja kuin modernin läntisen kulttuurin perusolettamukset. Nykyihmisellä on kiusaus välttyä modernissa maailmassa sotaa aiheuttaneilta poliittisilta riitelyiltä ja pitäytyä taloudellisen laskelmoinnin, kirjanpidon ja järkevien neuvotteluiden piirissä (ks. Hirschman 1981). Taloudesta onkin tullut lähes järkevän, rauhallisen, pitkäjännitteisen ja suunnitelmallisen toiminnan synonyymi. Taloustieteitä kuitenkin tutkitaan ja opetetaan pitkälti yhden hegemonisen (uusklassisen) teoriaperheen kautta. Tällöin syntyy helposti mielikuva luonnontieteen kaltaisesta tutkimuksesta, vaikka monia ekonomistisen reduktionismin kyseenalaistavia koulukuntia on olemassa (esim. uuskeynesiläiset, Järvensivu 2016, 43). Paavo Järvensivun mukaan olisikin tärkeää keskustella taloustieteen tutkimustulosten lisäksi sen lähtökohdaloletuksista (Järvensivu 2016, 43; Keen 2002; Marglin 2009; Quiggin 2014).

Ekonomismi on siis ideologian lisäksi ontologinen katsomus, 'oppi olevasta' tai todellisuuskäsitys, jossa Bennerin kuvaamat ihmisten käytäntöjen kuusi muotoa ovat hierarkisoituneet siten, että taloudellinen hallinta on hierarkian huipulla. Ekonomistinen

ontologia ja reduktionismi tarkoittavat sitä, kuinka todellisuutta aletaan ymmärtää taloudellisten ja taloustieteellisten teorioiden ja oletusten, kuten markkinat ja voitto, avulla. Koulut voidaan esimerkiksi nähdä yhtenä rattaana taloudellis-teollisessa koneistossa, ennen kaikkea taloudellisena tuotannontekijänä. Näin puhe itseisarvoisesta sivistyksestä tai ekologisesta sivistyksestä näyttääytyy vähemmän tärkeältä kuin taloudellinen tuottavuus, kilpailukyky ja innovatiivisuus. Koulutuksen humanis-yhteiskunnallinen, taiteellinen ja filosofinen sisältö voi näyttää tuhlaukselta, josta on karsittava luonnontieteellisten ja teknis-taloudellisten opetussisältöjen hyväksi (Nussbaum 2011). Ekonomistinen ontologia ei siten tarkoita vain vaihtoehtoista tapaa puhua todellisuudesta ja sen ilmiöistä, vaan myös käsitteitä, joilla rakennetaan uudenlaista todellisuutta.

Ehkä tärkein väline, jolla ekonomistinen ideologia ja ontologia vaikuttavat kasvatuksen arvoympäristön muodostumiseen, on raha. 'Koska raha', erityisesti sen puute, on tullut kaatoargumentiksi, jota kautta toisenlaiset argumentaatiopolut voidaan tehokkaasti sivuuttaa. Järvensivu kirjassaan *Rajattomasti rahaa niukkuudessa* (2016) osoittaa, että rahapoliittisesti suvereenilta valtiolta, joka pystyy luomaan oman rahansa, ajatus rahan loppumisesta olisi (tietyin ehdoin) mieletön. Ekonomistisen reduktionismin kyseenalaistamiseksi onkin nähtävä, että vaikka rahasta puhutaan ja kirjoitetaan enemmän kuin koskaan, sen syntyä ei vielä riittävästi ymmärretä (Iivarinen 2015; Ahokas & Holappa 2014). Taloustiede tietää, mitä raha tekee, mutta ontologinen kysymys, mitä raha on, jää usein kysymättä, vaikka rahan avulla hallinnoidaan entistä laajempaa alaa inhimillisessä todellisuudessa (Ahokas & Holappa 2014; Iivarinen 2015).

Raha-aktivismissa sekä uuskeynesiläisessä taloustieteessä viitataan antropologiseen ja historialliseen todistusaineistoon, jonka kautta voidaan kumota uusklassinen ajatus rahasta neutraalina vaihdon välineenä (esim. Ahokas & Holappa 2014; ks. Iivarinen 2015). Ville Iivarinen (2015) on kiinnittänyt esimerkiksi huomiota siihen, että koulukirjoissa opetetaan rahan synty väärin. Yksityispankit eivät ainoastaan lainaa tavallisten ihmisten säästöjä eteenpäin, vaan myös luovat rahaa tyhjästä. Lisäksi lähes kaikki

kierrossa oleva raha on velkaa, sillä raha syntyy myöntämällä velkoja. Ajatus siitä, että kaikki maksaisivat velkansa olisi mahdoton nykyisessä rahajärjestelmässä, sillä takaisin maksettu velka poistuu olemassaolosta ja rahajärjestelmästä. Rahaa siis ei ole olemassa niin paljon, että kaikki velat voitaisiin maksaa. (Ks. tarkemmin Ahokas & Holappa 2014.) Suomen hallituksen kilpailukyky- ja austerity-politiikka asettuu näin erilaiseen valoon. Jos rahan luomista voitaisiin ohjata myös poliittisin perustein, ehkei kasvatuksen autonomiasta tarvitsisi tinkiä ja kenties kansallisvaltioiden poliittinen suvereniteetti globaalissa toimintaympäristössä voisi vahvistua.

Yhtäältä ekonomistisen ontologian ja toisaalta ekologisen kasvatustieteen suhde on kiinnostava ainakin kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin ekonomistinen ontologia kuvaa sitä todellisuuskäsitystä, jossa kasvatuksen (suhteellisesta) autonomiasta auliisti tingitään, jos se nähdään taloudellisesti välttämättömänä. Toisaalta ekonomistisen ontologian ja ekologisen kasvatustieteen suhde on kiinnostava sikäli, kun taloustieteen valtavirta ei Marglinin mukaan erota toisistaan haluja ja tarpeita. Halut ja tarpeet ovat valtavirran taloustieteessä ontologisesti samankaltaisia, jolloin ajatukset kohtuullisesta, tarpeellisesta ja tarpeettomasta, nähdään kummallisessa valossa. (Marglin 2009, luku 11; Pulkki 2017a, 37–40.) Antiikin filosofiassa järki oli sidottu kohtuullisuuteen, mutta tämä sidos katkesi Bernard de Mandevillen ja Adam Smithin vaikutuksesta. 1700–1800-luvun poliittisessa taloustieteessä ihmisen yksityisistä paheista tuli paradoksaalisesti yleishyödyllisiä asioita niiden työllisyyttä ja talouskasvua stimuloivien vaikutusten vuoksi. (Marglin 2009, 200.) Ekonomistinen reduktionismi uhkaakin ekologisemman sivistysajattelun mahdollisuutta, sillä se hämärtää eroja kohtuullisen tarpeentyydytyksen ja kohtuuden ylittävien halujen tyydyttämisen välillä. Kohtuus on ekologisen sivistyksen ja kaiken aidon järjellisyuden keskeinen piirre. Eroja aitojen sekä kohtuullisten tarpeiden ja halujen välillä opitaan ekologisessa kasvatuksessa ja sosialisaatiossa.

Ekonomismin käsitteellä emme väheksy talouden roolia inhimillisen tarpeentyydytyksen mahdollistamisessa tai taloustieteen

merkitystä. Talous on yksi osa ihmisen elämän välttämättömyyksiä, kuten kasvatus, etiikka, politiikka, estetiikka ja uskontokin (Benner 2005, 20–23). Ekonomistisen reduktionismin käsitteellä kritisoidaan talouden ylivaltaa suhteessa muihin elämänalueisiin sekä kasvatuksen autonomian kaventamista taloudellisiin perusteisiin. Toisinaan kasvatuksen autonomiaa halutaan kaventaa kilpailukyky poliittisin argumentein. Talousnobelisti Paul Krugmanin mukaan kilpailukyvyvystä puhutaan kuitenkin usein harhaanjohtavasti sekoittaen toisiinsa yritys ja valtio. Yritys voi olla kilpailukykyinen tai kilpailukyvytön riippuen sen rahamääräisestä tuloksesta ja tuottavuudesta. Valtion kohdalla ei ole yksikertaista tapaa kertoa, mitä sen pitäisi tuottaa. Yleinen ajatus on, että valtion tehtävänä on luoda puitteita hyvälle elämälle, mitä on hankala mitata tarkoin mittapuun. Valtiota ei ylläpidetä voiton toivossa ja konkurssin pelossa. (Krugman 1994; Pulkki 2017a, 84–86.) Valtio on esimerkiksi snellmanilaisessa mielessä kasvatustutkimuslaitos, jonka eräs tehtävä on kansan sivistyminen ja henkinen kasvu, josta puhumme ekologisena kasvatustutkimuksena.

Kasvatus kilpailuideologian välineenä ja possessiivinen individualismi

Viimeisen neljännesvuosisadan aikana suomalaisessa koulutuspolitiikassa on tapahtunut kansainvälisiä trendejä seuraava suunnanmuutos, jolla on ollut sekä lukuisia seurauksia muun muassa perusopetukselle ja koulupidolle. 1990-luvun koulutuspolitiikan taustana olivat pohjoismaisen suunnitteluvaltion kriisi, kapitalismin ideologisen vastavoiman poistuminen ja maahan talouselämän kautta levinneet oikeistoliberalistiset koulutuspoliittiset näkemykset (Ahonen 2003; ks. Spring 2015). Talouden lama, Euroopan Unioniin liittyminen, informaatioyhteiskunnan rakentaminen ja koulutuspolitiikan sopeutuminen OECD:n normeihin ovat muuttaneet politiikan ja talouden voimatasapainoa sekä moraalisuhteita. Hyvinvointi-ideologian sijasta kansainvälinen talous ja ekonomistinen ajattelu ovat alkaneet säädellä koulutuspolitiikkaa:

tasa-arvoideologiasta on siirrytty kohti markkinaistuvaa koulua ja kilpailuideologiaa.

Ekonomistinen ontologia lähtee liikkeelle kilpailun tarpeellisuudesta ja välttämättömyydestä seuraavin lähtökohtaolettamuksin: (i) ihmisen halut ovat kyltymättömiä, (ii) loputtomasti asioita haluavat ihmiset saavat aikaan resurssiniukkuutta, (iii) kaikki luonnossa on ihmisen käytettävissä olevia resursseja ja (iv) kilpailu seuraa niukkuudesta vapaassa markkinayhteiskunnassa (esim. Marglin 2009; Pulkki 2017b). Näitä historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita käsityksiä (Polanyi 2009), joissa sivuutetaan vaikkapa kasvatuksen merkitys ihmisen kilpailullisuuden, resurssien jakamiskyvyn sekä konsumerististen halujen muodostumiseen, sovelletaan joskus myös koulutukseen, erityisesti kansainvälisissä yhteyksissä (Pulkki 2017a; 2017b; Spring 2015). Meilläkin kouluja ajatellaan toisinaan yrityksen kaltaisina taloudellisina välineinä, jonka oppisisällöt perustuvat hyötyajatteluun (ks. esim. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015).

Koulutuspolitiikan markkinaliberalistiselle ideologialle altistetuissa uusissa virtauksissa yhteinen koulu onkin joutunut kyseenalaiseksi sekä hallinnoltaan että sisällöltään. Hallinnon alueella oikeistoliberalismi on edellyttänyt suunnitteluvaltiosta luopumista ja päätöksenteon hajauttamista koulutuspalvelujen tuottajille, kunnille ja kouluille. Samalla hajauttamisvaateeseen on liittynyt vaatimus koulutuksen alistamisesta tulosvastuullisuudelle (New Public Management) ja markkinavoimille, toisin sanoen kilpailulle. (Ks. Oravakangas 2005.) Erialaisten sivistyskäsitusten joukosta oikeistoliberalistit ovat kannattaneet välineellistä sivistystä, joka sitoutuu inhimillisen pääoman teoriaan ja tulkitsee koulun kuuluvan kilpailukykykypalvelujen ja talouskasvun avaintekijöiden joukkoon (Ahonen 2003, 195). Ekologinen sivistyshanke korostaa itseisarvoja niin sivistyksessä kuin luontosuhteessakin.

Ekonomistisen ja markkinaliberalistisen ideologian ohjaamana 1990-luvulla suomalaisessa koulutusajattelussa siirryttiin perinteisistä sivistysideealeista kilpailuideologiaan, niin sanottuun *erinomaisuuden eetokseen*: koulujen profiloitumiseen, jatkuvaan laa-

dunkehittämistyöhön ja laatukoulujen palkitsemiseen.⁵ Koulutuksen legitimaatio on taloudellisesti hyödyllisen inhimillisen pääoman kasvattamisessa. (Emt., 167.) Näin koulutus on sidottu kapitalistiseen eetokseen ja siinä vallitseviin ideologisiin sitoumuksiin ja itsestäänselvyyksiin, joiden mukaan elinikäisen oppimisen, kilpailukyvyyn ja globaalin kapitalismin yhteen kietoutumisen ajatellaan olevan annettu maailmanjärjestys (Silvennoinen 2013, 322; ks. Spring 2015), fukuyamalainen ”historian loppu”.

Kansalliset koulutusjärjestelmät ovat sitoutuneet kansainväliseen kilpailuun aina perusasteen OECD-vetoisesta PISA-kilvoittelusta yliopistojen välisiin ranking-vertailuihin. Tässä ilmapiiressä myös osa koulutustutkimuksista ottaa elinikäisen oppimisen, kilpailukyvyyn ja globalisaation yhteen kietoutumisen annettuna maailmanjärjestyksenä (Silvennoinen 2013, 322). Siten elinikäisen oppimisen ideologia ja siihen mukautuva kasvatustiede ovat sidoksissa teknologiseen metafysiikkaan ja sen tavoiterationaaliseen ajankäsitykseen, joka suhtautuu tulevaisuuteen hyötylähtöisesti, kalkyloivasti ja omistavasti. Ekonomismin käsite kuvaa, kuinka taloudelliset voimat, kuten kilpailu, nähdään luonnonlakien kaltaisina, ilman mahdollisuutta niiden merkittävään vastustamiseen. Luonnolliseksi välttämättömyydeksi ymmärretyn kilpailun taustalta löytyy omistussuuntautunut ihmiskäsitys, eli ”possessiivinen individualismi” (Macpherson 1962, 263–264). Possessiivisen individualismin seuraavissa lähtökohdissa korostuu markkinasubjektien erillisyyss toisistaan, yhteiskunnasta ja luonnosta, mikä näyttää ekologisen kasvatusajattelun perspektiivistä silmiinpistävältä:

Ihmisen ihmisyyden on vapautta toisten tahdosta.

Vapaus toisista tarkoittaa vapautta kaikista suhteista paitsi niistä, jotka yksilö hyväksyy vapaaehtoisesti oman intressinsä perusteella.

Yksilö on olennaisesti oman persoonansa ja kykyjensä omistaja, joten hän ei ole mitään velkaa yhteiskunnalle.

5 Erinomaisuuden eetoksella tarkoitamme Hannu Simolan lanseeraamaa termiä (esim. Simola 2015).

Vaikka yksilö ei voi täysin vieraantua omistamastaan persoonasta, hän voi etäännyttää omat kykynsä työntekoon.

Yhteiskunta koostuu markkinasuhteista. Yksilö on inhimillinen vain vapaana ja vapaa vain itsensä omistajana. Siten yhteiskunta voi olla vain omistajien välisten suhteiden koostuma.

Koska vapaus toisten tahdosta tekee ihmisestä ihmisen, jokaisen ihmisen vapautta voidaan oikeutetusti rajoittaa vain sellaisilla velvollisuuksilla ja säännöillä, jotka ovat välttämättömiä turvaamaan saman vapauden toisille.

Poliittinen yhteiskunta on inhimillinen keksintö yksilön omaisuuden (persoonaa) ja tavaroiden suojelemiseksi, ja (siksi) tarpeen ylläpitämään itsensä omistavien yksilöiden välisiä järjestyneitä vaihtosuhteita. (Macpherson 1962, 263–264.)

Kuten olemme todenneet, kasvatuksen autonomia on puolustamisen arvoinen asia ja kasvatuksen autonomiaa uhkaa ekonomistisen kilpailuideologian laajentuminen possessiivisen individualismin olettamuksin. Emme esitä pelkkää sopeutumista ekonomistiseen kilpailuideologiaan, vaan ekologisen sivistyksen laajentamista sekä kaiken kauneuden tajua erilaisiin käytäntöihin, jotta elämä maapallolla voi säilyä myös ajan oloon. Ideaalimaailmassa talous, sivistys ja kasvatusta sopivat saumattomasti yhteen (vrt. John Deweyn 1916 ajattelu), mutta nykyisessä arvoympäristössä halujen ja tarpeiden ontologista eroava tunnustamaton talous on usein ristiriidassa ekologiseen sivistysajatteluun liittyvän *kohtuuden* kanssa. Jos edellytämme possessiivisen individualismin tavoin vapautta kaikista suhteista, mitä yksilö ei ole itse valinnut sekä sitä, että yksilö ei ole mitään velkaa yhteiskunnalle, on mahdollisuudet ekologisempaan sivistykseen kovin rajalliset.

Suuri talous ja ekologinen kasvatusta

Ekologisen sivistyksen edistämisen kannalta voidaan nähdä Raj Patelin tavoin, että rahan ja markkinoiden liian laaja soveltaminen tylsistää aistejamme ja tajuntaamme mielikuvitukselta, luovuudelta ja rohkeudelta. Kilpailuissa tähtäämme kilpailumenestyk-

seen annettujen kriteerien puitteissa ja sivuille vilkuilematta. Kyse ei ole Patelille omistusoikeudesta tai markkinoista luopumisesta vaan ekologista tuhoa niittävän taloudellisen ekspansion ja voiton­nälän kritiikistä. Kyse on ongelmallisesta uskomuksesta, että mark­kinat olisi ainoa tapa arvottaa maailmaa. (Patel 2009, 186–194.) Vaihtoehtona kilpailun possessiiviselle ihmiskuvalle sekä ekono­mistiselle ontologialle tarjoamme ekologisesti ja esteettisesti värit­tyntä Suurta taloutta, kuten runoilija, filosofi ja kirjailija Wendel Berry asian ilmaisee:

Pieni talous (little economy) on sitä, mitä olemme tottuneet ni­mittämään 'talouden' nimityksellä. Tyydytämme tarpeita ja halu­jamme älyn, tahdon ja työteliäisyyden avulla. Pieneen talouteen si­säytyy sekä spekulatiivista toimintaa että ihmisten välttämättömien tarpeiden tyydytystä. Pienen talouden perusongelmana on käsitys, että se olisi ainoa talous. Toinen pienen talouden illuusio koskee ih­misen ja luonnon erillisyyttä ja ihmisen kykyä hallita ja hallinnoida luontoa. *Suuri talous (Great Economy)* on toisaalta jotain ihmistä ja hänen pientä talouttaan suurempaa ja perustavampaa. Suureen talouteen sisältyy sekä ihmisen pieni talous että kaikkien muiden­kin eliöiden toimeentulo tällä planeetalla. Suhteessa ihmiseen Suu­ri talous on hallitsematonta sekä osin tietokykymme ylittävää. Sen sijaan, että kuvittelisimme voivamme hallita olevaisuuden suur­ta järjestystä, Suuri talous yllyttää nöyryyteen, varovaisuuteen ja huolenpitoon. Berryng hengessä voidaan sanoa, että ehkä emme olekaan oikeutettuja kaikkeen siihen, mitä ekologisesti sivistymä­ton ihminen on käyttöönsä ottanut. (Berry 2005, 186–190.)

Pienen talouden pitäjä tulee helposti sokeaksi Suuren talouden ekologisille realiteeteille, kun itseän kohdistetut taloudelliset toimet tuntuvat pakottavammilta ja Suuren talouden hallitsemattomuus voi olla suorastaan kauhistuttavaa. Kun emme voi hallita Suurta taloutta, keskitämme energiamme niihin pienen talouden lyhytjän­teisiin näkökohtiin, joihin voimme vaikuttaa. Ekologisten realiteet­tien sivuuttamisella on seurauksensa myös sivistyspolitiikkaan, jos­sa pienen talouden lyhytjän­teiset näkökulmat voivat ajaa Suuren talouden pitkäjänteisten sivistysnäkökulmien ohi ja yli (ks. Nuss­baum 2011). Ekologinen kasvatusajattelu hyötyisikin mielestämme

Suuren talouden perspektiivistä ja myös ekologinen sivistys olisi yhteensopivampi Suuren kuin pienen talouden kanssa. Pienen talouden markkinat tai työelämäkvalifikaatiot eivät voi kertoa meille sivistyksen tai kasvatuksen sisältöä suhteuttamatta itseään maapallon elämää ylläpitäviin järjestelmiin. Ilman toimivaa Suurta taloutta meillä ei voi olla pieniä talouksiakaan (Berry 2005).

Taloustieteen valtavirrassa uskotaan, että yksilön itsekkyyks ja ahneus tuottavat yhteistä hyvää työllisyyttä ja talouskasvua stimuloivan ”näkymättömän käden” kautta. Kilpailu nähdään siis pääsääntöisesti hyväntahtoisena, mutta laskelmista jätetään pois elämää ylläpitävät järjestelmät. Pienessä taloudessa itsekkyydestä ja ahneudesta on tullut hyveitä, mutta Suuren talouden ja olevaisuuden suuren järjestyksen horisontissa tilanne on toinen. Kilpailu ei ole pelkkä hellästi hoivaava käsi, vaan myös monien eliöiden hyvinvoinnille välinpitämättömän näkymätön jalka, joka talloo hankalasti laskettavia ja tuotteistettavia asioita alleen. Berryn mukaan eräs pienen talouden kilpailun ongelma on sen hallitsemattomuus. Mitä enemmän kilpailu päästetään valloilleen ja ihmiset käyttävät energioitaan toistensa ylittämiseen, sen hankalampi on ennustaa tämän kokonaisvaikutuksia ekosysteemeille. Berryn mukaan pienen talouden ”maksimaaliset tuotot minimaalisella vastuulla” motto on muutettava Suuren talouden ”maksimaalinen hyvinvointi minimaalisella kulutuksella” ohjenuoraksi. (Berry 1987, 61, 72–74 Pulkki 2017a, 27–31.) Tämä on sivistyksen projekti kohti ekologisempaa kasvatusajattelua.

Sivistystoimijoiden tulee olla aktiivisia ekologisen sivistyksen ja moraaliressurssien luomisessa. Kasvatus ekologisena sivistysajatteluna Suuren talouden horisontissa luo ympäristöä, jossa itsetietoinen yksilö voi kehittää potentiaalisuuttaan ihmisyyhteisössä sekä syväekologien (Seed ym. 1988) kuvaamassa kaikkien elävien olentojen yhteisöissä. Tämä on vastavoima yksilulotteiselle tulo- ja tuottavuuspuheelle sekä tulosvastuulle, joita tarjotaan universaalisti pätevinä ajattelutapoina. Inhimillisissä käytännöissä, joista Benner mainitsee talouden lisäksi etiikan, politiikan, estetiikan, uskonnon ja kasvatuksen, ei ole ollenkaan selvää, mistä ”tuloksista” meidän tulisi olla ”vastuussa”. Asioiden tuloksiksi tai menes-

tykseksi arvottamisen mahdollisuudet ovat loputtomat, mutta Suuri talous, elämää ylläpitävien järjestelmien kukoistus tai olevaisen suuri järjestys, tarjoavat näköaloja tulosvastuullisuudenkin ekologisempaan ymmärtämiseen. David Orr toteaa osuvasti:

On yksinkertainen tosiasia, että planeettamme ei tarvitse enempää menestyneitä ihmisiä. Mutta se tarvitsee kipeästi lisää rauhantekijöitä, parantajia, korjaajia, tarinankertoja, ja kaiken sortin rakastajia. Se tarvitsee ihmisiä, jotka elävät hyvin omilla paikoillaan. Se tarvitsee moraalista rohkeutta liittyä taisteluun tehdäksemme tästä maailmasta asumiskelpoisen ja humanin. Eikä näillä ominaisuuksia ole paljoakaan tekemistä menestyksen kanssa, kuten olemme sen määritelleet. (Orr, 1994, 12. suom. J. Pulkki.)

Kasvatus ekologisena sivistysajatteluna

Koululaitos ja koulukasvatus ovat olleet avainroolissa kansalaisyhteiskunnan aineellisen ja moraalisen perustan rakentamisessa. Kansanopetuksen ja kansallisvaltion yhteen punoutumisen vuoksi on pidetty itsestään selvänä, että esimerkiksi opettajankoulutus on lojaali toimeksiantajalleen ja toteuttaa nurkumatta valtion sille antamaa koulutustehtävää. Opettajankoulutus on perinteisesti suhtautunut tilanteeseen kuin tilanteeseen isänmaallisena velvollisuutena ollen uskollinen kulloisenkin ajan koulutuspolitiikalle. Jos rahakirstun vartijat saavat kyseenalaistavassa määrin valtaa suomalaiseseen koulutuspolitiikkaan, on arvioitava uudelleen myös opettajankoulutuksen lojaliteettia kansalliselle koulutuspolitiikalle. Kun perinteisesti on uskottu – uskonnollishenkisen nationalismin, valituksen tai hyvinvointi-ideologian hengessä – että kansalaiskasvatus ja opettajankoulutus perustuvat kansakunnan yhteiseen moraalisiin, omassa ajassamme tämän moraalisen näköalan sisältö ei ole enää selvillä. (Värri 2007b.) Onkin pohdittava uusia perusteita opettajuudelle ja kasvatukselle, jonka perusteena ekologialla on oltava entistä suurempi merkitys.

Ekologisen sivistyksen sekä *sivistyksellisen yleistahdon* luomiseksi on kysyttävä, haluammeko antaa periksi yksilön minuuden

viettikerrokselle, haluamisen ylivallalle, jolloin jättäisimme sosiaalisaatiotehtävän koko kulttuuriamme vaivaavan oraalisen kulutusmanian varaan. Esimerkiksi Hans Jonas (1979) tähdentää ekologisen sivistyksen kannalta kiinnostavasti ekologisen etiikan merkitystä. Hänen mukaansa tieteellis-tekninen kehitys on antanut meille päätäntävällän tehdä asioita, joilla on ihmisen hallinnasta riippumattomat seurauksensa maailmassamme. Jonas peräänkuuluttaa *vastuuta* (vastuun periaatteita), jonka metafyyysis-sosiaaliset rakenteet ovat hälvenneet modernin murroksessa. Vastuu on oman ajallisuuden ymmärtämistä suhteessa maailmaan. Tässä viitekehyksessä ”olemisen” tavoittelu on luonnon ”kuuntelua”. (Jonas 1979.)

Ekologinen sivistysajattelu merkitsee kykyä omaan ajatteluun, jalostuneeseen tunne-elämään, sekä aistillis-esteettiseen havaintokykyyn ja mielikuvitukseen. Aistillis-esteettistä havaintokykyä on harjoitettava, ettei hienovaraiset merkit ekologisista haitoista jää huomaamatta ja luontoyhteys kokematta (Pulkki et al 2015; Pulkki et al. 2016). Herkistyneen havaintokyvyn yhdistyessä avarakatseiseen ajatteluun ja kypsän empaattiseen tunne-elämään emme niin helposti koe luontoa homogeenisena resurssivarastona, jota voimme käyttää haluamillamme tavoilla kohtuus sivuuttaen. Esimerkiksi taidekasvatus voi auttaa tarkentamaan havaintokykyämme sekä jalostamaan tunne-elämää, mielikuvitusta (Nussbaum 2011) sekä ajattelua ekologisen sivistyksen suuntiin. Ekologinen vastuu on nykyisessä sivistysajattelussa väistämätön näköala, joka ei ole vain välinearvoinen asia, vaan välttämätön seikka ihmiskunnan selviämässä ja elämän jatkumisessa (Värri 2011). Kyky harkittuun toimintaan, joka kunnioittaa muidenkin elävien olentojen oikeuksia ja ymmärtää elinkelpoisen luonnonympäristön arvon, onkin keskeinen sivistysprosessin tulos.

Kasvatus ekologisenä sivistyksenä edellyttää kilpailuajattelun ja ekonomistisen ajattelun oletusten tiedostamista ja tunnistamista erilaisine vivahteineen ja vaikutuksineen, jottei kasvatuksen suhteellisesta autonomiasta luovuta ja sivistysarvoja syrjäytetä. Tarvitaan yksilön havahduttamista tajuamaan konsumeristisen kapitalismin ekososiaaliset ongelmat sekä talouskysymyksiin liittyvä politiikka. Havahduttamista tarvitaan benneriläisillä talouselämän, etiikan,

politiikan, estetiikan, uskonnon ja kasvatuksen tasoilla. Esimerkiksi talouselämä kaipaa havahduttamista 'pienen talouden realiteeteista' kohti Suurta taloutta ja ekologisempaa todellisuuden tulkintaa. Havahduttaminen tarkoittaa pedagogis-poliittista aktiivisuutta niissä yhteiskunnallis-historiallis-kulttuurisissa elämänmuodon rakenteissa, jotka määrittävät koko sukupolven välistä toimintaa.

”Ihminen tulee ihmiseksi kasvatuksen kautta”, kuten Kant on todennut. Kasvatus luo edellytykset yksilön autonomiselle järjestykselle sekä rohkeudelle nähdä asioita toisin silmin kuin mitä aikakauden hegemoniset diskurssit ja itsestänselvyydet antavat ymmärtää. Ihminen on länsimaisessa maailmankuvassa nähty pitkään luonnosta erillisenä olentona (esim. Plumwood 2002) ja ekologinen sivistysajattelu haluaa kontekstoida ihmisen elämän osaksi elämää kannattelevia järjestelmiä. Ekologisessa kasvatustajattelussa ihminen nähdään elävänä olentona ja ekosysteemin osana, eikä vain potentiaalisena tuotannon tekijänä ja kuluttajana. Ekologisesti sivistynyt ihminen haluaa vaalia, ylläpitää, korjata, ennallistaa ja huolehtia, ei kuluttaa. Kuluttaminen on osa pienen talouden ekonomistista ideologiaa, joka ei tarjoa ekologisesti sivistynyttä pohjaa identiteetille ja minuudelle tai kasvatuskäytännöille.

Sana lopuksi: hyvyydestä, totuudesta ja kauneudesta kaikkien elämänmuotojen oikeutena

Ekologisella kasvatustajattelulla haluamme muistuttaa hyvyyden, totuuden ja kauneuden merkityksestä aikamme arvoympäristöissä. Nämä ovat niitä klassisia sivistysideaaleja, joita on uudelleentulkittava ekologisen sivistysajattelun näkökulmasta. Hyvyys, totuus ja kauneus luovat perustan kaikkien elämänmuotojen ja inhimillisten käytänteiden ymmärtämiselle, ja ne pohjautuvat pienen talouden sijaan aikaa kestäviin ideaaleihin. Ekologisesti suuntautunut kasvatus luo ympäristöjä monipuolisesti aistivan ja ajattelevan, empaattisen sekä hyvää tahtovan ihmisyyden edistämiseksi. Jo hy-

väntähtöinen ihmettely ja uteliaisuus on hedelmällinen alku kaiken kauneuden ymmärtämisessä ja aistilliseen herkkyyteen yhdistyvän viisauden omaksumisessa.

Ekologisen kasvatusajattelun viitekehyksessä kauneus on sopu-
suhtaista ja tarkoituksenmukaista järjestystä – ihmisen mitan mu-
kaista ja muuta elollista ja ei-inhimillistä luontoa kunnioittavaa ja
sille tilaa antavaa olemista. Hyvyys, totuus ja kauneus ovat itseisar-
voja, jotka ovat myös sidoksissa omaan aikaansa; me itse sekä mää-
rittelemme että pidämme niiden merkityksiä yllä tavoitteillamme
ja päätöksillämme. Passiivinen antautuminen globaalin talouden
virtaan voi viedä kasvatustamme esimerkiksi sellaisen standardoi-
dun testaamisen virtaan, josta on vaikea päästä enää takaisin kohti
sivistysideaaleja (ks. Spring 2015).

Kasvatuksen päämääränä on ihminen, joka huolehtii itsestä, toi-
sista ja luonnosta. Jotta huolenpito olisi mahdollista, ekologinen si-
vistysajattelu edellyttää taloudellisten hyötymispyrkimysten tun-
nistamista ja niiden vaikutusten ymmärtämistä. Kasvatuksen suh-
teellisen autonomian puolustus on nähdäksemme viime kädessä
myös elävän ja toimivan (Suuren) talouden etu, sillä Berryn (2005)
mukaan ilman elävää Suurta taloutta ei ole ajan oloon pientäkään
taloutta. Ekologiset ja kulttuuris-yhteiskunnalliset ongelmat kie-
toutuvat toisiinsa lukemattomin sitein (Salonen & Bardy 2015), ja
siksi voimme odottaa sivistykseltä ainakin rationaalisen keskuste-
lukulttuurin ylläpitämistä ongelmien ratkaisemiseksi.

Ekologisenkin sivistyksen ideaalit – hyvyys, totuus ja kauneus
– ovat tunnuksina ihmisyydelle sanan parhaassa mielessä. Sivistys-
tavoitteena on itsetajuisuuteen heräävä toimija: usko järjelliseen ja
autonomiseen subjektiin, eli subjektiin, jolla on mahdollisuus aja-
tella itsenäisesti ja tehdä moraalisia päätöksiä (ks. Siljander 2000).
Ekologiseen sivistykseen havahtuvalla ihmisellä herää käsitys itses-
tä osana luontoa, eikä luonnon herrana. Ihmisen autonomia on tul-
kittava ekologisessa sivistyksessä, ei irrallisuutena luonnosta, vaan
suhteellisuudentajuisena ja kohtuullisena luonnon osaksi asettumi-
sena. Keskeistä on myös huomata länsimaisen järjellisyuden rajat
ja osallisuus ekokatastrofien rakentumisessa (Plumwood 2002), jot-
ta järjellisyyttä voidaan kultivoida kohti hyvyttä, totuutta ja kau-

neutta. Järkeä itsessään voi yhtä hyvin toimia tuhon kuin elämän ylläpitämisen suuntaan (Horkheimer 2008), joten sen suuntaaminen on ratkaisevan tärkeää ekologisen sivistyksen kannalta.

Ekologinen sivistys ilmenee persoonallisena inhimillisyytenä ja hyvántahtoisuutena (esim. Pulkki 2017a, 99–124). Se on taitoa osallistua yhteisiin asioihin ja kykyä nähdä keskinäisriippuvuuksia erilaisten elämän muotojen välillä. Se on herkkää huomioonottavuutta ja välittämistä, jossa järki ja tieto ohjaavat toimintaa elämää edistäviin suuntiin. Sivistyskasvatus sisältää Kantin tunnetuksi tekemän ihanteen ihmisestä, joka uskaltaa käyttää järkeään ja toimia sen ohjaamana ilman ulkoista johdattelua. Ekologinen sivistysatteleu tarkoittaa rohkeutta katsoa vaihtoehtoisia todellisuuksia sekä ymmärtää ettei kaikki ole heti ymmärrettävissä. Berryn ajattelussa korostuukin ihmisen yltiöpäisyyden (tai ylimielen ja ylpeyden, hybridin) tunnistaminen, jotta emme kuvittelisi liikoa kyvystämme hallita luontoa järjen ja teknologiamme avulla. Emme esimerkiksi tiedä mitä ”rangaistuksia” koituu olemassaolon suuren järjestyksen (Suuren talouden) rikkomisesta. Mutta tiedämme Berryn mukaan, että Suuri talous edellyttää hyveitä: nöyryyttä, sympatiaa, kärsivällisyyttä (*forbearance*), anteliaisuutta ja mielikuvitusta. (Berry 1987, 55–61.) Ekologinen sivistys onkin kasvua elämää ylläpitävissä hyveissä.

Lähteet


- Ahokas, J. & Holappa, L. 2014. Rahatalous haltuun. Irti kurjistavasta talouspolitiikasta. Helsinki: Like.
- Benner, D. 2005. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (5. korjattu painos). Weinheim & München: Juventa.
- Berry, W. 2005. Two Economies. Teoksessa B. Keeble (toim.) *Every Man an Artist: Readings in the Traditional Philosophy of Art*. World Wisdom, Inc.
- Berry, W. 1987. *Home Economics. Fourteen Essays by Wendel Berry*. San Francisco: North Point Press.
- Dewey, J. 1916/1978. *Democracy and Education*. Teoksessa J. A. Boydston (toim.) *The Collected Works of John Dewey. Middle Works Volume 9*. Carbondale, Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Fukuyama, F. 1992. Historian loppu ja viimeinen ihminen. Suom. H. Böök. Porvoo: WSOY.
- Glover, J. 2008. *Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria*. Suom. P. Stenman. Keuruu: Like.

- Gramsci, A. 1979. Vankilavihkot 1: valikoima 1. Suom. M. Böök. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Hirschman, A. O. 1981. The passions and the interests. Political arguments for capitalism before its triumph. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Horkheimer, M. 2008. Välineellisen järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Helsinki: WSOY.
- Hollo, J. A. 1959. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. 5. painos. Helsinki: WSOY.
- Husserl, E. 1982. Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. First Book (Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, I. Buch, 1913). Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Iivarinen, V. 2015. Raha. Mitä se todella on ja mitä sen pitäisi olla? Helsinki: Into.
- Järvensivu, P. 2016. Rajattomasti rahaa niukkuudessa. Helsinki: Like kustannus.
- Jonas, H. 1979. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keen, S. 2002. Debunking economics. The naked emperor of the social sciences. Melbourne: Pluto Press.
- Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialium. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kiilakoski, T. 2012. Kasvatus teknologisessä maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisu ja 132.
- Krugman, P. 1994. Competitiveness: A dangerous obsession. Foreign Affairs 73 (2), 28–44.
- Marglin, S. 2009. Dismal science. How thinking like an economist undermines community. Cambridge: Harvard University press.
- Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Helsinki: Gaudeamus.
- Orr, D. W. 1994. Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect. Washington, D.C.: Island press.
- Patel, R. 2009. The value of nothing. How to reshape market society and redefine democracy. New York, NY: Picador.
- Plumwood, V. 2002. Environmental Culture: The ecological crisis of reason. London: Routledge
- Polanyi, K. 2009. Suuri murros. Aikamme poliittiset ja taloudelliset juuret. Tampere: Vastapaino.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Pulkki, J. 2017a. Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista. Hyveitä 2000-luvulle. Acta Universitatis Tamperensis 2332. Tampere: Tampere University Press.
- Pulkki, J. 2017b. Kilpailun harha – aatehistoriallisilta juurilta kilpailufatalismia vastaan. Kasvatus ja aika 11 (4), 88–101.

- Pulkki, J., Dahlin, B. & Värri, V. M. 2016. Environmental Education as a Lived-Body Practice? A Contemplative Pedagogy Perspective. *Journal of Philosophy of Education* 51 (1), 214–229.
- Pulkki, J., Saari, A. & Dahlin, B. 2015. Contemplative pedagogy and bodily ethics. *Other Education. The Journal of educational alternatives* 4 (1), 33–51.
- Quiggin, J. 2014. *Zombitalous*. Tampere: Vastapaino.
- Salonen, A. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15.
- Seed, J., Macy, J., Fleming, P. Naess, A. 1988. *Thinking Like a Mountain. Towards a Council of All Beings*. Philadelphia: New Society Publishers, PA.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Siljander, P. (toim.) 2000. *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Silvennoinen, H. 2013. *Yhteiskuntaluokat, valta ja aikuiskasvatus*. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 301–328.
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Spring, J. 2015. *Economization of Education. Human Capital, Global Corporations, Skill-Based Schooling*. New York; Routledge.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Värri, V.-M. 2007a. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & Näin* 14 (1), 70–73.
- Värri, V.-M. 2007b. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustieteen areena? Aarnos, E., Meriläinen, M. (toim.) 2007. *Pai-koillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius Instituutti, 22–42.
- Värri, V.-M. 2011. Vastuu ihmisen mittana: kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille. *Tiedepolitiikka* 36 (4), 27–38.
- Värri, V.-M. 2014a. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittikinä*. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Värri, V.-M. 2014b. Kapitalisoitu kasvatus sopeuttamisen, tuottavuuden ja kilpailukyyn välineenä. *Kasvatus* 45 (4), 390–394.
- Weber, M. 1989. *Maailmanuskonnot ja moderni länsimainen rationaalisuus*. Tampere: Vastapaino.

III

Koulutuslupauksen laitamilla

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

5. Koulutusyhteiskunnan reuna- merkintöjä – Syrjäseuduilla asuvat nuoret ja toisen asteen koulutukseen hakeutuminen

Sosiologisessa keskustelussa koulutuksellisesta eriarvoisuudesta ei ole kiinnitetty huomiota paikan merkitykseen muuten kuin kaupunginsisäisten alueellisten eriytymisten kautta. Tässä luvussa tuomme paikkasokeaan nuoruus- ja koulutuskeskusteluun puheen-
vuoron, jossa huomioidaan suomalaisen koulutusyhteiskunnan maantieteellisillä reunoilla asuvien nuorten asema ja mahdollisuudet tehdä kouluvalintoja. Kouluverkon silmäkoon kasvaessa reuna-
alueiden nuorten koulumatkat venyvät usein sellaisiin mittoihin, että kysymys kotoa pois muuttamisesta nousee heidän elämässään merkitykselliseksi jo heidän ollessaan 15-vuotiaita.

Johdanto

Siellä ei oo oikeestaan paljon ihmisiä...muutama yksittäinen asukas siellä, meidän lisäksi sillä tiellä ei oo enää kuin yks asukas...että on siinä toinen talo, kolme taloo sillä tiellä taitaa olla mut se yks lähti nyt vanhainkotiin siitä. No, eipä oikeestaan [ole lähellä muita nuoria]...yks miun entinen koulukaveri joka on nyt täällä lukiossa samalla luokalla kuin mie niin hän assuu yheksän kilometrin päässä meiltä että se on lähin. (tyttö)

Suomalaista oppimis- ja koulutusyhteiskuntaa luonnehtii usko koulutuksen hyvää tekevään voimaan sekä yhteiskuntakehityksen että yksilön elämänkulun viitekehyksissä. Maassamme on viimeksi kuluneisiin vuosikymmeneihin saakka nojattu hyvinvointivaltiolliseen koulutuspolitiikkaan, jonka perusteissa yhteiskunnan katsotaan kehittyvän myönteisesti, kun kaikilla on mahdollisuus hyödyntää elämässään koulutuksen tuomia oppeja ja meriittejä (Ahonen 2003; Naumanen & Silvennoinen 2010, 68; Nevala 1999). Yksilötasolla suomalaisiin juurrutettu koulutususkko konkretisoituu koulutukseen osallistumisen kyseenalaistamattomuutena. Koulutuslupaukseen uskotaan, ja koulutukseen osallistumista on mahdollistettu ja pyritty yhdenvertaistamaan muun muassa alueellisesti kattavalla kouluverkostolla. (Hartikainen 2016.) Tässä luvussa tarkastelemme koulutukseen osallistumiseen liittyviä kysymyksiä koulutusyhteiskunnan maantieteellisillä reunoilla asuvien nuorten elämismaailmassa ja suunnitelmissa.

1990-luvulta lähtien suomalaisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja sen seurannaisissa on saatu todeta ideologinen suunnanmuutos (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001), jossa mahdollisuuksien tasa-arvoa ja sitä vahvistanutta maantieteellisesti laajaa kouluverkkoa on kavennettu kaikilla koulutuksen tasoilla. Kouluverkon silmäkokojen kasvattaminen on synnyttänyt maamme erilaisille reuna-alueille koulutuksellisia tyhjiöitä (Käyhkö 2016), joiden tuottamisen perusteluissa ei ole huomioitu ihmisten arkeen kiinnittyviä konkreettisia kysymyksiä: kotien ja koulujen välisiä matkoja, kouluihin kulkemisen kysymyksiä, opiskelupäivien pituutta ja koulunkäynnin konkreettista jäsentymistä nuoren ihmi-

sen arjessa. Kouluverkkoa koskevien päätösten poliittiset linjaukset ovat nojanneet käsitteellis-pedagogisiin ja yksilölähtöiseen uusliberalismiin katsoviin perusteluihin, mutta sellaiset arkiset tekijät kuin ihmisten erilaiset elämänolosuhteet on niissä unohdettu. Tämä on johtanut uudelleenlaiseen suomalaisen koulutuksen alueelliseen eriarvoistumiseen.

Erityisesti toisen asteen koulutukseen osallistumista pidetään keskeisenä yksilön elämäkulullisena valintana, nuoruuteen kiinnittyvänä olennaisimpana normina (esim. Ahola & Kivelä 2007; Järvinen & Vanttaja 2006; Komonen 2001; Myrskylä 2012). Tässä luvussa tarkastelumme kohdistuu erilaisilla syrjäseuduilla ja kaukana oppilaitoksista asuvien nuorten koulunkäyntiin, koulutukseen hakeutumiseen ja kouluvalintoihin liittyviin pohdintoihin, perusteluihin ja reunaehtoihin. Osa analyysimme nuorista käy yläkoulua ja pohtii tulevaisuuttaan siitä käsin, osa taas on jo siirtynyt toiselle asteelle ja miettii valintojaan ja koulunkäyntinsä arkea siinä elämäntilanteessa. Tarkastelumme lähtökohdana on ajatus siitä, että välimatkat itsessään luovat omanlaisensa lähtökohdat tehdä valintoja.

Tutkimusaineistomme koostuvat 35 nuoren ja yhden oppilaanohjaajan haastatteluista. Haastattelut on koottu kolmessa erilaisessa koulutusvalintakontekstissa, joista kerromme tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Haastatellut nuoret ovat iältään 14–18-vuotiaita ja elävät erilaisten koulutukseen ja koulunkäyntiin liittyvien pohdintojen aikaa. Haastateltu oppilaanohjaaja tuo analyysiimme ohjauksellista perspektiiviä, joka on rakentunut hänen pitkäaikaisen niin syrjäseuduilla kuin kaupunkikeskustoissakin toteutuneen ohjausuransa aikana. Olemme nimenneet tutkimuspaikkamme pseudonyymein emmekä myöskään kerro yksittäisten nuorten henkilökohtaisista asioista tai ihmissuhteista, vaikka niillä eittävästi voi olla paljonkin tekemistä koulutusvalintojen kanssa.

Syrjäseutu koulutusvalintojen kehystenä

Tutkimuksemme nuoret asuvat alueilla, joilla koulunkäynnin ja koulutukseen hakeutumisen kysymyksiä määrittävät rakenteellisten, kulttuuristen ja henkilökohtaisten tekijöiden ohessa pitkät välimatkat koulutusta tarjoaviin instituutioihin. Tarkasteluamme taustoittaa koulutuspoliittinen ideaali, jonka mukaan koulutusmahdollisuuksien olisi syytä toteutua yhdenvertaisesti. Sen ponttimena on myös pedagoginen periaate ja ideaali yksilön omiksi koettujen elämänvalintojen tukemisesta, jolloin koulutuksen ja oppilaanohjauksen keskeiseksi eettiseksi ihanteeksi nousee oppilaiden yksilöllisten intressien, toiveiden ja sisäisten ”kutsumusten” toteuttaminen (Atjonen 2004; Onnismaa 2003).

Nuoruudessa yksilön toimijuus on kuitenkin sidottua; nuorten elämänolosuhteet, esimerkiksi asuinpaikka, ovat yleensä vanhempien valintojen tuloksia (Evans 2002). Koulutuspolitiikan objekteina heistä tulee myös potentiaalisia eriarvoistumiskehityksen uhreja, mille ei kuitenkaan panna painoarvoa ajan hengessä, jossa tasa-arvo ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus eivät enää ole ohjavia arvoja muuten kuin juhlapuheiden tasolla. Tehokkuus, tuloksellisuus, markkinat, läpivirtaukset ja tulosohjaus aikamme koulutuspoliittisina diskursseina (esim. Jauhiainen ym. 2001; ks. myös Apple 2006) ovat vaikeasti sovitettavissa ihanteisiin, joiden varassa kouluverkkoa aikanaan levitettiin niin, että myös syrjäseuduilla päästiin mukaan koulutusyhteiskunnan rakennustalkoisiin (Hartikainen 2016). Nyt reuna-alueilla asuvien nuorten koulutusmahdollisuuksia – koulutuksen saavutettavuuden tasa-arvoa – murennetaan alueellisesti tasapainotetun oppilaitosverkoston harventamisella, ja tätä tehdään koulutuspoliittisen päätöksenteon kaikilla tasoilla. Aluehallintoviraston (2014) arvion mukaan erityisesti toiseen asteen koulutuksen saavutettavuus on itäisessä Suomessa huonompi kuin missään muualla maassa. Toteutettu politiikka edistää alueellista segregaatiota, jossa on köyhdytetty erityisesti reuna-alueiden toisen ja kolmannen asteen koulutusmahdollisuuksia (Käyhkö 2016, 76; Tuuva-Hongisto, Pöysä & Armila 2016).

Koulutusyhteiskunnan tehokkuus- ja tuloksellisuusdiskursseja tukevat puheet valinnanvapauksista, rationaalisista valinnoista ja kilpailuista. Näissä sisäkkäisissä diskursiivisissa ideologiakerroksissa vastuu (myös poliittisten) valintojen seurauksista jää yksilöille. (Apple 2006; Rinne ym. 2012.) Puhuttaessa rajattomista kouluttautumismahdollisuuksista, umpiperättömistä koulutuspoluista ja laajasta valinnanvapaudesta nuorten erilaiset arkiset todellisuudet jäävät huomiotta, vaikka koulutusyhteiskunnan nuorilla on asuinpaikasta riippumatta diskursiivinen velvollisuus ”tavoitella unelmiaan, toteuttaa itseään ja tehdä itsestään jotain” (Käyhkö 2016, 77).

Tässä luvussa liikumme koulutusyhteiskunnan reunoilla: paikoissa, joita leimaavat aiemmin vilkas mutta sittemmin hiljentynyt asutushistoria. Kutsumme aineistojemme keruupaikkoja Kolkaksi, Käpykyläksi ja Kaislakummuksi. Paikkakunnat sijaitsevat Pohjois-Karjalassa ja Koillismaalla, ja niistä kootut tilastotiedot kertovat sekä jatkuvasta lineaarisesta väestökadosta että oppilaitosten lakkauttamisista (Tuuva-Hongisto ym. 2016). Erityisesti nuoret sukupolvet jättävät näitä seutuja erilaisista rakenteellisista tai symbolisista syistä: kouluttautuakseen, työllistyäkseen tai päästäkseen pois ”kuolleiksi” luonnehtimistaan asuinympäristöistä vetovoimaisiin ja nuorekkaiksi määriteltyihin kaupunkiympäristöihin (Farrugia 2015; Käyhkö 2017; Tuuva-Hongisto ym. 2016). Kaikissa tutkimuksemme taajamissa on yläkoulu, joka kokoaa päivittäin yhteen oppilaita joskus kaukanakin sijaitsevista syrjäkylistä. Kolkassa ja Kaislakummussa on yläkoulun lisäksi lukio, mutta ei ammatillista koulutusta. Käpykylässä ei ole tarjolla minkäänlaista toisen asteen koulutusta. Paikkakuntia voi luonnehtia niukkojen koulutuksellisten mahdollisuusrakenteiden ja kapeiden valinta-avaruuksien elämänsuunnittelullisiksi ympäristöiksi. Syrjäseutu tarkoittaa tutkimuksemme pitkien välimatkojen leimaamia asumisympäristöjä, eikä se haastattelemllemme nuorillekaan osoittautunut millään tavalla negatiiviseksi luonnehdinnaksi (”no syrjässähan tämä on”), vaikka siihen on tapana kiinnittääkin väheksyviä sisältöjä (esim. Knuuttila 2013). Yksi tutkimuksemme eettinen periaate on ollut välttää metodologiseksi urbanismiksi (Tedre & Pöllänen 2016)

kutsuttua asennetta, joka katsoo syrjäseutuun tietynlaisten ”kaupunkisilmälasiin” kautta. Tällöin syrjäseutua ei oikeastaan ole tutkimuksellisesti itsessään mielenkiintoisena kohteena.

Tutkimuksemme osallistuu koulutuspoliittiseen ja -sosiologiseen keskusteluun koulutuksellisesta eriarvoisuudesta tuoden siihen mukaan kysymyksen alueellisesta epätasapainosta. Koulutusideologioista tulee nopeasti osa elämänpolitiikkaa, todeksi eletävää koulutuspolitiikkaa, joka konkretisoituu erityisesti nuorten ja heidän perheidensä arjessa. Suomessa keskustelua sosiaalisiin rakenteisiin kiinnittyvästä koulutuksellisesta eriarvoisuudesta on käyty sukupuolen (esim. Lahelma & Gordon 2003), etnisyyden (Harinen & Sabour 2014; Souto 2011), yhteiskuntaluokan (Käyhkö 2006; 2014), seksuaalisen suuntautumisen (Lehtonen 2003) ja vammaisuuden/erityisyyden (Mietola 2014) rakenteellisissa viitekehyksissä. Asuinalueeseen nuorten elämänsuunnitelmien raamina on katsottu pohdittaessa muun muassa maaseudun ja kaupungin sekä pohjoisen ja etelän välille rakentuvia erontekoja (Paju 2004; Tuhkunen 2002; vrt. Kiilakoski 2016; Ollila 2008). Pitkiä koulumatkoja ei ole kuitenkaan enemmälti tarkasteltu osana nuorten arkea ja elämänsuunnitelmia (ks. kuitenkin Halonen 2016; Käyhkö 2016; Lampela ym. 2016; Tuuva-Hongisto ym. 2016).

Kylässä kylillä: tutkimuksen aineistot

Harvaan asuttujen ja vähäväkisten paikkojen nuoruus on näkynyt tutkimuksissa harvemmin kuin kaupunkilaisnuoruus (Armila 2018). Myös nuorten koulutusta tai kouluvalintoja sekä niihin liittyviä eriarvoistavia rakenteita, jotka kytkeytyvät muun muassa vanhempien koulutustasoon, sosiaaliluokkaan ja alueelliseen segregaatioon, on analysoitu lähinnä kaupunkikontekstissa. Nyt tilanne on muuttumassa. Nuorisotutkimusverkoston koordinoima nuorten elämänkulkuja pitkittäisellä tutkimusotteella ja useilla paikkakunnilla seuraava *Nuoret ajassa* -hanke (2015–2025) sisältää myös harvaan asuttujen seutujen nuoruuden analyysin. Kunnallisan kehittämissäätiön rahoittama *Syrjäseutunuoret: Unohdettu*

vähemmistö -tutkimushanke (2015–2016) on puolestaan keskittynyt harvaan asuttujen reuna-alueiden nuorten ja kunnallisten palvelujen välisen suhteen tarkasteluun. Näissä hankkeissa haastatellut nuoret olivat samanikäisiä, asuivat samankaltaisilla alueilla ja heidän haastatteluissaan käsiteltiin paljon samoja teemoja, jolloin aineistojen yhdistäminen tätä analyysia varten on ollut mahdollista ja perusteltua. Tämän luvun kirjoittajat ovat olleet mukana näissä hankkeissa ja osallistuneet niiden aineistonkeruisiin¹, mikä mahdollisti tutkijatriangulaation myös aineistojen analyysivaiheessa. Tässä esitettävää analyysia varten on luettu *Nuoret ajassa* -hankkeen aineistoista 18 nuoren ja *Syrjäseutunuoret*-hankkeen aineistoista 17 nuoren haastattelut.

Laadulliseen pitkittäistutkimusotteeseen nojaavan *Nuoret ajassa* -hankkeen aineisto on luonteeltaan toisenlaista kuin kertahaastatteluihin perustuvan *Syrjäseutunuoret*-hankkeen. Ensin mainittu aineisto on koottu useaan otteeseen samassa paikassa ja saman 15-vuotiaista nuorista koostuvan nuorisoryhmän parissa. Nuoria on haastateltu pareittain, ryhmissä, yksittäin ja heidän kanssaan kyläteitä kuljeskellen. Myös nuorten oppilaanohjaajan kanssa on käyty keskusteluja. Jälkimmäisen hankkeen aineisto on puolestaan koottu eri paikoista monipaikkaisen etnografian metodia (Marcus 1995) mukaillen ja kukin nuori on tavattu vain kerran (Tuuva-Hongisto ym. 2016). Molemmissa hankkeissa on kuitenkin oltu kiinnostuneita nuoruudesta, jota eletään todeksi paikoissa, joista on pitkä matka muun muassa kouluihin.

Kosketus tutkimusten nuoriin on saatu koulujen kautta. Luvat aineistonkeruisiin on haettu kuntien koulutusvirastoista ja nuorten vanhemmilta. Tutkimuksiin kutsutut nuoret ovat suostuneet haastatteluihin mielellään. Haastatteluissa nuorten kanssa on keskusteltu monenlaisista heidän elämänsä sisältyvistä asioista (perheestä, koulusta, ystävyyksistä, tulevaisuudenunelmista ja harrastuksista), ja yhtenä keskeisenä referenssinä keskusteluissa on pohdittu paikkaa: syrjäistä taajamaa tai kylää nuorten elämänraamina. Tätä lukuja varten näistä kahdesta haastatteluaineistosta on poimittu tar-

1 Aineistoja ovat kanssamme olleet tuottamassa Sinikka Aapola-Kari ja Ville Pöysä.

kasteltaviksi kohdat, joissa nuorten kanssa on keskusteltu koulunkäynnistä tai siihen liittyvistä suunnitelmista. Analyysimme on fenomenologista kokemusten ja elämismaailman tutkimusta, jossa aineistoista poimitut koulupuhunnat on teemoiteltu induktiivisesti ja jossa dialogi käsitteiden ja aiemman tutkimuksen kanssa on toteutettu vasta temaattisen jäsennyksen kautta (ks. Koski 2011). Ensisijaisena analyttisenä lähtökohtana aineistomme jäsentämisessä toimi paikka ja sen erityisluonne: mitä paikan maantieteellinen syrjäisyys merkitsee nuorten kuvatessa kouluvalintojaan ja koulunkäynnin arkeaan? Analyysimme merkitsi konkreettisesti sitä, että aluksi erottelimme aineistoista ilmaukset, jotka tulkitsimme ilmauksiksi syrjäisen paikan koulunkäyntiin kiinnittyneistä merkityksistä. Nämä ilmaukset jäsennettiin käsitteellisesti niistä tunnistettujen ”yhteisten nimittäjien” mukaiseen analyysirakenteeseen. Tämän suunnatun lukutavan ohessa aineistot pakottivat kiinnittämään huomiota myös joihinkin paikasta riippumattomiin, rakenteellisiin valintoja erilaisiksi muovaileviin tekijöihin (sukupuoli, perhetausta).

Kaikki haastattelemamme kolkkalais- ja kaislakumpulaisnuoret asuvat joko taajaman ulkopuolisissa syrjäkyllissä tai koulunsa lähellä sijaitsevassa asuntolassa. Käpykylän kasvatit puolestaan asuvat joko taajamassa tai sitä kaukaakin kiertelevissä reunakylissä. 26 tutkimuksemme nuorta käy yläkoulua ja yhdeksän lukiota, mikä on johtanut siihen, että haastattelujen sisällöt painottuvat pitkälti toisen asteen koulutusvalintoihin. Ammatillisessa koulutuksessa olevia emme tavoittaneet, mikä johtuu siitä, että he eivät ole tavtavissa kotiseuduillaan kouluaikana, jolloin olemme kiertäneet tekemässä haastatteluja (Tuuva-Hongisto ym. 2016). Haastattelemiemme yläkoululaisten koulumatkat vaihtelevat muutamasta kilometristä noin 60 kilometriin ja toista astetta käyvien noin 10 kilometristä 60 kilometriin. Yläkoululaiset, joiden koulumatka ylittää viisi kilometriä, ovat oikeutettuja kunnan järjestämään koulu- kyyditykseen, mutta toisen asteen oppilailla ei enää ole tätä subjektiivista oikeutta.

Tutkimuksemme nuorten perhetaustat ovat varsin työväenluokkaisia: joukossa on vain kaksi nuorta, joiden äideillä on korkea-

asteen koulutus. Pääosin vanhemmat ovat ruumiillisen työn tekijöitä (myös Tuuva-Hongisto ym. 2016). Vanhempien ammattialoja voi pitää jokseenkin sukupuolittuneina niin, että äidit työskentelevät palvelu- ja hoiva-aloilla ja isät usein tehtaassa tuotantotyössä, maanviljelijöinä tai metsä- tai maansiirtokoneurakoitsijoina.

Valintojen vaakakupeissa

Seuraavissa alaluvuissa liikutaan aluksi tutkimuksemme empiirisissä konteksteissa ja kuvataan nuorten konkreettisia valintoja ja niiden paikkakuntaerityisyyttä. Näiden konkreettisten kuvausten jälkeen tarkastelemme aiheitamme analyttisemmin kysyen aineistoilta, missä kohdissa paikka konkretisoituu erityisenä elämänsuunnittelun kehyksenä ja missä nuorten puhe noudattelee yleisempiä, paikkaan kiinnittymättömiä argumentteja. Erottelumme on metodologis-analyttinen; eletyssä elämässä monenlaiset jaot ja valinnat limittyvät ja ”sotkeutuvat” toisiinsa. Paikoitellen nostamme esiin myös nuorten keskinäisiä eroja pohtien esimerkiksi heidän perheidensä erilaisia mahdollisuuksia resursoida lastensa koulunkäyntiä.

Kolme erilaista kouluttautumiskontekstia

Käsitteellä ”nuoret” yhdistetään yksilöllisiä ja sosiaalisia maailmoja, jotka eivät ole yhteismitallisia (Bourdieu 1985, 128–136). Saman ongelman edessä ollaan puhuttaessa tietynlaisista asuinpaikoista syrjäseutuna. Vaikka syrjäseutu pitkin välimatkoineen on tutkimuksemme konteksti, tarkastelukohde ja referenssi, siellä asuvien nuorten elämisaailmojen ja elämänsuunnitelmien niputtaminen ja yksiviivainen syrjäisyyteen kiinnittäminen olisivat aineistoillemme tehtyä metodologista väkivaltaa. Myös syrjäseuduille muodostuu paikallisia elämän ja puhumisen tapoja, uniikkeja sosiaalisia hierarkioita ja omanlaisiaan nuorisokulttuurisia ”legendoja” – yhdessä synnytettyjä tapoja ymmärtää haluttu, ihailtu tai kammoksuttu (ks. Perho 2010). Aineistojemme lähiluku (Hoikkala

1993) osoittaakin, että niiden sisältämiä elämismaailmoja tarkasteltaessa on syytä huomioida jo näiden kolmenkin tarkastelemamme paikan erilaisuus.

Käpykylä: Kouluton taajama

Käpykyläksi kutsumamme paikkakunta sijaitsee maamme itärajan tuntumassa. Se on pieni alle 1000 asukkaan taajama, jonka peruskoulu kokoaa yhteen lapsia ja nuoria noin 30 kilometrin säteellä. Kolmeen seutukeskukseen, joissa lähimmät toisen asteen oppilaitokset sijaitsevat, on Käpykylän syrjäkyliltä matkaa enimmillään noin 80 kilometriä. Julkisen liikenteen palvelut ulottuvat taajamasta kahteen näistä lähimmistä toisen asteen oppilaitospaikoista, mutta taajaman ulkopuolisista kylistä, joissa reilusti yli puolet nuorista asuu, on päästävä liikennöintipalvelujen ääreen itse. Periaatteessa Käpykylän nuorilla on, ainakin jos he valitsevat jonkin lähimmistä vaihtoehtoista, mahdollisuus käydä koulua myös toisella asteella kodeistaan käsin – edellyttäen, että he pääsevät kodeistaan taajamaan julkisen liikenteen pysäkeille.

Mie oon vähän huonommassa asemassa [taajama]käpykyläläisiin nähden koska mie asun viijentoista kilometrin päässä [taajamasta, mistä bussit lähtevät] niin miun pittää ajaa mopolla semmoset, miun pittää herätä erittäin aikaisin nimittäin. Jossain viien, puol viien paikkeilla, jos mie iskän kyyillä meen [taajamaan ja siitä bussilla kaupunkiin], mutta varmaan riittänee jos kuuen aikaan herrään jos mie mopolla [menen taajamaan bussille]. (poika)

Haastattelemamme Käpykylän nuoret (n = 18, joista tyttöjä on 11 ja poikia 7) tekivät keväällä 2016 toisen asteen koulutusta koskevia hakulistauksiaan. Nämä yhdeksäsluokkalaiset koulutuspolkujaan suunnittelevat eivät solahda vaivatta suomalaiseen tilastolliseen kuvaan siitä, kuinka noin 55 prosenttia nuorista hakeutuu lukioon ja 45 prosenttia ammatilliseen koulutukseen (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2016). Käpykylän nuorista lukioon haki viisi ja ammatilliseen koulutukseen 13. Nuoret myös hakivat pääasiassa lähimmän kaupungin oppilaitoksiin. Haastattelemamme Kä-

pykylän oppilaanohjaaja onkin työssään havainnut hakutoiveisiin liittyvän ”käpykyläerityisyyden”. Oppilaidensa harjoittaman lähelle katsomisen syitä oppilaanohjaaja löysi puolestaan yläkoulu-
laisten iästä:

Viisi haki lukioon, eli yks neljäsosa. Ja se on tietysti vaikee sanoo ku näin pieni tää määrä ku aattelee et ammattiopistoon 75 prosenttia, niin nehän on parhaimmillaan kaupungin keskustan kouluissa just päinvastoin, kyllähän siinä on huikea ero. (...) Enimmähän myö selataan oman amiksen ja omien lähilukioitten oppaita, vaikka yrittän aina tuuva esille et on muitakin vaihtoehtoja, mutta ovathan hyö aika nuoria lähtemään etemmäs.

Käpykylän nuoret, kuten nuoret yleensä, pitävät koulutusta koskevia valintojaan itse tehtyinä päätöksinä (Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010; Thomson ym. 2002, 351; Thomson, Henderson & Holland 2003, 33–34, 45). Nuorisokulttuurisesta tulkintaperspektiivistä nuorten samansuuntaiset valinnat on usein tulkittu paikkakuntakohtaisiksi nuorten keskuudessa leviäviksi jaetuiksi elämänsisällöiksi (Korkiamäki 2013). Haastattelemamme oppilaanohjaaja puolestaan kytki käpykyläläisnuorten lukiovalintojen vähyyden ja lähikaupungin alatarjontaan tyytymisen perheiden sosioekonomiseen asemaan:

Kyl mie luulen et se on aika paljon se perheitten sosioekonominen asema, ehkä sitä koulutusta ei niin hirveesti arvosteta, perheissä harvemmin on korkeesti koulutettuja vanhempia. Tiiänkin muutama oppilaan että hyvin oli menny koulu ja itse mieli lukioon mut isä sano et ei sinne kannata lähtee vuosia tuhlaamaan. Sillon tällön vähän täntyyppisiä kommentteja tulee.

Kaislakumpu: Tuttu ja turvallinen pikkulukio

Kaislakummuksi kutsumamme itäsuomalainen kuntakeskus sinittelee itsenäisenä kuntana ajanhengessä, jota leimaavat monenlaiset hallinnolliset fuusioitumiset. Kaislakummun koulutustarjontahistoria on pitkä, monipuolinen ja monipolvinen sisältäen kansa- ja peruskoulutusta, lukiokoulutusta, ammatillista koulutusta ja opisto-

tasoista koulutusta. Nyt kunnassa toisen asteen koulutukseen panostetaan ylläpitämällä muutaman kymmenen oppilaan lukiota.

Tutkimustamme varten haastattelimme 11 Kaislakummussa koulua käyvää oppilasta (6 tyttöä ja 5 poikaa/2 yläkoululaista ja 9 lukiolaista). Nuoret joko kulkivat päivittäin kouluun 7–60 kilometrin päästä tai asuivat koulun lähetyvillä sijaitsevassa ilmaisessa asuntolahuoneistossa. Yksi pojista oli aloittanut opinnot 210 kilometrin päässä sijainneessa kaupunkilukiossa mutta muuttanut vuoden yrittämisen jälkeen takaisin kotikonnuilleen ja jatkanut opiskelua siellä.

Tutkimukseemme osallistuneille Kaislakummun lukiolaisille lukio on ollut tuttuudessaan tai pienuudessaan turvalliseksi koettu valinta. Haastattelemamme kaislakumpulaisyläkoululaiset puolestaan suunnittelivat muuttavansa peruskoulun käytyään pois kotiseudultaan ja hakeutuvansa maakuntakeskukseen lukioon – oppilaitokseen, johon nuorten kotoa on matkaa pitkälti toista sataa kilometriä. Nuoria kaupunkilukioon houkuttelevana (tai ajavana) paikallisena legendana toimi osaltaan oman lukion ympärillä leijuva lakkautusuhka tai -puhe (ks. Käyhkö 2016, 84). Näillä paikallisilla puhumisen tavoilla on todettu olevan itseään toteuttavan ennusteen kaltaista voimaa: kun koulun lakkauttamisesta huhutaan tarpeeksi kauan, opiskelijat eivät enää sisällytä sitä omien valintojensa valikkoon ja niin koulu kuolee itsestään, sisältä päin (Käyhkö 2016, 86). Lähimpänä kaupunkina maakuntakeskus on kuitenkin tuttu, eikä sen edemmäksi vielä haluta.

Mul on tosi vieras ajatus lähtee minnekkään muualle [kuin lähikaupunkiin] koska mie en just matkustele kauheesti enkä käy missään ja silleen, että [kaupunki] on se tutuin paikka ja sit varmaan vähän pelottais lähtee mihinkään vieraaseen kaupunkiin. (tyttö)

Kolkka: Lähtemisen imperatiivi

Kolkaksi nimeämämme paikkakunnan voi sijoittaa kartalla Koillismaalle, missä asuttujen paikkakuntien väliset etäisyydet ovat selkeästi pitempiä kuin monilla muilla reuna-alueilla. Kolkassa haastattelumatkamme päätappi oli sen keskustaaajamassa sijaitseva

yläkoulu, johon oppilaat tulevat noin 50 kilometrin säteeltä. Haastattelimme kuutta yläkoulun 8. tai 9. luokalla opiskelevaa nuorta (3 poikaa ja 3 tyttöä). Paikkakunnan ainoa nuorille toisen asteen opintoja tarjoava organisaatio on yläkoulun vieressä sijaitseva lukio. Kolkasta monille ammatilliset opinnot valitseville tai valinneille nuorille matkaa kotoa kouluun on yli 150 kilometriä. Käytännössä tämä merkitsee lähtemisen imperatiivia (Farrugia 2015): Kolkkan reunakylistä ammattiin haluavan on muutettava pois kotoaan opintojen alettua. Lähtemisen imperatiivi on totta myös niille lukiolaisille, jotka putoavat pois kunnallisen koulukyydytyksen kelkasta: ”Ehkä jään tuohon Kolkkan lukioon tai sitten turvallisuusalalle [kaupunkiin]. No pittääpä se joka tappauksessa muuttaa, meneepä minne tahansa.” (poika)

Monen kolkkalaisnuoren kohdalla – ainakin koulukyytien järjestyessä – lukiovalinta antaa mahdollisuuden kulkea koulutuspolkua kotoa käsin, mikä säästää nuorta itsenäistyjää monilta arjen haasteilta. Kolkkalaista lukiokoulutusta miettiessään ei tarvitse myöskään kantaa huolta keskiarvorajoista, pikemminkin opintoja suunnitteleva voi pohtia heikonkin koulumenestyksen parantelua lukiovuosien aikana. Kolkassa lukio on nuorelle helppo ja yksinkertainen valinta.

Valintojen kerroksia

Kun koulutuspolkua suunnitellaan kaukana oppilaitoksista, suunnitelmissa ei ole kyse vain omimmaksi koetun opin valinnasta, vaan pohdinnoissa on otettava huomioon monia arkisen elämän sujuvuuteen liittyviä asioita (Mäkinen 2015). Tässä alaluvussa kysymme, mitä kaikkea reunojen nuoret valitsevat (tai valitsevat pois) listatessaan suunnitelmiaan. Minkä asioiden välillä joudutaan tasapainoilemaan ja minkälaisiksi vaakakuppien sisällöt muodostuvat silloin, kun puntaroidaan toisen asteen opintoihin hakeutumista, joko tulevaisuuteen katsoen tai retrospektiivisesti?

Huomionarvoista on, että koulutusyhteiskunnan meritokratia ja sisäistetty kouluttautumisen normi eivät tulleet haastetuiksi yhdessäkään kohtaamisessa nuorten kanssa. Nuorten puheessa koulutus

”kannattaa”, ”antaa vakaan pohjan” ja on asia, johon ”on päästävä”. Koulutukseen hakeudutaan ja osallistutaan, vaikka se ei välttämättä itsessään kiinnostaisikaan. Koulutus on monille tutkimuksemme nuorille välttämätön elämän välivaihe tai pohjarakenne, asia, joka tehdään ennen ”varsinaisen” elämän alkamista (vrt. Kauppila 2002).

Kun johonki investoi niin se kannattaa. (poika)

Tuskin siit mittään haittaakaan on että käy sen koulutuksen ja mie aion käyä sen loppuun vaikka se, jos se ei nyt kiinnostas niin kyllä se kantsis käyä loppuun miun mielestä. (poika)

Kun koulutuksesta puhutaan itseisarvoisesti ja täsmällisemmin määrittelemättä, ”kunhan-jotakin-tyyllillä”, oppilaitoksen valinnassa vaakakuppi kallistuu helposti valittaviin, arjessa saatavilla oleviin ja realistisiin vaihtoehtoihin. Tässä mielessä nuorten voi todeta tekevän pragmaattisen rationaalisia valintoja (Hodkinson & Sparkes 1997; Käyhkö 2016). Realistisuus valinnoissa merkitsee monia asioita: saatavilla olevia kytymahdollisuuksia ja niiden raameissa rakentuvan koulupäivän pituutta, taloudellisten satsausten volyymin, keskiarvo- tai muiden pisterajojen ylittämistä sekä koulunkäyntiin liitetyn emotionaalisen turvallisuuden tai turvattomuuden puntarointia, joka liittyy vieraalle koulupaikkakunnalle ja uuteen sosiaaliseen ympäristöön siirtymiseen kiinnitettyihin pelkoihin ja jännityksiin.

Osa vaakakuppeihin laitetuista asioista ovat asuinpaikkaan kiinnittymättömiä ja monista tutkimuksista tuttuja pohdintoja, jotka liittyvät omiin oppijaidentiteettimäärittelyihin, alavalintojen periytymiseen tai koulutusvalintojen luokka- ja sukupuolijärjestyksiin (Ball, Maquire & Macrae 2000; Järvinen 1999; Käyhkö 2006; Lahelma 2003; Lappalainen ym. 2010; Vanttaja 2002). Osa asioista puolestaan on liitettävissä syrjäiseen asuinseutuun ja opinahjojen kaukana sijaitsemisen kysymyksiin. Seuraavissa alaluvuissa avaamme nuorten pohdintoja niin, että aluksi nostamme tarkasteluun teemoja, jotka voi tulkita yleisiksi ja paikkaan kiinnittymättömiksi valinta-argumenteiksi. Tämän jälkeen analyysiin tuo-

daan mukaan nuorten asuinpaikasta ja arjen olosuhteista kumpua-
via koulutukseen liittyviä ajattelemisen aiheita. Koska koulutusva-
lintojen sukupuolijärjestys näyttää läpäisevän sekä asuinpaikkaan
kiinnittymättömät että kiinnittyvät kysymykset, nostamme sen
esiin omana teemanaan.

Kouluvalintojen sosiaalisia järjestyksiä

Vaikka tutkimuksemme paikkakunnilta hakeudutaan paljon am-
matillisen puolen opintoihin, toisen asteen koulutuksen yleinen
pääristeys – valinta lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä – on
pääsääntöisesti nuorten tekemä ensisijainen ja asuinpaikkakytkök-
sestä irrallinen perusvalinta. Lukiokoulutuksen valinneet nuoret
ovat ”tienneet aina” tahtovansa lukioon, ja valtaosa ammatilliselle
puolelle hakeutuvista on ”aina tiennyt, että ei ainakaan lukioon”.

Keskustellessamme tästä perusvalinnasta nuorten kanssa saim-
me kuulla koulutussosiologisista analyyseista tuttuja opiskelijai-
dentiteettiä kiinnitettyjä argumentteja (Houtsonen 2000). Näissä
perusteluissa pohdittiin itseä ja omaa suhdetta lukemiseen, opis-
keluun, teoriaan, käytäntöön, fyysiseen tekemiseen, sitkeyteen ja
pärjäämiseen. Etukäteen rakennetuissa käsityksissä esimerkiksi
opiskelusta ammatillisella puolella voi nähdä myös viitteitä nuor-
ten parissa leviävistä ”legendoista”: visioista siitä, minkälaisia
asioita valintojen seurauksina on odotettavissa:

Tuntuu ku mitä on jottai porukkaa tuolla ammattikoulussa niin ei
niillä ikinä tuu mittään läksyjä ja niillä saattaa vappaapäiviä ja täm-
mössiä niin saattaa tuolla olla mopolla ajelemassa sillon kun myö
[yläkoululaiset] ollaan koulussa. (poika)

Koulutusyhteiskunnassa lukiovalinta on asuinpaikasta riippumatta
hyvä, kunniakas ja norminmukainen valinta – asia, jota vastaan
toimiminen edellyttää perustelun. Useimmin meille esitetty perus-
telu oli oman itsen sopimattomuus lukio-opiskelijan kulttuuriseen
kuvaan. ”Oli se selvä peli, emmie minnekään lukioon oo menossa,
en oo semmonen lukutoukka että ei miulle, ei käy semmonen”
(poika). Vain jokunen haastattelemamme koulussa erinomaisesti

menestynyt nuori rikkoo tätä representaatiota ja koulutuksellista odotusta: ”Siis tosi moni on silleen, et pääsisit vaikka ydinfysiikoks, joo varmaan pääsisin mutta ku ei kiinnosta, mieluummin teen sitä mikä on mielenkiintosta” (tyttö).

Koulumenestyksen ja lukiovalinnan liitto koskee tutkimusaineistoissamme kuitenkin ensisijaisesti kaupunkilukioihin aikovia, ja esimerkiksi haastattelemamme oppilaanohjaajan sanoin ”kunnianhimoisia” tyttöjä. Kolkassa ja Kaislakummussa kootuissa haastatteluissa meille korostettiin puolestaan sitä, kuinka pieniin ja syrjäisiinkin lukioihin voi mennä ilman paineita keskiarvorajoista ja opiskelemaan rauhassa ilman suorituspaineita.

Haastattelemiemme ammatilliselle puolelle hakeutuneiden nuorten alavalinnoissa on myös tunnistettavissa yleisiä elämänpoliittisia trendejä. Kiinnostukset aloihin ”tarttuvat”; kun joku lähipiiristä on testannut alan tai käynyt samaa oppilaitosta (Käyhkö 2006). Tuttuus tarjoaa tarttumapintaa ja joskus myös näyn tulevas-ta työpaikasta. Mallit siirtyvät kuitenkin implisiittisesti: nuorten kerronnassa vanhemmat jäävät varsin hiljaisiksi ja erityisiä vaatimuksia esittämättömiksi, myöntyviksi hakulomakkeiden allekirjoittajiksi (ks. Ball ym. 2000, 144).

Sisko on tällä hetkellä kai kolmannen vuoden, pääsee nyt läpi, ja iskä ja äiti on käynyt sen ja miun kummi on sairaalassa [töissä] ja miun toinen kummi palomiehenä toimii ja se on vähän semmonen suvussa kulkenu. (poika, haluaa ensihoitajaksi)

Ku on asunu koko ikänsä ja on tehas tossa vieressä ja on tullu käyty aika monta kertaa tuolla — että on vaan mentävä tonne [opiskelemaan prosessinhoitajaksi] ja myöhemmin töihin. Tuolta tehtaalta ku jääpi eläkkeelle koko ajan porukkaa ku siellä vanhenee niin varmaan halluuvat nuorempii sinne jatkamaan. (poika)

Joidenkin nuorten kohdalla harrastus (liikunnallisuus, eläinharrastus, järjestötoiminta) ja intohimoinen suhde siihen saavat kuitenkin myös rikkomaan kulttuurisia kuvia ja representaatioita (vrt. Kauppila 2002). Koulunkäyntiin liittyvät arkiset ongelmatkaan eivät nouse liian suuriksi esteiksi, ja syrjäkylästä voidaan pyrkiä kauksikin omaksi koetun tekemisen vuoksi – ainakin jos nuoren per-

heestä löytyy ajatukselle emotionaalista ja materiaalista tukea. Alla siteerattu Käpykylän nuori on siinä mielessä poikkeuksellisessa asemassa, että hän pääsi haluamaansa opiskelupaikkaan, toivomalleen alalle ja 16-vuotiaana asumaan kaupunkiin vanhempien häntä varten ostamaan rivitaloasuntoon.

Ku liityin VPK:hon, niin se vaan jotenkin, silleen jäi se, rupes kiehomaan niin paljon, että siitä sit lopulta et se ei oo vaan harrastus vaan mie haluun siitä oikeesti uran. (tyttö)

Lähteä vai jäädä?

Keskeinen aineistoissamme esille tuleva asuinpaikkaan kiinnittyvä erityinen valintakysymys on lähtemisen ja jäämisen teema: kotoa pois muuttaminen vs. kotoa käsin opiskeleminen on yksi syrjäseutunuorten elämänsuunnitelmissa pohdittava asia (Käyhkö 2016). Päätöksen tekeminen suuntaan tai toiseen johtaa joko konkreettisiin irtiottoihin monesta tutusta asiasta tai pakottaa toiveiden ja arjen realismin välisiin kompromisseihin.

Kotoa pois muuttaminen 15–16-vuotiaana on hyppy tuntemattomaan, jota joko pelätään tai odotetaan innolla (Käyhkö 2016). Koulunkäynnin jatkaminen kotoa käsin, tutuilta pysäkeiltä ja tutun arkisen järjestyksen tiimoilta, on monen haastattemamme nuoren toive tai lähimmän oppilaitoksen valinnan perustelu. Kaislakummussa ja Kolkassa oma lukio on yksi kotoa opiskelemisen mahdollistaja, ja joidenkin kohdalla tämä mahdollisuus onkin ollut keskeinen lukiopolulle astumisen perustelu.

Myös nuorten identiteettimääritykset, joissa he arvioivat itsensä ”pienen paikan ihmisiksi”, voi joidenkin kohdalla tulkita syrjäseutuerityiseksi, asuinpaikkaan kiinnittyväksi koulutusvalintojen perusteluksi. Pienen paikan ihminen ei viihtyisi kaupunkiympäristössä ja sen suurissa kouluissa. Suhde kotipaikkaan ja sen fyysiseen ja sosiaaliseen pienuuteen kytkeytyy turvallisuuden ja tuttuuden kokemuksiin, joista halutaan pitää kiinni (Tuuva-Hongisto ym. 2016; Käyhkö 2017; myös Jamieson 2000). Vaikka ”isossa kuvasa” kotipaikkaan kiinnittyminen näyttää sukupuolittuvan niin, että pojat ovat tyttöjä haluttomampia lähtemään kotiseudulta (myös

Dahlström 1996; Donkersloot 2012), tämä itsemäärittelyyn liittyvä perustelu korostuu myös Kaislakummun pieneen lukioon haikutuneiden tyttöjen puheessa.

Kyllä mie mieluummin lähellä luontoo asusin... en mie oikein tuosta kaupunkielämästä välitä. (poika)

Pienen paikan [ihminen oon]. Mie oon asunu koko ikäni pienessä paikassa ja tykkään yhteisöllisyydestä, miusta täällä on kunnassa aika vähän ihmisiä ketä ei tuntis etes kasvoilta. (tyttö)

Nuorten kouluvalinnat ovat yleensä koko perheen kysymyksiä (ks. Harinen 2015). Vaikka nuorten alavalinnoissa vanhemmat ovat monesti hiljaa ja tyytyvät hyväksymään allekirjoituksillaan nuorten valintoja, lähtemisen tai jäämisen kysymykseen heillä on yleensä sanansa sanottavana. Joskus nuorten tulevaisuudenhaaveiden poisvalintoja ovatkin tehneet vanhemmat, jotka ovat kieltäneet lapsiaan hakemasta liian kaukana sijaitseviin kouluihin. Esimerkiksi käpykyläläinen Iida ei ole voinut hakea haluamaansa oppilaitokseen kaupunkiin, ”ku se oli olevinaan liian kaukana. Lopulta mietittiin, iskä oli sitä mieltä että jos sinne [läheemmäksi] hakkee niin sit ne [vanhemmat] ainaski on vähän ilosempii ku laittaa sen ekaks, eikä sitä. Niin vähän kielsivät että ei sinne.” (Ks. myös Abbott-Chapman, Johnston & Jetson 2014, 304.)

Aina vanhempien päätäntävalta ei kahlitse vain kauas opiskelemaan haluavia syrjäseutunuoria. Myös lähimpiin oppilaitoksiin lähtevien tai lähteneiden nuorten perheissä voidaan käydä jännitteistä neuvottelua siitä, mistä käsin koulua on hyvä käydä ja millä ehdoilla. Osa tutkimuksemme työistä haluaisi muuttaa opiskelukaupunkiinsa, mutta perheillä ei ole varaa koulunkävijälle vuokrattavaan asuntoon, eivätkä oppilasasuntolat useinkaan herätä suurta muuttohalukkuutta. Päivittäinen koulunkäynti kotoa käsin merkitsee varhaisia ja väsyneitä aamuja, pitkiä koulupäiviä ja lyhyitä iltoja, mikä tuntuu nuorista epäreilulta (myös Abbott-Chapman ym. 2014).

Kyllähän täältä liikkuu linja-autot mutta itteeni ärsyttää ehkä se et haluisin muuttaa pois jo täältä että kun tulee niin pitkiks päivät jos sä seittemältä jou'ut lähtee jos kaheksalta alkaa koulu tai vähän ennemminkin ja sit ehkä jossain viien puol kuuen aikaan oon kotona. Onhan se varmasti, väsyttää illalla ja tälleen et jos asuis [kaupungissa] niin ois paljon helpompi. (tyttö)

Perheiden erilaiset pääomat (esim. Tolonen 2008; myös Henderson 2005) ja tutkimuksemme aineistoissa erityisesti varallisuuserot ovat tärkeä nuorten elämänvalintoja ja -mahdollisuuksia raa-mittava tekijä. Jo perusvalinta lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä merkitsee valintaa siitä, missä määrin koulutukseen halutaan sitoa – tai on sidottavissa – perheen taloudellisia resursseja. Syrjäkyläkontekstissa nuorten kouluaikainen asuminen tuo kysymyksen perheiden varallisuksista tai valmiuksista erityisellä tavalla näkyväksi. Haastattelemamme nuoretkin tuntuvat olevan tietoisia siitä, että heidän kouluaikaisessa asumisessaan on kyse myös rahasta. Kaukana opiskeleminen maksaa, kouluihin kulkeminen maksaa ja kaupungeissa asuminen maksaa – kaiken muun opiskeluun liittyvän kulungin lisäksi. Kotoa käsin opiskelemisessa voikin olla kyse siitä, että muunlaiseen ratkaisuun ei ole varaa (myös Abbot-Chapman ym. 2014). Haastattelemamme Käpykylän oppilaan-ohjaajakin kertoi havainneensa, kuinka nuoret hyväksyvät kotoa pois muuttamisen kieltämisen, jos se perustuu rahaan. Yhteiskuntapoliittisesta keskustelusta tutuiksi tulleet ”talouden realiteetit” näyttävät diskursiivisen voimansa myös elämänpolitiikan tasolla osoittautuessaan perusteluiksi, joille on vaikea löytää kumoajaa.

En mie usko, että miun perheellä olisi ollut varraa [että olisi lähtenyt opiskelemaan kauas]. (tyttö)

Ei iskä haluis maksaa sitä [vuokraa kaupunkikeskustassa], sit ku enhän miekään vielä mittään lainaa tai semmosii saa. (tyttö)

Asumisesta voi tulla joidenkin syrjäseutunuorten kohdalla lukion ja ammatillisen puolen välillä tapahtuvan koulutuksellisen ”päävalinnan” keskeinen kynnyskysymys ja lukiovalinnan konkreettinen perustelu paikassa, josta ammatilliset oppilaitokset ovat hyvin

kaukana. Näissä tapauksissa lukiovalinnasta tulee mielenkiintoisella tavalla ”pienempi paha”: ne, joilla ei ole halua muuttaa asuntolaan eikä varaa omaan opiskelija-asuntoon, jäävät kohtuullisen matkan päässä sijaitsevan oman kunnan lukion oppilaksi, koska muut vaihtoehdot sisältävät liian suurina pidettyjä haittapuolia. Oppilasasuntolassa asuminen on monille tällainen liian korkea haittakynnys, hyvinvointiin ja opiskelurauhaan liittyvä sosiaalinen riski:

Osa jääpi Kolkkaan lukioon ihan sen takii kun jos joutus asuntolaan menemään ja kukaan ei haluu sinne asuntolaan mennä [kaupunkiin] ...se on silleen että oikeestaan pitäis se oma kämpppä saaha jos menis [kaupunkiin] mutta aika monelta oon kuullu että aikoo jäähä Kolkkaan lukioon opiskelemaan. Varmaan just se että siinä joudutaan niin monen kanssa asumaan semmosessa soluasunnossa ...jonkun kanssa joudut asumaan, jakamaan huoneen ja nukkumaan samassa tilassa. (poika)

Oppilasasuntoloiden maine on usein huono, ja niissä asumisesta kertyneitä negatiivisia kokemuksia jaetaan nuorten keskuudessa sekä vahvistetaan nuorten ja vanhempien keskinäisissä puntaroinneissa. Asuntoloista muodostettu kuva – legenda – piirtää esiin kolhoosimaista yhteiseloä ja ”huonoon seuraan” joutumisen riskiä. Niihin ei haluta hakeutua, vaikka kotoa käsin opiskelu tuntuisikin raskaalta ja aikaa vievältä.

Mie iskän kanssa, se oli vaan silleen, että hirveen monet ketkä on asuntolaan menny, niin niillä on koulun kanssa alkanu mennä huonomin, koska sielä on se porukka asuntolassa lähinnä näitä ketkä juo ja polttaa. Mie mietin just yhen miun kaverin kanssa, niin se ois sitä, sano et varmaan suurin piirtein seitkytää prossaa ketkä on asuntolassa niin esim. polttaa siellä, niin siinä on myös se ku mie ite haluaisin nimenomaan terveyttä ja kuntoo, et siinä sitten se ryhmäpaine on varmaan siellä hirveen kova. Myös kaverin kanssa mietittiin sitä et se on sitä mieltä ettei se missään nimessä haluu asuntolaan koska siellä saattaa ruveta katoilemaan tavaroita. (poika)

Siis ei kun ne ei jaksaa asuntolalla olla kun se on niin syöpänen paikka kuulemma niin sitten ne tulee kotiin. (poika)

Aivan kaikki haastattelemamme nuoret eivät kuitenkaan ole sulkeneet pois asuntolassa asumisen mahdollisuutta. Joidenkin hyvin kaukaa kouluun kulkevien kohdalla asuntola on ainoa vaihtoehto, ja joidenkin hankalien kulkuyhteyksien takana asuvien nuorten kohdalla koulun yhteydessä toimiva asuntola voi toimia myös vahvana kyseiseen kouluun hakeutumisen houkuttimena.

Tärkeäksi sosiaaliseksi pääomaksi (Ellonen 2008) toiselle kouluasteelle lähtijän kotoa pois muuttamisessa nousevat erilaiset ”ankkuri-ihmiset”: koulupaikkakunnilla asuvat mummit, ukit, sis-kot, tädit ja muut sukulaiset tai tuttavat (Lampela ym. 2016). Jos vieraaksi koetulla koulupaikkakunnalla asuu tuttu ankkuri-ihminen, valinnan vaakakuppi kallistuu helposti sinne päin, ja myös vanhempien kanssa neuvottelu muuttuu helpommaksi. Vieraassa ympäristössä nuorta odottava tuttu aikuinen luo hänelle emotionaalista turvaa ja luottamusta, ja vanhemmille se takaa nuoren elämää ympäröivän huolehtivan kontrollin silloin, kun arkinen välimatka lapsuuden kotiin kasvaa.

Koeviikolla yleensä jään tänne asustelemaan isovanhempien luo.
(poika)

Sit kun mä alotan lukion mä muutan tohon ukin luokse mahdollisesti.
(tyttö)

Joskus päätös kotoa muuttamisesta on ainoa mahdollinen. Tutkimuksemme aineistot osoittavat, että esimerkiksi ammatillisiin opintoihin haluavien kolkkalaisnuorten on otettava tämä askel. Heidän kohdallaan lähin ammatillinen oppilaitos sijaitsee jopa 150 kilometrin päässä, jolloin päivittäisen matkanteon kipukynnys ylittyy.

Kaikista aineistoissamme esille tulevista rakenteellisista rajoista ja imperatiiveista huolimatta haastattelemiemme nuorten puheessa ei ole tunnistettavissa isompaa harmittelua liian kaukana siintävistä opintohaaveiden kohteista. Täysin tiedostamatta tätä epäsuhtaa ei kuitenkaan olla, ja esimerkiksi jotkut käpykyläläispojat ovat siirtäneet syrjään ”omimmat” alahaaveensa, koska niiden toteutuminen olisi edellyttänyt muuttamista opiskelupaikkakunnalle.

Miun vanhemmat ei oikeen kannattanu silleen että mie muuttasin minnekkään, ja olin mie itekin sitä mieltä että sitten ois pitäny asuu yksin ja ku ei tietokonettakaa sinne kehtaa raahata, ku siel ois ollu aika tylsää kieltämättä. Ku ei moppookaan sinne. (poika)

Sinne jos ois hakenu ja sit ois päässy niin sinne ois pitäny muuttaa. Mie en oo omasta mielestä valmis vielä muuttamaan ommaan asuntoon. (poika)

Sukupuolen järjestyksiä

Sukupuolijärjestys on elämänpoliittisia eroja monella tavalla leimaava rakennetekijä, ja tämänkin tutkimuksen aineistoissa se ylittää monessa suhteessa paikkaan kiinnittyvät elämänvalintojen erityispiirteet. Tutkimuksessamme sukupuoli kytkeytyy ensinnäkin koulumenestykseen ja siihen liittyviin koulutusvalintoihin tilastoista tutulla tavalla: tytöt saavat hyviä todistuksia ja hakeutuvat isompien paikkojen lukioihin tai vahvasti omiksi kokemilleen ammattialoille, joihin kouluttaudutaan kenties kaukanakin (Lahelma 2009; Vanttaja 2002). Useiden haastattelemiemme tyttöjen koulutusvalinnat ovat olleet selvillä jo varhain, ja muunlaisista pohdinnoista on lähinnä haettu tukea tehdyille päätöksille. Päämäärään on pyritty panostamalla koulunkäyntiin ja säästämällä omaa rahaa.

Vaikka kriittisessä tutkimuksessa korostetaan, että sukupuolijärjestykseen nojaavan tyttö-poika-jaottelun yksikertaistamisessa piilee yleistämisen riski (Gordon 2006; Käyhkö 2006; Lahelma 2009), sukupuolen merkitystä ei aineistojemme valossa voi ohittaa. Olemme tietoisia siitä, että monet muut erot osaltaan leikkaavat sukupuolikategorioita, mutta tutkimuksemme aineistoissa sukupuoli esittäytyy kuitenkin monella tavalla perinteisesti ja kategorisesti. Muut sosiaaliset jakolinjat eivät ”riko” sen kategorisointia: haastattelemamme nuoret ovat sosiaalisesti jokseenkin homogeenisia: ”kantasuomalaisia”, työväenluokkaisia ja pienellä paikkakunnalla lapsuutensa viettäneitä.

Huomiot nuorten valintojen ja tulevaisuuskuvioiden sukupuolieroista eivät ole tyypillisiä vain tämän tutkimuksen aineistoissa; useissa analyyseissa on todettu, kuinka tyttöjen katse tulevaisuuteen on pitempi, laajempi ja liikkumisvalmiimpi kuin poikien

(Dahlström 1996; Haugen & Villa 2006; Donkersloot 2012; Dunkley 2004). Erojen perusteluiksi on esitetty esimerkiksi tyttöjen sosiaalisia ja elämänhallinnallisia valmiuksia, kommunikatiivisia kompetensseja ja itsenäistymisvalmiuksia (esim. Harinen 2008). Näillä sukupuolittuneilla representaatioilla on diskursiivista voimaa, ja ne näyttävät olevan tuttuja myös monille haastattelemillemme tytöille, jotka korostivat omaa rohkeuttaan uskaltamalla valita kaukana kotoa sijaitsevia vaihtoehtoja toisin kuin lähipiirinsä pojat (Cairns 2014):

Äiti oli silleen, että älä vielä lähe että oot vasta viistoista ja isovelji on seitsemäntoista ja vielä asuu kotona ja sit mie oon jo lähössä ja iskä vaan sano et mene vaan että, mitä myö ollaan sinnuu pitämään täällä kotona, jos haluat mennä niin mene oikeesti. (tyttö)

Myös Käpykylän oppilaanohjaaja osallistui sukupuolieron tuottamistalkoisiin, tosin hieman huolen sävyttämien miettein: ”Tapaukset mitkä ei meinannu lähtee oikee mihinkään ja on ollu pelko ja huoli siitä, jääkö ne ihan kokonaan, ne on poikia, jos puhutaan peräkammarin pojista, aina jokunen semmonen huoli on.”

Yksi esimerkki, joka vahvistaa tulkintaa useiden poikien haluttomuudesta isoihin irtiottoihin vielä toisen asteen opintoihin liittyvässä elämänvaiheessa, on haastattelemamme Kaislakummussa luukiota käyvä poika, jonka kokeilu 210 kilometrin päässä sijaitsevan suuren kaupungin oppilaitoksessa päättyi nopeasti. Ankkurisukulaisestä huolimatta iso kaupunki ei saanut pidettyä nuorta muutajaa itsellään.

Kävin [kaukana], ekana vuonna olin kaks vai kolme jaksoo, mutta mä asuin veljen kanssa, meni sukset ristiin ja tulin tänne takasin. Kumminkin olin ehkä sen verran nuori lähtemään niin sit se vähä jäi puoleen väliin se homma ja tulin sitten tänne takasin. Kyl se nyt oli kaupunki yksinkertaisesti että oishan kaikkea, tykkään harrastaa kaikkea, siellä ois ollu enemmän aktiviteettia, mutta täällä oli niin paljon enemmän hyviä kavereita ja olin vielä sen verran nuori niin ei tienny mitä sitä haluaa loppujen lopuks. (poika)

Monen haastattelemamme nuoren puheessa kaupunkikoulut tulevat esiin maalaiskouluja houkuttelevampina ja hyvätasoisempina. Oppilaitokset eivät kuitenkaan ole ainoita nuoria keskuksiin vetäviä tekijöitä. Myös kaupunki itsessään on monien tutkimuksemme nuorten kokemuksissa kiinnostava ja jännittävä paikka, jossa on elämää ja ”säpinää” (Rye 2006; Tuhkunen 2002, 50–52), ja tämä mielenkiinto näyttää olevan selkeän sukupuolittunutta. Pääseminen pois pieniksi koetuilta kotiseuduilta on lähinnä tyttöjen koulutusvalintoja ohjaava tekijä (myös Dunkley 2004; Ní Laoire 2000, 239). Toisen asteen koulutuksen alkaminen voi merkitä nuorelle syrjäkyläläiselle kaivattua pääsyä isompaan paikkaan, ”ihmisten ilmoille” sekä palvelujen ja ”elämän” äärelle (vrt. Farrugia 2015; Käyhkö 2017; Tuuva-Hongisto ym. 2016; Bæck 2004; Cairns 2008). Opiskelu kaupungissa tuo uusia tuttavuuksia ja aiemmin saavuttamattomissa olleita shoppailu- ja hengailumahdollisuuksia, ja sen varjolla syntyy perusteltu ja legitiimi pääsy pois kotinurkilta. Jotkut pääsevät asumaan kaupunkiin toivomaansa asumismuotoon ja kiinni todelliseen irtiottoon, jotkut iloitsevat osapäiväisestä sosiaalisesti ahtaana pidetystä kylästä irrottautumisesta. Syrjäkylässä koettu vakuumielämä ahdistaa monia haastattelemiamme tyttöjä, ja heidän puheessaan kaivataan ympäristöä, jossa voi sulautua joukkoon, kaupunkilaisten massaan (Farrugia 2015; Glendinnings ym. 2003, 141–142; Käyhkö 2017).

Kun siellä [kaupungissa] on tavallaan kaikki ja lähellä sitten se keskusta, se et pystyy poikkeemaan koulun jälkeen kaupungilla tai jos sai muualla niin onhan se tärkeitä ku on asunu täällä korvessa neljävuotiaasta asti. (tyttö)

Varmasti tosi hyvältä [tuntuu kun peruskoulu loppuu], pääsee pois täältä ja vähän ns. aloittaa uuden elämän. (tyttö)

Tulkintaraamia aineistojemme sukupuolieroille voi hakea myös syrjäseutujen niukoista, yksipuolisista ja sukupuolittuneista työmarkkinoista, jotka viestittävät kotiseudulle työllistymisen vaikeudesta. Paikallisilla työmarkkinoilla on jossakin määrin kysyntää perinteisille maskuliinisille kompetensseille, jotka liittyvät ruumiil-

liseen työhön tai yrittäjyyteen (ks. Paulgaard 2002), mutta korkeaa koulutusta edellyttäviä työpaikkoja ei tutkimuksemme kylissä ole (Kinnunen 2007, 11–13). Paikalliset olosuhteet antavat mallin ja sosiaalistavat erityisesti syrjäkylien tytöt siihen ajatukseen, että kotinurkilta on lähdettävä (myös Corbett 2007, 2009). Tyttöjen kauemmaksi katseleminen ei rajoitu vain toisen asteen koulunkäynnin suunnitteluun: myös pidemmän aikavälin suunnitelmissa he ovat poikia halukkaampia ja valmiimpia siirtymään yhä kauemmaksi kotipaikoiltaan. Monen pojan kohdalla pitkän aikavälin tähtäimessä puolestaan on nähtävissä jopa kotiseuduille tai niiden tapaisiin oloihin palaamista (myös Tuuva-Hongisto ym. 2016): ”ois mukava jos pääsis joskus tuohon tehtaalle töihin niin vois käyä tästä kottoo käsin ja ois lyhyet välimatkat.” (poika)

Monet haastattelemamme pojatkin kuitenkin arvelivat ”joutuvansa työn perässä jonnekin”, vaikka mieluilivatkin asuvansa kotikonnuillaan myös tulevaisuudessa. Heidän puheessaan onkin tunnistettavissa tietty jännite kiinteän kotipaikkasuhteen ja tiedostetun lähtemisen imperatiivin välillä (Farrugia 2015). Symboliset tekijät – omaksi koetut seudut ja vapauden kokemuksiin kiinnitetty tekemiset – sitovat poikia kotiseutuun, mutta rakenteelliset syyt pakottavat heidät pohtimaan poislähtöä: ”En mie ite tykkää isoista kaupungeista, muuten ku siellä vaan käydä. Jos mie saisin päättää, niin mie asuisin ehkä mieluummin tuolla [kotipaikalla] vaikka koko elämäni.” (poika)

Päätelmiä: koulutuksen uutta maantiedettä?

Tämän luvun lähtökohta on ollut kriittisessä koulutussosiologiassa: siinä, että nuorten konkreettisia elämänsuunnitelmia kehys-tävät valinnanmahdollisuudet ovat eriarvoistavia kiinnittyen nuorten ja heidän vanhempiansa henkilökohtaisiin resursseihin ja pääomiin sekä yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Aikamme keskittämistä ja taloudellisia päämääriä suosivissa yhteiskuntapolitiikoissa (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001) asuinpaikasta on tulossa merkittävä elämänmahdollisuuksia säätelevä rakennetekijä. Yleinen puhe

”nuorista” edellyttääkin entistä yksityiskohtaisempaa kyseenalaistamista, koska se piilottaa erilaisia todellisuuksia ja elämisen ympäristöjä, joissa valintoja tehdään ja joista käydään koulua.

Tavoitteenamme on ollut tuoda aluesokeaan nuoruus- ja koulutuskeskusteluun puheenvuoro, jossa huomioidaan suomalaisen koulutusyhteiskunnan maantieteellisillä reunoilla asuvien nuorten asema ja mahdollisuudet. Tutkimuksemme nuoret ovat sisäistäneet suomalaisen koulutususkon ja koulutuksen lupauksen (Hartikainen, Harinen & Hurmalainen 2007) sovittaen niihin omia mahdollisuuksiaan ja unelmiaan. Koulutusyhteiskunnan sisään syntyneinä nuorina he ovat kasvaneet koulutukseen osallistumisen yhteiskunnalliseen normiin eivätkä kapinoi tai kyseenalaista sitä huolimatta siitä, että osallistumisen mahdollistavat rakenteet heidän elinympäristössään ovat niukat (vrt. Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010, 43–44). Osittain reunojen nuorten toiveet ja ratkaisut noudattelevat yleisiä rakenteellisia, diskursiivisia ja nuorisokulttuurisia trendejä, mutta niissä näkyy monilla tavoin vahvasti myös syrjäseutusuuteen, pitkiin välimatkoihin ja kehnoihin kulkuyhteyksiin liittyviä kompromisseja ja luopumisia. Kouluttautumisen maantieteen analyysin onkin aika liikkua kaupunkikonteksteista (esim. Kortteinen & Vaattovaara 2007; Seppänen ym. 2015) myös syrjäseuduille erityisesti nyt, kun niillä tapahtuu systemaattista koulutusmahdollisuuksien ”rationalisointia”.

Toisen asteen koulutukseen siirtyminen ja siihen osallistuminen ovat tärkeitä elämänpoliittisia tekoja. Koulutusyhteiskunnan ja koulutuksellisen tasa-arvon periaatteiden tasolla keskeinen aikalaiskysymys onkin, miten oppilaitosverkoston maantieteellinen kaiventaminen konkretisoituu erityisesti kouluttomilla syrjäseuduilla asuvien nuorten elämässä. Toteutettu julkinen koulutuspolitiikka tuottaa henkilökohtaisesti elettyä koulutuspolitiikkaa: vaatimuksia, joita ei pääse karkuun ja joiden toteuttaminen ei ole kaikille yhdenvertaisella tavalla helppoa tai mahdollista.

Tutkimuksemme nuorten elinympäristöistä on huomattavissa, kuinka hyvinvointivaltiollinen koulutuksen järjestämiseen liittyvä ajattelu on vaihtunut ajatteluksi yksilöllisistä selviytymisratkaisuista. Syrjäseutunuoruuden näkökulmasta tämä merkitsee sitä, et-

tä heidän kouluttautumistaan koskevista valinnoista kerrostuksellistuvat monet sekä paikkaan kiinnittyvät että kiinnittymättömät asiat: rakenteelliset, kulttuuriset, kokemukselliset ja arkisen realistiset (myös Hodkinson & Sparkes 1997). Sukupuoli ja perheen symboliset – sosiaaliset ja kulttuuriset – pääomat ovat edelleen vahvoja nuorten elämänratkaisujen kehystäjiä, mutta syrjäseudulla myös perheen taloudelliset resurssit nousevat merkittävään osaan pohdittaessa niitä mahdollisuuksia, jotka ovat nuorelle realistisesti mahdollisia. Syrjäisiltä alueilta puuttuvat kaupunkien tarjoamat ”hyvinvointipuskurit”, esimerkiksi nuorisotoimen tai -hankkeiden tarjoamat palvelut ja edullinen julkinen liikenne, mikä merkitsee sitä, että niiden nuoret ovat hyvin monessa asiassa riippuvaisia perheidensä ja sukunsa resursseista (Harinen 2014). Pitkien koulumatkojen myötä heidän koulunkäyntiarkensa usein muodostuu myös erityisen pitkiä ja raskaita työpäiviä sisältäväksi (Käyhkö 2016).

Asuinpaikkaan liittyvänä erityiskysymyksenä voi pitää myös syrjäiseen asuinpaikkaan ja pitkiin koulumatkoihin liittyvää kotoa pois muuttamisen ja kotoa käsin opiskelemisen välistä vaihtoehtopuntarointia. Tutkimuksemme nuorten kouluvalinnoissa onkin kyse myös monista muista kuin vain koulun valinnoista. 15–16-vuotiaalla nuorella ei välttämättä ole uskallusta, halua tai valmiuksia lähteä kotoaan asumaan yksin ja pärjäämään omillaan (Thomson ym. 2002, 338), eikä kaikkien nuorten perheillä ole varaa kustantaa lastensa asumista kodin ulkopuolella. Toiset taas lähtevät mielellään ja vanhempiensa vankan tuen saattelemina. Osa lähtee olosuhteiden pakosta ja suree joutuessaan jättämään taakseen monia rakkaita asioita: elämäntavallisia harrastuksia, rakkaita lemmikkejä ja ihmisiä, tuttuja paikkoja ja omiksi koettuja ympäristöjä. Opiskelija-asuntolat nykymuodossaan koetaan sekä nuorten että heidän vanhempiensa tahoilla välteltäviksi paikoiksi, joista puuttuvat yksityisyys, turvallisuus, viihtyisyys, rauha ja kodinomaisuus.

Nuorten koulutusvalinnoista puhutaan usein abstrakteina, rationaalisina ja ambitioista kumpuavina asioina ilman, että kiinnitetäisiin huomiota nuorten arkisiin elinympäristöihin. Valintoihin liittyy kuitenkin monia asioita, jotka vaihtelevat myös syrjäseutunuorten keskuudessa. Nuorten valinnat eivät ole liikkumista

jossakin abstraktissa valinta-avaruudessa (vrt. Bourdieu 1998). Yhteistä heille on kuitenkin velvollisuus valita, liittyä koulutusosasto- ja koulutuspoliittisten linjanvetojen uhreina: koulutukselliseen tyhjiöön jätettyinä opintopolun kulkijoina, joiden polun suunnan hakeminen ja polulla kulkeminen pakottavat kompromisseihin ja haaveista luopumisiin.

Meille kokemuksiin avanneet syrjäseutunuoret eivät kuitenkaan enemmälti osoittaneet tyytymättömyyttä olosuhteisiinsa eivätkä osoittaneet tunnistavansa yhteiskunnallista toiseuttaan. Vain harvat heistä kertoivat valintoihinsa liittyvistä rajoituksista tai menetetystä mahdollisuudesta (Käyhkö 2016, 79). Syrjäseudulla on kasvettu tarjonnan niukkuuteen, matkojen pituuteen ja lähtemisen imperatiiviin (Tuuva-Hongisto ym. 2016). Meille pikemminkin korostettiin, että valinnat on tehty vapaasti, omaehtoisesti ja itsenäisesti (myös Gordon & Lahelma 2002; Thomson ym. 2002, 351; Thomson ym. 2003, 33–34, 45). Kohtaamamme nuoret ovat elämänsuunnitelmiansa edessä jokseenkin huolettomia ja luottavaisia. Koulutusyhteiskuntaa ja sen vaatimuksia ei kyseenalaisteta, mutta omasta opiskelumenestymisestä ei myöskään oteta suuria paineita. Tämä suhtautuminen ei kuitenkaan anna nuoriso- ja koulutustutkijoille lupaa vaieta niistä epäkohdista, eriarvoisuuksista, hankaluuksista ja erityisedellytyksistä, joita koulutusyhteiskuntakansalaisuuden toteuttaminen heille asettaa. Yksi tämän artikkelin keskeinen tehtävä on ollut kiinnittää syrjäseutunuorten arjesta kumpuava huomio siihen kehityskulkuun, joka on syömässä koulutuksellisen tasa-arvon ihanetta ja käytäntöjä yhteiskunnassa, joka kuitenkin edellyttää kaikkien siihen kasvavien osallistuvan muodolliseen koulutukseen.

Lähteet

- Abbott-Chapman J., Johnston, R. & Jetson, T. 2014. Rural Belonging, Place Attachment and Youth Educational Mobility: Rural Parents' Views. *Rural Society* 23 (3), 296–308.
- Ahola, S. & Kivelä, S. 2007. "Education is important, but..." Young people outside of schooling and the Finnish policy of "education guarantee". *Educational Research* 49 (3), 243–258.

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Aluehallintovirasto. 2014. Aluehallintovirastojen keskeiset arviot peruspalvelujen tilasta 2013. Oulu: Pohjois-Suomen aluehallintovirasto.
- Apple, M. 2006. Educating the “right” way. New York, NY: Routledge.
- Armila, P. 2018. Kauas on pitkä matka. Tutkimuksentekoa kylien katveessa. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino, 171–182.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ball, S.J., Maquire, M. & Macrae, S. 2000. Choices, pathways and transitions post-16. New youth, new economies in the global city. London: Routledge Falmer.
- Bæck, U.D. 2004. The Urban Ethos: Locality and Youth in North Norway. *Young* 12 (2), 99–115.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J.P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys: Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Cairns, K. 2014. Both here and elsewhere: rural girls’ contradictory visions of the future. *Gender and Education* 26 (5), 477–489.
- Corbett, M. 2007. Learning to leave. The irony of schooling in a coastal community. Halifax: Fernwood.
- Corbett, M. 2009. No time to fool around with the wrong education: Socialisation frames, timing and high-stakes educational decision making in the changing rural places. *Rural Society* 19 (2), 163–177.
- Dahlström, M. 1996. Young women in a male periphery. Experiences from the Scandinavian north. *Journal of Rural Studies* 12 (3), 259–271.
- Donkersloot, R. 2012. Gendered and generational experiences of place and power in the rural Irish landscape. *Gender, Place & Culture* 19 (5), 578–599.
- Dunkley, C.M. 2004. Risky geographies: Teens, gender, and rural landscape in North America. *Gender, Place & Culture* 11 (4), 559–579.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampere: Tampere University Press.
- Evans, K. 2002. Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies* 5 (3), 245–269.
- Farrugia, D. 2015. The mobility imperative for rural youth: The structural, symbolic and non-representational dimensions of rural youth mobilities. *Journal of Youth Studies* 19 (6), 836–851.
- Glendinning, A., Nuttall, M., Hendry, L., Kloep, M. & Wood, S. 2003. Rural communities and well-being: a good place to grow up? *The Sociological Review* 51 (1), 129–156.
- Gordon, T. 2006. Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender and Education* 18 (1), 1–15.

- Gordon, T. & Lahelma, E. 2002. Becoming an adult: Possibilities and limitations – dreams and fears. *Young* 10 (1), 2–18.
- Halonen, T. 2016. Maan korvesta kulkevi lapsosen tie. Ammattilaisinterventioita. Teoksessa P. Armila, T. Halonen & M. Käyhkö (toim.) Reunamerkin­­töjä Hylkysyrjästä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 111–123.
- Harinen, P. 2008. Hyvä, paha yksinäisyys. Itsellisyys, yksinäisyys ja ystävyys myöhäisnuoruudessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: NTV, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 84–93.
- Harinen, P. 2015. Kilometrien eristämät? Nuorten arkea syrjäkyläkontekstissa. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta & NTV, 153–169.
- Harinen, P. & Sabour, M. 2014. Ethnic inequality and discrimination in secondary education: Finland. Teoksessa P. Stevens & G. Dworkin (toim.) Ethnic inequality in education. London: Palgrave Macmillan, 308–327.
- Hartikainen, E. 2016. Keskustelun keskellä syrjä: Syrjäseutukeskustelu Suomessa vuodesta 1945. Teoksessa P. Armila, T. Halonen & M. Käyhkö (toim.) Reunamerkin­­töjä Hylkysyrjästä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 23–40.
- Hartikainen, E., Harinen, P. & Hurmalainen, L. (toim.) 2007. Opinpaikat: elämänkulkua sivistyskansan elämäkerrassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hartikainen, E. & Hurmalainen, L. 2016. Syrjäseutu ja koulutuksen politiikka: ilomantsilaisen maatalousopetuksen tarina. Teoksessa P. Armila, T. Halonen & M. Käyhkö (toim.) Reunamerkin­­töjä Hylkysyrjästä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 41–57.
- Haugen, M.S. & Villa, M. 2006. Rural idylls or boring places? Teoksessa B. Bock & S. Shortall (toim.) Rural gender relations: Issues and case studies. Wageningen: Wageningen University, 181–195.
- Henderson, S. 2005. Sticks and smoke. Growing up with a sense of the city in the English countryside. *Young* 13 (4), 363–379.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäily ja suunnittelemattomuuden ylistystä? Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. 1997. Careerism: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Joensuu: Joensuu University Press, 7–49.
- Jamieson, L. 2000. Migration, place and class: youth in a rural area. *The Sociological Review* 48 (2), 203–223.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2006. Koulupudokkaiden työurat. Yhteiskuntapolitiikka 71 (1), 14–22.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kiilakoski, T. 2016. "I am fire but my environment is the lighter". Study on localities, mobilities and youth engagements in the Barents region. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/NTV.
- Kinnunen, J. 2007. Itä-Suomen palvelujärjestelmän modernisaatio 2010-luvulla. Teoksessa E. Kosonen (toim.) Puheenvuoroja sosiaalityön tulevaisuudesta Itä-Suomessa. Kuopio University Press, 11–16.
- Knuuttila, S. 2013. Paikassa risteilevät ajat. Teoksessa I. Björn, P. Jokinen, J. Kotilainen, N. Schuurman & M. Sireni (toim.) Korpososiologi(aa). Joensuu: University Press of Eastern Finland, 100–109.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto.
- Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaisuhteissa. Tampere & Helsinki: Tampere University Press & NTS/NTV.
- Kortteinen, M. & Vaattovaara, M. 2007. Miten Helsingin käykään? Yhteiskuntapolitiikka 72 (2), 137–145.
- Koski, L. 2011. Teksteistä teemoiksi: Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelemäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 126–152.
- Käyhkö, M. 2006. Siivojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. Sosiologia 51 (1), 4–20.
- Käyhkö, M. 2016. Kotoa pois pakotetut? Syrjäseutujen nuorten toiselle asteelle siirtyminen ja koulutuksen alueellinen eriarvoisuus. Teoksessa P. Armila, T. Halonen, & M. Käyhkö (toim.) Reunamerkitöjä Hylkysyrjästä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 74–96.
- Käyhkö, M. 2017. "Vähän niinku metän keskellä ja silleen." Syrjäseutu, yläkouluikäiset tytöt ja tutuksi eletty paikka. Sukupuolentutkimus 30 (3), 7–23.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. Kasvatus 34 (3), 230–242.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja keskustelu koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisu- ja A1: 2002.

- Lampela, M., Moilanen, E., Armila, P & Halonen, T. 2016. Oppilaanohjaajajadille: Toiveiden ja todellisuuden railossa. Teoksessa P. Armila, T. Halonen & M. Käyhkö (toim.) Reunamerkitöjä Hylkysyrjästä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 99–110.
- Lappalainen, S. Mietola, R. & Lahelma, E. 2010. Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: Nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. Nuorisotutkimus 28 (4), 39–55.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/NTV.
- Marcus, G. E. 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, 95–117.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 255, Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa. Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Helsinki: EVA.
- Mäkinen, S. 2015. Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku. Joensuu: University of Eastern Finland, 103–128.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) Luokaton Suomi? Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen seura.
- Ní Laoire, C. 2000. Conceptualising Irish Rural Youth Migration: A Biographical Approach. *International Journal of Population Geography* 6 (3), 229–243.
- Ollila, A. K. 2008. Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus & Nuorisotutkimusseura/NTV.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu University Press.
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2016. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillisen%20koulutuksen%20ja%20lukiokoulutuksen%20yhteishaku%20-%20operusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4v%C3%A4t.xlsb. (Luettu 29.8.2016.)
- Paju, P. 2004. Samaan aikaan toisaalla. Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Nuorten elinolot vuosikirja IV. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Paulgaard, G. 2002. Geography of opportunity. Approaching adulthood at the margins of the northern European periphery. The Arctic University of Norway: Orkana Forlag.
- Perho, S. 2010. Rasistisuus nuorten yhteisöissä. Tutkimus vuosituhanteen vaihteen Joensuusta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

- Rye, J. F. 2006. Rural youth's images of the rural. *Journal of Rural Studies* 22 (4), 409–421.
- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J. & Aro M. 2012. Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa – Kahdeksan maan rehtorien näkemys. *Kasvatus* 43 (5), 460–475.
- Seppänen P, Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/NTV.
- Tedre, S. & Pöllänen, P 2016. Metodologinen urbanismi ja maaseututkimus. Teoksessa P Armila, T. Halonen & M. Käyhkö (toim.) *Reunamerkitöjä Hylkysyrjästä. Nuorten elämänraameja ja tulevaisuuden kuvia harvaanasutulla maaseudulla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125–137.
- Thomson, R. Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. 2002. Critical moments: Choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition. *Sociology* 36 (2), 335–354.
- Thomson, R., Henderson, S., Holland, J. 2003. Making the most of what you've got? Resources, values and inequalities in young women's transitions to adulthood. *Educational Review* 55 (1), 33–46.
- Tolonen, T. 2005. Locality and gendered capitals of working class kids. *Young* 13 (4), 343–362.
- Tolonen, T. 2008. Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyyliä ja luokkaerot. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Helsinki & Tampere: Nuorisotutkimusseura & Vastapaino, 226–254.
- Tuhkunen, A. 2002. Ideal life and proud feelings in the north. *Young* 10 (3–4), 42–58.
- Tuuva-Hongisto, S., Pöysä, V. & Armila, P 2016. Syrjäkylänuoret – onohdetut kuntalaiset? Helsinki: Kunnallisan kehittämisyhtiö.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyvät. Tutkimus laudatur -ylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Tuomas Zacheus,
Mira Kalalahti,
Joel Kivirauma,
Marja-Liisa Mäkelä,
Minna Saarinen,
Janne Varjo &
Markku Jahnukainen

6. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja koulutuksen lupaus

Usko koulutukseen ja luottamus tulevaisuuteen ovat sosiaalista integraatiota ylläpitäviä mekanismeja. Niiden välityksellä nuoremmat sukupolvet kiinnittyvät yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja hierarkioihin. Yhteiskunnalliset olosuhteet, joissa keskiluokkaisten sosiaalisten asemien määrä lisääntyy, ovat koulutususkoa synnyttäviä ja ylläpitäviä. Yhteiskuntaluokka-aseman lisäksi myös etninen tausta on koulutususkon syntymistä ja uusintamista määrittävä tekijä. Tässä luvussa tarkastelemme miten koulutus- ja tulevaisuususkko ilmenee monikulttuuristen koulujen oppilaiden näkemyksissä?

Maahanmuuttajat ja koulutus sosiaalisen kohoamisen väylänä

Toisen maailmansodan jälkeisen suomalaisen koulutusjärjestelmän systematisoinnin, yhtenäistämisen ja laajentamisen virallinen yhteiskuntapoliittinen perustelu on ollut väestön ”lahjakkuusreservien” valjastaminen yhteiskunnan käyttöön (Kivinen 1988). Samanaikaisesti tapahtunut väestön vaurastuminen ja sosiaalinen nousu on tulkittu todisteeksi koulutuksen vaikuttavuudesta. Seppo

Pöntisen (1983) mukaan myös ammattirakenteen muuttuminen toimihenkilöpainotteisemmaksi sekä elintason nousu ovat lujittaneet koulutuksen ja hyvinvoinnin koettua yhteyttä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa.

Usko koulutukseen ja luottamus tulevaisuuteen ovat sosiaalista integraatiota ylläpitäviä mekanismeja. Niiden välityksellä nuoremmat sukupolvet kiinnittyvät yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja hierarkioihin. Luottamus ja myönteiset tulevaisuudennäkymät ovat tärkeitä paitsi ihmisen elämäntyytyväisyydelle, myös koko yhteiskunnalle, sillä yhteiskunnan toimintakyky perustuu luottamukseen toisia kohtaan (Myllyniemi 2017a, 35). Julkisen vallan tehtävänä on taata kansalaisten koulutusmahdollisuudet eri ikäkausina ja eri koulutusasteilla (L 731/1999). Samalla se myös uusintaa käsitystä koulutuksesta keinona päästä elämässä eteenpäin – tai ainakin säilyttää entinen sosiaalinen asema (Silvennoinen & Klas 1996; Silvennoinen 2002). Heikki Silvennoisen ja Kenneth Klasin (1996) mukaan yhteiskunnalliset olosuhteet, joissa keskiluokkaisten sosiaalisten asemien määrä lisääntyy, ovat koulutususkoa synnyttäviä ja ylläpitäviä. Vastaavasti yhteiskuntahierarkian muutoksen hidastuessa ja toimihenkilöistymisen hiipuessa, uusien keskiluokkien jälkeläiset joutuvat kilpailemaan keskenään yhä ankarammin yltääkseen edes vanhempiansa saavuttamien sosiaalisten asemien tasolle (Sulkunen 1993; Aro 2014). Myös koulutustasolla on vaikutusta nuorten sosiaaliseen luottamukseen. Ammatillisen perustutkinnon suorittaneet ja erityisesti kokonaan vailla ammatillista tutkintoa olevat nuoret ovat selvästi kyynisempiä ja luottavat vähemmän muihin ihmisiin ja ”reiluun peliin” yhteiskunnassa. (Myllyniemi 2017a, 40–41.)

John Ogbun (1992; ks. myös Ogbu & Simons 1998; Fordham & Ogbu 1986; MacLeod 2009) mukaan tulevaisuuden odotukset vaikuttavat nuorten koulunkäyntiin. Jos he syystä tai toisesta näkevät tulevaisuutensa synkkänä, eikä näköpiirissä ole kuin matalapalkkatyötä vailla etenemismahdollisuuksia, usko koulun kautta saavutettavaan työmarkkina-asemaan horjuu. Koulutuksen merkityksellisyys heijastuu kokonaisvaltaisesti koulunkäyntiin vähentämällä motivaatiota menestyä koulussa ja lisäämällä poissaoloja sekä keskeyttämisä.

Yhteiskunnallisen aseman lisäksi myös kuuluminen etniseen vähemmistöön määrittää ja uusintaa koulutususkoa. Jos etniset vähemmistöt ovat joutuneet valtaväestön syrjimiksi koulutus- ja työmarkkinoilla useiden sukupolvien ajan, heille muodostuu kielteinen asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä pessimistinen käsitys tulevaisuudesta ylipäätään. (Fordham & Ogbu 1986; D'hondt ym. 2016; Myllyniemi 2017a.) Toisaalta mikäli heitä kohdellaan yhdenvertaisesti, heidän koulumenestyksensä on parempaa ja luottamuksensa tulevaisuuteen korkeammalla kuin syrjintää kokeneiden vähemmistöryhmien (Ogbu & Simons 1998). Eroja koulumenestyksessä etnisten tai kulttuuristen vähemmistöjen välillä ja niiden sisällä on raportoitu useissa maissa, esimerkiksi Yhdysvalloissa (Ogbu 1987; Gibson 1987; Ogbu & Simons 1998; Wesley White & Lowenthal 2011), Espanjassa (Herrera 2003), Suomessa (Kokkonen 2005; Väänänen ym. 2009; VTV 2015), Japanissa (Okubo 2006), Ruotsissa (Jonsson & Rudolphi 2011) ja Ranskassa (Ichou 2013).

Suomessa maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön erot oppimistuloksissa ovat pääsääntöisesti suurempia kuin muissa maissa. Tämä tulee esille paitsi verrattuna muihin Euroopan maihin, myös Euroopan ulkopuolisiin maihin, joissa on pidempi ja osuuk siltaan suurempi maahanmuuton ja etnisten vähemmistöjen historia (esimerkiksi Kanada ja Australia). (VTV 2015.) PISA 2012 -tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten perusopetuksen oppilaiden osaaminen matematiikan ja lukutaidon osalta oli Suomessa valtaväestöä heikompaa, mutta ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiserot selittyivät lähes kokonaan tausta- ja koulutekijöillä (luokka-aste, vanhempien koulutus, ammattiasema ja kotona puhuttu kieli). Sitä vastoin toiseen sukupolveen kuuluvilla näin ei ollut. Toinen sukupolvi ei siis pysty hyödyntämään tausta- ja koulutekijöitä samalla tavalla kuin valtaväestö. (Kirjavainen & Pulkkinen 2017.)

Nuorten koulutusta sekä opiskelua ja työllistymistä koskevia tavoitteita käsittelevät tutkimukset korostavat tyypillisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuksellisten siirtymien erityisyyttä, moninaisuutta ja niihin usein – mutta ei suinkaan aina

– kytkeytyvää alisuoriutumista. Tällä tarkoitetaan oppilaiden kytkeytymistä näiden heikompaan koulumenestystään ja koulutustason jättämistä valtaväestöä matalammaksi. Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuksellinen alisuoriutumisen taustalla olevat prosessit kytkeytyvät Jan Jonssonin ja Frida Rudolphin (2011) mukaan yhtäältä eri ryhmien välisiin koulusaavutusten eroihin ja toisaalta erilaisiin koulutusvalintoihin, kuten valintaan akateemisten tai ammatillisten koulutuspolkujen välillä. Alisuoriutumista on selitetty esimerkiksi vanhempien koulutustason kaltaisilla sosio-ekonomisilla taustatekijöillä (Rothon 2007; Heath & Brindbaum 2007; Kilpi-Jakonen 2017). Heikko kielitaito, matala sosioekonominen status ja kulttuurinen etäisyys yhteiskunnasta sekä koulusta vähentävät vanhempien mahdollisuuksia tukea lastensa koulunkäyntiä. Tosin on huomattava, että jotkut maahanmuuttajaryhmät menestyvät säännönmukaisesti paremmin kuin valtaväestön nuoret (Jackson, Jonsson & Rudolphi 2012; Kao & Tienda 1998).

Maahanmuuttajataustaiset henkilöt sijoittuvat tyypillisesti matalapalkkaisempiin asemiin työmarkkinoilla; myös uhka syrjinnästä saattaa vaikuttaa heidän valintoihinsa. Niin ikään opinto-ohjaus ja tietämys eri koulutusvaihtoehdoista (Leonardo & Grubb 2014; Zacheus & Kivirauma 2018), sekä perheen, verkostojen ja vastakulttuurien (Kao & Tienda 1998; Ogbu & Simons 1998; Goyette & Xie 1999; Jonsson & Rudolphi 2011) kaltaiset sosiaaliset tekijät vaikuttavat nuoriin ja heidän tekemiinsä valintoihin.

Vaikka yhtä homogeenista maahanmuuttajataustaisten joukkoa ei ole olemassa, heidän koulutukselliset tavoitteensa ovat useiden tutkimusten osoittamana hyvin korkealla (Kao & Tienda 1998; Hao & Bonstead-Bruns 1998; Kristen, Reimer & Kogan 2008; Raleigh & Kao 2010; Jonsson & Rudolphi 2011; Rinne & Tuittu 2011; Hegna 2014). Ristiriitaista tilannetta, jossa maahanmuuttajataustaisten koulumyönteisyys ja usko koulutukseen sosiaalisen nousun mekanismina joutuvat erilaisten oppimisvaikeuksien ja jatkuvan alisuoriutumisen koettelemaksi, on kuvattu ”koulutusoptimismiksi” (*immigrant optimism*, Raleigh & Kao 2010), ”asenne-saavutus-paradoksiksi” (*attitude-achievement paradox*, Mickelson 1990) tai ”saavutusparadoksiksi” (*immigrant aspiration paradox*, Salikutluk 2013).

Tarkastelemme tässä luvussa, millaisia koulutukseen ja tulevaisuuteen liittyviä odotuksia Suomessa asuvilla yhdeksäsluokkalaisilla on ennen siirtymistä toiselle asteelle. Tutkimme koulutususkoa ja luottamusta tulevaisuuteen erityisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten näkökulmasta, vaikka monipuolisemman kuvaan saamiseksi tutkimuksessa on mukana sekä valtaväestön nuoria, että maahanmuuttajataustaisia (ks. Zinga & Gordon 2016). Tutkimusaineistomme koostuu Turun ja pääkaupunkiseudun kahdeksan koulun oppilaille tehdyistä kyselyistä (N = 445) ja haastatteluista (N = 112).

Maahanmuuttajataustaisella nuorella tarkoitamme henkilöä, jonka huoltajista vähintään toinen on syntynyt ulkomailla. Toisin sanoin maahanmuuttajataustaiset nuoret voivat olla ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisia (itse syntyneet ulkomailla) tai toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisia (vähintään toinen huoltajista syntynyt ulkomailla). Olemme tietoisia siitä, että toisen polven maahanmuuttajan käsite ei tee oikeutta niille, jotka ovat syntyneet Suomessa (ks. Souto 2011). Tämän vuoksi emme puhu heistä maahanmuuttajina, vaan maahanmuuttajataustaisina. Muita nuoria kutsumme selkeyttä tavoitellen *valtaväestön nuoriksi*, vaikka myös ”valtaväestön” käsite on jossain määrin ongelmallinen siihen sisäänrakennetun valtakäsityksen vuoksi (Suurpää 2005). Käytämme sitä kuitenkin siksi, että poliittinen ja taloudellinen valta Suomessa on hyvin pitkälle niin sanotun valtaväestön käsissä, mikä näkyy muun muassa siinä, että kaikilla Suomessa asuvilla vähemmistöillä ei ole samanlaisia oikeuksia kuin valtaa pitävällä enemmistöllä (Puuronen 2011).

Suomalainen koulutusjärjestelmä ja maahanmuuton lyhyt historia

Vielä 1980-luvulla Suomessa oli ainoastaan noin 20 000 maahanmuuttajataustaista. Tämä johtui osaltaan edullisesta ikärakenteesta, jolloin ulkomaiselle työvoimalle ei ollut tarvetta, sekä pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden rajallisesta määrästä. (Forsander

& Ekholm 2001.) Sodat ja muut kriisit kuitenkin johtivat 1990-luvulla siihen, että pakolaisia ja turvapaikanhakijoita alkoi saapua Suomeen aiempaan verrattuna suuria määriä, erityisesti Somaliasta, entisen Jugoslavian alueelta, Iranista ja Irakista. Kun samaan aikaan Suomen hallitus mahdollisti inkeriläiset sukujuuret omaavien paluumuuton Venäjältä, maahanmuuttajataustaisten määrä nelinkertaistui 1990-luvun aikana. (Pohjanpää, Paananen & Nieminen 2003.) Silti maahanmuuttajataustaisten ihmisten osuus oli Suomessa vielä 2000-luvun alussakin vain runsaat kaksi prosenttia väestöstä (Westin 2006). 2010-luvun puolivälissä niiden määrä, joiden äidinkieli on joku muu kuin Suomi, ruotsi tai saame, oli noin 310 000 (hieman alle 6 % kokonaisväestöstä). Maahanmuuttajataustaisten määrä on Suomessa edelleen nopeassa kasvussa muun muassa Syyrian, Afganistanin ja Irakin kriisien johdosta (UNHCR 2016). Vuonna 2015 Suomeen saapui enemmän turvapaikanhakijoita kuin koskaan, yli 32 000 henkeä. Heistä valtaosa on saanut tai on saamassa kielteisen turvapaikkapäätöksen, mutta osa on ilmoittanut jäävänsä Suomeen joka tapauksessa. (Gadd, Jauhiainen & Salmela 2017.)

Kansalliset koulutusjärjestelmät ovat eräs keskeisimmistä keinoista integroida maahanmuuttajataustaiset osaksi yhteiskuntaa. Tutkimuksemme kohdentuu suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeiseen siirtymään yhtenäisestä yhdeksänvuotisesta peruskoulusta joko yleissivistävään lukiokoulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen. Andreas Waltherin (2006) typologiassa Suomi kuuluu *universalistiseen transitioregiimiin*, joka tyypillisesti rakentuu perusasteen yhtenäiskoulujärjestelmälle ja yleisen jatko-opintokelpoisuuden tarjoavalle toisen asteen duaalimallille (yleisen jatkokoulukelpoisuuden tarjoava lukio ja jatko-opintokelpoisuuden sekä ammatillisen perustutkinnon tarjoava ammattikoulu). Universalistisessa transitioregiimissä opinto-, ammatinvalinta- ja uraohjaus ovat institutionalisoituneet keskeiseksi osaksi opintoja kaikilla asteilla.

Siirtymää toiselle asteelle on perinteisesti tuettu erilaisilla vapaaehtoisuuteen perustuvilla, yhden lukuvuoden kestäväen perusopetuksen jälkeisen lisäopetuksen (ns. ”kymppiluokka”) kaltaisilla

ratkaisuilla (ks. Jahnukainen 2001). Lisäopetukseen osallistuvien nuorten määrä on kuitenkin laskenut viime vuosina vaihtoehtoisien opiskelumuotojen tarjonnan lisääntymisen ja monipuolistumisen myötä (Laakso 2017). Nykyisin on tarjolla erityisesti maahanmuuttajataustaisille suunnattua ammatillisiin opintoihin sekä luki-oon valmistavaa koulutusta.

Kaiken kaikkiaan toiselle asteelle kiinnittymistä tuetaan Suomessa kohtalaisen hyvin: koulunkäynnin varhain keskeyttäneitä nuoria (*early leavers from education and training*) eli niitä jotka ovat ikäluokasta 18–24 suorittaneet korkeintaan peruskoulun eivätkä ole opiskelemassa tutkintoon johtavassa tai kurssikoulutuksessa, on noin 9–10 prosenttia. Koulutuksen jättäminen peruskoulutukseen on kuitenkin yleisempää maahanmuuttajataustaisten keskuudessa: Tilastokeskuksen arvion mukaan vuonna 2014 koulunkäynnin varhain keskeyttäneitä nuoria oli kuusi prosenttia suomalaistaustaisista ja 14 prosenttia maahanmuuttajataustaisista. (Larja, Sutela & Witting 2015.)

Tukitoimista huolimatta maahanmuuttajataustaisten nuorten todennäköisyys suorittaa toisen asteen tutkinto on Suomessa valtaväestöä matalampi, eivätkä tätä eroa täysin selitä aikaisempi koulumenestys tai vanhempien koulutus. Huonoimmassa tilanteessa toisen asteen tutkinnon suorittamisen suhteen ovat Afrikasta, Itä-Aasiasta ja Lähi-idästä kotoisin olevat. Vaikka Itä-Aasiasta kotoisin olevat ovat myös pisimmälle kouluttautuva ryhmä, sen sisällä on suurta kahtiajakoa, mikä näkyy korkeana todennäköisyyteenä jäädä ilman toisen asteen tutkintoa. (Kilpi-Jakonen 2017.) Yleisesti riski Suomessa syrjäytyä koulutuksesta pysyvästi on suurin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisilla ja niillä, joiden juuret ovat Euroopan Unionin ulkopuolella (VTV 2015; Ilmakunnas, Kauppinen & Kestilä 2015). Maahanmuuttosukupolven osalta tutkimustulokset tosin ovat hieman ristiriitaisia, sillä Kilpi-Jakosen (2017) mukaan ensimmäisen ja toisen sukupolven välillä ei ole Suomessa eroa koulutussiirtymissä perusasteen ja toisen asteen tai toisen asteen ja korkeakoulutukseen siirtymisen välillä taustamuuttujien vakioimisen jälkeen.

Etniset vähemmistöt ja maahanmuuttajat koulujärjestelmässä

Koulussa menestymiseen liittyvät monimutkaiset sosiaaliset, taloudelliset, historialliset ja kulttuuriset tekijät (Ogbu 1992; Fordham 2004; Jonsson & Rudolphi 2011; Ichou 2013). Ogbu (1983; 1992) sekä Ogbu ja Herbert Simons (1998) ovat osoittaneet, että koulumenestys kytkeytyy myös etnisyyteen ja vähemmistöstatukseen. Vähemmistö ei välttämättä tarkoita määrällistä vähemmistöä, vaan vähemmistöasema on ennen kaikkea sidoksissa valtaan (Ogbu 1983; Puuronen 2011).

Etnisten vähemmistöjen välisiä eroja koulumenestyksessä tarkasteltaessa on Ogbun (1983) mukaan analyttisesti erotettava toisistaan autonomiset, vapaaehtoiset ja ei-vapaaehtoiset vähemmistöt. *Autonomiset vähemmistöt* ovat vähemmistö vain määrällisesti. Tyypillisiä esimerkkejä autonomisista vähemmistöistä ovat yhdysvaltaisittain juutalaiset ja mormonit. He eroavat valtaväestöstä esimerkiksi uskonnon tai äidinkielen perusteella ja ovat saattaneet jossain vaiheessa kärsiä syrjinnästä, mutta eivät kuitenkaan ole pysyvästi alistetussa asemassa. Heidän koulumenestyksensä ei merkittävästi eroa valtaväestöstä. (Ogbu & Simons 1998.) Suomessa lähimpänä *autonomista vähemmistöä* on maan ruotsinkielinen vähemmistö, joka menestyy koulussa arvosanoilla mitattuna lähes yhtä hyvin kuin suomenkielinen valtaväestö, saavuttaa vähintään valtaväestön tasoisen koulutuksen ja jolle tarjotaan äidinkielinen opetus korkeakoulutukseen asti. Kulttuuristen ja kielellisten rajojen ylittäminen on ollut suomenruotsalaisille suhteellisen helppoa. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2017.)

Vapaaehtoiset vähemmistöt taas ovat saapuneet maahan enemmän tai vähemmän vapaaehtoisesti tavoitellakseen parempaa elämää kuin alkuperämaassaan. Monet Itä-Aasiasta ja Euroopasta Yhdysvaltoihin saapuneet ovat esimerkkejä vapaaehtoisista vähemmistöistä. He ovat uuteen maahan saapumisensa jälkeen saattaneet kohdata vaikeuksia koulunkäynnissä kulttuurista ja kielellisistä eroista johtuen, mutta nämä vaikeudet eivät ole yleensä olleet pitkäaikaisia, vaan vapaaehtoiset vähemmistöt ovat pystyneet ylit-

tämään ne. (Ogbu 1992.) Vapaaehtoisilla vähemmistöillä on asenne, jonka mukaan sääntöjen noudattaminen ja hyvän koulutuksen hankkiminen johtaa menestykseen myöhemmin elämässä. Tämä asenne ei perustu pelkästään kokemuksiin maahanmuutosta, vaan myös siihen, että he eivät ole kohdanneet vielä tarpeeksi pitkäkestoisista syrjintää menettääkseen uskonsa mahdollisuuksiinsa yhteiskunnassa. Tämän vuoksi he ovat halukkaita työskentelemään ahkerasti koulussa, noudattamaan sääntöjä, tavoittelemaan hyviä arvosanoja ja kunnoittamaan opettajia. (Ogbu & Simons 1998; Kokkonen 2005; ks. myös Gibson 1987.) *Vapaaehtoisia vähemmistöjä Suomessa* ovat esimerkiksi venäläis- ja virolaistaustaiset maahanmuuttajat: suurin osa heistä on muuttanut Suomeen paremman elämän toivossa. Esimerkiksi paluumuutto inkeriläisten sukujuurten takia tekee venäläistaustaisista vapaaehtoisia vähemmistöjä. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2017.)

Sitä vastoin *ei-vapaaehtoiset vähemmistöt*, joiden maassaolo on perua orjuudesta (esimerkiksi afrikkalaistaustaiset amerikkalaiset), valloittamisesta (Amerikan intiaanit) tai siirtomaavallasta, kohtaavat suurimpia ongelmia koulunkäynnissä. Pitkäkestoisen sarron seurauksena he eivät usko, että heillä on yhtäläiset mahdollisuudet yhteiskunnassa. Tämä epäluottamus vaikuttaa heidän opiskelumotivaatioonsa ja tulevaisuuden toiveisiinsa. (Ogbu 1992.) Ogbun ja Simonsin (1998) mukaan sorrettujen ryhmien usko tulevaisuuteen ja koulutukseen ovat yhteydessä alisteisen aseman pitkittymiseen ja vakiintumiseen, esimerkiksi Yhdysvalloissa mustien asemaan. Oli sitten kysymys sosiaalisista jännitteistä työpaikalla, puuttuvista kontakteista työmarkkinoilla tai suoranaisestä syrjinnästä, mustat menestyvät valkoisia huonommin työmarkkinoilla. Heidän työttömyytensä on yleisempää ja palkkansa matalampi kuin valkoisilla. (MacLeod 2009.) Koska mustia kohtaan harjoitettu sorto on jatkunut Yhdysvalloissa useiden sukupolvien ajan, he ajattelevat, että se on amerikkalaisen yhteiskunnan pysyvä piire. Sen vuoksi he eivät usko koulutuksen auttavan heitä elämässä eteenpäin, joten heidän koulutuksensa jää valkoisia matalammaksi. (Ogbu & Simons 1998; ks. myös Fordham & Ogbu 1986; Fordham 2004; Leonardo & Grubb 2014.)

Suomen alkuperäiskansa, saamelaiset ovat maamme *ei-vapaaehtoisia vähemmistöjä*. He ovat kärsineet historiansa aikana kolo-
nialismista ja heidät on pyritty sulauttamaan valtaväestöön väkisin.
(Keskitalo 2010; Puuronen 2011.) Ei-vapaaehtoisia vähemmistöjä
Suomessa ovat myös monet sotaa paenneet pakolaiset ja turvapai-
kanhakijat. Esimerkiksi nykyiset turvapaikanhakijat muun muas-
sa Syyriasta, muualta Lähi-idästä ja Etelä-Sudanista voidaan las-
kea ei-vapaaehtoisiksi vähemmistöiksi. (Zacheus, Kalalahti & Varjo
2017) He ovat ei-vapaaehtoisia sen vuoksi, koska heidän on ollut
pakko lähteä pois vanhasta kotimaastaan (UNHCR 2016).

Toki maahanmuuttajataustaisten (ja muiden) luokittelu erilai-
siin ryhmiin on aina joissain määrin ongelmallista. Maahanmuutta-
jataustaisista tai monikulttuurisuudesta puhuttaessa tulisikin suh-
tautua kriittisesti erilaisten luokitusten poissulkevuuteen: että jos
luokitellaan yhteen ryhmään kuuluvaksi, ei voi kuulua toiseen.
(Warinowski 2017, 247.) Esimerkiksi venäläistaustaiset vanhem-
mat saattavat olla Suomessa vapaaehtoisia vähemmistöjä, mutta
kenties heidän lapsensa eivät ole saaneet päättää, haluavatko he
muuttaa Suomeen vai eivät, jolloin he voivat olla sekä vapaaeh-
toisia (muuttaneet vanhempiansa mukana) että ei-vapaaehtoisia
vähemmistöjä (he olisivat mieluummin jääneet vanhaan kotimaa-
hansa, mutta heidän on alaikäisinä ollut pakko muuttaa sinne min-
ne vanhempansakin). Vaihtelua voikin olla saman ryhmän sisällä.
Kokkonen (2005) havaitsi tutkiessaan kosovolaisten nuorten kou-
lumenestystä Suomessa Ogbun teoriaa hyväksi käyttäen, että ko-
sovolaiset tytöt olivat toimintatavoiltaan ja asenteeltaan kuin va-
paaehtoiset vähemmistöt, kun taas pojat toimivat ei-vapaaehtois-
ten vähemmistöjen lailla.

Keskeisin ongelma Ogbun teoriassa Suomeen sovellettaessa on
se, että Ogbun mukaan pakolaiset, jotka pakenevat esimerkiksi ko-
timaansa sisällissotaa tai muita kriisejä, eivät ole siirtolaisia tai va-
paaehtoisia vähemmistöjä. Tietenkään he eivät valitse vapaasti tai
suunnittele etukäteen tulevansa Yhdysvaltoihin, mutta Ogbu väit-
tää heidän kuitenkin jakavan sellaisia asenteita ja käyttäytymistä-
poja, jotka johtavat koulussa menestymiseen. Heidän tavoitteenaan
on oppia uusi, valtaväestön tapa käyttäytyä ja puhua. He omaavat

turistiasenteen, joka auttaa heitä oppimaan valkoisten valtaväestön käyttäytymis- ja puhutavan ilman pelkoa oman identiteettinsä menettämistä. (Ogbu & Simons 1998.) Ogbun käsitys pakolaisista ja turvapaikanhakijoista eräänlaisena väliinpuotoajajoukkona, joka on lähempänä vapaaehtoisia kuin ei-vapaaehtoisia vähemmistöjä turistiasenteineen herättää kriittisiä kysymyksiä. Jos ihminen jättää kotimaansa, koska häntä ja hänen perhettään uhkaa siellä kuolema sodan takia, tai jos kaikki sukulaiset ovat jo tapettu, on vaikea kuvitella tällaisten ihmisten omaavan vapaaehtoisille vähemmistöille ominaisen ”turistiasenteen”. Puutteistaan huolimatta Ogbun teoria on kuitenkin käyttökelpoinen malli selitettäessä sitä, miksi jotkut oppilaat menestyvät koulussa ja jotkut eivät seuratessaan ryhmänsä ylisukupolvisia toimintatapoja, kunhan teorian keskeinen rajoitus (liian mustavalkoiset luokitukset sen suhteen, että autonomiset ja vapaaehtoiset vähemmistöt menestyvät koulussa ja ei-vapaaehtoiset eivät menesty) pidetään mielessä (Ogbun kritiikistä tarkemmin ks. esim. D’Amato 1987; Erickson 1987; Hamann 2004; Foster 2006.)

Yleisesti asenteet maahanmuuttajataustaisia kohtaan ovat koventuneet Euroopassa (Phalet & Kosic 2006; FRA 2010; Gorodzeisky & Semyonov 2016). Vaikka Anastasia Gorodzeiskyn ja Moshe Semyonovin (2016) mukaan asenteet maahanmuuttajataustaisia kohtaan eivät Suomessa olekaan Euroopan kielteisimpiä, esiintyy rasismia ja syrjintää Suomessa kohtalaisen runsaasti (ks. esim. Mannila, Castaneda & Jasinskaja-Lahti 2012; Väänänen ym. 2009). Euroopan Unionin perusoikeusviraston (*European Union Agency for Fundamental Rights*, FRA) vertailevassa tutkimuksessa (2017) Saharan eteläpuoliset afrikkalaiset juuret omaavia syrjittiin Suomessa vuonna 2017 EU:n toiseksi yleisimmin. Viimeisen vuoden aikana 45 prosenttia heistä ilmoitti kokeneensa syrjintää. Suomen edellä Saharan eteläpuolisten afrikkalaistaustaisten syrjintäosuudessa oli vain Luxemburg (50 %). Tämän ihmisryhmän syrjintä oli yleistä myös muissa Pohjoismaissa (Tanska 41 %, Ruotsi 38 %, EU:ssa keskimäärin 24 %¹). Kun tarkastellaan pelkästään nuoria

1 Kansainvälisiä vertailuja tarkastellessa on syytä muistaa, että maiden historia, maahanmuuttajuuden määrittelmät, muuttajien lähtömaat, koulutusjärjestelmät, maihin tuloväylät ja kotouttamispolitiikat eroavat toisistaan. (Lappi 2017.)

ikäluokkia (15–19-vuotiaat) Suomessa, maahanmuuttajataustaisen, erityisesti toiseen sukupolveen kuuluvien syrjintä tämän ikäillä on yleisempää kuin valtaväestöllä (Myllyniemi 2017b).

Rasismi ja syrjintä ovat myös viime aikoina yleistyneet Suomessa. Poliisiammattikorkeakoulun mukaan vuonna 2015 poliisin tietoon tuli yhteensä 1250 epäiltyä viharikosta, mikä on 428 viharikosta (52 %) enemmän kuin vuotta aiemmin. Suurin osa (79 %) poliisin tietoon tulleista epäillyistä viharikoksista kohdistui etniseen tai kansalliseen taustaan. Sen lisäksi, että epäiltyjä rasistisia rikoksia vuonna 2015 oli 991, rasistisista piirteistä tehtyjen rikosilmoitusten määrä oli merkittävästi edeltäviä vuosia 2006–2014 suurempi. Niin ikään epäillyt kiihottamisesta kansanryhmää vastaan ovat vuodesta 2010 kasvaneet Suomessa tasaisesti ja tämän myötä myös internetissä tapahtuneiden epäiltyjen rasististen rikosten määrät. Vuonna 2015 suurin osa (70 %) epäiltyjen rasististen rikosten tekijöistä kuului valtaväestöön ja uhri kuului johonkin vähemmistöryhmään. (Tihveräinen 2016.)

Myös maahanmuuttajataustaisten työttömyys on ollut Suomessa selvästi korkeampaa kuin valtaväestön (Forsander 2002; Martelin, Castaneda & Kauppinen 2012; Pirkkalainen, Wass & Weide 2016). Esimerkiksi Saharan eteläpuoliset afrikkalaiset juuret omaavien syrjäntäosuus Suomessa työhönotossa on ollut viimeisen vuoden aikana 16 prosenttia, kun se Tanskassa oli 15 ja Ruotsissa 19 prosenttia. EU:n keskiarvo tässä oli 10 prosenttia. Itse työssä vastaavat syrjäntäosuudet olivat 12 prosenttia (Suomi), 15 prosenttia (Tanska) ja 17 prosenttia (Ruotsi), EU:n keskiarvon ollessa yhdeksän prosenttia. (FRA 2017.) Maahanmuuttajataustaisen näkökulmasta henkilökohtainen kontakti työnantajaan on äärimmäisen tärkeää, koska muuten on suuri riski sille, että työnantaja hylkää työnhakijan pelkän nimen tai kansallisuuden perusteella. Usein myös suomen kielen vaatimukset työpaikan saamiseksi ovat siksi epämääräiset, että työnantaja voi siihen vedoten hylätä kaikki äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvat ja näin piilottaa kielteisen päätökset todelliset, joissain tapauksissa rasistiset syyt. (Forsander 2002.) Koulukaan ei ole rasismista vapaa vyöhyke (ks. esim. Leonardo & Grubb 2014), ei edes pohjoismaises-

sa universaalissa ja tasa-arvoon pyrkivässä koulutusjärjestelmässä (ks. Walther 2006), kuten muun muassa Souto (2011), Kokkonen (2005), Hällgren (2005) ja Svedsen (2014) ovat osoittaneet. Tämä kaikki saattaa pitkällä aikavälillä vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten koulumotivaatioon ja tulevaisuudenuskoon.

Tutkimusasetelma

Tässä luvussa kysymme: Millaisia käsityksiä koulutuksesta ja tulevaisuudesta monikulttuuristen koulujen yhdeksäsluokkalaisilla esiintyy? Onko perhetausta yhteydessä nuorten käsitykseen koulutuksessa ja tulevaisuudesta? Eroavatko maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön nuorten käsitykset koulutuksesta ja tulevaisuudesta toisistaan?

Keskitymme yhdeksäsluokkalaisiin nuoriin, koska siirtymä perusasteelta toiselle asteelle on ainutlaatuisen tärkeä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Timonen, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2016). Tällä siirtymällä on suuri vaikutus tulevaisuuteen: pitkäaikäiset tutkimukset ovat osoittaneet, että peruskoulutuksen varaan jääminen on pysyvän työmarkkinoilta syrjäytymisen riskitekijä (Järvinen & Vanttaja 2013; Ilmakunnas ym. 2015).

Tutkimuksen kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisena otoksena alkuvuodesta 2015 Turussa ja pääkaupunkiseudulla yhteensä kahdeksasta koulusta. Vaikka maahanmuuttajataustaisen väestön osuus on moninkertaistunut Suomessa viimeisen 20 vuoden aikana, heidän osuutensa on nuorensakin ikäluokassa edelleen alhainen (Peltola 2016) ja satunnaisotannalla maahanmuuttajataustaisten nuorten osuus olisi jäänyt liian alhaiseksi. Otantayksiköksi haluttiin rajallinen määrä kouluja, joihin vieraillemalla tutkijat pyrkivät osallistamaan nuoret myöhemmin toteutettavaan pitkäaikäiseen seurantaan. Näin päädyttiin harkinnanvaraiseen otokseen, jonka avulla tutkimukseen saatiin monipuolinen ja moniääninen ilmiötä kuvaava tutkimusjoukko (ks. esim. Heckathorn 1997; Teddlie & Yu 2007). Koulujen valitsemisessa käytettiin kriteereinä keskimääräistä runsaampaa vieraskielisten oppilaiden osuutta kou-

lun oppilaista (maahanmuuttajataustaisuutta ei voitu tilastoinnin vuoksi käyttää kriteerinä). Tämän lisäksi tutkimuskoulut valittiin erilaisilta sosio-ekonomisilta asuinalueilta. Kaikkiaan tutkimuskouluissa muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita (kaikki koulut olivat suomenkielisiä) oli 23 prosenttia, kun tutkimuskunnissa vastaava luku on 11–16 prosenttia ja koko Suomessa 5 prosenttia (SVT 2015). Viisi kouluista sijaitsi keskimääräistä korkeamman koulutusasteen ja kolme keskimääräistä matalamman koulutusasteen asuinalueilla (SVT 2015). Tutkimukseen kutsuttiin koko koulun ikäluokka ja siihen osallistui keskimäärin 67 prosenttia tutkimuskoulujen yhdeksäsluokkalaisista. On tärkeää huomata, että tutkimusjoukkomme ei edusta yleisesti suomalaisia yhdeksäsluokkalaisia, vaan otos on koulujen osalta harkinnanvaraisesti valikoitu.

Kyselytutkimus toteutettiin kouluissa niin että tutkijat kävivät täyttämässä lomakkeet oppilaiden kanssa. Lomakkeella kysyttiin yleisten taustatietojen lisäksi koulutustoiveista, rasismi- ja kiusaamiskokemuksista, kouluhyvinvoinnista ja koulutusasenteista. Tutkimukseen osallistui 445 yhdeksäsluokkalaista nuorta, sekä valtaväestöä ($n = 284$), että maahanmuuttajataustaisia ($n = 161$). 232 heistä oli tyttöjä ja 213 poikia. Maahanmuuttajataustaisista nuorista suurin osa (67 %) oli toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisia. 49 nuorta oli syntynyt itse ulkomailla, yleisimmin Aasian maissa (sisältäen Lähi-idän maat) (12 %). Seuraavaksi suurin ulkomailta syntyneiden ryhmä olivat Itä-Euroopassa (9 %), Länsi-Euroopassa (4 %) ja Afrikassa syntyneet (3 %). Kaksi prosenttia nuorista oli syntynyt jossain muualla kuin edellä mainituilla alueilla.

Tutkimukseen osallistuneiden vanhemmista suurin osa (75 %) oli Suomessa syntyneitä. Maahanmuuttajataustaisten vanhemmillä yleisin syntymä-alue olivat Aasian valtiot, kuten Irak ja Iran. Seuraavaksi tyypillisin syntymäpaikka oli Itä-Eurooppa, erityisesti Viro. Afrikkalaistaustaiset vanhemmat muodostivat noin 15 prosenttia otoksesta. Maahanmuuttajataustaisten nuorten vanhemmat olivat asuneet Suomessa keskimäärin 17 vuotta. Suurin osa heistä siis oli tullut Suomeen 1990-luvulla, jolloin sotia ja muita kansainvälisiä kriisejä pakenevia turvapaikanhakijoita alkoi saapua maahan aiem-

paan verrattuna runsain joukoin, tyypillisimmin Somaliasta, entisen Jugoslavian alueelta, Irakista ja Iranista. (Pohjanpää ym. 2003.)

Muodostimme kyselylomakeaineistosta koulutususkon ja työllistymisuskon summamuuttujat (luokitus ks. seuraava alaluku), joiden reliabiliteettia arvioimme Cronbachin alfalla ja jakaumia taustatekijöiden (maahanmuuttotieto, lähtömaa, nuoren sukupuoli, koetut kiusaamis- ja rasismikokemukset, koulunkäyntivaikeudet ja koulumyönteisyys sekä vanhempien korkein koulutus²) osalta varianssianalyysillä ja ristiintaulukoinneilla (χ^2 -riippumattomuustesti). Taustamuuttujina käytimme sukupuolta, vanhempien ja lasten syntymämaata (maahanmuuttajaluokitus ks. edellä), vanhempien työttömyyttä ja vanhempien koulutusastetta koskevia tietoja. Vanhempien koulutusastetta koskeva muuttuja luokiteltiin avovastauksista vanhempien suorittamista koulutuksista määrittämällä ylempi ilmoitettu aste perheen vanhempien koulutusasteeksi. Koulutustiedon puuttuessa koulutusaste luokiteltiin nuoren ilmoittamasta vanhempien ammatista hyödyntämällä Tilastokeskuksen ammattiluokitusta. Koulutusaste kuvaa siten karkealla kolmiluokituksella perheen korkeinta (nuoren ilmoittamaa) koulutusastetta.

Tutkimuksen laadullisen aineiston muodostavat 112 yhdeksäsluokkalaisen nuoren teemahaastattelut (kutsumme heitä artikkelissa nuoriksi eikä oppilaisiksi, koska tutkimuskohteena ovat koulun sijaan nuorten elämänsäkaarelle hahmottelemat tulevaisuus suunnitelmat). Haastateltaviksi valittiin kyselylomakevastausten perusteella tasaisesti valtaväestöön kuuluvia ja maahanmuuttajataustaisia nuoria, tyttöjä ja poikia, ammatilliseen oppilaitokseen ja lukioon hakevia sekä myös sellaisia, jotka eivät vielä ennen yhteishakua tienneet, mihin he aikovat hakea. Kaikkiaan haastateltavista 54 oli suomalaistaustaista valtaväestöä (itse ja molemmat vanhemmat synty-

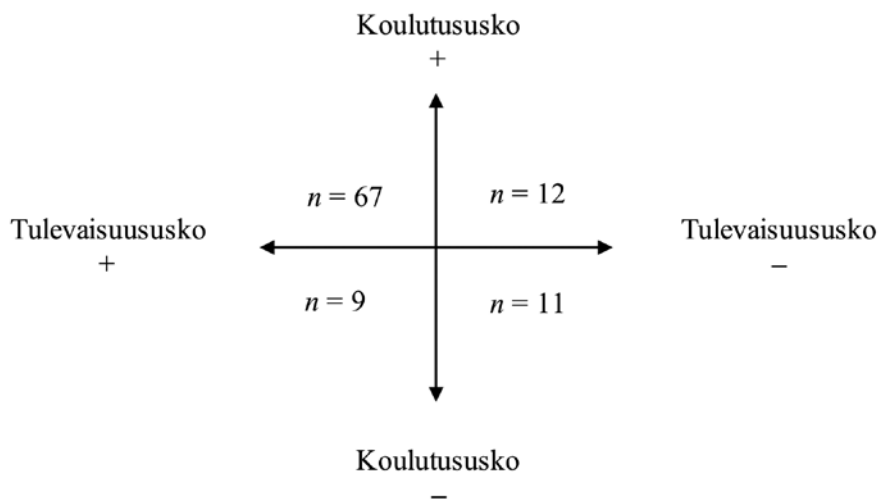
2 Maahanmuuttotasta, vanhempien koulutusaste ja nuoren koulutus- ja uratoiveet on tiedusteltu avovastauksina. Vanhempien koulutusastetta koskeva muuttuja on luokiteltu vanhempien suorittamista koulutuksista määrittämällä ylempi ilmoitettu aste perheen vanhempien koulutusasteeksi. Koulunkäyntivaikeuksia arvioidaan seitsemän eri osa-alueen (esimerkiksi kokeista suoriutumisen, opettajan ja oppilaiden kanssa toimeen tuleminen sekä tehtävistä suoriutumisen) summamuuttujalla ($\alpha = 0,92$). Kiusaamis- ja syrjintäkokemuksia arvioidaan kahden kysymyksen avulla (ovatko nuoret kokeneet kiusaamista tai syrjintää kotona tai koulussa). Koulumyönteisyyttä kysyttiin kysymyksellä mitä nuori pitää koulunkäynnistä. (Ks. myös Kalalahti ym. 2017.)

neet Suomessa) ja 58 maahanmuuttajataustaisia (itse tai vähintään toinen vanhemmista syntynyt ulkomailla). Tyttöjä aineistossa oli 66 ja poikia 46. Maahanmuuttajataustaisista nuorista 32 henkilöä oli toiseen sukupolveen kuuluvia eli he olivat itse syntyneet Suomessa, mutta vähintään toinen heidän vanhemmistaan oli syntynyt ulkomailla. Haastatteluiden teemat olivat: 1) koulukokemukset ja koulumenestys, 2) koulutustavoitteet, -tavoitteet ja yhteishaku 3) tulevaisuuden tavoitteet, 4) kaveri- ja perhesuhteet, 5) vapaa-aika, 6) käsitykset monikulttuurisuudesta ja 7) syrjinnän, rasismien ja kiusaamisen kokemukset. Tutkijat kysyivät haastattelun alussa joitain kysymyksiä tutkimusteemoihin liittyen, mutta nuorilla oli mahdollisuus kertoa kokemuksistaan vapaasti, ilman tiukkaa rakennetta. Poikkeuksellisen herkeissä aiheissa, kuten kiusaamisen, rasismien ja pakolaisuuden kokemuksissa tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota siihen, etteivät he traumatisoisi nuoria (ks. Uptin, Wright & Harwood 2016). Haastattelut tehtiin koulupäivän aikana pääsääntöisesti opinto-ohjaajan tutkijoille luovuttamassa hiljaisessa huoneessa. Haastattelujen pituus vaihteli puolesta tunnista tuntiin.

Tulokset

Luokittelimme haastatteluiden perusteella nuoret erilaisiin ryhmiin heidän koulutus- ja tulevaisuusukonsa perusteella (nelikenttä, kuvio 1). Tämän luokittelun pohjana on Ogbun (esim. 1992) teoria, jossa koulutus- ja tulevaisuususkot ovat yhteydessä toisiinsa siten, että nuoren uskoessa koulutukseen, hän yleensä uskoo myös tulevaisuuteen tai jos nuori ei usko koulutukseen, hän ei usko myöskään tulevaisuuteen. Suurin ja selkein ryhmä laadullisessa analyysissämme oli **sekä koulutukseen että tulevaisuuteen uskovat** nuoret ($n = 67$). Heillä oli selkeät tavoitteet opintojensa suhteen toisella asteella ja siitä eteenpäin, he uskoivat valoisaan tulevaisuuteen, eikä heillä ollut elämässään suuria murheita.

Sen sijaan, edellä mainitun ryhmän vastakohta, **ei koulutukseen eikä tulevaisuuteen uskovat** oli pieni ryhmä ($n = 11$). Siihen kuului nuoria, joita koulunkäynti ei kiinnostanut ja joilta puuttui selkeät



KUVIO 1. Koulutus- ja tulevaisuudenuskon nelikenttä haastatteluiden perusteella

tulevaisuuden suunnitelmat. Syyt olla uskomatta ”mihinkään” olivat osittain erilaiset valtaväestöllä ja maahanmuuttajataustaisilla. Valtaväestön nuoret puhuivat masennuksesta, ongelmista kotona ja päihdeongelmista, kun taas maahanmuuttajataustaiset vaikuttivat rankkojen rasismikokemusten seurauksena menettäneen uskonsa siihen, että koulutuksen avulla he voisivat päästä elämäänsään eteenpäin ja työllistyä.

Näiden kahden ääripään väliin sijoittui kaksi muuta ryhmää. Yleisempi ryhmä muodostui niistä, jotka **uskoivat koulutukseen, mutta eivät tulevaisuuteen, tai ainakin he olivat huolissaan tulevaisuudesta** ($n = 12$). He menestyivät koulussa hyvin, eivätkä opintoihin liittyvät asiat huolestuttaneet heitä. Sen sijaan muun muassa oma ja läheisten terveys, maailman tila, luonnon tuhoutuminen, köyhien maiden riistäminen, tulevaisuuden työpaikat (joko rakennemuutoksen, taloudellisen tilanteen tai syrjinnän/rasismintakia), sodan uhat ja vastaavat huolestuttivat.

Neljäs ryhmä haastatteluaineistossa oli **tulevaisuuteen, mutta ei koulutukseen uskovat** ($n = 9$). Siihen kuului nuoria, jotka eivät omien sanojensa mukaan menestyneet opinnoissaan, mutta jotka silti uskoivat menestyvänsä tulevaisuudessa. Osalla tähän ryhmään kuuluvista saavutukset (koulumenestys) ja tavoitteet olivat ristiriidassa keskenään. Haastatteluaineistojen luokitukset on tehty teorialähtöisesti ja niitä koskevia tulkintoja pyritään tekemään näkyväksi sitaattien avulla.

Näiden lisäksi aineistossa oli viisi nuorta, jotka **uskoivat koulutukseen, mutta joiden tulevaisuudenuskosta ei saanut käsitystä**. Kahdeksan nuorta oli puolestaan sellaisia, joita emme pystyneet luokittelemaan **mihinkään edellä mainituista ryhmistä**, joten heidät jätettiin pois analyysistä. On huomattava, että laadullisen aineiston nelikentän luokitukset eivät ole täysin toisensa poissulkevia, vaan osan nuorista olisi voinut sijoittaa useampaan luokkaan. Heidät luokiteltiin kuitenkin sen perusteella, mihin heidän haastattelunsa viittasi *eniten*. Osalla nuorista luokitukset tehtiin pelkästään kysymysten ”Millaisena näet tulevaisuutesi?” ja ”Millaista koulutusta ja ammattia tavoittelet tulevaisuudessa” vastausten perusteella, koska he eivät puhuneet asiasta muuten, kun taas joidenkin toisten kohdalla käsitys koulutus- ja tulevaisuususkosta rakentui useiden vastausten perusteella.

Luokittelimme myös kyselyaineiston kahdelle tulevaisuusulottuvuudelle: koulutus- ja työllistymisuskon mittareihin. Kyselylomakkeessa ei ollut yleisesti luottamusta kuvaavia väitelauseita, joten tämän sijaan operationalisoitiin mittari kuvaamaan nuorten luottamusta työllistymiseensä. Koulutususkon mittari kuvaa nuorten näkemyksiä siitä, onko koulutuksesta hyötyä (väitelauseet ”Uskon että hyvä koulutus takaa pysyvän työn”, ”Olen valmis opiskelemaan useitakin vuosia” ja ”Voin menestyä elämässäni käymällä kouluni hyvin”, $\alpha = 0,70$) sekä työllistymisuskon mittari sitä, uskovatko nuoret löytyvänsä koulutuksen jälkeen työpaikan (väitelauseet ”Olen varma että minun on helppo löytää töitä tulevaisuudessa” ja ”Uskon että minulla on vakituinen työpaikka kun olen 30-vuotias”, $\alpha = 0,65$).

Kyselyaineiston vastaukset luokiteltiin myös nelikentäksi (taulukko 1). Vastaajat jaettiin molemmilla ulottuvuuksilla karkeasti kahteen ryhmään ja ristiintaulukoinnilla tarkasteltiin näiden neljän ryhmän yhdistelmiä. Ulottuvuuksien yhdistelmiä analysoidaan tulevissa alaluvuissa tarkemmin.

Koulutukseen ja tulevaisuuteen uskovat

Nuorten mielikuvat tulevaisuudesta rakentuivat molemmissa aineistoissa vahvasti koulutuksen kautta. Kyselyaineiston yleinen

TAULUKKO 1. Koulutus- ja työllistymisusko maahanmuuttajataustan mukaan (%)

			Koulutususko				Yhteensä	
			Kohtalainen / melko vahva		Vahva / erittäin vahva			
			N	%	n	%	n	%
Valta- väestö	Työllistymisusko	Kohtalainen / melko vahva	70	69,3	31	30,7	101	100
		Vahva / erittäin vahva	86	47,0	97	53,0	183	100
		Yhteensä	156	54,9	128	45,1	284	100
			$\chi^2(1) = 13,09; p < ,001$					
Maahan- muuttaja- taustainen	Työllistymisusko	Kohtalainen / melko vahva	25	71,4	10	28,6	35	100
		Vahva / erittäin vahva	44	34,9	82	65,1	126	100
		Yhteensä	69	42,9	92	57,1	161	100
			$\chi^2(1) = 14,91; p < ,001$					
Kaikki	Työllistymisusko	Kohtalainen / melko vahva	95	69,9	41	30,1	136	100
		Vahva / erittäin vahva	130	42,1	179	57,9	309	100
		Yhteensä	225	50,6	220	49,4	442	100
			$\chi^2(1) = 28,06; p < ,001$					

kuva koulutususkosta ja uskosta työllistymiseen oli varsin myönteinen. Keskimäärin nuoret olivat samaa mieltä väittämien kuten ”Uskon että hyvä koulutus takaa pysyvän työn” ja ”Olen varma, että minun on helppo löytää töitä tulevaisuudessa” kanssa (kuviot 2 ja 3 sekä liitetaulukko 1). Nuoret hahmottivat koulutuksen luontevaksi osaksi odotettua elämänkulkua ja olivat valmiita työskentelemään sen eteen. Vankkaan koulutus- ja tulevaisuudenuskoon liittyivät yhtäältä ”tavallisen elämän” tavoittelu ja toisaalta kovat tavoitteet, sekä erityisesti maahanmuuttajataustaisilla vahvan koulutus- ja tulevaisuuden uskon lisäksi vanhemmilta tuleva koulutus-paine.

”Tavallisen elämän” tavoittelu

Haastatteluaineistomme suurin ryhmä olivat sekä koulutukseen että tulevaisuuteen uskovat ($n = 67$) ja myös kyselyaineistossa koulutus ja luottamus työllistymiseen yhdistyivät toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi (ks. taulukko 1). Koulutukseen uskomisen määrittää siis vahvasti luottamusta tulevaan. Haastatteluaineistossa korostui havainto, jonka mukaan nuoret tavoittelivat niin sanottua tavallista ja turvallista elämää, johon kuuluvat koulutus, vakituinen työ, perhe, hyvä parisuhde, hyvä terveys ja oma koti. Tämä tulos on samanlainen Sinikka Aapola-Karin ja Matilda Wrede-Jäntin (2017) vuoden 2016 Nuorisobarometrin tuloksiin perustuvan havainnon kanssa, jonka mukaan nuorten ilmaisemat tulevaisuuden toiveet ovat melko perinteisiä ja turvallisuushakuisia: vakituinen työ, toimeentulo, perhe sekä oma asunto. Käsillä olevassa aineistossa sekä valtaväestölle että maahanmuuttajataustaisille ”tavallisen elämän” tavoittelu oli samantyyppistä.

Mä haluisin nyt ainaki, et mul ois hyvä opiskelu, et mä saisin hyvän ammatin, et mä pystyisin, et ois joku hyvä ammatti. Ja sit ois just oma asunto ja kaikkee, et kaikki ois hyvin ja. Et ei mitään erityistä, suuri haaveit. Mut ois tärkeetä, et mä opiskelen hyvin ja mul ois hyvä ammatti ja työ. (Haastattelu 96, tyttö, maahanmuuttajataustainen, 1. sukupolvi)

Työurat ovat kuitenkin tulleet epävakaaiksi. Suorat siirtymät koulutuksesta vakituiseseen työhön, jossa ollaan eläkeikään asti saman työnantajan palveluksessa, harvinaistuvat. Sen sijaan työurat ovat sekoituksia työ-, koulutus- ja työttömyysjaksoista. (Järvinen & Vantaja 2013.) Voi olla, että nuorten haaveet ”tavallisesta elämästä” ovat seurausta nyky-yhteiskunnassa vallitsevasta epävarmuudesta (ks. Aapola-Kari & Wrede-Jäntti 2017) sekä vanhempien ja heidän verkostojensa työtä ja koulutusta koskevista reflektoinneista:

No semmone duuni, mitä tykkää tehdä, et ei niinkään se, et paljon siit saa rahaa, vaan se, et vaan tykkää tehdä sitä ja viihtyy siinä. Ja sitte perhe, kavereita ja muutenki semmonen ihan kiva elämä. (Haastattelu 69, poika, valtaväestö)

Korkeat tavoitteet

”Tavallisen elämän” tavoittelun lisäksi osa koulutukseen ja tulevaisuuden uskovista nuorista näki tulevaisuudessa rajattomasti mahdollisuuksia. Heillä oli kunnianhimoisia tulevaisuuden tavoitteita. Joidenkin haaveet tavoittelivat suorastaan taivaita.

Okei, no niinku mä aikasemmin sanoin, että mä haluaisin päästä joko liikennelentäjäksi tai sitten esimerkiksi johonkin semmoselle lentokonealalle tai sitten ilmavoimiin. Sitten tekis mieli asuu kans jossain ulkomailla, että eihän tässä lentokapteenina kauheesti asuta missään. Mutta siis kyllä mä haluaisin mun kodin johonkin varmaan Yhdysvaltoihin tai johonkin semmoseen paikkaan. (Haastattelu 97, poika, maahanmuuttajataustainen, 1. sukupolvi)

Kyselyaineiston perusteella tulevaisuuden koulutususkon yhdistyi nuorten työllistymisodotuksiin ja ammattitavoitteisiin (ks. liitetäulukko 2). Korkeakoulutusta edellyttäviin ammatteihin tähtäävät nuoret uskoivat muita useammin koulutukseen ja myös omaan työllistymiseensä (heistä suurin ryhmä luotti koulutukseen ja työllistymiseen). Ammattikoulutusta edellyttäviin ammatteihin tai yrittäjiksi aikovat puolestaan suhtautuivat muita luottavaisemmin työllistymiseensä ilman vahvaa koulutususkon (heistä suurin ryhmä luotti vahvasti työllistymiseensä, mutta vain heikosti koulutukseen).

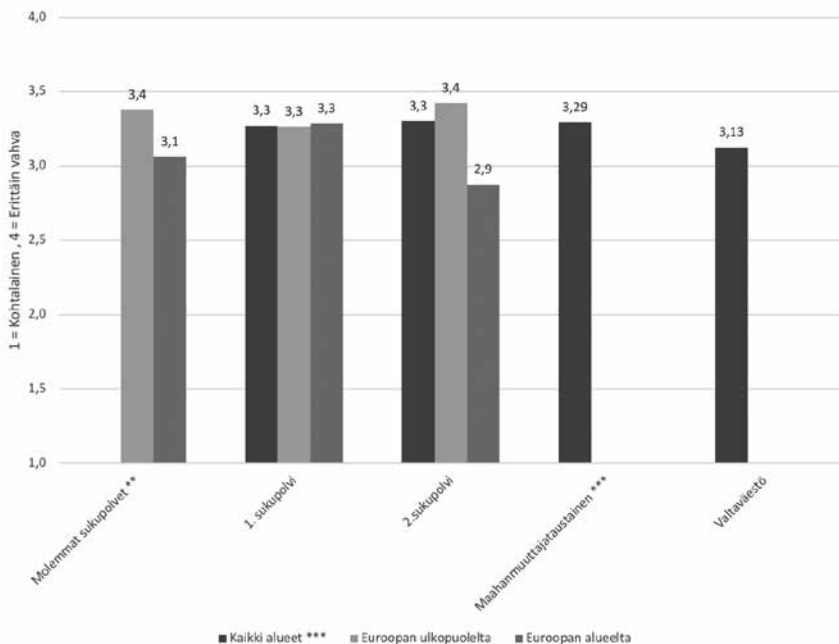
Korkealle asetetut tulevaisuuden tavoitteet eivät kuitenkaan rajoittuneet akateemisille koulutusurille. Tällaiset haaveet olivat yleisiä haastatteluaineistossa myös sellaisilla nuorilla, jotka pyrkivät ammatilliseen koulutukseen. Heidän suunnitelmansa olivat selkeitä.

Joo, mä ajattelin, et jos mä pääsen sähköalalle tai putkialalle, ihan sama, et jos mä pääsen nyt ammattikouluun. Niin sen jälkeen mä meen saman alan insinööriksi, et yritän ammattikorkeakouluun todellakin jatkaa... Et jos mä pääsen sähköalalle, niin mä meen sähköasentaja insinööriksi. Ja jos mä pääsen putkialalle, niin sit se on putki- tai sähköasentaja insinööriksi... Mun tavoitteet on jatkaa nyt, ehkä mul on mennä vähän huonosti tää tai no, ei oo. Kyl se aika hyvin on mennyt. Mut jos mä pääsen nyt sähköalalle, niin mä aloitan puhtaalta pöydältä ja yritän tehdä hyvin ja sit sieltä mennä ammattikorkeakouluun... Ammattikorkeakoulun jälkeen vähän töihin jonkun firman alaisuudessa. Sit sen jälkeen kun tietää vähäsen, niin sit sen jälkeen ne tienatut rahat menee yrityksen tekemiseen tai alkuun pistämiseen... (Haastattelu 40, poika, maahanmuuttajataustainen, 2. sukupolvi)

Maahanmuuttajataustaisilla vahva koulutus- ja tulevaisuuden usko

Yleisenä kyselytutkimuksen piirteenä kaikilla maahanmuuttajataustaisten nuorten ryhmillä (sukupuolesta ja lähtömaan etäisyydestä riipumatta) koulutus- ja työllistymisusko oli suomalaistaustaisia vahvempaa (taulukko 1, kuvat 2 ja 3, liitetaulukko 1). Perhetaustaltaan maantieteellisesti kauempaa eli Euroopan ulkopuolelta tulevat nuoret olivat kaikkein koulutususkovaisimpia. Kyse-lyaineisto kaikkineen osoittaa, että tutkimiemme maahanmuuttajataustaisten nuorten tulevaisuusodotuksia hallitsee erityisesti vahva usko kouluttautumiseen ja sitä kautta saavutettuun työllistymiseen.

Maahanmuuttajataustaisille oli tyypillisempää kuin valtaväestön nuorille uskoa koulutukseen myös siinä tapauksessa, että he olivat suuntaamassa ammattikoulutusta edellyttävään ammattiin tai yrittäjiksi: puolet näistä nuorista uskoi vahvasti koulutukseen ja työllistymiseen, kun vastaavasta valtaväestön ryhmästä tähän luo-



KUVIO 2. Koulutususko maahanmuuttotaustan ja -sukupolven mukaan (tilastollisesti merkitsevä ero suhteessa väestöön merkitty asteriskein; * = $p < ,001$; ** $p < ,01$; * = $p < ,05$, ks. myös liitetaulukko 1)

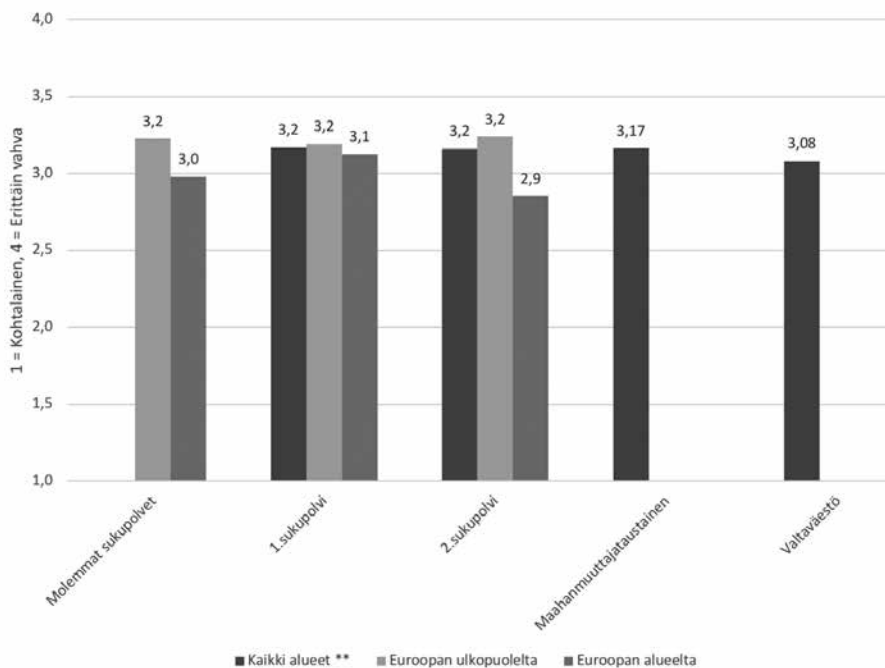
kittui vain alle kolmannes nuorista (liitetaulukko 2). Monet heistä suhtautuivat koulutukseen myönteisesti ja halusivat kiinnittyä suomalaiseen yhteiskuntaan koulutuksen kautta. He siis toimivat kuten vapaaehtoiset vähemmistöt Ogbun teoriassa: lähtömaan ja uuden maan väliset kulttuuriset erot eivät olleet muodostaneet ylityspääsemättömiä esteitä heidän kulttuurinsa ja valtakulttuurin välille. Silloin kun kulttuurisia eroja ei muodostu valtakulttuurin vastustamiseksi tai oman kulttuurin puolustamiseksi, vapaaehtoisille vähemmistöille ei kehity koulunkäyntiä haittaavia asenteita ja käyttäytymismalleja. Päinvastoin he uskovat, että koulutus tulee auttamaan heitä eteenpäin elämässään. He yrittävät parhaansa päästäkseen yli opiskeluvaikeuksista, koska uskovat niin vahvasti, että se palkitaan myöhemmin elämässä. (Ogbu 1992.)

Mä varmaan jatkan tonne yliopistoon. Varmaan kiinnostaa se lääketiede, että mä varmaan siihen pyrin... Kyl mä lukion jälkeen pyrin sinne yliopistoon. Mutta mä en oo ihan 100-prosenttisesti päättänyt, minkä mä aion opiskella siellä. Kyl varmaan biologia, matikka ja sellasia. On mulla vielä aika päättää... (Haastattelu 21, tyttö, maahanmuuttajataustainen, 2. sukupolvi)

Mut mulla on käyny mielessä opettajan ammatti, lääkäri, lakimies ja sitten viimeisin on terapeutti, niin mä ehkä haen siihen alaan... No, mä tykkään auttaa muita ja mä tykkään myös tai kun psykologia kiinnostaa mua, niin sitähan tarvitaan terapeutin ammatissa... Mulla on, tosi kivaa asuu Suomessa, ett täällä on niin rauhallista ja ei oo sotia tai mitään. Mä oon kiitollinen, ett mä pääsen opiskeleen ja kouluun ja ett mä saisin joskus sit työn tulevaisuudessa. Täällä on paremmat lähtökohdat tulevaisuuteen verrattuna esim. [maan nimi poistettu]... En mä löydä mitään parempaa maata kun Suomi, koska mun mielestä koulutus on kaikkein tärkein elämässä. (Haastattelu 108, tyttö, maahanmuuttajataustainen, 2. sukupolvi)

Tulkintaa maahanmuuttajataustaisten vahvasta koulutususkosta tukee myös kyselyaineiston havainnot: koulutususko ja usko työllistymiseen oli yhtä vahvaa riippumatta siitä, oliko nuori tullut koulussa kiusatuksi tai syrjityksi (liitetaulukko 3). Vaikka kiusatuksi tai syrjityksi tuleminen eivät vaikuttaneet koulutus- ja työllistymisuskoon, koulukielteisyys ja koulunkäyntivaikkeudet vaikuttivat. Niillä ei kuitenkaan ollut samankaltaista uskoa heikentävää vaikutusta maahanmuuttajataustaisten kuin valtaväestön kesken. Toisin sanoen, myös koulutuskielteisillä ja koulunkäyntivaikkeuksia kokeneilla maahanmuuttajataustaisilla koulutususko oli pysynyt valtaväestön nuoria vahvempana.

Usko työllistymiseen (kuvio 3, ks. myös liitetaulukko 1) ei erotellutkaan nuoria niin voimakkaasti maahanmuuttajataustaisuuden tai valtaväestöön kuulumisen perusteella. Tilastollisesti merkitsevä ero oli kuitenkin verrattaessa lähialueelta ja maantieteellisesti kauempaa tulleiden sekä valtaväestön nuorten uskoa työllistymiseensä: lähialueen maahanmuuttajataustaiset nuoret olivat pessimistisimpiä työllistymisestään, kun taas maantieteellisesti kauempana taustoiltaan olevat nuoret uskoivat työllistymiseen kaikkia, myös valtaväestön nuoria enemmän.



KUVIO 3. Usko työllistymiseen maahanmuuttajataustan ja -sukupolven mukaan (tilastollisesti merkitsevä ero suhteessa valtavaestöön merkitty astereksin; * = $p < ,001$; ** $p < ,01$; * = $p < ,05$, ks. myös liitetaulukko 1)

Vanhemmilta tuleva koulutuspaine

Aiempien tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten vanhemmillä on keskeinen vaikutus lastensa koulunkäyntiin. Erityisesti vapaaehtoisin vähemmistöihin kuuluvien lasten vanhemmat rohkaisevat näitä menestymään koulussa. Heillä on suuria odotuksia lastensa koulukäynnistä, minkä vuoksi he pitävät lapsiaan eivätkä koulua vastuullisina koulumenestyksestä. He myös valvovat lastensa ajankäyttöä, jotta voivat olla varmoja siitä, että nämä tekevät kotitehtävänsä kunnolla. (Ogbu & Simons 1998; Qin 2009.) Vanhempien kannustus voi olla hyödyllinen resurssi maahanmuuttajataustaisille lapsille, mutta se saattaa myös aiheuttaa

paineita ja ahdistusta (Timonen ym. 2016). Vanhemmilta tuleva paine tuli selkästi esiin myös haastatteluissamme.

Ne [vanhemmat] ei kyl suosis esimerkiksi amikseen. Ei ne todella-kaan haluis. Ne haluis, et mä meen lukioon...Niitten mielestä mitä korkeampi koulutus, sitä parempi...Ne tietää sen [että amattikou-
lustakin voi hakea yliopistoon], mut sit niitten mielest se on paljon rankempaa ja tosi paljon helpompaa mennä lukioon vaan ja sielt suoraan yliopistoon... (Haastattelu 64, tyttö, maahanmuuttajataus-
tainen, 2. sukupolvi)

Eräät maahanmuuttajataustaiset nuoret myös sanoivat, että jos heille tulee motivaatiovaikeuksia koulussa, heidän vanhempansa muistuttavat omista karuista nuoruuden kokemuksistaan, jolloin mahdollisuudet opiskella olivat olemattomat.

Joo, esimerkiksi mun äiti aina sanoo tai mun isäkin, et jos mä nyt, mul on vaiks huamen koe mä sanon, et nyt ei jaksa, ni sit he muis-
tuttaa, et teil on paljon helpompaa kun mitä meil oli... Et esim. mun äiti, ku hän oli nuori, ni ei hän ees käyny koko kouluu sillee läpi, ei ollu rahaa, mut kummiskin kun tultiin tänne, ni hän valmistu niinku hän meni kouluun ja opiskeli, et ei se niin helpoo oo kun nyt tääl Suomes... (Haastattelu 34, tyttö, maahanmuuttajataustainen, 1. sukupolvi)

Ei koulutukseen eikä tulevaisuuden uskovat

Koulutuskyvyt(tömyys) ja koulutususko

Vastakohta koulutukseen ja tulevaisuuteen uskoville olivat haas-
tatteluaineistossa ne, jotka eivät uskoneet sen paremmin koulutuk-
seen kuin tulevaisuuteenkaan (n = 11). Yhteiskunnassa, jossa kou-
lutuksesta on muodostunut välttämättömyys, ”pakko”, koulutus-
kielteisyyteen yhdistyy usein yleinen näköalattomuus ja toimin-
tamahdollisuuksia rajoittavien tekijöiden kasautuminen. Kysely-
lomakeaineisto osoittaaakin tiettyjen tekijöiden keskittymistä kou-
lutususkossaan ja luottamuksessaan työllistymiseen horjuvien
nuorten ryhmään. Kyselyaineistossa koulutukseen ja työllistymi-
seen epäluuloisimmin suhtautuivat tyypillisesti erityisesti valta-

väestöön kuuluvat, mutta myös maahanmuuttajataustaiset nuoret, jotka viihtyvät huonosti koulussa ja joilla oli runsaasti opiskeluvaikeuksia. (Ks. liitetaulukko 2.)

Kielteiset koulukokemukset, koulutususkon puute ja tulevaisuuden toivottomuus uusintavat helposti yhteiskunnan luokkarakennetta ja istuvat huonosti uusliberalistisen koulutuspolitiikan koulutuksen lupaukseen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on havaittu, että erityisesti kaupunkien ”huonomaineisilla” vuokra-asuntoalueilla asuvat nuoret uusintavat vanhempiensa luokka-asemaa sosiaalisen nousun sijaan. Vaikka jotkut työväenluokkaiset yksilöt voivat omistautumisen, kyvykkyyden ja kovan työn avulla nousta yhteiskunnan huipulle, suurin osa (sisältäen monet yhtä kyvykkäät ja sitoutuneet) tulee pysymään lähellä alkuperäistä sosiaaliluokkaansa. (MacLeod 2009; ks. Suomen osalta myös Järvinen & Vanttaja 2013; Ilmakunnas ym. 2015.) Lisäksi työelämän rakenteet muuttuvat kovaa vauhtia. Uutisissa kerrotaan jatkuvasti irtisanomisista, sosiaalietuuksia leikataan samalla kun yksilön vastuuta lisätään. Tämä on lisännyt epävarmuutta ja pelkoa tulevaisuudesta nuorten keskuudessa. (Aapola-Kari & Wrede-Jäntti 2017.) Onkin ilmeistä, että jotkut tutkimuksemme osallistuvat nuoret olivat lähes menettäneet uskonsa koko tulevaisuuteensa.

En mä tiä, ei vaan oo mitään. Ei oo mitään kiinnostusta mihinkään, koulunkäyntiin... Ei mua kiinnosta mikään, mihin pääsis koulun kautta... Ei mikään (kiinnosta, mihin pääsisi ilman koulua)... Ei, itse asiassa ei oo mitään unelma-ammattii... En mä tiä. Ei oikein mikään oo mun juttu... Ei oo, ei oo mitään unelma-ammattii eikä mitään, mihin haluais koulun... Ei oo mitään haaveita. (Haastattelu 111, poika, valtaväestö)

Jyrki Hilpelän (2001) mukaan uusliberalistisen koulutuspolitiikan muovaama ihminen toimii yksin, on vain itsensä varassa ja kilpailee muiden kanssa. Hän on uuttera, aloitteellinen ja sinnikäs. Ne, jotka eivät täytä ”kyvykkyysideologian” vaatimuksia, voivat syyttää vain itseään. Tämä ideologia ei huomioi esimerkiksi sosiaaliluokkaan, etniseen vähemmistöön kuulumiseen tai sukupuoleen liittyviä esteitä. Myöskään sellaisten kokemuksia ei oteta

huomioon, joiden elämänhistoria ei tue kyvykkyyssideologiaa. Heidän keskuudessaan esiintyy koulunkäynnin kannalta haitallista käyttäytymistä, aggressiivisuutta ja sääntöjen noudattamattomuutta. (MacLeod 2009; Leonardo & Grubb 2014.)

No, mä en oo aatellu sillee mun tulevaisuutta... Siis ku mul on aika paljon syitä, miks mä en haluu tulla, enkä mä enää jaksa tulla kouluun. Se yks syy on se, et mä en pääse kotiin ikinä, vaikka mä tekisin mitäki ihmeitä. Mä oon nyt ollu [vuosia] laitoksessa, ni vähän kyllästyttää, ku ei pääse, tiijät sä, eteenpäin. Sitte ku mun sossuki on sanonu, että et sä kerää mitään pisteitä sillä, et sä oot kunnolla. En mä sit jaksa olla tunneilla. En mä jaksa enää tulla tännekään, ku ei oo mitään tsemppausta... että pääsis kotiin vähän pidemmäks aikaa tai jotain, mut ei. (Haastattelu 92, tyttö, valtaväestö)

Nuoret toivat haastatteluissa esiin rankkojakin kokemuksia opettajien ja opinto-ohjaajien lannistavasta ja haaveet tyrmäävästä suhtautumisesta. Väheksyvä ja koulutuskyvyttömäksi leimaava ohjaus kolahtaa nuorten itseluottamukseen, estää koulunkäyntivaikeuksien ylittämistä ja lisää epäluottamusta omiin mahdollisuuksiin. Kaikilla nuorilla on, MacLeodin sanoin (2009) halu ”olla jotain” ja saavuttaa jotain elämässään. 16-vuotiaan kokemus toiveiden latisamisesta ja haaveiden murskaamisesta lisää toivottomuutta.

En mä tiedä. En mä oo niennyt kauheesti sitä [koulua ja tulevaisuutta]... No jos mä oikein tykkään niin kun siitä, kun mä meen ammatikouluun, niin mä varmaan jatkan eteenpäin, et haluaisin jonkun hyvän työpaikan...No en mä tiä [voiko saada työtä tulevaisuudessa], koska mun mielest kaikki suomalaiset, tai no jotkut ei kauheesti tykkää [haastateltavan kotimaa] ja sit ne kaikki sanoo, et kaikki on varkaita ja silleen, niin en mä tiedä saanks mä niin helposti töitä. (Haastattelu 1, tyttö, maahanmuuttajataustainen, 1. sukupolvi)

Koulutukseen, mutta ei tulevaisuuteen uskovat

Haastateltujen nuorten kolmannen ryhmän muodostivat ne, joilla oli uskoa koulutukseen eli heidän koulutukselliset tavoitteensa olivat vähintään kohtalaiset, mutta he eivät uskoneet tulevaisuuteen tai heillä oli omat epäilyksensä tulevaisuuden suhteen ($n = 19$).

– – Mulla on haaveena, että nyt, jos mä pääsisin siihen kouluun. Siellä on kuitenkin sillee, että työharjoittelussa voi mennä ulkomaille opiskelemaan. Mä oon miettinyt, että mä haluaisin mennä. Sillee mä haluaisin, että ainakin koulu olis läpi, mulla olis hyvä työ, mistä mä saan hyvää palkkaa ja tykkään siitä työstä. Asun kummiskin perheen kans. Ja sit, kun on aika, niin naimisiin ja näin... Mut nyt, kun miettii, niin ihmiset, kenestä mä tykkään ja sillee perhe ja kaikki, niin en mä tiä. Se on vaikeeta selittää...Tai mä mietin, että missäköhän mä tuun asumaan, millainen ympäristö mulla on. (Haastattelu 99, tyttö, maahanmuuttajataustainen, 2. sukupolvi)

Usein syy tulevaisuuden epävarmuudelle (ja joissain tapauksissa myös koulutususkon puuttumiseen) oli rasismi, joita jotkut maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat joutuneet kohtaamaan (ks. aiheesta tarkemmin Zacheus ym. 2017). Esimerkiksi ulkonäöltään selvästi valtaväestöstä poikkeavia maahanmuuttajataustaisia nuoria oli pilkattu ihonvärinsä takia (= ominaisuus, johon he eivät voi itse vaikuttaa). Lisäksi osa maahanmuuttajataustaisista oli joutunut niin sanotun *olemusajattelun* kohteeksi, jossa heidät oli määritetty ”ryhmänsä” yhtenäisiksi edustajiksi vailla yksilöllisiä piirteitä ja eroja, joilla on tietyt samankaltaiset toimintatavat. Tähän liittyy, että heidän katsottiin myös olevan sellaisen kulttuurin edustaja, jonka toimintatavat eivät sovi yhteen ”suomalaisen kulttuurin” kanssa ja jonka toimintatavat ovat ”suomalaista kulttuuria” vähempiarvoisempia. Nuoria siis *rodullistettiin* joko suoraan ihonvärin perusteella (vaikka tiede on osoittanut, että ihmisrotuja ei ole olemassa) tai muiden (kuviteltujen) ominaisuuksien perusteella eriarvoisiin ryhmiin. Useat nuoret toivat esiin myös syrjintätapauksia, joihin opettajat eivät olleet nuorten mukaan puuttuneet.

Nuorten rasismikokemuksiin liittyi myös vähättelyä ja vaikeanemista erityisesti, jos ne osuivat omalle kohdalle. Haastatteluisamme eräät nuoret kuvasivat tilanteita, joissa heitä ei pidetä tervetulleina Suomeen. Kiusaamisen, syrjinnän ja rasismin takia jotkut nuoret olivat sitä mieltä, että heidän on tulevaisuudessa vaikea saada työtä Suomesta. Tämä on synkkä kuva maahanmuuttajataustaisten uskosta työllistyä Suomessa.

– – jotenkin mä tunnen, jos mä mietin, et mä jäisin Suomeen, ni must tulis joku, se on mun unelma, et must tulis yrittäjä. No jos mä jään Suomeen yrittäjäks, ni jotenkin must tuntuu, et mä en ihan sopeutuis tänne. Jotenkin mul on semmonen aavistus, mut mun kaikki veljetkin, kun ne on aikuisii, ni ne on ihan normaalisti on tääl töissä ja kaikkii, ni mul on jotenkin semmonen aavistus, et jotenkin mä en sosis Suomeen kun mä oon ulkomaalainen maahanmuuttaja. (Haastattelu 10, poika, maahanmuuttajataustainen, 2. sukupolvi)

Joukossa oli myös nuoria, jotka olivat huolestuneita erityisesti Suomen sisäisestä tilanteesta. Takanapäin ovat ajat, jolloin työsuhteet olivat pääsääntöisesti vakinaisia, työllisyysaste oli korkea ja koulutus takasi työpaikan (Hoikkala & Paju 2002; Vanttaja & Järvinen 2006; Järvinen & Vanttaja 2013; Aro 2014; Apola-Kari & Wrede-Jäntti 2017).

Kyllä ylipäätään toi tilanne tietenkä. Suomes koko ajan menee noita työpaikkoja, ni riittääkö itelle sitte todellakaan, ni totta kai se huoltaa ja tuleeko sitä työtä koskaan, ku se on omalla tavalla lapsena ollu itsestään selvää, että sitte, ku äiti ja isä molemmat on sillon, ku mä oon ollu neljä, ni ollu töissä. Ni totta kai se on ollu itsensänselvyys, että mäki meen sitte töihin, mutta nyt, ku rupee sit vähän tajuumaan tilannetta, ni ei sitte välttämättä enää ookaan niin itsestänselvyys, et tulee hyvin töissä olemaan... (Haastattelu 65, poika, valtaväestö)

Tulevaisuuteen, mutta ei koulutukseen uskovat

Neljäs ja viimeinen ryhmä koostui nuorista, joiden koulutususkko ei ollut korkea, mutta jotka silti uskoivat pärjäävänsä tulevaisuudessa ihan hyvin ($n = 7$). Toisin sanoen, he uskoivat menestyvänsä, vaikka heidän koulumenestyksensä oli keskinkertaista.

Kyl mä varmaan pääsen eka vaihtoehtoon... No ei sinänsä, paitsi et vähän ruotsi on vaikeeta... Emmä tiä, onks ne [arvosanat] ollu hyviä...Kyl varmaan pikkuongelmii [2. asteella] tulee...Kyl mä varmaan ulkomaille voisni lähtee [pelaamaan jalkapalloa] ... Emmä tiä. Ei varmaan mikään [huolestuta], varmaan vaa... Ruotsi ja sitte vanheneminen. (Haastattelu 88, poika, maahanmuuttajataustainen, 2. sukupolvi)

Myös kyselylomakeaineistosta hahmottui ryhmä nuoria, joiden luottamus omaan työllistymiseensä oli suurempi kuin heidän uskonsa koulutukseen. He olivat tyypillisesti ammatilliseen koulutukseen hakeutuvia nuoria, jotka uskoivat työllistyvänsä vaikeuksista erilaisiin työntekijätason ammatteihin: ammattikoulutusta edellyttäviin ammatteihin tähtäävistä nuorista enemmistö sijoittui tähän ryhmään (ks. liitetaulukko 2).

Haastatteluaineisto kuvaa miten näillä nuorilla tulevaisuuden avainkysymyksiksi nousevat koulutukseen pääsy ja siellä pärjääminen. He olivat huolissaan pääsystään tavoittelevansa toisen asteen oppilaitokseen ja tutkinnon suorittamisesta. Tyypillisesti huoli johtui heidän arvosanoistaan. Kouluhistoriansa aikana he olivat havainneet, että toiselle asteelle pääseminen ei ollut heille itseltään selvyys.

– – mun keskiarvo ei todennäköisesti tuu nouseen siihen, mikä sinne mihin hain ykköseks, niin on. Niin ei mitenkään tuu yllätyksenä jos mä en pääse sinne... Huolettaa, että pääsenkö lukioon vai en. (Haastattelu 86, tyttö, valtaväestö)

Lopuksi, tyypillinen esimerkki henkilöstä, jonka vanhemmat ovat painostaneet häntä asettamaan korkeat tavoitteen koulutuksen ja elämän suhteen, on seuraavan sitaatin nuori. Hän itse kuitenkin epäilee, pystyykö hän saavuttamaan vanhempiensa tavoitteet:

Sit ku mä näin, että lähihoitaja ei vähän sopi mulle, koska mä pelkään jotain juttuja. Oikeesti mun tulevaisuutta, mä haluan olla lääkäri, et mä haluan lukioon. Sen jälkeen yliopistoon, sit mä meen töihin lääkäriks tulen, saan hyvä todistus. Mut se ei onnistunut. Sit mä mietin, että mä meen kosmetologi... Se oli piänest saakka mun unelma, et mä haluan lääkäri... Emmä hylännyt, mut se ei, tiäks sä, mä en pysty tehä sitä, koska mä en pärjää siinä lukios... Mul on vähä vaikeus... Ja sit lukion jälkeen, jos mul on ammatti ja lukio, sitte mä oon kolme vuotta ammatiss. Okei, sit mul on ammattitodistus. Sit mä varmasti jatkan vieläki yliopistossa... Et mä saan sieltä lääkärin todistus... Näin mä mietin. (Haastattelu 76, tyttö, maahanmuuttajataustainen, 2. sukupolvi)

Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimme yhdeksäsluokkalaisten koulutus- ja tulevaisuudenuskoa sekä haastattelu- ($n = 112$) että kyselyaineistoin ($n = 445$) yhteensä kahdeksassa koulussa Turussa ja pääkaupunkiseudulla. Haastattelussa kuvasimme neljä ryhmää koulutus- ja tulevaisuudenuskon perusteella: 1) Koulutukseen ja tulevaisuuteen uskovat, 2) Ei koulutukseen eikä tulevaisuuteen uskovat, 3) Koulutukseen, mutta ei tulevaisuuteen uskovat sekä 4) Tulevaisuuteen, mutta ei koulutukseen uskovat. Myös kyselyaineistosta muodostettiin samantyyppinen nelikenttä, sillä erotuksella, että siinä tulevaisuudenuskon tilalla oli usko työllistymiseen.

Haastatteluaineiston perusteella eniten nuoria kuului ryhmään, joka uskoi sekä koulutukseen että tulevaisuuteen. Myös vuoden 2016 nuorisobarometrin mukaan suurin osa nuorista suhtautuu optimistisesti tulevaisuuteensa (Aapola-Kari & Wrede-Jäntti 2017). Nämä nuoret näkivät monia mahdollisuuksia tulevaisuudessa. Tulevaisuuteen ja koulutukseen luottavia nuoria oli sekä ammatilliseen koulutukseen että lukioon hakeutuvien nuorten joukoissa. Tämä tulos sekä ammatilliseen että lukiokoulutukseen suuntautuneiden nuorten tulevaisuususkosta on linjassa Emma Timosen, Jussi Silvo- sen ja Marjatta Vanhalakka-Ruohon (2016) tutkimuksen kanssa, jossa he tarkastelivat toisen asteen aloittaneiden nuorten uraodo- tuksia. Myös kyselyaineistosta selvisi, että koulutukseen ja työllis- tymiseen uskoi sekä lukioon että ammatilliseen koulutukseen ha- keutuvia nuoria. Nämä ryhmät myös poikkesivat toisistaan: kor- keakoulutusta edellyttäviä ammatteja tavoittelevat uskoivat mui- ta useammin koulutukseen, kun taas ammattikoulutusta edellyttä- viin ammatteihin pyrkivät luottivat muita useammin työllistyvänsä ilman vahvaa koulutususkoa. Yhteistä nuorille kuitenkin oli tule- vaisuuden jäsentyminen yleisesti koulutuksen kautta: nuoret pää- sääntöisesti uskoivat koulutuksen takaavan hyvän työn ja tavallisen, turvallisen elämän.

Vaikka usko koulutukseen ja tulevaisuuteen oli tyypillistä kai- kenlaisten nuorten keskuudessa, maahanmuuttajataustaiset nuo- ret uskoivat molempiin poikkeuksellisen vahvasti. Tulos maahan-

muuttajataustaisten vahvasta koulutususkosta on samantyyppinen aiempien tutkimusten kanssa esimerkiksi Suomessa (ks. esim. Räsänen & Kivirauma 2011), Ruotsissa (Jonsson & Rudolphi 2011) ja Norjassa (Hegna 2014). Maahanmuuttajataustaisten nuorten asenne koulutusta kohtaan oli myös vastaava kuin vapaaehtoisilla vähemmistöillä John Ogbun (esim. 1992) yhdysvaltalais tutkimuksessa: nuoret perheineen uskovat ahkeran koulutyöskentelyn mahdollistavan menestyksekkään tulevaisuuden.

Tutkimuksemme maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät yleisesti ottaen olleet menettäneet luottamusta koulutukseen tai omaksuneet kiusaamis- tai rasismikokemusten myötä vastavirtaista kulttuuria sen enempää kuin valtaväestönkään nuoret. Kyselyaineisto kuitenkin osoitti, että kiusatuksi tuleminen tai rasismiin kohteeksi joutuminen vähensi kaikilla nuorilla uskoa koulutukseen ja työllistymiseen (liitetaulukko 3). Huomionarvioista on myös se, että niiden nuorten osalta, joiden perhetausta oli Euroopan ulkopuolella, koulutususko ja usko työllistymiseen olivat kaikkein voimakkaimpia (liitetaulukko 1).

Jossain tapauksissa koulutusodotukset vaikuttivat olevan ristiriidassa kouluarvosanojen kanssa. Olemme aiemmin esittäneet kyselyaineiston perusteella (Kalalahti ym. 2017), että maahanmuuttajataustaiset nuoret hakeutuvat valtaväestöä yleisemmin toisella asteella akateemisiin lukio-opintoihin ammattikoulun sijaan, vaikka heillä olisi erilaisia koulunkäyntivaikeuksia. Kristinn Hegnan (2014) norjalaistutkimuksessa matalilla kouluarvosanoilla toisen asteen aloittavilla nuorilla osaamisen, saavutusten tai valmiuksien ja tavoitteiden välinen ristiriita nousee esille viimeistään puolentoista vuoden opiskelun jälkeen. Maahanmuuttajataustaisille nuorille tämä ”käännekohta” on usein valtaväestöä vakavampi, viimeksi mainitut kun ovat useammin mukauttaneet tavoitteensa suhteessa koulumenestykseensä hakeutumalla toisella asteella ammatilliseen koulutukseen.

Vastakohta niille, jotka uskoivat koulutukseen ja tulevaisuuteen olivat ne, jotka eivät uskoneet kumpaankaan. Näin pessimistisiä oli 11 haastateltavaamme. Kyselyaineistossa koulutusta ja työllistymistä epäilleet olivat tyyppillisesti sekä valtaväestön, että maahan-

muuttajataustan nuoria, jotka viihtyivät huonosti koulussa ja joilla oli oppimisvaikeuksia. Tulevaisuuden toivottomuus rakentuukin yhdessä koulukokemusten ja yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin kanssa. Mikäli etnisiin vähemmistöihin kuuluvat eivät koe omaavansa samoja mahdollisuuksia yhteiskunnassa kuin valtaväestö, sillä on yleensä kielteinen vaikutus heidän tulevaisuuden odotuksiinsa (Ogbu & Simons 1998; Fordham 2004). Tulevaisuuteen luottamattomien nuorten koulukokemuksia hallitsivat usein kertomukset opettajien ja opinto-ohjaajien lannistavasta ja väheksyvistä ohjauksista, joka heikensi edelleen uskoa omaan kykyihinkin ja mahdollisuuksiin. Kenties jotkut heistä olivat myös oivaltaneet, että yhteiskunnan hierarkisen rakenteen johdosta enemmistö ihmisistä tulee pettymään statuskampailussa joka tapauksessa (MacLeod 2009).

Kolmas ja haastatteluiden perusteella lukumäärältään toiseksi suurin ryhmä olivat nuoret, jotka uskoivat koulutukseen mutta joilta puuttui usko tulevaisuuden tai joita tulevaisuus pelotti ($n = 19$). Tähän ryhmään kuului nuoria, joita huolestutti oma tulevaisuutensa; niitä, jotka olivat huolestuneita Suomen tilanteesta, ja niitä, jotka olivat huolissaan maailman tilasta. Nämä asiat (rasismia lukuun ottamatta) huolestuttivat sekä valtaväestöä että maahanmuuttajataustaisia. Tässä on yhtymäkohta Sami Myllyniemen (2017) tutkimustulokseen, jonka mukaan nuoret Suomessa suhtautuvat myönteisemmin omaan tulevaisuuteensa kuin Suomen tai maailman tukevaisuuteen.

Neljäs ja lukumäärältään pienin ryhmä haastatteluissamme olivat ne, joilta puuttui koulutususkoa, mutta jotka siitä huolimatta näkivät tulevaisuutensa valoisana ($n = 7$). Nämä nuoret saattoivat epäillä sitä, pääsevätkö he tavoittelemaansa toisen asteen oppilaitokseen ja miten opinnot toisella asteella tulisivat sujumaan. Näistä epäilyistä huolimatta he uskoivat menestyvänsä myöhemmin elämässään. Erityisesti tämän ryhmän maahanmuuttajataustaisille nuorille oli tyypillistä, että heidän vanhempansa olivat asettaneet heille kovat tavoitteet huolimatta keskinkertaisesta koulumenestyksestä.

Tutkimuksemme osoittaa, että suurin osa tarkastelemistamme nuorista uskoi sekä koulutukseen että tulevaisuuteen. Koulutususkon näkökulmasta on kiinnostavaa keskustella niistä eroista, joi-

ta maahanmuuttajuuteen kytkeytyi. Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutususkon ja maahanmuuttajien yleisen koulutusoptimismin (ks. esim. Raleigh & Kao 2010) säilyminen riippuu siitä, mihin suuntaan paradoksaaliset tilat kuten koulutusasenteiden ja -odotusten sekä saavutettujen koulutusasemien ristiriidat kehittyvät eli pystyykö koulutuspolitiikka täyttämään maahanmuuttajataustaisten perheiden odottamat koulutuslupaukset. Mistä kertoo se, että koulutususko on sitä vähäisempi, mitä lähempää maantieteellisesti maahanmuuttajien perhetausta on? Toisaalta koulutususko on vähäisintä valtaväestön nuorilla, jotka ovat kasvaneet 2010-luvun laman aikana ja joiden vanhemmat ovat astuneet työelämään 1990-luvun laman aikaan. Näiden valtaväestön nuorten kokemusmaailmassa saattaa olla koulutus- ja työelämään liittyvää marginalisaatiota maahanmuuttajataustaisia nuoria enemmän. Koulutukseen luottamattomien nuorten koulukielteisyyttä ja heikko koulumenestys estävät heitä kiinnittymästä onnistuneesti toisen asteen koulutukseen ja tuottavat nuorten tulevaisuusodotuksiin yhden huono-osaisuuden kasautumista ennakoivan tekijän.

Ne nuoret, jotka eivät usko sen paremmin koulutukseen kuin tulevaisuuteenkaan ovat kaikkein vaikeimmassa tilanteessa. Jos 15–16-vuotiaalla nuorella ei ole halua opiskella peruskoulun jälkeen ja jos hän ei usko mihinkään, syrjäytymisriski on ilmeinen. Suomi on maa, jossa mahdollisuudet löytää töitä ilman toisen asteen tutkintoa ovat erittäin pienet (Järvinen & Vanttaja 2013; Ilmakunnas, Kauppinen & Kestilä 2015). Yhä suurempi joukko nuoria kohtaa koulupolullaan moninaisia vaikeuksia, joiden seurauksena peruskoulu keskeytyy. Vaikeuksien keskelläkin monet suorittavat peruskoulunsa loppuun, mutta eivät enää jatka toiselle asteelle tai työelämään. (Äärelä 2012.) Koulutusinflaatio on aiheuttanut tilanteen, jossa tietty, tyypillisesti aikaisempaa korkeampi, koulutustaso vaaditaan kaikkiin ammatteihin (Aro 2014). Koulutus onkin välttämätön, mutta ei riittävä ehto työmarkkinoille pääsemiseksi. Tässä tilanteessa on tärkeää ylläpitää nuorten koulutus- ja tulevaisuudenuskoa.

Tutkimuksen on rahoittanut Suomen Akatemia (275324 ja 277814).

Lähteet

- Aapola-Kari, S. & Wrede-Jääntti, M. 2017. Perinteisiä toiveita, nykyhetken kiinnittyviä pelkoja – Nuoret pohtivat tulevaisuutta. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: NTV/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 189, 159–175.
- Aro, M. 2014. Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. Turun yliopiston julkaisuja C 376.
- D’Amato, J. 1987. The belly of the beast: On cultural differences, caste-like status, and the politics of school. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), 357–360.
- D’hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M. & Stevens, P.A. J. 2016. The attitude–achievement paradox in Belgium: An examination of school attitudes of ethnic minority students. *Acta Sociologica* 59 (3), 215–231.
- Erickson, F. 1987. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), 335–356.
- Foster, K. M. 2006. Narratives of the social scientist: Understanding the work of John Ogbu. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18 (5), 565–580.
- Fordham, S. 2004. “Signithia, You Can Do Better Than That”: John Ogbu (and Me) and the Nine Lives People. *Anthropology & Education Quarterly* 35 (1), 149–161.
- Fordham, S. & Ogbu, J. U. 1986. Black students’ school success: coping with the “Burden of ‘acting white’”. *The Urban Review* 18 (3), 176–206.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliiton julkaisusarja D 39.
- Forsander, A. & Ekholm, E. 2001. Etniset ryhmät Suomessa. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & N. Quoc Cuong (toim.) Monietnisyys ja työ. Helsinki: Palmenia, 83–160.
- FRA 2010. Experience of discrimination, social marginalisation and violence: A comparative study of Muslim and non-Muslim youth in three EU Member States. Wien: European Union Agency for Fundamental Rights. http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/Pub-racism-marginalisation_en.pdf. (Luettu 19.5.2017.)
- FRA 2017. Second European Union minorities and discrimination survey. Main results. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gadd, K., Jauhiainen, J. S. & Salmela, N. 2017. Turvapaikanhakijasta papperittomaksi. *Terra* 129 (1), 61–66.
- Gibson, M. A. 1987. The School Performance of Immigrant Minorities. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), 262–275.
- Gorodzeisky, A. & Semyonov, M. 2016. Not only competitive threat but also racial prejudice: Sources of anti-immigrant attitudes in European societies. *International Journal of Public Opinion Research*, 28 (3), 331–354.
- Goyette, K. & Xie, Y. 1999. Educational Expectations of Asian American Youth: Determinants and Ethnic Differences. *Sociology of Education* 72 (1), 22–36.

- Hamann, E. T. 2004. Lessons from the interpretation / misinterpretation of John Ogbu's scholarship. *Intercultural Education* 15 (4), 399–412.
- Hao, L. & Bonstead-Bruns, M. 1998. Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic achievement of Immigrant and Native Students. *Sociology of Education* 71 (3), 175–198.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. 2007. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7 (3), 291–305.
- Heckathorn, D. D. 1997. Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems* 44 (2), 174–199.
- Hegna, K. 2014. Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo Youth. *Journal of Youth Studies* 17 (5), 592–613.
- Herrera, D. 2003. School Success of Moroccan Youth in Barcelona. *Theoretical Insights for Practical Questions*. *Athenea Digital* 4, 1–12.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–154.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2002. Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Opetusministeriö, NTV / Nuorisosiain neuvottelukunta, 14–31.
- Hällgren, C. 2005. “Working harder to be the same”: everyday racism among young men and women in Sweden. *Race Ethnicity and Education* 8 (3), 319–342.
- Ichou, M. 2013. Different Origins and the Origin of Differences: the Academic Achievement of Children of Emigrants/Immigrants in France from the Start of Primary School to the End of Compulsory Education. *Revue française de sociologie* 54 (1), 1–46.
- Iimakunnas, I., Kauppinen, T. M. & Kestilä, L. 2015. Sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautuminen vuonna 1977 syntyneillä nuorilla aikuisilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (3), 247–262.
- Jahnukainen, M. 2001. Two models for preventing students with special needs from dropping out of education in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 16 (3), 245–258.
- Jackson, M., Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. 2012. Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85 (2), 158–178.
- Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. 2011. Weak Performance – Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review* 27 (4), 487–508.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkainen työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (5), 509–519.
- Kalalahti, M. Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M.-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 647–658.

- Kao, G. & Tienda, M. 1998. Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education* 106 (3), 349–384.
- Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvusantropologian keinoin. *DIEDUT* 1/2010.
- Kilpi-Jakonen, E. 2017. Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. *Kasvatus* 48 (3), 217–231.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Kasvatus* 48 (3), 189–202.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900- luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C 67.
- Kokkonen, J. 2005. Kosovalaisten oppilaiden koulusuoriutuminen John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna. Lapin yliopisto: Acta Universitatis Lapponiensis 92.
- Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. 2008. Higher Education Entry on Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2–3), 127–151.
- L 731/1999. Suomen perustuslaki.
- Laakso, H. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa. Teoksessa M. Portin (toim.) Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Helsinki: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 10, 27–36.
- Lappi, O. 2017. Kansainvälinen vertailu. Teoksessa M. Portin (toim.) Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Helsinki: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 10, 123–133.
- Larja, L., Sutela, H. & Witting, M. 2015. Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. Helsinki: Tilastokeskus. www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_001.html. (Luettu 19.12.2016.)
- Leonardo, Z. & Grubb, W. N. 2014. Education and racism: A primer on issues and dilemmas. New York and London: Routledge.
- MacLeod, J. 2009. Ain't No Makin' It. Aspirations and Attainment in a Low-income Neighborhood. Third edition. Boulder: Westview Press.
- Mannila, S., Castaneda, A. E. & Jasinskaja-Lahti, I. 2012. Syrjintä ja väkivaltakokemukset. Teoksessa A. E. Castaneda, S. Rask, P. Koponen, M. Mölsä & S. Koskinen (toim.) Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi: Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksia 61/2012, 229–243.
- Marttelin, T., Castaneda, A. E. & Kauppinen, T. M. 2012. Yleissivistävä koulutus ja pääasiallinen toiminta. Teoksessa A. E. Castaneda, S. Rask, P. Koponen, M. Mölsä & S. Koskinen (toim.) Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi: Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksia 61/2012, 53–58.
- Michelson, R. A. 1990. The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents. *Sociology of Education* 63 (1), 44–61.
- Myllyniemi, S. 2017a. Luottamus. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse

- tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: NTV / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 189, 35–47.
- Myllyniemi, S. 2017b. Turvattomuus ja syrjintä. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: NTV / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 189, 49–56.
- Ogbu, J. U. 1983. Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Educational Review* 27 (2), 168–190.
- Ogbu, J. U. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), 312–334.
- Ogbu, J. U. 1992. Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher* 21 (5), 5–24.
- Ogbu, J. U. & Simons, H. D. 1998. Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2), 155–188.
- Okubo, Y. 2006. John Ogbu and Minority Education in Japan. *Intercultural Education* 17 (2), 147–162.
- Peltola, M. 2016. Ohjaajan väkivaltainen käyttäytyminen liikuntaharrastuksessa: sukupuolen ja maahanmuuttotaustan merkitys lapsiuhritutkimuksen valossa. Teoksessa P. Berg & M. Kokkonen (toim.) Urheilun takapuoli. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa. Helsinki: NTV / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 186, 23–45.
- Pirkkalainen, P., Wass, H. & Weide, M. 2016. Suomen somalit osallistuvina kansalaisina. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (1), 69–77.
- Phalet, K. & Kopic, A. 2006. Acculturation in European societies. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 331–348.
- Pohjanpää, K., Paananen, S. & Nieminen, M. 2003. Maahanmuuttajien elinolot. Venäläisten, virolaisten, somalialaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002. Helsinki: Tilastokeskus, elinolot 2003:1.
- Puuronen, V. 2011. Rasistinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus.
- Pöntinen, S. 1983. Social Mobility and Social Structure. A Comparison of Scandinavian Countries. *Commentationes Scientiarum Socialium* 20. Helsinki: Commentationes Scientiarum Fennica.
- Qin, D. B. 2009. Being "good" or being "popular". Gender and ethnic identity negotiation of Chinese immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Research* 24 (1), 37–66.
- Raleigh, E. & Kao, G. 2010. Do Immigrant Minority Parents Have More Consistent College Aspirations for Their Children? *Social Science Quarterly* 81 (4), 1083–1102.
- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 211, 97–157.
- Rothson, C. 2007. Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance

- in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities* 7 (3), 306–322.
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja reh-toreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan jul-kaisusarja A: 211, 35–95.
- Salikutluk, Z. 2013. Immigrants' Aspiration Paradox – Theoretical Explana-tions and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immi-grant Students. Arbeitspapiere Nr. 150, 2013. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Universität Mannheim.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gau-deamus.
- Silvennoinen, H. & Klas, K. 1996. Kestäkö koulutususko pitkittyväntyöttö-myden? *Kasvatus* 27 (1), 62–71.
- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suo-malais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: NTV / Nu-orisotutkimusseuran julkaisuja 110.
- SVT (Suomen virallinen tilasto) Official Statistics of Finland) 2015, Open da-ta by postal code area, Educational structure 2013, Helsinki: Statistics Finland. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/en/Postinumeroalueittai-nen_avoin_tieto/ (Luettu 1.3.2016).
- Sulkunen, P. 1993. Suomalainen yhteiskunta ja aikakauden loppu. Teok-sessa K. Ilmonen (toim.) Kestävyyskoe. Kirjoituksia 90-luvun Suomesta. Tampere: Vastapaino, 207–233.
- Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Teoksessa O. Löytty & A. Rastas (toim.) Suomalainen vieraskirja. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Svensden, S. H. B. 2014. Learning races in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies* 21 (1), 9–24.
- Teddle, C. & Yu, F. 2007. Mixed Methods Sampling: A Typology With Exam-ples. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (1), 77–100.
- Tihveräinen, T. 2016. Poliisin tietoon tullut viharikollisuus Suomessa 2015. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulun katsauksia 10/2016.
- Timonen, E., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2016. Nuorten uramuun-tuvuus toisen asteen opintojen alussa. *Psykologia* 51 (3), 191–208.
- UNHCR 2016. Global trends. Forced displacement in 2015. <https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf> . (Luettu 21.6.2016.)
- Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. 2016. Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school. *Race Ethnicity and Education* 19 (3), 598–617.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yh-teiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora & A. Suiikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.
- VTV 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tu-loksellisuustarkastuskertomus 12. Helsinki: Valtiotalouden tarkastusvi-rasto.

- Väänänen A., Toivanen, M., Aalto, A-M., Bergbom, B., Härkäpää, K., Jaakkola, M., Koponen, P., Koskinen, S., Kuusio, H., Lindström, K., Malin, M., Markkula, H., Mertaniemi, R., Peltola, U., Seppälä, U., Tiitinen, E., Varti-Väänänen, M., Vuorenmaa, M., Vuorento, M. & Wahlberg, K. 2009. Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta. Osaaminen, työ ja hyvinvointi 9. Helsinki: Työterveyslaitos, Kuntoutussäätiö, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Walther, A. 2006. Regimes of Youth Transitions: Choice, Flexibility and Security in Young People's Experiences Across Different European Contexts. *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research* 14 (2), 119–139.
- Warinowski, A. 2017. Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäisyydestä moninaisuuteen. *Kasvatus* 48 (3), 242–248.
- Wesley White, J. & Lowenthal, P.R. 2011. Minority College Students and Tacit “Codes of Power”: Developing Academic Discourages and Identities. *The Review of Higher Education* 34 (2), 283–318.
- Westin, C. 2006. Acculturation in the Nordic Countries. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 368–384.
- Zacheus, T., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. Cultural minorities in Finnish educational opportunity structures. *Research on Finnish Society* 10 (2), 132–144.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M-L & Kivirauma, J. 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra* 129 (1), 3–15.
- Zacheus, T. & Kivirauma, J. 2018. ”Lannistaminen vastaan realismin opettaminen” – maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymä perusasteelta toiselle asteelle oppilaiden ja asiantuntijoiden kokemana. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 216*, 129–158.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Zinga, D. M & Gordon, M. G 2016. Racism under radar: Student perceptions of school experiences in a multicultural context. *Race Ethnicity and Education* 19 (5), 1088–1116.
- Äärelä, T. 2012. ”Aika paljollin vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla”. Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

LIITETAULUKKO 1. Koulutususko ja luottamus työllistymiseen maahanmuuttajaryhmittäin (varianssianalyysi)

	Koulutususko		Luottamus työllistymiseen	
	Ka	Kh	Ka	Kh
Valtaväestö (n = 284)	3,13	0,49	3,08	0,44
Maahanmuuttajataustaiset (n = 161)	3,29	0,51	3,17	0,52
$F_{(1,443)}; p; \eta_p^2$	11,53; 0,001; 0,025		3,13; 0,078; 0,007	
1.sukupolvi (n = 50)	3,27	0,46	3,17	0,48
2.sukupolvi (n = 111)	3,30	0,53	3,16	0,53
$F_{(2,442)}; p; \eta_p^2$	5,82; 0,003; 0,026		1,57; 0,210; 0,007	
Lähialue (n = 37)	3,06	0,57	2,98	0,61
Ei-lähialue (n = 120)	3,38	0,47	3,23	0,48
$F_{(2,438)}; p; \eta_p^2$	12,45; 0,00; 0,054		5,63; 0,004; 0,025	

LIITETAULUKKO 2. Koulutus- ja tulevaisuususkon nuorten ammattitoiveiden ja koulumyönteisyyden mukaan (%), N = 445

	(1) Heikompi koulutus- usko ja luottamus työllistymiseen	(2) Vahva luottamus työllistymiseen, heikompi koulutususkoo	(3) Vahva koulutususkoo, heikompi luottamus työllistymiseen	(4) Vahva koulutususkoo ja luottamus työllisty- miseen	n
Nuorten toiveammatti (koulutusaste)					
Kaikki nuoret (χ^2 (6) = 26,32; p < ,001)					
Ammattikoulutusta edellyttävä ammatti, vapaa työ kuten yrittäjä	19	39	6	37	106
Korkeakoulututkintoa edellyttävä ammatti	16	24	10	49	213
En tiedä / puuttuva	32	30	11	27	125
Kaikki	21	29	9	40	444
Valtaväestö (χ^2 (6) = 15,86; p < ,05)					
Ammattikoulutusta edellyttävä ammatti, vapaa työ kuten yrittäjä	25	41	6	29	69
Korkeakoulututkintoa edellyttävä ammatti	19	24	14	43	119
En tiedä / puuttuva	33	31	11	26	95
Kaikki	25	30	11	34	283
Maahanmuuttajataustaiset (χ^2 (6) = 13,08; p < ,05)					
Ammattikoulutusta edellyttävä ammatti, vapaa työ kuten yrittäjä	8	35	5	51	37
Korkeakoulututkintoa edellyttävä ammatti	14	25	4	57	94
En tiedä / puuttuva	30	27	13	30	30
Kaikki	16	27	6	51	161
Nuorten koulumyönteisyys					
Kaikki nuoret (χ^2 (3) = 39,33; p < ,001)					
Ei lainkaan tai vähän	29	38	7	26	203
Paljon tai hyvin paljon	16	21	11	52	239
Kaikki	22	29	9	40	442

Valtaväestö ($\chi^2(3) = 19,59; p < ,001$)					
Ei lainkaan tai vähän	30	37	8	25	152
Paljon tai hyvin paljon	18	23	14	45	132
Kaikki	25	30	11	34	284
Maahanmuuttajataustaiset ($\chi^2(3) = 15,9; p < ,01$)					
Ei lainkaan tai vähän	24	41	6	29	51
Paljon tai hyvin paljon	12	20	7	62	107
Kaikki	16	27	6	51	158
(1) Kohtalainen / melko vahva luottamus työllistymiseen ja koulutukseen, (2) vahva / erittäin vahva luottamus työllistymiseen + kohtalainen / melko vahva luottamus koulutukseen, (3) vahva / erittäin vahva luottamus koulutukseen + kohtalainen / melko vahva luottamus työllistymiseen, (4) vahva / erittäin vahva luottamus työllistymiseen ja koulutukseen					

LIITETAULUKKO 3. Koulutus- ja tulevaisuusko nuorten kiusaamis- ja syrjintäkokemusten ja koulunkäyntivaikeuksien mukaan (%), N = 445

	Heikompi koulutus- usko ja luottamus työllistymiseen	Vahva luottamus työ- listymiseen, heikompi koulutusko	Vahva koulutusko, heikompi luottamus työllistymiseen	Vahva koulutusko ja luottamus työllisty- miseen	n (100 %)
Nuorten kiusaamis- ja syrjintäkokemukset					
Kaikki nuoret ($\chi^2(3) = 6,67; p = ,083$)					
Ei lainkaan / vähän	21	25	11	44	248
Kohtalaisesti / paljon	22	35	8	35	189
Kaikki	21	29	9	40	437
Valtaväestö ($\chi^2(3) = 2,88; p = ,411$)					
Ei lainkaan / vähän	24	27	12	37	160
Kohtalaisesti / paljon	25	35	10	29	116
Kaikki	25	30	11	34	276
Maahanmuuttajataustaiset ($\chi^2(3) = 5,06; p = ,168$)					
Ei lainkaan / vähän	14	22	8	57	88
Kohtalaisesti / paljon	18	34	4	44	73
Kaikki	16	27	6	51	161
Nuorten koulunkäyntivaikeudet					
Kaikki nuoret ($\chi^2(3) = 8,58; p < ,05$)					
Vähän / kohtalaisesti	20	26	12	43	268
Paljon / hyvin paljon	23	35	6	36	175
Kaikki	21	29	9	40	443
Valtaväestö ($\chi^2(3) = 14,34; p < ,01$)					
Vähän / kohtalaisesti	22	26	15	38	186
Paljon / hyvin paljon	30	40	4	26	96
Kaikki	25	31	11	34	282

Maahanmuuttajataustaiset ($\chi^2(3) = 0,91; p = ,822$)					
Vähän / kohtalaisesti	16	26	5	54	82
Paljon / hyvin paljon	15	29	8	48	79
Kaikki	16	27	6	51	161
(1) Kohtalainen / melko vahva luottamus työllistymiseen ja koulutukseen, (2) vahva / erittäin vahva luottamus työllistymiseen + kohtalainen / melko vahva luottamus koulutukseen, (3) vahva / erittäin vahva luottamus koulutukseen + kohtalainen / melko vahva luottamus työllistymiseen, (4) vahva / erittäin vahva luottamus työllistymiseen ja koulutukseen					

7. Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille

Keskeisissä kansainvälisissä ja kansallisissa vammais- ja koulutuspoliittisissa linjauksissa on 1990-luvulta lähtien painotettu jokaiselle vammaiselle henkilölle kuuluvaa yhdenvertaista oikeutta osallistua koulutukseen. Näissä linjauksissa koulutuksen on uskottu kohentavan vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista osallisuutta ja sosioekonomista asemaa. Mutta mitä koulutus lupaa niille vaikeavammaisille henkilöille, joille osallistuminen avoimille työmarkkinoille on mahdotonta? Luvussa tarkastelemme koulutususkon ilmenemistä ja rajoja koulutus- ja vammaispoliittisissa teksteissä sekä koulutuksen ja vammaiskysymysten asiantuntijoiden haastattelupuheessa.

Johdanto

Vammais- ja koulutuspoliittisissa linjauksissa on 1990-luvulta lähtien painotettu vammaisten henkilöiden sosioekonomisen aseman kohentamista ja oikeutta osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan yhdenvertaisesti muiden kanssa (mm. STM 1995; YK 1993;

UNESCO 1994). Usko koulutukseen yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja työllistymisen edistäjänä on pitänyt vahvasti pintansa yli 20 vuoden ajan (STM 1995; 2006; 2010) ja koulutuksen kehittämiseen on panostettu systemaattisesti niin, että vammaisten koulutusmahdollisuudet ovat lisääntyneet ja koulutustason on todettu kohonneen (Sjöblom 2016). Koulutustason kohoaminen ei ole kuitenkaan toivotulla tavalla kohentanut vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista asemaa Suomessa, sillä osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan on edelleen alhaisempaa ja sosioekonominen tilanne huomattavasti heikompi kuin muulla väestöllä (esim. Haarni 2006; Sjöblom 2016). Lisäksi vammaisten henkilöiden työllisyysaste on koulutustason noususta ja työllistymiseen kohdenneetuista panostuksista huolimatta jäänyt alhaiseksi, noin 15–20 prosentin tasolle, ja kehitysvammaisilla henkilöillä vain noin 2–4 prosentin tasolle (Sjöblom 2016; Ekholm & Teittinen 2014; Vesala, Klem & Ahlstén 2015).

Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan, miten koulutususkoa ylläpidetään ja tuotetaan sellaisessa kontekstissa, jossa koulutuksen lupaukset eivät ainakaan toistaiseksi ole tulleet toivotulla tavalla lunastetuiksi. Tarkastelumme kohteena ovat sekä yleiset vammais- ja koulutuspoliittiset linjaukset että spesifimmin toisen asteen ammatillinen koulutus ja siihen sisältyvät vammaisille opiskelijoille suunnatut tutkintoon johtamattomat valmentavat koulutukset. Aineistomme on asiakirja- ja haastatteluaineistoja, joita analysoimme kahden rajauksen kautta. Ensin keskitymme tarkastelemaan vammais- ja koulutuspolitiikkaa 1990-luvulta eteenpäin. Aikarajauksemme kiinnittyy muutokseen kansallisessa vammaispolitiikassa. Sitoutuminen kansainvälisiin vammais- ja koulutuspoliittisiin linjauksiin 1990-luvulla käänsi myös kansallisen politiikan suuntaa painottaen kaikkien henkilöiden yhdenvertaista oikeutta koulutukseen ja opetuksen inklusiivista järjestämistä (esim. YK 1993; STM 1995). Toiseksi otamme tarkastelun kohteeksi vaikeavammaisiksi, kehitysvammaisiksi ja vaikeasti kehitysvammaisiksi määritellyt henkilöt ja sen, miten heille tarjotut tutkintoon johtamattomat koulutusmahdollisuudet, -tavoitteet ja itse koulutus oikeutetaan.

Analysoimissamme vammais- ja koulutuspoliittisissa asiakirjoissa ja haastatteluisa käytetään useita eri termejä puheen kohteena olevista ryhmistä. Tästä syystä käytämme tarkastelussamme neljää limittäistä vammaisuutta rajaavaa kategoriaa: vammaiset, vaikeavammaiset, kehitysvammaiset sekä vaikeasti kehitysvammaiset henkilöt. Limittäisyydellä tarkoitamme, että nämä kategoriat eivät ole toisensa poissulkevia, vaan eri konteksteissa ja erilaisiin tarkoituksiin tuotettuja määritelmiä ja tästä syystä osittain päällekkäisiä. Ymmärrämmekin vammaisuuden kategoriat historiallisesti muuttuvina ja hallinnollisina kategorioina. Niiden avulla määritetään sitä, mitä vammaisuus on ja millaisiin taloudellisiin tukiin ja palveluihin henkilö on oikeutettu sekä millaista taloudellista tukea tälle ryhmälle palveluita ja koulutusta järjestävät tahot saavat (Kauppila & Lappalainen 2015; ks. OPH 2018).

Yleisen vammaispolitiikan subjektina on kategoria vammaiset henkilöt, jolla viitataan kaikkiin henkilöihin, joilla on avun ja tuen tarvetta aiheuttava toiminnanrajoite (esim. STM 2010). Vaikeavammaisuus määritetään henkilön avun ja tuen tarpeen mukaisesti. Tällöin määritelmällisesti tähän kategoriaan kuuluvat henkilöt, jotka tarvitsevat jatkuvaa apua ja tukea arjen toiminnoissa (L 380/1987, §8c). Kehitysvammaiseksi määritellään puolestaan henkilö, jonka ”kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi” (L 519/1977). Kategoriaa vaikeimmin kehitysvammaiset henkilöt käytettiin peruskoulutuksen kontekstissa hallinnollisena ja luokitteluperusteisena kategoriana aina vuoteen 2010 asti. Kategoriolla viitataan hyvin pieneen ryhmään (vuonna 2010 0,25 % peruskoulun opiskelijoista), jonka koulutuksellisia oikeuksia laajennettiin vammaisryhmistä viimeisenä.

Esitämme tässä luvussa, että vaikea- ja kehitysvammaisiksi määritellyt henkilöt ovat koulutusta 1990-luvulta ohjanneen inklusiopolitiikan näkökulmasta näyttäytyneet haasteena, joka on edellyttänyt sekä koulutusta koskevan inklusiotavoitteen että koulutuksen yleisten tavoitteiden uudelleen muotoilua. Tästä huolimatta kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden asema nykyisen koulutuspolitiikan kontekstissa näyttäytyy paradoksaalisena. Uusliberalistiseen

hallintaan ja järkeistämiseen perustuvan politiikan vahvistumisen on tulkittu muuttaneen yksilöön kohdistuvia odotuksia siten, että koulutuksen tavoittelemaksi ideaaliyksilöksi asettuu yrittäjämäinen, taloudellisesti omatoiminen ja itsenäinen, avoimille työmarkkinoille työllistyvä ja niiden odotuksiin vastaava työmarkkinakansalainen (Brunila ym. 2013). Tällaisen politiikan kontekstissa vaikea- ja kehitysvammaiset henkilöt, jotka jo määritelmällisesti ovat riippuvaisia muista henkilöistä ja tukitoimista, määrittyvät ongelmaksi (Kauppila & Lappalainen 2015). Käsitteellistämme tätä paradoksaalista tilannetta Lauren Berlantin (2011) käsitteellä *julma optimismi (cruel optimism)*. Käsite viittaa sellaisiin optimismiin kyllästämiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin prosesseihin, joissa yksilöille ja ryhmille muotoillaan tavoitteita, joiden määrittämällä olevan välttämättömiä ja lähes ainoita tapoja saavuttaa parempi elämä. Julmia näistä prosesseista tekee se, että niissä määritetyt tavoitteet ovat määrittelykontekstissaan mahdottomia saavuttaa ja/tai ne ovat lähinnä esteenä elämänlaadun kohoamiselle. Julman optimismin käsitteen innoittamina kysymme tässä luvussa, mitä koulutus lupaa vammaisille ja etenkin kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille. Olemme siis kiinnostuneita siitä, miten koulutususkoa ylläpidetään kontekstissa, jossa koulutuksen lupaukset ovat toistaiseksi jääneet lunastamatta, ja jossa koulutuksen tavoitteet on määritetty siten, että ne ovat osalle vammaisista henkilöistä saavuttamattomissa.

Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutuksellisten mahdollisuuksien muotoutumien

Paikantaaksemme nykyisiä kehitys- ja vaikeavammaisten koulutuksellisia mahdollisuuksia avaamme alkuun lyhyesti niiden historiallisen muotoutumisen päälinjoja. Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutuksen institutionalisoituminen ajoittuu vuoteen 1892, jolloin valtion tehtäväksi määrättiin tarjota ja rahoittaa koulutusta aistivalliseksi määritetyille lapsille (Kauppila 2016). Ope-

tuksen järjestämisvastuu kuului yleisen koulutusta koskevan lain-säädännön ulkopuolella oleville erityisoppilaitoksille, eikä esimerkiksi vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki koskettanut erityisoppilaitosten oppilaita (ks. Kivirauma 2008; Hakala, Mietola & Teittinen 2013). Lievästi kehitysvammaisia, silloisen terminologian mukaan heikkomieliisiä, henkilöitä koski vuoden 1952 apukouluasetus, jossa linjattiin heidän koulutuksestaan. Kansakoulu-laki määrätti, että apukoululaisten opetus piti järjestää erillään ei-vätkä apukoululaiset kuuluneet kansakouluun (Merimaa 2009, 19). Apukoulua koskettaneet toimenpiteet eivät ulottuneet keskiastei-sesti tai vaikeasti kehitysvammaisiin, silloisen terminologian mu-kaan tylsä- ja vähämielisiin henkilöihin. Heidän koulutuksensa jär-jestämisvastuu kuului sosiaalihuollolle (Kauppila 2016).

1970- ja 80-luvun koulutusta ja vammaislainsäädäntöä koske-vat uudistukset muuttivat merkittävästi kehitysvammaisten hen-kilöiden koulutusta. Peruskoulu-uudistuksen rinnalla kehitysvam-maisille lapsille alettiin järjestää harjaantumisopetusta sosiaali-huollon alaisuudessa vuoden 1978 kehitysvammalain mukaisesti (Merimaa 2009, 20; L 519/1977). Tällöin myös kehitysvammalais-sa termit heikko-, tylsä- ja vähämielinen korvattiin termillä kehi-tysvammainen (Kauppila 2016). Lievästi ja keskiasteisesti kehitys-vammaisten oppilaiden perusopetus siirtyi opetustoimen alaisuus-teen vuoden 1985 peruskoululain myötä. Samalla oppivelvollisuus-desta vapauttaminen poistettiin vaikeimmin kehitysvammaisilta henkilöiltä. (L 476/1983; Merimaa 2009, 21.) Vastuu ryhmän ope-tuksesta pysyi sosiaalihuollolla vuoteen 1997 asti, jolloin se siirtyi opetustoimen alaisuuteen (L 519/1977; L 476/1983; HE 159/1996; Kauppila 2016). Vuonna 1999 voimaan astunut koululainsäädäntö puolestaan takasi myös vaikeasti kehitysvammaisille opiskelijoil-le mahdollisuuden osallistua peruskoulun jälkeiseen – joko tutkin-toon johtavaan tai johtamattomaan – ammatilliseen koulutukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa (L 630/1998). Kehitys- ja vaikeavammaiset henkilöt kuuluvat siis yleisen oppivelvollisuuden ja perusopetuksen piiriin, mutta koulutuksen sisältö on tyypillisesti yksilöllistetty. Ryhmän toisen asteen koulutuksen järjestämisvas-tuu on ensisijaisesti ammatillisilla erityisoppilaitoksilla.

Opetushallituksen vahvistamaa opetussuunnitelmaa noudattava *Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus* aloitti vuonna 1999. Koulutuksella pyrittiin turvaamaan vaikeimmin vammaisille henkilöille mahdollisuus osallistua toisen asteen koulutukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa (ks. Niemi 2015). Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus jaettiin kahteen eri vaihtoehtoon, ammatillisiin opintoihin valmentavaan (AVA) ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan (TYVA) koulutukseen. Näistä TYVA -koulutus suunnattiin niille opiskelijoille, joiden ei nähty vammaisuuden tai sairauden vuoksi voivan siirtyä tutkintoon johtavaan koulutukseen (OPH 2000; 2010). Valmistavat ja valmentavat koulutukset kävivät läpi uudistuksen vuonna 2015, jossa kaikki aiemmat koulutukset yhdistettiin yhdeksi ammatillisiin opintoihin valmentavaksi VALMA-koulutukseksi. Yhdistämisen ulkopuolelle jätettiin aiempi TYVA-koulutus, joka uudistuksessa nimettiin TELMA-koulutukseksi (OPH 2015; myös Niemi 2015). Uusi TELMA-koulutus eroaa TYVA-koulutuksesta siten, että erillisenä vaikeimmin vammaisille henkilöille suunnattuna koulutuslinjana se asemoi ryhmän uudella tavalla koulutusjärjestelmään ja samalla muokkaa heidän koulutuksellisia mahdollisuuksiaan.

Vammaisuus yhteiskunnallisena ilmiönä

Vammaisuuden teoretisoimisessa nojaudumme yhteiskuntatieteelliseen vammaistutkimukseen (*disability studies*). Toisin kuin yksilöpatologisessa lähestymistavassa, jossa vammaisuus (*disability*) määritellään verrannollisena yksilön vammaan (*impairment*), tutkimussuuntauksessa painotetaan vammaisuuden määritelmien olevan sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan (esim. Thomas 2007; Barnes, Mercer & Shakespeare 1999). Tästä lähtökohdasta käsin lähestymme vammaisuutta sekä moniulotteisena historiallisesti tuotettuna ilmiönä, joka merkityksellistyy suhteessa normiksi määritettyyn vammattomuuteen, että hallinnan muotona, joka pitää sisällään taloudellisia, poliittisia, kulttuurisia, sosiaalisia ja

materiaalisia ulottuvuuksia (esim. Campbell 2009; Goodley 2014). Esimerkiksi lainsäädännössä tehtävät vammaisuuden määritelmät ovat vahvasti hallinnollisia, sillä ne rajaavat tietyn ryhmän oikeuteksi erityisiin vammaisuutta kompensoiviin palveluihin ja tukiin (ks. Campbell 2009; Kauppila & Lappalainen 2015). Hyödyntäen yhteiskuntatieteellistä lähestymistapaa vammaisuuteen siirrämme tarkastelumme fokuksen yksilöstä niihin yhteiskunnassa tapahtuviin prosesseihin, joissa vammaisuutta sekä määritetään että hallinnoidaan ja joissa vammaisiksi määriteltujen henkilöiden koulutuksellisia järjestelyjä muotoillaan ja oikeutetaan.

Toisin kuin lainsäädännössä, vammais- ja koulutuspolitiikassa vammaisuutta ei käytetä enää tilastollisena ja taloudellisena luokitteluperusteena, joten ryhmästä on rakennettava kuvaa useisiin eri tieto- ja tilastolähteisiin tukeutuen. Vuoteen 2010 asti peruskoulua koskevissa tilastoissa käytettiin *vaikeaa* ja *lievää kehitysviivästymää* sekä *vaikeimmin kehitysvammaisuutta* yhtenä luokitteluperusteena. Tällöin näihin ryhmiin kuuluvia esi-, perus- ja lisäopetuksen oppilaita oli yhteensä 10 291 (vaikea kehitysviivästymä $n = 1394$, vaikeimmin kehitysvammaisuus $n = 1355$, lievä kehitysviivästymä $n = 7\,542$) (N = 546 423) (Tilastokeskus 2011). Nykyisissä perusopetusta koskevissa tilastoissa erityistä tukea saaneet oppilaat on ryhmitelty oppiainekohtaisesti opiskeltavien oppimäärien mukaan. Voidaan olettaa, että entiset kehitysvammaisuuden perusteella tehdyt luokat vastaavat nykytilastossa luokkia “oppilas opiskelee toiminta-alueittain” ja “vähintään neljän oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty”. Vuonna 2015 ”oppilas opiskelee toiminta-alueittain”-ryhmään kuuluvia oppilaita oli 2054 ja ryhmässä “vähintään neljän oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty” oppilaita oli 7 593. Näihin ryhmiin määritetyt oppilaat kattavat vähintään 0,38 ja enintään 1,8 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaisista (N = 546 065) (Tilastokeskus 2016).

Kyseisen ryhmän toisen asteen koulutukseen osallistumista havainnollistavat osaltaan TELMA- ja erityisopetuksena järjestettävän VALMA-koulutuksen opiskelijamäärät. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 5) tilaaman vaikeimmin vammaisten opiskelijoiden ammatillista peruskoulutusta käsittelevän selvityksen mukaan

vuonna 2015 TELMA-koulutuksessa oli lähes 1000 opiskelijaa ja erityisopetuksena järjestettävässä VALMA-koulutuksessa noin 700 opiskelijaa. Suurin osa (86 % TELMA ja 97 % VALMA) näistä opiskelijoista opiskeli ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Vaikka TELMA-koulutus on määritelmällisesti nimenomaan vaikeimmin vammaisille ja vaikeasti kehitysvammaisille opiskelijoille kohdennettua koulutusta (ks. OPH 2015), tekee ero perusopetuksen (toiminta-alueittainen opetus) ja valmentavan koulutuksen (TELMA-koulutus) opiskelijamäärissä näkyväksi sitä, millä tavoin vammaisuuden kategoriat ovat moniulotteisia, kontekstuaalisesti määritettäviä ja siten häilyviä.

Aineisto ja analyysi

Aineistomme koostuu keskeisistä kansallisista kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden yleisiä ja toisen asteen koulutuksellisia oikeuksia, mahdollisuuksia ja tavoitteita määrittävistä koulutus- ja vammaispoliittisista asiakirjoista ja lainsäädäntöteksteistä 1990-luvun alusta tähän päivään (Liite 1). Analyysin taustoittamiseksi suhteutamme tarkastelua myös kansainvälisiin vammais- ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Asiakirja-aineiston lisäksi analysoimme ammatillisen erityisopetuksen ja valmentavan koulutuksen asiantuntijoiden kanssa tuotettua haastatteluaineistoa. Haastatteluaineisto koostuu seitsemästä, vuonna 2015 tehdystä haastattelusta, joihin osallistui yhteensä yhdeksän henkilöä. Haastateltavat työskentelivät haastatteluajankohtana ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, Opetus- ja kulttuuriministeriössä sekä Opetushallituksessa. Haastattelujen teemat kiinnittyivät meneillään olleisiin koulutus uudistuksiin, erityisesti vammaisten henkilöiden valmentavia koulutuksia koskevaan uudistukseen (VALMA- ja TELMA- koulutukset). Lisäksi haastatteluissa keskusteltiin laajemmin vammaisten nuorten koulutuksellisten oikeuksien toteutumisesta, koulutusmahdollisuuksista ja koulutusten tavoitteista.

Hyödynnämme analyysissa Michel Foucault'n teoretisointia diskurssista historiallisesti muotoutuneena lausumien kokonaisuutena

ja käytäntönä, joka määrittää niitä merkityksiä, joita symboleille, merkeille ja ilmiöille voidaan antaa, ja mitä diskurssissa on mahdollista sanoa (Foucault 1969/2008; 1991). Tulkinta kohdistuu tällöin sosiaalisesti rakentuneisiin sääntöihin ja säännönmukaisuuksiin sekä näissä tuotettuihin merkityksiin (Foucault 1969/2008). Analysoimme asiakirja- ja haastatteluaineistojen diskursseja suhteessa toisiinsa näissä rakentuvan jännitteen vuoksi. Asiakirja-aineiston analyysissä huomio on siinä, millaisia vammaisten henkilöiden koulutusta koskevia tavoitteita ja lupauksia rakennetaan hallitsevassa vammais- ja koulutuspoliittisessa diskurssissa. Tälle aineistolle esitettävällä kysymyksellä pyrimme tekemään näkyväksi politiikan kannatteleman koulutususkon rajoja. Keskeisenä tarkastelussamme onkin se, keihin nämä tavoitteet ja lupaukset ulotetaan, eli miten tavoitteet asemoivat kehitys- ja vaikeavammaiset henkilöt. Haastatteluaineistossa tarkastelemme taas sitä, miten uskosta koulutuksen tavoitteisiin ja lupauksiin puhutaan silloin, kun hallitsevassa vammais- ja koulutuspoliittisessä diskurssissa rakentuvat tavoitteet ja lupaukset näyttäytyvät mahdottomina. Tämän analyysiprosessin myötä vastaamme alussa esittämäämme kysymykseen, mitä koulutus lupaa niille kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille, joille työllistymistavoitteet ovat lähestulkoon mahdottomia.

Tulkinnassamme lähestymme analyysin kohteena olevia vammakategorioita, erityisesti kehitys- ja vaikeavammaisuutta, aineistolähtöisesti. Edellä esittämämme tutkimuskysymys ja aineistolle esitetyt analyttiset kysymykset koskevat sitä, millaisia kategorioita asiakirjoissa ja haastattelupuheessa tuotetaan, ja millaisia koulutettavuutta ja työllistettävyyttä koskevia merkityksiä näihin kategorioihin kiinnitetään. Emme siis lähtökohtaisesti ole mitään kyseisiin kategorioihin paikantuvien yksilöiden kyvykkyydestä, vaan olemme kiinnostuneita siitä, millaisia kategorioita koskevia merkityksiä ja kategorioiden välisiä eroja aineistossamme tuotetaan.

Lähestymme koulutususkoa ja koulutuksen lupausta analyttisesti, diskurssissa rakentuvina, sitä kannattelevina ja siinä muuttuvina poliittisina sitoumuksina. Näitä analysoidessa hyödynnämme

oikeusdiskurssiksi nimeämäämme vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista ja koulutuksellista osallisuutta, oikeuksia ja mahdollisuuksia määrittelevää vammais- ja koulutuspoliittista diskurssia, joka on 1990-luvulta lähtien tähdännyt kaikkien vammaisiksi määriteltyjen henkilöiden yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen (mm. YK 1993; UNESCO 1994; STM 1995). Käytämme oikeusdiskurssia analyttisena työvälineenä tarkastellessamme sitä, miten vammaisten ja erityisesti kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutuksellisia oikeuksia on määritelty ja perusteltu 1990-luvulta tähän päivään saakka. Viittaamme oikeusdiskurssin käsitteellä tapaan, jolla vammais- ja koulutuspolitiikkaa on tarkasteluajankohtana määrittänyt sitoutuminen vammaisten henkilöiden koulutuksellisten oikeuksien toteuttamiseen. Näiltä osin politiikka on näyttäytynyt vaihtoehdottomana ja tematiikkaa koskevat puhe- tavat ennalta määritettyinä. Oikeusdiskurssin sisällä on kuitenkin jatkuvasti neuvoteltu siitä, mihin tämä oikeus oikeuttaa. Keskitymekin tarkastelemaan tätä hienovaraista neuvottelua ja siinä tuotettuja merkityksiä ja positioita.

Oikeusdiskurssia analysoitaessa hyödynnämme tasa-arvopoliitiikan tutkijoiden Emanuela Lombardon, Petra Meier'n ja Mieke Verloon (2009) sekä Elina Ikävalkon (2016) huomioita siitä, miten käsitteille annettavien merkitysten kiinnittämisellä (*fixing*), venyttämällä (*stretching*), kutistamisella (*shrinking*) ja taivuttamisella (*bending*) muovataan merkityksenantoja poliittisissa diskursseissa. Kiinnittäminen koskee tapaa, jolla käsitteen kannattelema merkitys asetetaan ja kiinnitetään hetkellisesti, esimerkiksi poliittisen tavoitteen tullessa kirjattua ja määritettyä lainsäädännöllisesti. Kiinnittämisellä voi olla myös tahattomia, negatiivisia seurauksia. Kutistaminen viittaa tapaan, jolla käsitteen merkitys voi kiinnittyä ja rajautua ainoastaan yhtä politiikan alaa tai tiettyä tulkintaa koskevaksi. Venyttäminen vastaavasti toimii päinvastaiseen suuntaan avaten käsitettä monille tulkinnoille. Taivuttamisella viitataan tapaan, jolla käsitteen merkitystä viedään sellaiseen suuntaan, että sen painoarvo vähenee, ja käsitettä – esimerkiksi tasa-arvoa tai oikeutta – käytetään toisessa kehyksessä, toisen päämäärän tavoitte- luun. Kiinnittäminen, venyttäminen, kutistaminen ja taivuttaminen

analyttisinä käsitteinä ohjaavat huomion poliittiseen prosessiin, eli tapaan, jolla politiikassa käytettävät käsitteet ovat jatkuvan neuvottelun, kamppailun ja uudelleenmuotoilun kohteina.

Seuraavat luvut keskittyvät analyysin tuloksiin. Ensimmäinen luku kuvaa suomalaisen vammais- ja koulutuspolitiikan muutoksia 1990-luvulla ja siinä tapahtuvaa vammaisten henkilöiden koulutusta koskevan oikeusdiskurssin muotoutumista. Analyysi kohdistuu ensin yleisiin koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia oikeuksia määrittäviin vammais- ja koulutuspoliittisiin linjauksiin, jonka jälkeen se tarkentuu toiselle asteelle ja ammatilliseen koulutukseen. Toisessa analyysiluvussa tarkastelu siirtyy 2000-luvulle ja kuvaa tapaa, jolla vammaisten opiskelijoiden toisen asteen koulutukselliset oikeudet ammatillisessa koulutuksessa alkoivat määrittyä uudessa politiikkakehyksessä. Kaksi viimeistä analyysilukua keskittyvät haastatteluaineiston analyysiin. Näistä ensimmäisessä kuvaamme aineistossa hallitsevana näyttäytyvää tapaa määrittää kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden ammatillisen koulutuksen tavoitteita sekä koulutususkon ankkuroitumista kutistuneeseen tulkintaan koulutuksellisista oikeuksista. Toinen luku kohdentaa tarkastelun kehitys- ja vaikeavammaisten ammatillista koulutusta koskevaan puheeseen. Analysoimme niitä tapoja, joilla tämän ryhmän koulutuksesta puhuminen, sen oikeuttaminen ja tavoitteiden asettaminen, edellyttävät kutistuneen oikeusdiskurssin uudelleen venyttämistä. Viimeisessä luvussa vedämme yhteen analyysin tulokset ja keskustelemme näiden merkityksestä koulutususkolle ja koulutuksen lupauksille.

Koulutuksellisten oikeuksien kiinnittyminen ja kutistuminen 1990-luvulla

Vuonna 1993 YK julisti vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevat yleisohjeet (YK 1993) ja seuraavana vuonna julkaistiin erityisopetusta koskeva Salamancan julistus (UNESCO 1994). Sekä yleisohjeissa että Salamancan julistuksessa oli pyrkimyksenä lisätä vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista osallisuutta sekä purkaa

muun muassa koulutuksen segregoivia järjestelyjä. Suomessa julkaistiin vuonna 1995 pitkälti YK:n yleisohjeisiin nojannut vammaispoliittinen ohjelma, jossa painotettiin, että vammaisten henkilöiden opiskelun järjestämisessä on pyrittävä integraatioon ja että vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden opetus tulee siirtää sosiaalitoimesta opetustoimeen (STM 1995, 25). Segregoitujen järjestelyjen purkamisen lisäksi ohjelmassa korostettiin vammaisten henkilöiden oikeutta palkkatyöllistymiseen avoimilla työmarkkinoilla (STM 1995, 26–32; YK 1993). Työllistymistä lisäävät toisen asteen koulutukselliset tavoitteet kiinnittyivät pääasiassa ammatilliseen koulutukseen ja ohjelmassa linjattiinkin, että ”vammaisille ihmisille on taattava heidän kyvyistään lähtien muiden kanssa yhdenvertaiset ammatillisen koulutuksen mahdollisuudet” (STM 1995, 28).

Näiden poliittisten sitoumusten myötä vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen tähtäävä oikeusdiskurssi sekä kiinnittyi että kutistui. Diskurssin kiinnittymisen myötä politiikka alkoi koskea kaikkia vammaisen-ryhmään määriteltyjä henkilöitä ja heidän oikeuttaan osallistua koulutukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa. Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden kohdalla oikeusdiskurssi kuitenkin kiinnittymisen myötä myös kutistui, jolloin se merkityksellistyi pääasiassa tarkoittamaan oikeutta osallistua koulutukseen integroidusti. Kutistumisesta havainnollistaa se, etteivät esimerkiksi vammaispoliittisen ohjelman mukaiset koulutus- ja työllistymistavoitteet koskettaneet vaikeasti vammaisia henkilöitä. Sen sijaan vetoamalla työn sosiaaliin ulottuvuuksiin ohjelmassa linjattiin työtä korvaavan päivätoiminnan tarpeellisuudesta. Tätä perusteltiin painottamalla, että ”on työelämän ulkopuolella oleville hyvin vaikeasti vammaisille henkilöille tarjottava mielekästä toimintaa kodin ulkopuolella” (STM 1995, 32).

Poliittisen diskurssin painopisteen muutoksen myötä vuonna 1997 Suomessa muutettiin lakeja kehitysvammaisten erityishuollosta sekä koululainsäädännöstä, jolloin vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen järjestäminen siirtyi sosiaalitoimesta opetus-toimen alaisuuteen (OPM 2007, 17–20; HE 159/1996). Lainsäädä-

dännöllistä muutosta perusteltiin sekä ihmisoikeudellisilla, pedagogisilla että taloudellisilla argumenteilla (HE 159/1996; ks. KM 1996).

Tutkimuksen mukaan vaikeimmin kehitysvammaiset lapset *oppivat ja hyötyvät opetuksesta*. Yksilöllisesti asetetut tavoitteet, jos ne on asetettu oppilaan ikäkausi ja edellytykset huomioon ottaen, useimmiten saavutetaan. – – Opetus kuitenkin kannattaa, koska oppilas pienenkin edistysaskeleen tehtyään edistyy *itsensä ja ympäristönsä* kannalta merkittävästi. Jokapäiväisen elämän ja sosiaalisten taitojen oppiminen *vähentää hoidon tarvetta aikuisuudessa*. (HE 159/1996, kursivoinnit lisätty)

Hallituksen esityksessä perusteluissa vaikeimmin kehitysvammaisille henkilöille määritettiin oikeus perusopetukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa. Keskeisenä perusteena oli se, miten koulutus palvelee sekä vaikeasti kehitysvammaista henkilöä itseään että vammaispalvelujärjestelmää, kunhan tavoitteet yksilöllistetään. Näiden perusteiden myötä lupaus oikeudesta osallistua perusopetukseen kiinnittyi osaksi poliittista diskurssia (ks. L 628/1998), mutta samalla myös koulutususkko kutistui siten, että koulutuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi määritettiin henkilökohtainen edistys ja hoidon tarpeen vähentäminen (vrt. Priestley 2003).

Ryhmän koulutukselliset oikeudet kiinnittyivät toisen asteen koulutukseen vuonna 1999 voimaanastuneen koulutuslainsäädännön kokonaisuudistuksen myötä (KM 1996; HE 86/1997; L 630/1998). Kokonaisuudistuksessa kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden toisen asteen koulutus määriteltiin pääsääntöisesti ammatilliseksi erityisopetuksiksi joko tutkintoon johtavassa koulutuksessa tai valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa (L 630/1998; KM 1996). Jälkimmäisen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi määriteltiin mahdollistaa kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden osallistuminen toisen asteen koulutukseen ja edistää heidän kokonaiskuntoutusta (ks. HE 86/1997). Koululainsäädäntömuutoksien lisäksi maaliskuussa 2000 voimaan astuneeseen Suomen uuteen perustuslakiin kirjattiin vammaisuuden perusteella tehtävä syrjintä kielleyksi (L 731/1999, 6§). Tämä osaltaan

kiinnitti vammaisuuteen liittyvät kysymykset kiinteäksi osaksi niin yleistä sosiaalipolitiikkaa kuin myös koulutuspolitiikkaa.

1990-luvun oikeusdiskurssi keskittyi pääasiassa kiinnittämään vammaisten ja erityisesti vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden koulutukselliset oikeudet lainsäädännöllisesti niin perusopetuksessa kuin toisella asteella. Kehitys- ja vaikeavammaiset henkilöt määrittivät diskurssissa omaksi ryhmäkseen, jonka koulutukselliset tavoitteet poikkesivat yleisistä koulutus- ja vammaispoliittisista linjauksista. Koulutuksen lupaus kiinnittyi ryhmän kohdalla universaaliin oikeuteen osallistua koulutukseen. Koulutususko vastaavasti kutistui koskemaan odotuksia koulutuksen positiivisista vaikutuksista yhtäältä yksilön omatoimisuuteen ja kuntoutumiseen, toisaalta hänen tulevaan palveluiden tarpeeseensa ja sen vähenemiseen, ei niinkään yksilön yhteiskunnalliseen asemaan (ks. Priestley 2003).

Koulutuksellisten oikeuksien taipuminen 2000-luvulta tähän päivään

2000-luvulla vammaisuus ei ollut enää peruste evätä koulutukseen osallistumista yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa ja 1990-luvun lainsäädännöllisten muutosten myötä kehitys- ja vaikeavammaisten opiskelijoiden toisen asteen koulutuksen järjestäminen linjattiin pääsääntöisesti erityisopetuksena järjestettävän ammatillisen koulutuksen tehtäväksi (vrt. Hakala, Mietola & Teittinen 2013). Tämä linjaus onkin määrittänyt vaikea- ja kehitysvammaisten toisen asteen koulutuksellisia mahdollisuuksia ja koulutuksen sisältöä 2000-luvulta eteenpäin. Keskeisenä poliittisena kysymyksenä on ollut se, mihin ja minkä sisältöiseen ammatilliseen koulutukseen sekä millä perustein kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille määritellään mahdollisuus ja oikeus osallistua. 2000-luvulta eteenpäin oikeusdiskurssia määrittää pitkälti oikeuden käsitteen taivuttaminen (ks. Ikävalko 2016, 27–28; Lombardo ym. 2009, 5–7) niin koulutus- kuin vammaispolitiikassa. Taivuttaminen havainnollistuu siinä, miten oikeus työhön on alkanut yhä enemmän määrittää

vammais- ja koulutuspolitiikan sisältöä ja tavoitteita, kuten lisätä osallisuutta työllistymisen avulla. Samalla poliittisessa diskurssissa oikeuden määritelmää on taivutettu oikeuksista de facto oikeuksiin mahdollisuuksista (ks. Morris 2011; Kalalahti & Varjo 2012). Tällainen taivuttaminen on määrittänyt niin ammatillisen erityisopetuksen strategioita 2000-luvulla, VALMA-uudistusta 2015 kuin 2000-luvun puolenvälin jälkeen yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämiseen tähtäävää vammaispolitiikkaa.

Poliittisen diskurssin muutos havainnollistuu vuoden 2002 alussa julkaistussa ehdotuksessa ammatillisen erityisopetuksen strategiaksi, jossa koulutuksellisia tavoitteita määriteltiin optimistisesti seuraavasti:

Keskeinen ammatillisen koulutuksen tavoite on työelämään siirtyminen. Puhuttaessa vammaisten tai vajaakuntoisten henkilöiden yhtäläisistä oikeuksista korostetaan myös *kaikkien* oikeutta työhön. Vammainen on osa yhteiskuntaa, ja hänen on saatava koulutautua ja käydä työssä. (OPM 2002, 14, kursivointi lisätty.)

Toisin kuin 1990-luvulla hallinneessa oikeusdiskurssissa, jossa painopiste oli koulutuksellisissa oikeuksissa ja koulutusjärjestelyissä ja jossa osa vammaisista henkilöistä määriteltiin työllistymistavoitteiden ulkopuolelle, 2000-luvun oikeusdiskurssi ja siihen sisältyvä usko työllistymisestä retorisesti koskettaa lähtökohtaisesti kaikkia vammaisiksi määriteltyjä henkilöitä. Ehdotuksessa ammatillisen erityisopetuksen strategiaksi kuitenkin linjattiin paradoksaalisesti myös vaikeimmin vammaisten henkilöiden¹ koulutukselle seuraavat tavoitteet:

Vaikeimmin vammaisten ammatillinen koulutus tulee järjestää *yksilöllisesti* ottaen huomioon *henkilön lähtökohdat ja tarpeet*. Yksilöllisesti toteutettu ammatillinen koulutus voi sisältää myös ammatillisen perustutkinnon suorittamisen joko kokonaan tai osittain. Vai-

1 Vaikeimmin vammaisen määriteltiin ehdotuksessa sellaiseksi henkilöksi, "joka tarvitsee jatkuvaa ympärivuorokautista tukea ja palvelua elämisensä perusasioissa" (OPM 2002, 32). Määrittely kuvastaa 2000-luvulla tapahtunutta terminologista muutosta siinä, miten ns. diagnosoiperusteiset kategoriat, kuten kehitysvammaisuus, ei enää ole peruste määritellä koulutusta. Tämän sijaan koulutuspoliittisissa linjauksissa käytetään termiä vaikeimmin vammaisen henkilö.

keimmin vammaisten ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on luoda *mahdollisuus työhön tai työtoimintaan sekä omatoimiseen ja hyvään elämään yksilöllisestä tilanteesta lähtien*. (OPM 2002, 32, kursivoinnit lisätty)

Ryhmän koulutukselliset tavoitteet ja niiden mukauttaminen suhteessa yleisiin koulutuksellisiin tavoitteisiin perusteltiin korostamalla henkilön lähtökohtia ja tarpeita, jolloin tavoitteet määritetään yksilön kykyjen perusteella. Edellä kuvatun koulutuksellisisa tavoitteissa muodostuvan paradoksin myötä oikeusdiskurssia taivutetaan, jolloin se myös pirstoutuu ja julmistuu. Pirstoutumisen myötä vaikeimmin vammaisille opiskelijoille määritetään eriytetty koulutukselliset tavoitteet suhteessa yleisiin ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin. Lupaukset työstä ja sen myötä rakentuvasta yhteiskunnallisesta osallisuudesta sekä omatoimisesta ja hyvästä elämästä määritetään taivutetussa poliittisessa diskurssissa mahdollisuutena. Taipumisen myötä kysymys on siitä, miten yksilö pysyy nämä tarjotut mahdollisuudet hyödyntämään. Tällöin myös lupauksista muodostuu julman optimistisia siinä mielessä, että oikeusdiskurssin taivuttua vastuu tavoitteiden saavuttamisesta on lähtökohtaisesti yksilöllä, vaikka esimerkiksi työ määritetään lähtökohtaisesti kaikkien oikeudeksi (ks. Berlant 2011).

Vuonna 2004 julkaistussa ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmassa (OPH 2004) vaikeimmin vammaisten henkilöiden ammatillisen koulutuksen tavoitteet määritettiin vuoden 2002 strategian mukaisesti. Lisäksi toimenpideohjelmassa määriteltiin koulutuksellisia erityisjärjestelyjä siten, että ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on ensisijainen vastuu järjestää vaikeimmin vammaisten henkilöiden koulutus (mt., 4). Koulutuksellisia oikeuksia määrittäväksi tavoitteeksi asetettiin seuraava:

Vuonna 2006 peruskoulun päättäneillä vaikeimmin vammaisilla nuorilla on mahdollisuus perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen, joko tutkintotavoitteisena koulutuksena tai valmentavana ja kuntouttavana opetuksena ja ohjauksena (OPM 2004, 16–17).

Linjaus havainnollistaa oikeusdiskurssin taipumista. Nyt diskurssissa aletaan painottaa uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukai-

sesti henkilöiden oikeuksia *mahdollisuuksiin*. Valtiovallan tehtäväksi muodostuu ainoastaan taata vaikeimmin vammaisille henkilöille mahdollisuus sekä osallistua koulutukseen että yrittää saavuttaa asetetut tavoitteet, mutta ei taata näiden toteutumista (vrt. Morris 2011). Näin toisen asteen koulutukseen sisällytetään premissi, jonka mukaan se avaa vaikeimmin vammaisille opiskelijoille mahdollisuuden saavuttaa hyvä elämä ja työllistyminen, mutta se ei kuitenkaan lupaa niitä.

2000-luvun puolivälistä eteenpäin etenkin vammaispolitiikkaa on määrittänyt yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämisen työllistymisellä ympärille rakentuva oikeusdiskurssi, jota taivuttamalla on määritelty vaikeimmin vammaisille henkilöille erityisiä järjestelyjä painottamalla heille tarjottavia mahdollisuuksia. Yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämiseen tähtääviin poliittisiin linjauksiin on vaikuttanut ennen kaikkea YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (YK 2006)², joka allekirjoitettiin Suomessa keväällä 2007, mutta ratifioitiin vasta kesällä 2016. Yleissopimuksen linjausten mukaisesti vuonna 2006 ilmestyneessä vammaispoliittisessa selonteossa poliittiseksi tavoitteeksi asetettiin vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen osallisuuden lisääminen ja turvaaminen (STM 2006). Tavoite pyrittiin saavuttamaan lisäämällä vammaisten henkilöiden työllistymismahdollisuuksia. Selonteossa määriteltiin oikeuden työhön olevan perusoikeus ja työn tulisi olla ensisijainen toimeentulon lähde (mt., 29). Vammaisten henkilöiden työllistyminen avoimille työmarkkinoille määriteltiin myös vuonna 2010 ilmestyneessä Suomen vammaispoliittisessa ohjelmassa yhdeksi keskeisimmäksi poliittiseksi tavoitteeksi (STM 2010). Ohjelmassa painotettiin työn tarjoavan kaikille mahdollisuuden yhteiskunnalliseen osallisuuteen sekä ehkäisevän syrjäytymistä (mt., 90).

Koulutuspolitiikan tavoin vammaispoliittisissa linjauksissa alkaa painottua 2010-luvulla entistä enemmän oikeus mahdollisuuksiin. Palkkatyöllistymiseen tähtävien poliittisten tavoittei-

2 Yleissopimus velvoittaa muuttamaan kansallisen lainsäädännön siten, että se ei ole vammaisia henkilöitä syrjivä. Itse sopimus ei tuo tälle ryhmälle uusia lainsäädännöllisiä oikeuksia (ks. Lehti 2016).

den myötä vammaisten henkilöiden ammatillista koulutusta pyrittiin kehittämään ja monipuolistamaan siten, että ”se tarjoaa nykyaikaisen työelämän vaatimuksiin vastaavaa koulutusta myös vammaisille nuorille” (STM 2010, 80). Vaikeimmin vammaisten henkilöiden kohdalla mahdollisuudet kuitenkin rajattiin ammatillisten erityisoppilaitosten järjestämään erityisopetukseen: joko tutkintotavoitteiseen koulutukseen, joka harvoin johtaa työmarkkinoiden tunnistamaan ammatilliseen pätevytyymiseen, tai tutkintoon johtamattomaan valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen (STM 2010; ks. myös Hakala ym. 2013; Kauppila & Lappalainen 2015).

Viimeisimmässä vaikeasti vammaisten henkilöiden ammatilliseen koulutukseen kohdistuneessa uudistuksessa vuonna 2015 keskeiseksi huolenaiheeksi nostettiin se, että samalla kun ryhmälle on lisätty koulutuspaikkoja ja -mahdollisuuksia, niin he ovat usein suorittaneet monia päällekkäisiä, usein valmentavia ja kuntouttavia koulutuksia (HE 211/2014, ks. myös Niemi 2015). VALMA-koulutuksen uudistusta perusteltiin hallituksen esityksessä opiskeluaikojen lyhentämisellä ja päällekkäisyyden vähentämisellä (HE 211/2014). Samalla esityksessä painotettiin valmentavien koulutusten tärkeyttä muun muassa seuraavalla argumentilla:

Toisen asteen tutkinnon suorittamisen voidaan katsoa olevan työmarkkinoille pääsyn ja jatko-opintojen perusedellytys. Soveltuvan jatko-opintokoulutuksen löytäminen perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa voi kuitenkin olla monien vaihtoehtojen tai puutteellisten valmiuksien vuoksi vaikeaa. (HE 211/2014.)

Yleiseksi ongelmaksi muodostetaan opiskelijat ja heidän valmiuksiensa puutteellisuus, mutta kuitenkin tavoitteeksi asetetaan ryhmän työllistäminen. VALMA-koulutuksen ulkopuolelle rajattiin vaikeimmin vammaiset henkilöt. Heille järjestettävän TELMA-koulutuksen tehtäväksi määriteltiin perustuslakiin nojaten, että koulutus vastaa siihen julkiselle vallalle säädettyyn velvoitteeseen, jonka mukaan jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta (HE 211/2014).

Samalla, kun työllistyminen ja oikeus työhön asettuvat yhdeksi koulutus- ja vammaispolitiikan keskeisimmäksi tavoitteeksi, vai-

keimmin vammaisten koulutukselliset oikeudet toisella asteella taipuvat 2010-luvulla tarkoittamaan lähinnä mahdollisuutta sekä osallistua koulutukseen että saavuttaa koulutukselle asetettuja mukautettuja tavoitteita (ks. OPH 2000; 2010; 2015). Oikeusdiskurssin taipuessa usko koulutukseen rakentuu vammais- ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa sen tarjoamien mahdollisuuksien ympärille. Se, mitä koulutus lupaa vaikeimmin vammaisille henkilöille, on hallitsevassa poliittisessa diskurssissa kiinni yksilöstä ja siitä, miten hän käyttää hänelle tarjotut mahdollisuudet saavuttaa työllistyminen, työ, omatoimisuus ja hyvä elämä.

Koulutuksen kutistuminen palkkatyöhön ja osallisuuteen ”normaalimarkkinoilla”

Kuten asiakirja-aineistossa, asiantuntijoiden haastatteluaineistoa analysoitaessa ensimmäinen havaintomme on puhujia yhdistävä vahva usko koulutukseen. Tätä uskoa kannattelee eräänlainen suuri (kehitys)kertomus koulutuksen vammaisille henkilöille avaimista mahdollisuuksista, erityisesti mahdollisuudesta elintason nousuun palkkatyöllistymisen myötä. Palkkatyöllistyminen tuli esiin haastattelupuheessa ensisijaisena vammaispoliittisena sekä vammais- ja koulutuspolitiikkaa yhdistävänä tavoitteena.

Tärkeintä on se, että se henkilö pääsee töihin ja että hänellä on osaamista. Se tutkintotodistus kertoo työnantajalle tietyn työkokonaisuuden kuvauksen, mutta työtehtävä voi olla paljon pienempikin. Siel voi joskus riittää vaikka vain yksi tutkinnon osa, mutta se on osallisuuden ja sen kannalta että kaikkien osaaminen hyödynnetään, että nähtäisiin näitä mahdollisuuksia.

Oikeus työhön on analyysimme mukaan kutistunut keskeisimmäksi vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisia ja koulutuksellisia oikeuksia määrittäväksi oikeusdiskurssin ulottuvuudeksi. Haastatteluaineistossa osallistumisesta työmarkkinoille puhuttiin sinänsä arvokkaana. Osallisuuden työmarkkinoilla ei katsottu välttämättä edellyttävän kokoaikaista työllistymistä, sillä aineistossa

tuotiin esiin myös osatyökykyisten työllistymismahdollisuudet ja yksittäisten työtehtävien suorittaminen (ks. Niemi & Kurki 2013).

Tästä huolimatta palkkatyöllistymisestä avoimille työmarkkinoille rakentui haastateltavien puheessa normi, johon vammaisten henkilöiden koulutusta ja työllistymistä koskevia tavoitteita suhteutettiin. Tulkitsemmekin työllistymisen ja palkkatyön saaman painoarvon kuvastavan oikeusdiskurssin kiinnittymistä kysymykseksi oikeudesta tavoitella koulutuksen jälkeistä työllistymistä.

Niin kun mä ajattelen jotain vaikeimmin kehitysvammaisia tässä ryhmässä, niin ei he välttämättä lähde palkkatyöhön, vaikka se olisi kuinka vammaispoliittinen tavoite. Se on ainakin tavoite, ja ainakin mennään sitä tavoitetta kohti, mutta mihin kohtaan jäädään, on toinen asia. Että kun täällä voi olla aika vaikeastikin vammaisia.

Yllä oleva sitaatti havainnollistaa hyvin haastateltavien puheessa toistuvaa kerronnan logiikkaa palkkatyön keskeisestä asemasta vammaispolitiikan tavoitteissa. Vaikka he, joiden kohdalla palkkatyötä ei nähdä mahdolliseksi, tippuvat kyvidistä kyvykkyytensä ja tuen tarpeidensa mukaisesti (ks. Goodley 2014, 10), ei työllistymistavoitetta sinänsä lähdetty kyseenalaistamaan. Näyttääkin siltä, että koulutuksen arvo ja usko koulutukseen kutistuu juuri työllistymisen ympärille.

Työmarkkinakansalaisuutta korostavassa puheessa koulutususkoko alkoi pirstoutua vasta, kun puhuttiin työllistymisestä laajemmassa työmarkkinoiden ja talouden kontekstissa. Näissä puheenvuoroissa työllistyminen ei näyttäytynyt vain yksilön kyvykkyydestä riippuvaisena, vaan puheessa tunnustettiin myös sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, kuten koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden rakenteisiin, käytäntöihin ja asenteisiin kiinnittyvät esteet.

Mutta minkä verran osatyökykyisten markkinat sitten taas vetää, sillä eihän kovin monesta TELMA:laisesta tule täysityöllistä, normaali-markkinoille. Se on haasteellinen tehtävä, siinä on ne asenteet ensinnäkin. Sitten nykyinen taloudellinen tilanne, mikä on firmoilla. Ottaako ne tällaisia osatyöllistettäviä. – – Että siihen ei työnantaja-puoli tai esimerkiksi ei SAK tai STK tai mikään muukaan oikein tar-

tu. Joku VAMLAS yrittää tehdä työtä siellä tai VATES [-säätio], mutta mikä se vaikuttavuus on, niin tuntuu joskus aika raskaaltakin olla yksin koko sitä isoa ilmapiiriä, asenteita, taloudellisia juttuja taistelemassa vastaan.

Yllä olevassa esimerkissä haastateltava puhuu ”normaalimarkkinoista”. Samalla hän kuitenkin arvioi kriittisesti normeja rakentavia ja ylläpitäviä tekijöitä, kuten koulutusjärjestelmän ja työelämän soveltuvuutta määrittäviä pelisääntöjä. Tällaisissa lausumissa haastateltavat kritisoivat työmarkkinoiden ulossulkevuuteen kiinnitettävän yhteiskunnallisen huomion ja keinojen riittämättömyyttä.

Kriittisissä pohdinnoissaan haastateltavat ilmaisivat epäilyksensä sellaista koulutususkoa kohtaan, jossa koulutus nähdään itsessään selvästi työllistymiseen johtavana. Edellä esitetyssä aineistotteessa haastateltava puhui eksplisiittisesti TELMA-koulutuksen opiskelijoista, mutta hänen pohdintansa voi tulkita viittaavan laajemmin kaikkien vammaisten henkilöiden työllistymismahdollisuuksiin. Skeptisyys koulutuksen työllistävää vaikutusta kohtaan näyttikin avaavan tilaa pohdinnalle siitä, mitä koulutus itsessään tarjoaa vammaisille henkilöille silloin, kun työllistyminen näyttää mahdottomalta. Tähän nojaten haastateltavat lähtivät uudelleen venyttämään koulutuksellisia oikeuksia koskevaa merkitystä.

”Se toinen puoli”: koulutuksellisten oikeuksien venyttäminen

Me puhuttiin siitä äsken, että (onko työllistyminen avoimille työmarkkinoille mielekäs tavoite) osalle on ja osalle ei. Mutta menkääs joskus tutustumaan näihin ryhmiin, niin näette sen realiteetin. Minkälaisesta joukosta on kysymys. Se on hyvin haastava, sanotaan, että se on hyvin, hyvin haastava opiskelijaryhmä monin paikoin. Kehittyvä kyllä, siellä on varmasti heterogeenisuutta ja osa voi hyvinkin mennä palkkatyöhön, mutta osa ei. Käykää katsomassa.

Puhuttaessa ammatillisesta erityisopetuksesta ja työelämään siirtymisestä haastateltavat puhuivat karkeasti ottaen kahdesta eri ryhmästä opiskelijoita: heistä, joille ammatillisen tutkinnon suorittaminen nähtiin mahdollisena sekä heistä, joiden kohdalla tätä ei pidetty realistisena. Tämä myötäilee osin jakoa ammatilliseen koulutukseen valmentavan VALMA-koulutuksen ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan TELMA-koulutuksen välillä. Ääripään ryhmä ”vaikeimmin vammaiset” tai ”vaikeasti kehitysvammaiset” henkilöt tuotettiin melkein jokaisessa haastattelussa erilliseksi ryhmäkseen.

TELMA-koulutuksen opiskelijoiden kuvattiin olevan hyvin marginaalinen ja myös harvalukuinen joukko, mutta suoraviivaista jakoa VALMA- ja TELMA-opiskelijoiden välillä kuitenkin problematisoitiin. TELMA-koulutuksen uutta järjestämistapaa myös kyseenalaistettiin, koska sieltä ei virallisesti johda polkua tutkintoon johtavaan koulutukseen:

Mä toivoisin, että VALMA:an mahtuisi mahdollisimman monet. Just näiden jatkojen vuoksi. Mä en muista säilyikö se pussinperä siinä TELMA-koulutuksessa. Siitähän kiisteltiin nyt ihan kauheasti pitkin vuotta, mutta mikä se lopputulema oli siinä sitten. Mutta musta tavallaan sellaisia vammaisryhmiä, jotka jää tällaiseen koulutukselliseen pussinperään, niin niitä pitäisi olla tosi vähän.

Analyysissämme tämä marginaaliseen pussinperään jäävä TELMA-opiskelijoiden ryhmä näyttäytyy kuitenkin merkittävänä, eräänlaisena pisteenä, jossa puhe koulutuksen tavoitteista ja oikeuttamisesta muuttui. Kuten olemme edellä esittäneet, oikeusdiskurssin palkkatyötä painottavassa ulottuvuudessa vaikeimmin (kehitys) vammaiset henkilöt muodostetaan lähes ainoastaan kykenemättöminä osallistumaan avoimille työmarkkinoille. Näin ollen tämän ryhmän koulutuksesta onkin oikeastaan mahdotonta puhua silloin, kun koulutuksen tavoitteeksi asetetaan työllistyminen avoimille työmarkkinoille. Tulkitsemme, että tässä kohtaa haastatteluaineistossa oikeusdiskurssia lähdettiin venyttämään eli uudelleen tulkitsemaan (ks. Lombardo ym. 2009; Ikävalko 2016) ja sen myötä perustelemaan koulutuksen tärkeyttä toisistaan poikkeavilla tavoilla, uudenlaisia merkityksiä hakien.

Kysyttäessä haastateltavilta spesifimmin juuri tämän ryhmän koulutuksesta ja sen tavoitteista he toivat tyypillisesti esiin ryhmän universaalien oikeuden koulutukseen. Oikeuksien perustavanlaatuisuuden vahvistamiseksi aineistossa painotettiin toistuvasti *kaikkien* oikeutta koulutukseen. Usein tämä kääntyi politiikka- ja järjestelmätasoa koskevaksi puheeksi, jossa puhuttiin koulutuksesta mahdollisuutena, oikeutena sekä väylänä yhdenvertaisuuden toteutumiseen.

Jokaiselle koulutuspaikka löytyy, tavalla tai toisella ja se turvataan ja sitä tuetaan tällä järjestämislupamenettelyllä myös, että turvataan se koulutuksen saatavuus ja se mahdollisimman läheltä löytyy.

(Haastattelija kysyy: Miten tämä koulutus uudistus tukee vammaispoliittisia tavoitteita?)

Ilman muuta tukee, siis tähän tarjoo kaikille sen koulutusmahdollisuuden ja yhdenvertaiset mahdollisuudet.

Olemme tulkinneet, että vaikeimmin kehitysvammaisten opiskelijoiden kohdalla oikeusdiskurssin sisältönä on nimenomaan koulutuksellisten oikeuksien ja sen myötä TELMA-koulutuksen oikeuttaminen. Tällaisissa lausumissa keskusteltiin kuitenkin hyvin vähän siitä, mitkä ovat koulutuksen sisällöt ja tavoitteet, eli mitä koulutus lupaa opiskelijoilleen. Lausumissa todettiin, että ”on oikeus” ja oikeuden toteutuminen taataan tarjoamalla mahdollisuus koulutukseen. Lausumien välttämättömyyttä voi tarkastella suhteessa tapaan, jolla koulutus on vammais- ja koulutuspolitiikassa asetettu työllistymistavoitteelle alistaiseksi. Universaalien oikeuksien korostaminen venyttää oikeuksia koskevaa tarkastelua. Se nostaa keskusteluun vammaispolitiikan yleiset koulutuksellisia oikeuksia koskevat linjaukset sellaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa työllistymistä korostava puhetapa on hallitseva.

Kaikkien oikeutta korostavassa puheessa koulutusjärjestelmä rakentuu velvolliseksi tarjoamaan jokaiselle jotakin. Näin tarkasteltuna TELMA-koulutus näyttäytyy ratkaisuna, jolla koulutusjärjestelmä vastaa vammaispolitiikan tavoitteeseen järjestää

vaikeimmin vammaisille opiskelijoille peruskoulun jälkeistä koulutusta. Koulutusjärjestelmän näkökulmasta TELMA-koulutuksen olemassaolo mahdollistaa koulutuksellisten oikeuksien toteutumisen yksilöille. Yksilönäkökulmasta se näyttäytyy mahdollisuutena, tälle ryhmälle varattuna tilana ja positiona, johon koulutuslupaus kiinnittyy.

Kyllä mä uskon, että se (koulutus) varmaan lisää niitä mahdollisuuksia saada työtä ja kuitenkin siinä on aina hyvä muistaa, että kaikilla meidän asiakkailta tavoite ei ole työ. Eli mun mielestä se, että heillä on mahdollisuus kuitenkin kouluttautua ja saada niitä taitoja vaikka he eivät täysipäiväisesti tulisikaan työllistymään niin se heidän elämänsä kannalta kuitenkin on ollut tosi tärkeää. Mehän hyvin paljon puhutaan siitä, että me ollaan mahdollisuuksien talo, jossa tavoitteena on työ ja hyvä elämä.

Hallitsevassa vammais- ja koulutuspoliittisessa diskurssissa, jossa koulutususkko ja koulutuksen oikeutus kiinnittyvät ajatukseen yhtenäisen polun päässä odottavasta palkkatyöllistymisestä, vaikeimmin vammaiset henkilöt määritetään väistämättä marginaaliin, ikään kuin täysivaltaisen kansalaisuuden reunamille (ks. Snyder & Mitchell 2010). Tässä kontekstissa kysymys koulutuksen oikeutuksesta ja (yhteiskunnallisesta) merkityksestä aktivoituu uudella tavalla. Tulkitsemmekin, että vaikeimmin vammaisten koulutusta koskevassa puheessa haastateltavat pyrkivät aktiivisesti palauttamaan arvoa ja uskoa koulutukseen, jonka tavoitteena ei ole palkkatyö. Tätä venyttämistä tehtiin tuottamalla palkkatyöllistymisen rinnalle muita koulutus- ja vammaispoliittisia arvoja ja tavoitteita. Näin tapahtui esimerkiksi yllä olevassa aineisto-otteessa, jossa opilaitoksen edustaja totesi koulutuksen tavoitteena olevan ”työ ja hyvä elämä”.

Puhuttaessa vaikeimmin vammaisten henkilöiden koulutuksen tavoitteista keskustelu liikkui usein nopeasti laajoista koulutus- ja vammaispoliittisista tavoitteista spesifeihin koulutussisältöihin. Samanaikaisesti tapa, jolla tästä ryhmästä keskusteltiin, moninaistui ja tarkentui. Koulutuksen konkreettisia tavoitteita lähdettiin venyttämään opiskelijoiden elämään kokonaisuutena ja heidän elämän-

kulkua määrittäviin kontekstuaalisiin tekijöihin, kuten tarjolla oleviin palvelu- ja tukiratkaisuihin (vrt. Mietola, painossa). Näkökulman siirtymä näyttäisi palauttavan keskusteluun uskon koulutukseen, sen hyödyllisyyteen sekä yhteiskunnallisesta että yksilönäkökulmasta.

Haastateltava: Toinen on sitten, että miksi me ylipäätään koulutetaan ketään. Olkoot eläkkeellä ja kotona.

Haastattelija: Niin, mutta sitten se olisi ristiriidassa tämän, että...

Haastateltava: Niin, meidän tehtävä on löytää kaikki mahdolliset keinot, niin että se elämä paranee. Ja on enempi mahdollisuuksia toimia. Oli ne sitten itsenäisen elämän, asumisen, oli ne sitten jonkun rääätälöidyn työn tai jonkun toimeentulon tai vaikka harrastuksesta tulisi rakas, semmoinen mitä kautta elämänlaatu paranee ja se omatoimisuus kasvaa, sairastuminen vähenee, kuntoutumista tapahtuu.

Haastattelija: Joo siis toihan on ihan totta, samaan aikaan painotetaan tuota osallisuutta, osallistumisen mahdollisuudet paranee. Sehän on se toinen tavoite.

Haastateltava: Ja se, että ne on tällaisessa yhteisössä mukana. Vertaistukea saa, ne on jäsen jonnekin, niille annetaan ääni kuuluviin, että he voi vaikuttaa asioihin ja heitä arvostetaan. Ne on kuitenkin perustarpeita ihmisellä, joista sitten lähtee tietyt kasvat mahdollisuuksien mukaan.

Haastateltavan ja haastattelijan yllä käymä keskustelu tuo esiin oikeusdiskurssin venyttämisen. Se tekee näkyväksi tavan, jolla koulutuksellisten oikeuksien määrittely laajenee koskemaan koulutuksen sisältöjä ja osallisuutta koskevia tavoitteita. Oikeuksien venyttäminen muuttaa sitä, miten vaikeimmin vammaisen henkilö ymmärretään: oppivana, osallistuvana, äänen saavana toimijana (ks. Mietola, Miettinen & Vehmas 2017). Koulutuksen itseisarvoa painottamalla myös vaikeasti vammaisten henkilöiden koulutus, koulunkäynti ja opiskeluaika nähdään sinänsä arvokkaina, vaikka koulutuksella ei välttämättä saavuteta poliittista työllistymisen tavoitetta.

Vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden koulutuksellisia oikeuksia koskevassa puheessa rakentuu mielenkiintoinen jännite vammaispolitiikkaan ja ammatilliseen koulutukseen sisään-

kirjoitetun työllistymistavoitteen ja universaalien koulutusta koskevien oikeuksien välille. Haastattelupuheessa vaikeimmin vammaisten henkilöiden koulutukseen kiinnitetyt arvot ja tavoitteet haastavat politiikkaa, jossa koulutus välineellistetään työmarkkinoille alisteiseksi. Vaikka haastateltavien puheessa koulutukselle asetetaan myös kuntouttavia tavoitteita, kuten edellisessä aineistotteessa, nähdään koulutuksen sinänsä ilmentävän sitä hyvää elämää ja yhteiskunnallista osallisuutta, jotka ovat myös keskeisiä vammaispoliittisia tavoitteita.

Lopuksi

Olemme tässä luvussa tarkastelleet koulutuksen lupaus ja sitä, miten uskoa kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutukseen ylläpidetään silloin, kun poliittiset tavoitteet työllistymisestä muodostetaan pääsääntöisesti mahdottomiksi. Näitä kysymyksiä olemme lähestyneet hyödyntäen oikeusdiskurssin käsitettä analyyttisenä työkaluna. Asiakirja-aineistoon kohdistuneen analyysimme perusteella koulutuksen lupaus on 1990-luvulta lähtien sekä kiinnittynyt oikeuteen osallistua koulutukseen että kutistunut eriyettyihin tavoitteisiin ammatillisessa, tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa. Oikeusdiskurssin taivuttamisen myötä 2000-luvulta eteenpäin yleiset vammais- ja koulutuspoliittiset tavoitteet ovat pääasiassa keskittyneet tavoittelemaan vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämistä (palkka)työllistymisen sekä koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen avulla. Tällaisille tavoitteille rakentuneessa politiikassa koulutus muodostuu lähinnä välineeksi laajemmille työllistymistavoitteille. Näin rajattuna koulutuksella itsellään ei ole arvoa sinänsä, vaan arvo määrittyy koulutuksen tuottamana työmarkkina-arvona.

Niille kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille, joille tarjotut koulutukselliset tavoitteet eriytetään yleisten koulutuspoliittisten tavoitteiden ulkopuolelle, koulutuksen lupaus on varsin yksioikoinen: se lupaa koulutuksellisten oikeuksien toteutumisen tarjoamalla *mahdollisuuden* koulutukseen (ks. Kalalahti & Varjo 2012).

Yleisten ja eriytettyjen koulutuksellisten tavoitteiden ambivalentti suhde havainnollistaa hallitsevassa vammais- ja koulutuspolitiikassa muodostuvaa julman optimistista lupaus, jossa se, miten yksilö käyttää mahdollisuuksiaan yrittäessään saavuttaa pääsääntöisesti saavuttamattomissa olevat yleiset poliittiset tavoitteet, on lähtökohtaisesti kiinni hänestä itsestään ja hänen kyvyistään. Usko koulutukseen hapertuu näin ollen eriytettyjen koulutuksellisten tavoitteiden ympärille. Nämä tavoitteet eivät tähtää niinkään yksilön yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen, vaan kohdistuvat yksilöön itseensä, kuten hänen omatoimisuutensa lisäämiseen, kuntoutukseen ja sisällöllisesti epämääräiseen tavoitteeseen hyvästä elämästä.

Myös haastattelupuheessa poliittiset työllistymistavoitteet ja niiden hallinta näkyvät siinä, miten koulutus ja sen tavoitteet suhteutetaan palkkatyön normiin. Se, että palkkatyötä ei nähdä kaikille mahdollisena tavoitteena, ei kuitenkaan kyseenalaista politiikan suurta kertomusta, jossa suurimmalla osalla vammaisesta väestöstä polku koulutuksesta eteenpäin kulkee kohti palkkatyöllisyyttä, taloudellista itsenäisyyttä ja korkeampaa elintaso (ks. Campbell 2009; Kauppila & Lappalainen 2015). Tavoitteiden ristiriitaisuus ja oikeusdiskurssin kutistuneisuus kuitenkin ohjaavat haasteltavia venyttämään koulutuksellisia oikeuksia koskevaa käsitystä, jotta vaikea- ja kehitysvammaisten henkilöiden TELMA-koulutuksesta, sen tavoitteista ja sen oikeuttamisesta on ylipäättään mahdollista keskustella. Haastateltavat lähtevätkin uudelleensanoittamaan koulutuksen yhteiskunnallista funktiota ja tätä kautta koulutususkoa. Hallitsevan oikeusdiskurssin haastaminen ja venyttäminen koskemaan koulutuksen itseisarvoa palauttaa uskon koulutukseen ja sen mielekkyyteen. Koulutuksen määrittelemineen itsessään arvokkaana on jo sinänsä radikaalia, kun se suhteutetaan laajempaan uusliberalistiseen koulutuspoliittiseen kontekstiin, jossa koulutuksen arvo määrittyy lähes yksinomaan talouden ehdoilla (ks. Brunila ym. 2013).

Kehitys- ja vaikeavammaisten koulutuksellisten oikeuksien venyttäminen asettaa nykyiset hallitsevat käsitykset sekä koulutuksen välineellistämisestä työmarkkinoiden tarpeisiin että työllisty-

misen, taloudellisen tehokkuuden ja itsenäisyyden ympärille rakentuvasta osallisuudesta kyseenalaisiksi. Se, että yleiset poliittiset tavoitteet muodostuvat julman optimistiseksi, myös osaltaan pakottaa tavoitteiden uudelleenarviointiin. Dan Goodley (2014, 140) painottaakin, että vammaisuus haastaa hallitsevaa uusliberaalia talouden ehdoille rakentuvaa määritelmää osallisuudesta tuomalle esiin sen ulossulkevia ulottuvuuksia. Hallitsevan yleisen vammais- ja koulutuspolitiikan julmuuden myöntäminen osaltaan avaisikin mahdollisuuden sekä osallisuuden uudelleen käsitteellistämiseen että sellaiseen politiikkaan, joka olisi optimistista ilman julmuutta ja jossa koulutus jo lähtökohtaisesti nähtäisiin itseisarvona.

Lähteet

- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. 1999. Exploring Disability: a Sociological Introduction. Cambridge: Polity Press.
- Berlant, L. 2011. Cruel Optimism. Durham: Duke University Press.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus.
- Campbell, F. K. 2009. Contours of Ableism: The production of disability and abledness. Hampshire: Palgrave.
- Ekhölm, E. & Teittinen, A. 2014. Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus: Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 133. Helsinki: KELA.
- Foucault, M. 1969/2008. Tiedon arkeologia. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1991. Politics and the study of discourse. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (toim.) The Foucault effect: Studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago Press, 53–71.
- Goodley, D. 2014. Disability studies: Theorising disablism and ableism. London: Routledge.
- Haarni, I. 2006. Keskenäistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon varassa. Stakesin raportteja 6/2006. Helsinki: Stakes.
- Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. 2013. Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa. K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.
- HE 159/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta.
- HE 86/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lain-säädännöksi.
- HE 1/1998. Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi Suomen Hallitusmuodoksi.

- HE 211/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 §:n, opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 25 §:n ja opintotukilain 7 §:n muuttamisesta.
- Ikävalko, E. 2016. Vaikenemisiä ja vastarintaa. Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 270. Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kauppila, A. 2016. Kehitys- ja vaikeavammaisten opiskelijoiden valmentavat koulutukset: historiallinen muotoutuminen, ristiriidat ja tulevaisuuden haasteet. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.) Tiedosta teoiksi ja takaisin: Puheenvuoroja erityisen tuen käytännöistä. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike, 96–108.
- Kauppila, A. & Lappalainen, S. 2015. Vammais- ja koulutuspolitiikan risiteyksessä rakentuvan kansalaisuuden paradoksi. *Kasvatus* 46 (2), 129–142.
- Kivirauma, J. 2008. Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008, 82–98.
- KM 1996. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Komiteanmietintö 1996:4. Opetusministeriö.
- L 519/1977. Laki kehitysvammaisten erityishuollosta.
- L 380/1987. Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista.
- L 476/1983. Peruskoululaki.
- L 628/1998. Perusopetuslaki.
- L 630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- L 731/1999. Suomen perustuslaki.
- Lehti, S. 2016. Oikeus oppimiseen osallisuuden ja vammaisten ihmisoi-
keussopimuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.) Tiedosta teoiksi ja takaisin: Puheenvuoroja erityisen tuen käytännöistä. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike, 109–121.
- Lombardo, E., Meier, P & Verloo, M. 2009. Stretching and bending gender equality: a discursive politics approach. Teoksessa E. Lombardo, P. Meier, & M. Verloo (toim.) *The Discursive Politics of Gender Equality*. London: Routledge, 1–18.
- Merimaa, E. 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalakoulujen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteineen. Opetusministeriön julkaisu 2009:37. Opetusministeriö.
- Mietola, R. (painossa). Koko elämä palveluissa: vaikeasti kehitysvammaisen henkilön nuoruus ja elämäntietä kehitysvammapalveluissa. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuorten elinolot -vuosikirja 2018*.

- Mietola, R., Miettinen, S. & Vehmas, S. 2017. Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities. *International Journal of Social Research Methodology* 20 (3), 263–274.
- Morris, J. 2011. Rethinking disability policy. Joseph Rowntree Foundation. <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/disability-policy-equality-summary.pdf> (Luettu 18.4.2018)
- Niemi, A.-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus ammatillisen erityisopetuksen käytännöstä peruskoulun jälkeen. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. Helsingin yliopisto.
- Niemi, A.-M. & Kurki, T. 2013. Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.
- OKM 2016. Selvitys vaikeimmin vammaisten erityisopetuksen tarpeesta ja koulutuksen saatavuudesta ammatillisessa peruskoulutuksessa. <http://minedu.fi/documents/1410845/4252749/Selvitys+vaikeimmin+vammaisten+erityisopetuksen+tarpeesta+ja+saatavuudesta+ammattillisesa+peruskoulutuksessa.pdf/83271fa5-d96b-4f22-b7bd-f6c2c54b7b89> (Luettu 4.4.2018)
- OPH 2000. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2000. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 42/O11/2000. Opetushallitus.
- OPH 2010. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2000. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 9/O11/2010. Opetushallitus.
- OPH 2015. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus. Koulutuksen perusteet, määräys 6/O22/2015. Opetushallitus.
- OPH 2018. Yksikköhinnat vuodelle 2018. <http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/yh18.html> (Luettu 4.4.2018)
- OPM 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6:2002. Opetusministeriö.
- OPM 2004. Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Opetusministeriön monisteita 2004:1. Opetusministeriö.
- OPM 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Opetusministeriö.
- Priestley, M. 2003. *Disability. A Life Course Approach*. Cambridge: Polity Press.
- Sjöblom, S. 2016. Suomen vammaispoliittisen ohjelman VAMPO 2010–2015 loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Snyder, S. L. & Mitchell, D. T. 2010. Introduction: Ablenationalism and the Geo-Politics of Disability. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies* 4 (2), 113–125.
- STM 1995. Kohti yhteiskuntaa kaikille: Vammaispoliittinen ohjelma. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- STM 2006. Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö
- STM 2010. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle: Suomen vammaispoliittinen ohjelma. VAMPO 2010–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Thomas, C. 2007. Sociologies of disability and illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology. Hampshire: Palgrave.
- Tilastokeskus 2016. Liitetaulukko 6. Erityistä tukea saaneet peruskoulun vuosiluokkien 1–9 ja lisäopetuksen oppilaat oppiaineiden oppimäärien mukaan 2015. http://tilastokeskus.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_006_fi.html (Luettu 15.9.2016)
- Tilastokeskus 2011. Liitetaulukko 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2010. http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_fi.html (Luettu 15.9.2016)
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vesala, H., Klem, S. & Ahlstén, M. 2015. Kehitysvammaisten ihmisten työllisyystilanne 2013–2014. Kehitysvammaliiton selvityksiä 9. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- YK 1993. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Hyväksytty YK:n yleiskokouksen 48. istunnossa 20. joulukuuta 1993. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> (Luettu 11.9.2016)
- YK 2006. Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. (Luettu 11.9.2016)

Liite 1. Analysoidut asiakirjat

Asiakirjan tyyppi	Asiakirjan nimi
Komiteanmietinnöt	Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus (KM 1996)
Hallituksen esitykset	Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta (HE 159/1996) Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi (HE 86/1997) Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi Suomen Hallitusmuodoksi (HE 1/1998) Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 §:n, opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 25 §:n ja opintotukilain 7 §:n muuttamisesta (HE 211/2014)
Lakitekstit	Peruskoululaki (L 476/1983) Perusopetuslaki (L 628/1998) Laki ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998) Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (L 519/1977) Suomen perustuslaki (L 731/1999)
Koulutuspoliittiset asiakirjat	Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma (OPM 2004) Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen (OPM 2002)
Vammaispoliittiset asiakirjat	Kohti yhteiskuntaa kaikille: Vammaispoliittinen ohjelma (STM 1995) Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta (STM 2006) Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle: Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015 (STM 2010)
Kansainväliset julistukset ja sopimukset	Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet (YK 1993) Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (YK 2006) Salamanca statement (UNESCO 1994)

IV

Lupausta
lunastamassa
– kuluttajien
kokemuksia
koulutus-
valinnoista

8. Kouluvalintakeskustelu ja lähikoulun ”ongelma”

Peruskoulujärjestelmä syntyi 1970-luvulla lupausenaan lisätä koulutuksen tasa-arvoa. Usko koulutuksen tasa-arvoon elää Suomessa yhä vahvana, vaikka viime aikoina se on myös kyseenalaistettu. Kouluvalinta, jolla tarkoitetaan perheiden valintoja pois lähikoulun yleisopetuksesta, on esimerkki, jonka on katsottu eriyttävän peruskoulua. Toisaalta kouluvalinnan on myös ajateltu vastaavan yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin. Luvussa selvitetään, millainen ilmiö kouluvalinta on internetin keskusteluforumilla, ja millaisia perusteluja kouluvalintaan siellä liitetään.

Johdanto

Peruskoulujärjestelmän syntyessä 1970-luvulla sen yksi keskeinen lupaus oli koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. Peruskoulujärjestelmän myötä oppilaan koulupaikka ryhdyttiin osoittamaan asuinpaikan mukaan. Toisin kuin aiemmassa rinnakkaiskoulujärjestelmässä, koulupaikka ei enää määräytynyt esimerkiksi vanhempien varallisuuden tai pääsykokeiden mukaan. (Varjo 2011.) Yhteiskunnallisissa keskusteluissa on korostettu viime aikoinakin peruskoulun merkitystä tasa-arvon edistäjänä. Esimerkiksi Opetus-

ja kulttuuriministeriön julkaisemassa raportissa (Hietanen 2015, 17) todetaan: ”koulutusjärjestelmämme todellinen voima on juuri tasa-arvossa: meillä ei ole huonoja kouluja lainkaan”. Julkisen koulujärjestelmän pyrkimyksenä on lisätä yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia. Ajatus tasa-arvoisesta peruskoulusta elää yhä vahvana. (Esim. Berisha & Seppänen 2017; OKM 2015.)

Viime aikoina myös koulutuksen tasa-arvon kyseenalaistavia näkökulmia on esiintynyt yhä enemmän. Keskustelua on ryhdytty käymään esimerkiksi oppimistulosten eroista, torjutuista ja eliittikouluista sekä kouluvalinnasta. Aihetta on lähestytty useissa tieteellisissä tutkimuksissa (esim. Bernelius 2013; Kosunen 2012, 2016; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Berisha & Seppänen 2017) sekä mediassa, jossa myös yhteiskunnan päättäjät ja vaikuttajat ovat ottaneet kantaa asiaan (esim. Ranta 2012; Stenbäck 1998).

Vuonna 1998 muuttuneen perusopetuslain (L 628/1998) myötä oppilaalla on ollut oikeus hakea koulupaikkaa muustakin kuin asuinpaikan mukaan määrittyvästä lähikoulusta. Kouluvalinnasta on tämän myötä tullut yhä useampien perheiden pohdinnan kohde (Kosunen 2016; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015). Kouluvalintaa tapahtuu eniten suurissa kaupungeissa, mutta kaupunkien välillä on merkittäviä eroja siinä millaisia mahdollisuuksia kouluvalintaan on olemassa. Monissa länsimaissa vanhempien rooli lasten kouluvalinnassa on pitkään ollut merkittävä (esim. Oria ym. 2007). Kouluvalinnasta on tullut Suomessakin yhteiskunnallisesti tärkeä keskustelun aihe ja tutkimuskohde (esim. Kosunen 2012; 2016; Bernelius 2013; Berisha & Seppänen 2017).

2000-luvun aikana internetistä ja sosiaalisen median eri palveluista ja sovelluksista on tullut kansalaisille tärkeitä keskustelun paikkoja. Myös peruskoulua koskevaa keskustelua on ryhdytty käymään sosiaalisessa mediassa. Suomessa vanhemmat ovat osallistuneet esimerkiksi kouluvalintaa, kouluverkkoa tai oppilaaksiottoalueita koskeviin yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Toisinaan tätä on edeltänyt vanhempien kommunikointi ja verkostoituminen sosiaalisessa mediassa. (Ks. esim. Tulevaisuuden koulu Helsingissä 2018a; b.) Sosiaalinen media mahdollistaa osallistujien avoi-

men ja julkisen keskustelun ja saattaa samoista aiheista kiinnostuneita henkilöitä yhteen. Voidaan katsoa, että vanhemmista on tullut sosiaalisen median siivittämänä koulua koskevilla kysymyksissä aiempaa aktiivisempia toimijoita.

Tutkimuksessani tarkastelen kouluvalintakeskustelua eräällä suomalaisella internetin keskustelupalstalla. Suomessa internetin käyttöaste on kansainvälisesti vertaillen korkea (International Telecommunication Union 2016): 88 prosenttia 16–89 vuotiaista käytti internetiä vuonna 2017 (SVT 2017). Internetistä ja sen erilaisista käyttömuodoista on tullut keskeinen osa yhteiskunnan sosiaalista todellisuutta (Laaksonen & Matikainen 2013; Pönkä 2014). Internetin yhteiskunnallisesti merkittävän roolin myötä sen käyttö on yleistynyt myös välineenä tutkimuskäytössä, kohteena ja kontekstina (ks. Laaksonen & Matikainen 2013, 9; Terkamo-Moisio, Halkoaho & Pietilä 2016). Sosiaalinen media, jossa osallistujat kommunikoivat keskenään ja tuottavat itse sisältöä, on suosittu internetin käyttömuoto. Monet tietoa, kokemuksia tai näkemyksiä etsivät hyödyntävät internetin keskustelupalstoja lukemalla sivustoja. Osa kirjoittaa keskustelupalstoille myös itse. (Kotikangas 2011; Pönkä 2014; SVT 2014; 2017.)

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, millaisena kouluvalinnasta käyty keskustelu näyttäytyy, kun sitä käydään keskustelupalstalla, joka mahdollistaa vapaamuotoisen ja anonyymin keskustelun. Tutkimus osallistuu kouluvalinnasta, peruskoulujen eriyttämisestä ja erikoistumisesta käytyyn keskusteluun ja sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kouluvalinnasta ilmiönä. Tutkimuksessani kysyn: millaista kouluvalinnasta käyty keskustelu on verkkokeskustelufoorumilla? Millaisia perusteluja kouluvalintaan liitetään internetin verkkokeskustelupalstoilla?

Koulutuspolitiikka, tasa-arvo ja kouluvalinta

Koulutuksen järjestämisestä ja rahoituksesta vastaa Suomessa julkinen valta, ja vastuu perusopetuksesta on osa kuntien itsehallintoa. Koulutuksen järjestäjänä voi toimia myös valtio ja valtioneu-

voston luvalla myös yhteisöt tai säätiöt. (Varjo & Kalalahti 2011.) Koulutuspolitiikan tavoitteena on tarjota kaikille yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen, maksuttomaan koulutukseen sekä täysivaltaisen kansalaisuuden edellytykset. Tavoitteena on myös kaventaa sukupuolten välisiä eroja koulutuksessa sekä vähentää koulutuksen periytyvyyttä. (OKM 2012; 2015.)

Nykyistä peruskoulujärjestelmää edeltävässä rinnakkaisjärjestelmässä koulutusta annettiin kansakoulussa ja oppikoulussa. Oppivelvollisuuskouluna toimi kansakoulu, ja neljänneltä luokalta alkaen jatko-opintokelpoisuuden antavaan oppikouluun tuli erikseen pyrkiä. Kansakouluun jäivät useimmiten ne oppilaat, jotka eivät päässeet oppikouluun tai joiden vanhemmat eivät voineet kustantaa oppikoulun maksuja. Rinnakkaiskoulujärjestelmä asetti lapset koulutuksen suhteen eriarvoiseen asemaan ja tuotti siten yhteiskunnallisia eroja. (Esim. Ahonen 2003.) 1960-luvulla Suomen koulutuspoliittisessa keskustelussa alkoi painottua tasa-arvoisempi yhtenäiskoulujärjestelmän vaatimus. Peruskoulujärjestelmään siirryttiin 1970-luvulla, ja oppilaan koulupaikka ryhdyttiin osoittamaan asuinpaikan mukaan (Varjo 2011).

1900-luvun loppua kohden peruskoulua koskeva tasa-arvon käsite laajeni edelleen. Suomessa alettiin katsoa, että koulutuksen tasa-arvon tulisi sisältää tasavertaisten mahdollisuuksien lisäksi myös esimerkiksi tasavertaiset tulokset. Tasa-arvokäsitys radikalisoitui ja toi mukaansa myös kompensoivan ulottuvuuden. (Kalalahti & Varjo 2012.)

1900-luvun lopulta alkaen on koulujärjestelmä muuttunut teollistuneissa maissa merkittävästi. Globalisaation myötä valtiojohtoisuus on vähentynyt, ja koulujen autonomia sekä vanhempien päättäväisyyttä lisääntynyt. Monet tutkijat ovat tuoneet esille, että nykyinen koulutusjärjestelmä on markkinoitunut ja sitä luonnehtii yksityistäminen, tarjonnan monipuolistuminen, taloudellisen tehokkuuden vaatimus ja arvioinnin lisääntyminen. Koulujen välisen kilpailun nähdään lisääntyneen, jonka myötä myös perheiden koululinnoille ja koulutuksen eriarvoisuuden kasvulle on syntynyt otollinen maaperä. (Maroy 2009; Ozga & Lingard 2007; Sahlberg 2006; Whitty 2002.)

Myös Suomen koulujärjestelmässä on tapahtunut mittavia muutoksia, kuten koulujen erikoistuminen, koulupiirijaoista luopuminen, yksilöllistyminen ja keskiluokan kasvu (Antikainen & Rinne 2012, 466; Rinne 2012, 370–371; Varjo & Kalalahti 2016). Koulujen eriytymistä, oppimistulosten eroja ja koulutuksen periytymistä on ryhdytty pitämään Suomessakin merkkeinä siitä, että peruskoulu ei takaa lupaamaansa tasavertaisuutta eikä pysty kompensoimaan riittävästi lasten erilaisia sosiaalisia tai oppimiseen liittyviä lähtökohtia (Juva, Kangasvieri & Välijärvi 2009, 80).

Venla Bernelius (2013) osoitti väitöskirjassaan, että Suomen kaupunkikontekstissa on tapahtunut samankaltaista koulujen eriytymistä kuin Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Hänen mukaansa Helsingin kouluissa oppimistulokset ovat yhteydessä kaupungin rakenteelliseen eriytymiseen, mitä selittää oppilaspuheen valikoituminen ja oppilaiden sosiaalinen tausta. Anna-Kaisa Berisha ja Piia Seppänen (2017) puolestaan esittävät, että painotetun opetuksen luokat ovat yhdenlainen eriyttämisen muoto. Koska painotetun opetuksen ryhmissä koulumenestys on parempaa, valinta painotettuun opetukseen segregoi oppilaita koulumenestyksen mukaan (Berisha & Seppänen 2017). Koulujen sisällä opetusryhmät ovat myös sosioekonomisesti segregoituneita (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016).

Vaikka kouluvalintaa on pidetty tasa-arvon uhkana, on yhteiskunnassa korostettu myös sitä, että tasa-arvon toteutuminen edellyttää valinnan vapautta ja mahdollisuutta saada lahjoja vastaavaa koulutusta (Ahonen 2003). Perheiden kouluvalintoja koskevan sääntelyn väljentymistä voi pitää merkinä uudenaikaisesta tasa-arvokäsityksestä, joka korostaa yksilöllisiä oikeuksia ja mahdollisuuksia koulutuksessa (Kalalahti & Varjo 2012).

Kouluvalinta

Kunnat osoittavat oppilaalle lähikoulun tai muun opetukseen soveltuvan paikan (L 629/1998, 6 §). Yleensä lähikoulu määritellään oppilaan kotiosoitteen perusteella, mutta lähikoulu ei tarkoita maantieteellisesti lähintä, vaan ensisijaista koulupaikkaa. Koulu-

matkan lyhyys ja turvallisuus ovat valtion asettamat kriteerit oppilaiden sijoittamiseksi kouluihin (Seppänen & Rinne 2015).

Vuoden 1998 perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus hakea opetuspaikka myös muualta kuin lähikoulusta. Suomessa kouluvalinnalla viitataan yleensä perheiden tekemiin valintoihin pois lähikoulusta. Kouluvalinta koskee pääasiassa niitä, jotka aloittavat peruskoulun 1. luokan tai siirtyvät 7. luokalle. Kouluvalintaa tapahtuu yhä enemmän myös 3. luokalla alkavaan painotettuun opetukseen. (Esim. Kosunen 2012; Seppänen 2006.) Toisinaan kouluvalinnan yhteydessä puhutaan myös *koulushoppailusta*, millä viitataan siihen, että on olemassa koulumarkkinat, joilla perheet kilpailevat parhaista koulupaikoista ja koulut oppilaista. Suomessa kouluvalinta tapahtuu pääsääntöisesti julkisen yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisällä, joten kouluvalinta täsmentyy maassamme julkiskoulumarkkinoilla tapahtuvaksi ilmiöksi (esim. Seppänen 2006). Vaikka kouluvalintaan kytkeytyy myös koulujen oikeus valikoida oppilaita (esim. Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015), tässä tutkimuksessa viitataan kouluvalinnalla kuitenkin perheiden tekemiin valintoihin.

Kouluvalintaa tapahtuu vain alueilla, joissa on kohtuullisella etäisyydellä useita kouluja, ja kouluvalinta on Suomessakin pääasiassa suurten kaupunkien ilmiö. Valtaosa oppilaista käy yhä oman oppilasalueensa koulua, vaikka kaupunkien välillä onkin tässä huomattavia eroja (Räty, Kansanen & Laine 2009; Simola ym. 2015). Lähikoulun yleisopetuksessa käyvien oppilaiden osuus vaihtelee kunnittain mutta myös luokka-asteen mukaan. Esimerkiksi Vantaalla yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien 7. luokkalaisten määrä lukuvuonna 2012–2013 oli 74 prosenttia. Turussa puolestaan vastaava luku oli 43 prosenttia lukuvuonna 2010–2011 ja Espoossa 67 prosenttia. (Simola ym. 2015, 105.) Helsingissä keväällä 2016 kaupungin ensimmäisen luokan oppilaista yli 87 prosenttia valitsi oman oppilaaksiteal alueensa koulun ja seitsemännen luokan oppilaista lähes 77 prosenttia (Helsingin kaupunki 2017). Osa helsinkiläisistä on kuitenkin voinut valita lähikoulunsa painotetun opetuksen luokan.

Vaikka oppilaalla on oikeus hakea koulupaikkaa muualtakin kuin lähikoulusta, kouluvalintaa rajoitetaan eri tavoin lainsäädän-

nön sekä kuntien ja koulujen erilaisten toimintatapojen ja käytäntöjen kautta. Suomen kunnat eroavat toisistaan sen perusteella, miten ne edistävät tai rajoittavat koulujen välistä kilpailua ja kunnallisten koulumarkkinoiden syntymistä. (Varjo & Kalalahti 2011; Varjo, Kalalahti & Seppänen 2015.) Kaupungin sisälläkin voivat oppilaaksiottamisen kriteerit olla vaihtelevia (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012). Helsingissä oppilaita kannustetaan lähikoulun valintaan, ja lähikoulun valinta on yksi tulospalkkiotavoite (Helsingin kaupunki 2015).

Kouluvalintaa pidetään sekä Suomessa että kansainvälisesti keskiluokkaisena ilmiönä, sillä kouluvalintoja tekevät aktiiviset, koulutetut ja hyvin toimeen tulevat vanhemmat (Bernelius 2013; Rinne ym. 2015; Oria ym. 2007; Whitty & Power 2002). Vanhemmat ovat tyytyväisempiä kuntien tarjoamiin kouluvalintamahdollisuuksiin kunnissa, joissa mahdollisuuksia on enemmän. Esimerkiksi Vantaalla, jossa kouluvalintamahdollisuudet ovat muita suuria kuntia rajatumpia, vanhemmista 57 prosenttia pitää valinnanmahdollisuuksia riittävinä. Sen sijaan helsinkiläisistä vanhemmista kouluvalintamahdollisuuksia riittävinä pitää 86 prosenttia ja Turussa 83 prosenttia. Näissä kunnissa kouluvalintamahdollisuuksia on myös Vantaata enemmän. (Varjo, Kalalahti & Seppänen 2015.)

Kouluvalintaa on usein perusteltu karkeasti eritellen kahdesta eri näkökulmasta. Markkinaorientoituneessa näkökulmassa kouluvalinnan nähdään monipuolistavan koulutustarjontaa ja parantavan palveluja (Bunar 2010). Kouluvalinnan nähdään tuovan yksilöllisiä tarpeita palvelevia valinnanmahdollisuuksia, edistävän koulumotivaatiota sekä lisäävän valtioiden kilpailukykyä ja yhteiskunnallista tuottavuutta (Rizvi & Lingard 2009, 90; Seppänen 2006). Kouluvalintakeskustelun kriittinen kanta (Bunar 2010) puolestaan korostaa kouluvalinnan yhteyttä eriarvoisuuden lisääntymiseen ja koulutuksen periytymiseen. Kouluvalintaan voidaankin nähdä liittyvän sekä sosiaalisia kustannuksia että sosiaalisia tuottoja. Kustannukset ovat kouluvalintaan liittyviä kielteisiä vaikutuksia, kuten oppimistulosten eriytyminen ja menestyvien oppilaiden haikutuminen pois lähikoulusta tai yleisopetuksen ryhmästä. Sosiaaliset tuotot ovat puolestaan kouluvalinnan tavoiteltuja seurauksia,

jotka edistävät yksilöllisiä kykyjä sekä tuottavat parempia oppimistuloksia. (Varjo & Kalalahti 2015; 2016.) Kouluvalinnan positiivisina ulkoisvaikutuksina pidetään inhimillisen pääoman ja lahjakkuusvarannon maksimaalista hyödyntämistä ja kielteisinä koulutuksen periytymistä sekä koulujen eriytymisen kiihdyttämää alueellista segregatiota (Varjo & Kalalahti 2016).

Perheiden kouluvalintapäätöksiin vaikuttavat sekä kouluja koskeva arviointitieto että epävirallinen tieto ja huhupuheet. Koska Suomessa ei ole saatavilla virallista informaatiota esimerkiksi peruskoulujen oppimistuloksista, voi koulujen maine rakentua merkittävästi huhupuheina. (Ball & Vincent 1998; Kosunen & Seppänen 2015.) Suomessa koulun maine ohjaa keskiluokkaisia vanhempia valitsemaan lapselleen koulun, jonka katsotaan antavan parhaimmat koulutusmahdollisuudet (Kosunen & Seppänen 2015; Kosunen 2016).

Käsitykset kouluista ja koulujen maine-erot rakentuvat ystävien, tuttavien ja naapureiden kautta kulkevien kokemusten ja huhujen sekä lehtikirjoitusten, koulujen esittelytilaisuuksien ja internetsivujen pohjalta (Kosunen & Seppänen 2015, 238). Vaikka sosiaalisen median merkitys yhteiskunnassa on vahva, ei ole kuitenkaan tarkasteltu sitä, millainen ilmiö kouluvalinta on verkossa tai miten kouluja koskeva tietoa ja maine siellä rakentuvat. Tiedonhaku ja viestintä ovat internetin tyypillisiä käyttötarkoituksia (SVT 2017) ja näin ollen internetiä voidaan hyödyntää myös kouluja koskevan tiedon hakemisessa. Keskustelupalstoja käytetään tiedonhaun lähteenä erityisesti, kun kiinnostuksen kohteena ovat muiden näkemykset ja kokemukset (Valkendorff 2014).

Aineisto ja analyysitapa

Tutkimusaineistona on kouluvalintaa koskevan verkkokeskustelu, jota on käyty Sanoma Media Finlandin tuottamalla *Vauva*-keskustelupalstalla. Päätettyäni tarkastella kouluvalintaa internetkeskustelujen kautta, tutustuin erilaisiin verkkokeskustelufoorumeihin, joissa aihetta käsiteltiin. Päädyin *Vauva*-palstaan siitä syystä,

että hakiessani kouluvalintakeskustelua internetistä, kävi ilmi, että kyseisellä palstalla aiheesta puhuttiin enemmän kuin muilla palstoilla. *Vauvan* verkkosivuilla käy viikoittain noin 400 000 eri kävijää.

Palstan nimestä huolimatta sivustolla käydään muutakin kuin vauva-aiheista keskustelua. Palstan yksi suosituimmista keskustelualueista onkin nimeltään *Aihe vapaa*. Suomessa vauvupalsta on mediassakin noteerattu julkisen keskustelun keskeisenä areenana (esim. Grahn 2012; Markkanen 2012). Myös tutkimuksissa on käytetty vauva-palstan keskusteluja aineistona ja selvitetty ylipäänsä vauva-aiheisten palstojen keskustelujen luonnetta (esim. Niemelä 2010). Palstalle voi kirjoittaa rekisteröitymättä, ja tutkimani keskustelupalstan sisältö on vapaasti kaikkien internetin käyttäjien saatavilla (ks. Turtiainen & Östman 2013).

Hain tutkimusaineiston valitsemaltani sivustolta hakusanoilla *koulu* ja *valinta* (tai kouluvalinta). Hain ja tallensin aineiston manuaalisesti tekstimuotoiseksi dokumentiksi (ks. Laaksonen & Matikainen 2013, 203). Tutkimusaineisto koostuu 463 sivun mittaisesta kouluvalintaa käsittelevästä keskustelusta, 79 viestiketjusta. Viestiketjujen kirjoitusten lukumäärä vaihteli. Tyypillisesti niitä oli yli 10, toisinaan jopa yli 100. Myös kirjoitusten pituus vaihteli yhdestä virkkeestä puoleen sivuun. Keskusteluista vanhimmat ovat vuodelta 2005 ja uusimmat vuodelta 2015. Keskustelut ovat yhä palstalta saatavilla julkisesti, lukuunottamatta niitä mahdollisia keskusteluja, jotka joko rekisteröitynyt kirjoittaja tai palstan ylläpitäjä on poistanut jälkikäteen.

Internetkeskustelut sisältävät tekstin lisäksi tyypillisesti muunkinlaista viestintää, kuten hymiöitä, peukutuksia ja kuvia (Laaksonen & Matikainen 2013). Tutkimusaineistossa symbolisia merkkejä ei ollut merkittävästi käytössä. Vaikka symbolit voivat muuttaa tekstin merkitystä, rajasin ne tässä tutkimuksessa pois ja valitsin analyysin kohteeksi ainoastaan tekstin, sillä olin kiinnostunut nimenomaan sanallisesta viestinnästä.

Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytän laadullista sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2002), josta verkkoaineiston kohdalla käytetään myös nimitystä laadullinen sisällön erittely

(Hakala & Vesa 2013). Aineiston analyysitapa oli teoriasidonnainen, mikä on aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin väli- muoto. Analyysissa kytkennät teoriaan ovat havaittavissa, mutta analyysi ei perustu siihen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–101). Analyysin tavoitteena oli siten saada selville, mistä ja miten aineistossa puhutaan ilman tarkasti määrittynyttä teoriakehikkoa.

Aloitin aineiston tarkastelun laadullisen sisällönanalyysin avulla lukemalla aineistoa läpi. Tässä vaiheessa aineisto typistyi, kun karsin tutkimusongelman kannalta epäolennaisen aineiston pois analyysista. Kyseistä epäolennaista materiaalia oli esimerkiksi keskustelu, joka ei liittynyt tutkimusaiheeseen. Kun olin lukenut aineiston kertaalleen ja poistanut siitä tutkimusongelmaan kuulumattoman keskustelun, aineistoa oli yhteensä 350 sivua. Tätä aineistoa ryhdyin lukemaan tarkasti lähilukuna ja koodaamaan sitä laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti tutkimusongelman näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2002). Koodeja, joita aineistooni kiinnitin oli yhteensä noin 50. Pyrin pitämään koodimäärän hallittavan kokoisena ja analysoidessani mietin sopivan yleisiä koodeja. Tarkastellessani aineistosta sitä, millaista kouluvalintakeskustelu on, olin aluksi kiinnostunut yleisesti siitä, mitä asioita keskustelussa nousee esiin. Aineistoon tutustumisen myötä kävi ilmi, että keskustelupalstalla esiintyy puhetta kouluvalinnan perusteluista. Näitä perusteluita ryhdyin tarkastelemaan lähemmin ja yhdistin koodit teemoitellen ne eri osa-alueisiin.

Jatkoin muun aineiston analyysia jäsentäen sitä eri kategorioihin. Laadullista sisällönanalyysia voidaan jatkaa esimerkiksi luokitellen ja ryhmitellen aineistoa. Luokittelussa voidaan tiivistää aineistoa, kun yksittäisiä koodeja sisällytään eri ryhmiin. Tämänkaltaisen jäsennyksen avulla aineisto voidaan järjestää tiiviiseen ja selkeään muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Luokittelin keskustelupalsta-aineiston neljään kokonaisuuteen. Ensimmäinen luokka kuvaa kouluvalintakeskustelun tyypillisiä piirteitä ja toinen kouluvalinnan perusteita, joita teemoitelin kolmeen eri osa-alueeseen. Kolmas luokka kuvaa aineistossa esiintyneitä tapoja tavoitella hyvää koulua ja neljäs luokka kertoo siitä, miten lähikoulun ja kouluvalinnan eri puolia aineistossa punnittiin.

Esitän analyysissä sitaatteja tutkimusaineistostani. Valittujen sitaattien tarkoitus on tuoda keskustelijoiden ääni esille ja havainnollistaa yksittäisten esimerkkien kautta aineiston luonnetta. Sitaitit kuvaavat jotakin tyypillistä tai merkittävää asiaa aineistossa. Sitaitit ovat suoria lainauksia, mutta olen luettavuuden vuoksi korjannut niistä kirjoitusvirheitä. Vuosiluku lainauksen perässä viittaa vuoteen, jolloin viesti on palstalle jätetty.

Kouluvalinta keskustelupalstalla

Tutkimukseni tavoitteena oli tuoda esille, millaista kouluvalinnasta käyty keskustelu verkkokeskustelupalstalla on. Toiseksi tavoitteena oli kuvata, millaisia perusteluja kouluvalintaan liitetään. Jäsenen tulokset neljään kategoriaan seuraavasti: Aloitan analyysin kuvaamalla kouluvalintakeskustelun erityispiirteitä luvussa *Kouluvalintakeskustelu: kokemuksia, näkemyksiä ja tiedonhakua*. Sen jälkeen, luvussa ”Hyvien” ja ”huonojen” koulujen ulottuvuuksia, esittelen toisen luokittelun, eli niitä aineistosta löytämiäni perusteluja, joita kouluvalintaan keskustelussa liitettiin. Kolmas luokittelu luvussa *Hyvän koulun tavoittelua* kertoo siitä, miten torjuttua koulua voi välttää ja päästä oppilaaksi hyvänä pidettyyn kouluun. Neljäs luku *Lähikoulu vai kouluvalinta* kertoo siitä, miten kirjoittajat punnitsevat lähikoulun ja kouluvalinnan väillä.

Kouluvalintakeskustelu: kokemuksia, näkemyksiä ja tiedonhakua

Mitkä on Helsingin pahimmat KOULUT, ala-asteet siis. Home-ongelmaa/kiusaamista/suurta vaihtuvuutta henkilökunnassa. Mihin et lastasi laittaisi? Suunnittelen tässä asuinpaikkaamme, saa ehdottaa kantakaupunkia, pohjois- ja länsihelsinkiä. Idästä huomiointi ai-noastaan Herttoniemenrannan. (2010)

Yllä oleva esimerkki kuvaa tyypillistä keskustelunaloitusta tutkimallani verkkosivustolla. Aineiston keskusteluissa oli tavallista

esittää toisille keskustelijoille koulua koskevia kysymyksiä. Keskustelijat hakivat eri kouluista asiantietoa, mutta sen lisäksi palstalla tiedusteltiin myös muiden kokemuksia ja näkemyksiä. Yhden kirjoittajan kysyessä neuvoa toiset keskustelijat vastasivat ja jatkoivat keskustelua tuoden esille esimerkiksi omia kokemuksiaan tai huhupuheita. Keskusteluketjun viestit saattoivat liittyä samaan aiheeseen, mutta tavallisesti keskustelunaihe myös laajeni uusien pohdintojen ja kysymysten myötä.

Keskusteltaessa eri alueiden kouluista, pääkaupunkiseudun kuntien lisäksi Suomen kaupungeista Tampere, Turku, Jyväskylä, Lahti ja Oulu esiintyivät keskustelupalstoilla nimiltä mainittuina. Aina ei käynyt ilmi, mistä päin Suomea kirjoittajat olivat, ja keskustelua käytiin tuolloin yleisemmällä tasolla esimerkiksi hyvinä pidettyjen koulujen erityispiirteistä. Keskustelupalstalla oli tavalista sekin, että kysymyksiä esitettiin tietyistä nimeltä mainituista kouluista tai tiettyjen alueiden kouluista, kuten alla olevat keskustelunaloitukset kertovat:

Töölön alueen ala-asteet – kokemuksia? (2012)

Suosittelkaa hyvää koulua Espoossa. (2013)

Mitä koulua suosittelet Jyväskylästä? (2014)

Keskustelupalstalla oli tyypillistä myös se, että muilta tiedusteltiin neuvoa joihinkin erityiskysymyksiin. Erityistehtävän saaneet koulut, painotettua opetusta tarjoavat koulut tai oman lapsen ominaispiirteet ovat esimerkkejä asioista, jotka kirjoittajia askarruttivat kouluvalintakysymyksissä.

Miten ihmeessä valita yläkoulu?! Lapsi hyvä kuvataiteessa ja kielissä. Nyt menossa kutoselle. Mistä tiedän valita parhaan koulun?? Epis iskee. Helsingissä asutaan. Runsaudenpula... (2014)

Olisiko kellään jakaa kokemuksia steinerkoulu maailmasta? Kaipailisin nimenomaan kokemuksia, joko omia tai läheisten, en niinkään ennakoasenteita. (2015)

Verkon kouluvalintakeskustelussa oli tavallista tiedustella muiden näkemyksiä ”hyvistä” tai ”huonoina” pidetyistä kouluista. Keskustelijat olivat kiinnostuneita myös koulun maineesta, mikä on tutkimusten mukaan yksi kouluvalintaan vaikuttava tekijä (esim. Kosunen 2016; Kosunen & Seppänen 2015). Seuraava lainaus kertoo asiasta näin:

Auttakaa tällaista maaltamuuttanutta äitiä valitsemaan lapselleen hyvä yläaste. Mitkä ovat perinteisesti hyvämaineisia yläasteita? Entä onko niihin mahdollontta päästä, jos ei asu oppilaaksiottoalueella? (2005)

Koulun mainetta selvitetään usein esimerkiksi naapurustolta tai ystäviltä, mutta kyseinen kirjoittaja kertoo olevansa ”maaltamuuttanut”. Keskustelupalsta tarjoaa mahdollisuuden saada kokemustietoa myös tuntemattomilta. Koska Suomessa koulujen oppimistulokset eivät ole julkisia, voi maineen merkitys olla tästä johtuen erityisen suuri (Kosunen & Carrasco 2014).

”Hyvien” ja ”huonojen” koulujen ulottuvuuksia

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli tuoda esille verkkofoorumilla esiintyviä kouluvalintaa koskevia perusteluita. Aineistosta löydäni kolme teemakokonaisuutta, joilla kouluvalintaa perustellaan, ovat 1) etniset ja sosioekonomiset perusteet eli oppilaiden perhetausta, 2) hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvät tekijät sekä 3) opetukseen kytkeytyvät perusteet. Näiden kolmen teemaluokan tarkastelu osoitti, että kouluvalintaperustelut kulminoituvat verkko keskustelupalstalla erityisesti asuinalueiden erityispiirteisiin. Tästä johtuen tarkastelen neljänneksi asuinalueen merkitystä kouluvalinnassa.

Oppilaiden perhetausta: sosioekonomiset ja etniset kouluvalintaperusteet

Kouluvalintakeskustelussa oli tyypillistä tuoda esille oppilaiden perhetausta yhtenä koulua määrittävänä tekijänä. Oppilaiden per-

hetaustasta puhuttiin aineistossa vaihtelevin käsittein, mutta pääasiassa sillä viitattiin sosioekonomiseen asemaan, eli perheiden tulo- ja koulutustasoon. Sosioekonomiset perusteet esiintyvät aineistossani jopa merkittävimpanä koulua määrittävänä tekijänä, kuten aineistolainaus kertoo: ”vanhempien koulutus- ja sivistystaso alueella kertoo kaiken koulun tasosta” (2012).

Erityisesti kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsille valitaan usein koulu, jossa muut oppilaat edustavat samankaltaista perhetaustaa (esim. Ball & Vincent 1998; Raveaud & van Zanten 2007). Myös viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissa on tuotu esille, että oppilaiden perhetaustalla on merkitystä vanhemmille (esim. Kosunen & Seppänen 2015; Kosunen 2016). Aineistossa koulujen välille tehtiin eroja oppilaiden perhetaustan mukaan. Keskustelupalstalla heikoiksi piirtyvät ne koulut, joissa oppilaiden vanhempien tulo- ja koulutustaso oli matala, vanhemmilla nähtiin olevan ongelmia ja ympäristöä pidettiin turvattomana. Esimerkit kuvaavat asiaa seuraavasti:

Oppilasaineksen vanhempia löytyy sammuneina paikallisista metsistä, leikkipuistossa töröttää huumeneuloja pystyssä. (2012)

Jos koulun lähellä on kaupungin vuokrataloja niin oppilasaines on heikkoa. Se on fakta josta ei pääse mihinkään. (2012)

Kaikki kirjoittajat eivät pitäneet oppilaiden sosioekonomista taustaa merkittävänä. Osa piti tärkeänä sosiaalista sekoittamista eli sitä, että eri taustoista lähtöisin olevat oppilaat käyvät samaa koulua. Keskustelijat toivat esille, että ongelmia on kaikissa yhteiskuntaluokissa ja kritisoivat yksilöotteista näkemystä sosiaalisen aseman ja ongelmien välisestä yhteydestä.

En voisi kuvitellakaan kasvattavani lapsistani mitään eliittikakaroita. Normikoulussa oppii sietämään erilaisia ihmisiä paremmin ja opetuksen taso on riittävän hyvä. (2013)

Vaikeuksissa olevat lapset eivät todellakaan välttämättä ole ”slummitaloista” (kuten täällä määritellään), päinvastoin näitä, jotka saavat vanhemmilta vain rahaa, hienoimmat pelit ja kännykät, ei rakkautta saati aikaa. (2012)

Sosioekonomisten piirteiden lisäksi yksi merkittävä kouluvalintaan liittyvä tekijä koski aineistossa etnisiä perusteita, eli keskustelussa pääasiassa käytetyn termin mukaan maahanmuuttajuutta. Keskustelussa pohdittiin tyypillisesti sitä, mikä merkitys maahanmuuttajien määrällä on luokan työrauhaan, opetuksen tasoon ja oppimistuloksiin. Maahanmuuttajien nähtiin vievän opettajan aikaa ja voimavaroja, minkä puolestaan katsottiin heikentävän muiden oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Myös aiemmissa tutkimuksissa vieraskielisten oppilaiden on todettu aiheuttavan epäilyksiä koulun resurssien riittävydestä ja vaikutuksesta opetuksen laatuun (esim. Dhalmann, Vaattovaara & Vilkama 2014; Kosunen, Carrasco & Tironi 2015). Aineistolainaukset kuvaavat asiaa seuraavasti:

Opettajien vaihtuvuus kertoo, että ne ovat väsyneitä. Usein koulut joissa paljon mamuja johtaa esim levottomaan luokkaan. Miettikää nyt jos kieltä osaamaton ei osaa tuoda itseään esille sanoin. Muu luokka kärsii, kun opettajan aika menee näiden opettamiseen. Rassisti en ole, sillä olen itsekin ulkomailla asunut. (2010)

En häpeä tunnustaa sitä, että haluan omalle lapselleni parhaan mahdollisen koulutuksen. En halua hänen oppimisensa kärsivän, jotta jokainen maahanmuuttaja oppisi edes tavaamaan. Pitäisikö minun antaa lapseni kollektiivisesti kärsiä, jotta poliittinen korrektius säilyisi? (2011)

Aineistossa maahanmuuttajavaltainen koulu piirtyi kielteiseksi ja torjutuksi. Maahanmuuttajuudesta keskustelu ilmensi eräänlaisista etnistä välttämistä, jonka kaltaista ilmiötä Katja Vilkama on kuvannut väitöskirjassaan (2011). Vieraskielisten runsaan määrän on todettu olevan yksi koulujen torjumista ennustava tekijä. Suomessa onkin havaittu, että tietyillä alueilla vieraskieliset ovat kouluissa suhteellisesti yliedustettuja, mikä on seurausta siitä, että kantaväestön määrä on vähentynyt kouluvalintojen seurauksena (Bernelius 2013). Tästä koulujen torjumisesta oli aineistossa useita esimerkkejä.

Kaikesta leikataan kokoajan. Ei mamulapsia pidetä tulevaisuudessa huolta senkään vertaa kuin nyt. Ei kenestäkään pidetä. Jo nyt mamut hakevat tukea toisistaan ja muuttavat samaan kasaan. Näiden tosiasioiden lopputuloksena ei voi olla muuta kuin eriytyneet

asuinalueet ja niiden eriytyneet koulut. Ainoa, mitä voidaan tehdä, on syyllistää niitä, jotka laittavat lapsensa mamualueelta kanta-väestöalueen kouluun, mikä sekin on täysin ennustettavaa ja yksilön kannalta rationaalinen toimenpide. (2012)

Keskustelussa esiintyi myös näkemyksiä, joissa maahanmuuttajuutta ei pidetty ongelmana. Etninen tausta ei ole tutkimuksissaan aina näyttäytynyt merkittävänä tekijänä kouluvalinnan taustalla (ks. mm. Kosunen 2012; James ym. 2010). Eräs keskustelija kertoo näkemyksensä hyvän koulun ja kouluvalinnan kriteereistä seuraavasti:

Kun lasteni koulunaloitus tulee ajankohtaiseksi, en todellakaan aio valita heidän kouluun maahanmuuttajataustaisten lasten määrän perusteella. Siihen, millaista opetusta lapsi saa ja millainen koulun oppimisilmapiiri koulussa on, kun vaikuttavat huomattavasti enemmän monet muut tekijät. (2012)

Aineistossa heterogeenisen ympäristön nähtiin lisäävän lapsen ymmärrystä erilaisuutta kohtaan ja lisäävän valmiuksia toimia monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Vaikka tutkimuksissa on korostettu keskiluokan taipumusta valita koulu, jossa muiden oppilaiden sosiaalinen tausta on samankaltainen, myös vastakkaisia näkemyksiä on esitetty. Yhteiskunnan kansainvälistymisen myötä keskiluokkaiset vanhemmat ovat ryhtyneet näkemään sosiaalisesti heterogeenisen ryhmän tavoiteltavana. Sosiaalisen kapeuden ei katsota vastaavan nyky-yhteiskuntaa, vaan päinvastoin olevan irrallaan reaali maailmasta. (James ym. 2010.) Suljetuissa homogeenisissä ryhmissä toimimista ei välttämättä pidetä mielekkäänä, mikä myös aineistossa tuotiin esille.

Me päinvastoin laitettiin lapsi siihen ei-lähikouluun sen takia, että siellä on enemmän kansallisuuksia edustettuna kuin siinä lähikoulussa. Mitä varhaisemmin lapset oppii tulemaan toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa, sitä paremmat eväät heillä on tulevaisuudessa. (2012)

Tulevaisuuden työelämässä ihmiset joutuvat tekemisiin kovin monenlaisten työkalereiden ja asiakkaiden kanssa, ja pumpulissa elä-

neillä ei ole ne parhaat valmiudet kohdata niitä tilanteita ja suhtautua erilaisiin ihmisiin avoimesti. (2010)

Elämän diversiteetin ymmärtäminen on minusta ihan hyväksi lapsillemme. Lasten harrastukset ovat ns. eliittiharrastuksia joten ihan hyvä että koulu olisi normaali. (2013)

Keskustelussa oli tyypillistä korostaa, että maahanmuuttajat eivät itsessään ole ongelma. Ongelmallisena pidettiin sen sijaan sitä, että tietyillä alueilla etnisen väestön määrä nähtiin liian suurena. Myös Piia Seppäsen ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa kohtuullinen määrä maahanmuuttajia nähtiin rikkautena ja liian suuri osuus taas kouluvalinnan oikeutuksena. Maahanmuuttajien tasaisempi jakautuminen eri asuinalueille nostettiin tärkeäksi asiaksi.

En usko, että ulkomaalaiset yksilöinä ovat ongelma useimmille vanhemmille, vaan se, että tietyissä kouluissa suurin osa oppilaista on mamuja, jolloin iso osa opettajan ajasta ja energiasta menee ihan kieli- ja kulttuuriongelmien kanssa taistelemiseen. (2012)

Keskustelupalstalla maahanmuuttajuus näytti määrittävän eri kategorioihin. Toiseen päähän sijoittuivat aineistossa kansainvälisten ja erityistehtävän saaneiden koulujen oppilaat. Tämän ryhmän oppilaita ei aineistossa pidetty varsinaisina maahanmuuttajina, vaan pikemminkin *kansainvälisen taustan* oppilaina. Varsinaisiksi *maahanmuuttajiksi* määriteltiin puolestaan ne oppilaat, joiden perheen tausta ei ole länsimaissa vaan tyypillisesti kehittyvissä maissa. Näiden oppilaiden katsottiin olevan taustaltaan sosioekonomisesti alempan luokkaan kuuluvaa ja asuvan heikompana pidetyllä asuinalueella. Etninen välttäminen ei kohdentunut niinkään näihin kansainvälisen taustan oppilaisiin, sillä heidän maahanmuuttajuutensa ja ulkomaalaistaustansa näyttäytyivät myönteisenä.

Eivät kv-koulun [kansainvälisen koulun] "mamut" ole varsinaisia mamuja. Kv-koulun vanhemmat ovat tulleet ulkomailta Suomeen töihin, yleensä erittäin korkeaa koulutusta vaativaan tai sitten rakentavat kansainväistä uraa. Tai ovat diplomaattien lapsia tms. Tässä keskustelussa mamut tarkoittavat itäisen Helsingin vuokralähiöissä asuvia somaleita, kurdeja, irakilaisia ym., jotka ovat tulleet jäädäkseen eivätkä työllistyäkseen. (2012)

On mamukouluja ja mamukouluja. Jos kouluun on tasokokeet ja kieli on englanti, totta kai se on ihan eri asemassa kuin jos koulun oppilasmateriaali on sosioekonomisista syistä mamua ja suomalaista ongelmatapausta. Kaivopuiston ”mamut” on vähän eri asia kuin Espoon keskuksen. (2012)

Tämä maahanmuuttajia kategorisoiva ajattelutapa herätti myös kritiikkiä, ja eräs kirjoittaja kiteytti luokittelun seuraavasti: ”Mä en ole koskaan oikein tajunnut, että miksi kansainvälisyys on hienoa kun se on jenkkiä tai ranskalaista ja huonoa kun se on somalia tai venäjää” (2010). Sävyt maahanmuuttajuusargumenttien ympärillä olivat monenlaisia ja näkemyksiä esitettiin puolesta ja vastaan. Mikäli maahanmuuttajuutta kritisoitiin, sitä herättiin myös puolustamaan. Tältä osin keskustelu muistutti melko tyypillistä internetkeskustelujen logiikkaa puolelta toiselle vellovasta argumentoinnista (ks. esim. Matikainen 2009).

Turvallisuus- ja hyvinvointitekijät kouluvalinnan perusteena

Keskustelupalstalla koulun laatua määrittivät myös oppilaan turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyvät tekijät. Kiusaaminen ja väkivalta olivat tyypillisiä huolta aiheuttavia esimerkkejä. Koulukiusaaminen vaikuttaa vanhempien mielestä koulun maineeseen ja tekee joistakin kouluista vältettäviä (Kosunen & Seppänen 2015, 253). Koulukiusaamiselta suojelu nähdään lapsen perushyvinvoinnista huolehtimisena (Seppänen ym. 2015b , 179–180).

Ensi syksynä koulun aloittavan esikoisen kouluvalinta on tällä hetkellä harkinnassa, ja asiallista tietoa on yllättävän vaikea saada. Naapuruston äideiltä olen kuullut sekä hyvää, että huonoa molemmista lähimmistä kouluista. Kyseessä melko arka ja ujo lapsi, joten erityisesti kiinnostaa, jos on jotain kokemuksia siitä, miten kiusaamiseen koulussanne puututaan. (2009)

Keskustelupalstalla kiusaamisen ohella puhuttiin suoranaisesta väkivallasta. Eräs kirjoittaja tiedustelee keskustelupalstalta: ”löytäi-

sinköhän tätä kautta Espoosta väkivallatonta koulua?”. Samainen kirjoittaja kertoo myös syitä siihen, miksi hän hakee tietoa keskustelupalstalta ja jatkaa:

Oppilaiden tappelun, muksimisen, tuuppimisen ja tönimisen määrällä ei ole rajaa. Koko vuosi on mennyt että poikani valittaa että kun koulussa joutuu aina tappelemaan. On hän itsekkin varmaan niissä monesti syyllinen, mutta olen varma että seura tekee kaltaiseksi. (2010.)

Yllä olevassa katkelmassa kiusaaminen nähdään henkisenä ja fyysisenä uhkana lapselle, mutta sen lisäksi se liitetään myös ei-toivotuna pidetyn käyttäytymismallin syntymiseen. Kirjoittaja katsoo, että kouluympäristössä väkivaltaa kohdannut lapsi joutuu itsekkin turvautumaan siihen. Seuraavassa aineistokatkelmassa kuvataan koulussa tapahtunutta kiusaamista. Samassa yhteydessä kirjoittaja esittää näkemyksensä siitä, miten kiusaamista voi välttää ja esittää ratkaisuna koulujärjestelmän muuttamista:

Tänään oli mun lapselta viety pyörä, lukko poikkaistu jollain rautasahalla tai vastaavalla (huvittais tietää, kuka sellaista koulussa kantaa mukanaan!) – Minä alan oikeasti toivoa, että tähän maahan syntyy yksityinen koululaitos jossa lapset saavat rauhassa käydä koulua! Väkivaltaiset rikollisenalut pysyköön sitten omissa oppilaitoksissaan tai menkööt mihin tahansa! (2013)

Keskustelussa koulujen väkivaltatilanteet ja kiusaamistapaukset liitettiin asuinalueiden ongelmiin ja ratkaisuna nähtiin esimerkiksi asuinalueen oikea valinta. Myös yksityiskoulut ja erityistehtävän saaneet koulut olivat keskustelussa yksi ratkaisu kiusaamiseen.

Kannattaa vähän katsoa missä asuu? Nimittäin ei ole meidän lasten koulussa tuollaista. Itse olette asuinpaikkanne valinneet. (2013)

Kuka nyt haluaa lapsensa rauhattomaan luokkaan, jossa ei ole työrauhaa eikä pysty oppimaan. Monet ottavat asian huomioon jo muuttaessaan kalliimmille asuma-alueille. Erikoiskoulut soveltuvuuskokeineen ovat erittäin varteenotettava vaihtoehto. (2012)

Suomessa on kyllä yksityiskoulujakin, kun joku niitä tänne toivoi. Omat lapseni käyvät sellaista ja mitään varastamisia ja päälle-käymisiä ei ole ikinä ollut. (2013)

Toisaalta keskustelussa esiintyi myös vastakkaisia näkemyksiä. Osa keskustelijoista korosti, että ongelmia on myös hyvinä pidettyjen alueiden kouluissa ja yksityiskouluissa. ”Meillä ns. hyvässä yksityiskoulussa on ollut tosi paljon kiusaamista, useampaan otteeseen eri luokilla. Ei se yksityisyys valitettavasti vielä tee koulusta hyvää.” (2013.) Aineisto vahvisti kuitenkin sen, että hyvä kasvuympäristö merkitsee vanhemmille erityisesti turvallisuutta ja rauhallisuutta (Dhalmann ym. 2014; Seppänen ym. 2015b). Rauhallinen luokka ja koulu piirtyivät aineistossa kouluvalintaan vaikuttavaksi perusteeksi. Koulukiusaaminen, väkivalta ja työrauhaongelmat olivat keskustelupalstalla torjuttujen koulujen piirteitä ja sen myötä myös kouluvalinnan perusteita.¹

Opetus kouluvalinnan perusteena

Tutkimusaineistossa yhtenä kouluvalintaan vaikuttavana tekijänä olivat opetukseen liittyvät perusteet, joilla tässä tarkoitetaan esimerkiksi painotetun opetuksen tai erityistehtävän saaneiden koulujen tarjontaa. Keskustelussa tuotiin esille tämän kaltaisen opetuksen tarjoamia tiedollisia ja taidollisia hyötyjä. Esimerkiksi riittävästä haasteista nähtiin olevan hyötyä tulevaisuudessa. Myös lapsen erityisominaisuudet tai -taidot olivat syitä, joiden vuoksi kouluvalintaa pohdittiin.

Mihin kouluun huippuälykäs lapsi? Lapsen kouluikä lähestyy ja pitäisi tehdä valintoja. Onko Suomessa mitään koulua, jossa olisi mahdollisimman hyvät olosuhteet normaalia huomattavasti älykkäämän lapsen opetukseen? En haluaisi että lapseni joutuisi kärsimään samanlaisesta puuduttavasta hitaudesta ja haasteiden puutteesta koulussa kuin itse aikanani. (2014)

1 Hyvinvointiin liittyvänä kouluvalinnan perusteella keskusteluissa nousi esille myös koulun sisäilmaongelmat. Tästä tutkimuksesta sisäilmaa koskeva keskustelu on rajattu pois, sillä vaikka aihe on merkittävä, se ei ole tämän tutkimuksen keskiössä.

En tule laittamaan lapsiani tällä alueella lähikouluun ja varmasti muutetaan ennen kuin lapset ovat kouluikäisiä. Pääperuste on että halutaan lapset kielikouluun. Toinen peruste on että nykyinen alue on köyhä. (2015)

Kouluvalintojen taustalla on usein näkemys siitä, että tiettyjen koulujen nähdään tuottavan paremmat koulutusmahdollisuudet. Myös Suomessa kouluvalintojen taustalla voi olla kilpailu hyvästä koulutuksesta ja keskiluokasta putoamisen pelko, jonka Sonja Kosunen (2012) toi esille tutkimuksessaan, jossa hän haastatteli yläkouluikäisten vanhempia. Putoamisen pelon taustalla on hänen mukaansa huoli oletetuista institutionaalisista reiteistä, eli siitä, että tietyt koulut lupaavat parempia jatkokoulutusmahdollisuuksia.

Vaikka tutkimusaineistossani puhuttiin painotetun opetuksen tai yksityiskoulun merkityksestä, niiden ansiot eivät keskustelijoiden mielestä liittyneet niinkään opetukseen. Etenkään opettajat eivät esiintyneet aineistossa kouluvalintaan vaikuttavina seikkoina (ks. myös Kosunen ym. 2015). Kouluvalintaa pois lähikoulusta perusteltiin usein luokan sosiaaliseen rakenteeseen, motivaatioon ja työrauhaan vedoten. Myös Kosunen ja Seppäsen (2015, 256–257) tutkimuksen mukaan vanhemmat pitävät koulun vertaisryhmää tärkeänä. Puhe opetuksen ja oppimisen laadusta kytkeytyy luokan työskentelyilmapiiriin ja vertaisryhmän motivaatioon (Kosunen & Seppänen 2015, 246; Kosunen ym. 2015). Vanhemmat katsovat oppilaiden huono-osaisuuden tuovan mukanaan työrauhaongelmia ja näkyvän koulun arjessa. Keskustelupalstalla esiintyi näkemys, jonka mukaan eritystehtävän saaneissa kouluissa tai painotetun opetuksen ryhmissä on vähemmän ongelmia ja oppimisrauha paremmin taattu.

Erikoisluokille valikoituu pääsääntöisesti lahjakasta oppilasainesta. Luokkahenki on hyvä kun on yhteisiä tavoitteita. Musiikkiluokilla tehdään paljon työtä ja esiintymisiä on myös kouluajan ulkopuolella. (2009)

Kaveripiiri on lapselle tärkeä, siksi se eliittikoulu. Kun pienestä pitäen on valikoituneessa porukassa ns. hyvämaineisten vanhempien lasten kanssa, kasvattaa jo se porukka lasta oikeaan suuntaan.

Tietty aina matkassa on muutama mätämuna, mutta vähemmän kuin tavisperuskoulussa. Elittikoulussa se luokka on jo valmiiksi valikoitua: samanlaiset tavoitteet ja samanlaiset taustat. Hyvä kasvu-alue alusta lapselle. (2013)

Verkkokeskustelussa hakemista muun kuin oman oppilaaksiotto-alueen kouluun, painotettuun opetukseen tai erityistehtävän saaneeseen kouluun perusteltiin lähikoulun ongelmilla. Kouluvalintaa ei siten välttämättä tehty tulevan koulun opetuksen tai painotuksen vuoksi, vaan lähikoulun välttämiseksi. Kun aineistossa keskusteltiin muualle kuin lähikouluun hakemisesta, kouluvalinnan perusteena ei korostunut valinnan kohde itsessään, vaan lähikoulun torjuminen: ”Mekin kuskataan lapsemme 15 kilsaa päähän, jotta ei tarvitse laittaa ongelmakouluun. Enkä häpeä tai peittele asiaa yhtään.” (2011)

Asuinalue koulua määrittämässä

Tutkimusaineistossa kouluvalintaperusteet kulminoituivat tyypillisesti puheeseen asuinalueen merkityksestä. Maahanmuuttajataustaisten ja alempaan sosioekonomiseen asemaan kuuluvien perheiden nähtiin kasautuvan usein samalle alueelle. Maahanmuuttajataustainen väestönosa on pääkaupunkiseudulla keskittynyt tyypillisesti asuinalueille, joissa asuva kantaväestö on pienituloista (Vilkama 2011). Näin ollen sekä sosioekonomiset että etniset perusteet voidaan sijoittaa maantieteellisesti samoille, aineistossa huonomaineisiksi määrittyville asuinalueille. Kosusen ja Seppäsen (2015, 247) mukaan vanhemmat peilaavat huonomaisempien opetusryhmien mainetta lähialueen sosioekonomiseen rakenteeseen (ks. myös Kosunen ym. 2015). Myös turvallisuus- ja hyvinvointitekijät olivat alueellisia: aineistossa nähtiin, että huonomaineisilla asuinalueilla esiintyy muita alueita enemmän koulukiusaamista ja turvattomuutta. Aineistossa asuinalueet määrittyivät siellä asuvien asukkaiden mukaan eritasoisiksi ja tämän nähtiin heijastuvan vahvasti alueiden kouluihin.

Itse ainakin myönnän, että jännittää laittaa lastani kouluun tällä alueella, jossa nyt asumme. Täällä asuu paljon ns. ongelmaperheitä mm. alkoholisteja ja huumeidenkäyttäjiä. Myös hyvin uskonnollisia muslimeja, joiden kanssa on vaikeaa kommunikoida. Jos olisin rikkaampi, laittaisin lapseni toiseen kouluun. (2012)

Asuinalueeseen ja kasvuympäristöön liittyvät tekijät ovat perheiden hyvinvoinnin kokemuksen kannalta keskeisiä. Hyvä koulu kytkeytyy Suomessa hyvään ja turvalliseen asuinalueeseen, jossa on vähän sosiaalisia ongelmia. Asuinalueen kouluihin tyytymättömät vanhemmat asuvat usein korkeimpien maahanmuuttajaosuuksien alueilla. Mikäli vanhemmat asuvat mielestään hyvässä kasvuympäristössä, eivät he kannu juurikaan huolta lähikoulun tasosta. (Dhalman ym. 2014.)

Aineiston keskustelu kategorisoitui toisinaan puheeksi hyvistä ja huonoista asuinalueista. Keskustelussa esiintyi yleistys, jonka mukaan hyvämaineisella alueella sijaitsevat koulut ovat hyviä ja heikompana pidetyllä asuinalueella huonoja. Aiemmin on todettu, että kouluvalinta Suomessa ei tarkoita niinkään yksityisten tai erityistehtävän saaneiden koulujen valintaa, vaan usein hyvämaineisella alueella sijaitsevien koulujen tavoittelua (esim. Seppänen ym. 2015b). Myös aineistossa kouluvalintakeskustelun perusteluna esiintyivät vahvasti alueeseen kytkeytyvät perusteet.

Nyt asutaan alueella, jossa lasten kavereiden vanhemmilla on lähes poikkeuksetta vähintään maisteritutkinto. Amistaustaisia ei taida olla yhtäkään. Eli onko tämä nyt sitten joku eliittialue, en tiedä. Asuinalueella on toki kaikenlaista porukkaa mutta pahimmat sosiaalitapaukset puuttuvat. Ehkäpä tämän vuoksi, kun tiedän että lapseni lähikouluun tulevien kavereiden kotitaukustat ovat samantyyppiset kuin meillä, ei koeta tarvetta ns. eliittikouluun laittamiseen. Jos asuttaisiin entisellä asuinalueella, todennäköisesti sitä harkittaisiin. (2013)

Osa kouluista saa positiivisen diskriminaation määrärahaa, jota myönnetään tiettyjen alueiden kouluille sosiaalisten indikaattoreiden mukaan (Bernelius 2013, 61–63). Määrärahan tarkoituksena on edistää hyvinvointia koulussa ja tasata niiden toimintaedellytyksiä. Sitä pidetään merkittävänä keinona koulujen erojen vähen-

tämiseksi ja kompensoimiseksi (Rinne 2015). Keskustelupalstalla asiasta esitettiin kuitenkin myös toisenlainen näkemys. Positiivisen diskriminaation määrärahan ei nähty niinkään lisäävän koulujen toimintaedellytyksiä, vaan lisäävään koulujen stigmaa. Eräskin kirjoittaja nimeää positiivisen diskriminaation määrärahaa saavat koulut seuraavasti: ”Helsinkiäisten koulujen ”syrjäytymisrahalista” eli no-go -koulut.” (2012)

Vaikka alueelliset tekijät olivatkin aineistossa painottuneina, keskustelussa myös kyseenalaistettiin asuinalueen ja kouluun kytkeytyvien ongelmien välinen yhteys. Esimerkiksi eräs keskustelija tuo esille seuraavan näkökulman:

Voi olla, että köyhillä alueilla sijaitsevien koulujen oppilailla on ongelmia, mutta niin voi aivan hyvin olla myös ”paremmilla” alueilla. Esim. kiusata voidaan aivan varmasti missä tahansa koulussa. (2011)

Keskustelijat katsoivat myös, että hyvänä pidetylle asuinalueelle muutto ei takaa mitään, sillä aina on paljon sellaista, mihin ei voi vaikuttaa:

Se koulun tasokin saattaa vaihdella. Joku koulu homehtuu, joku koulu päättääkin yks kaks muuttaa luokkakokoa, johonkin valitaan paska rehtori, joka häätää kaikki hyvät opet, jonkun alueelle rakennetaan mega-vuokratalo-kolossi. (2012)

Keskustelijat ottivat aktiivisesti kantaa kouluvalintaan kytkeytyvään asuntopolitiikkaan. Ongelmallisena nähtiin suurikokoiset kurjistuvat asuinalueet, joista hyväosaisemmat pyrkivät laittamaan lapsensa parempaan pidetyn alueen päiväkoteihin ja kouluihin. Vanhempien ”kipukynnys” maahanmuuttajataustaisten lasten osuudessa on Dhalmannin (ym. 2014) tutkimuksen mukaan 20 ja 50 prosentin välillä. Maahanmuuttajien ja sosioekonomisesti alempan ryhmään kuuluvien kasautuminen samoille alueille herätti huolta.

Helsinki ystävällisesti tunkee ne mamut, sosiaalitaipaukset, köyhät aina könttiin. Me emme muuten edes asu samalla alueella, mutta

koulut ja päiväkodit on yhteiset. Siksi täältä ns. paremmalta alueelta kaikki käytännössä roudaa lapsensa muualle hoitoon ja kouluun – ja nuo koulut ja päiväkodit kurjistuvat lisää. Tämä vältettävissä, jos niitä slummeja lakattaisiin rakentamasta. Muutama vuokratalo ei haittaa, mutta ghetto haittaa jo. (2012)

Hyvän koulun tavoittelua

Kouluvalintakeskustelu sisälsi puhetta siitä, miten hyvään kouluun on mahdollista päästä. Aineistossa hyvää koulua tavoiteltiin valitsemalla esimerkiksi parempana tai rauhallisempana pidetyn asuinalueen koulu, painotetun opetuksen luokka tai erityistehtävän saanut koulu. Myös aiemmin on todettu, että huonomaineisen koulun välttämiseksi ja toivottuun kouluun pääsemisen turvaamiseksi kouluvalintastrategiana perheet voivat käyttää esimerkiksi painotetun opetuksen ja harvinaisen A-kielen valintaa (Kosunen ym. 2016). Huonomaineisten koulujen alueella asuvien vanhempien tavoitteena voi olla se, että lapsi pääsee mihin tahansa muuhun kouluun (Kosunen & Seppänen 2015, 247). Lainaukset kertovat, miten aihepiiristä aineistossa keskusteltiin:

Ns. lähikoulu sijaitsee sen verran kaukana ja vaarallisen matkan päässä, että joka tapauksessa joutuisi lasta kускаamaan. Lisäksi tämän koulupiirin yläkoulu on yksi kaupungin huonoimmista. Tietyllä kielivalinnalla lapsi pääsi kauempana olevaan kouluun, joka sattuu olemaan todella hyvä. Tuleva yläkoulu on myös rauhallinen. (2008)

Minä olen koulushoppaaja. Toinen lapseni on kielikoulussa, toinen kielipainotteisella luokalla. Ihan pääsykokeen läpäisemällä menivät. Ja me koulushoppattiin, koska kunnollista lähikoulua ei ole. On vain kaksi luokkaa parakissa ja sen jälkeen epävarma jatko purkukuntoisessa homekoulussa. (2012)

Painotettu opetus on ainoa keino vaihtaa koulua. Tai sitten voi ostaa sijoitusasunnon toivotun koulun läheltä ja panna kirjat sinne. (2008)

Tutkimassani aineistossa myös muuttaminen parempana pidetylle asuinalueelle oli keino tavoitella hyvää koulua. Parempaa koulua

tavoitellaan yhä useammin muuttamalla, mikä on havaittu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Erityisesti keskiluokkaiset perheet muuttavat tietyille alueelle paremman koulun toivossa. (Esim. Dougherty ym. 2009; Holme 2002; Oria ym. 2007.) Myös viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissa on tuotu esille, että lapsiperheiden muuttopäätöksiin vaikuttaa sekä koulu että vanhempien arvio asuinalueen sopivuudesta kasvuympäristöksi (Dhalmann ym. 2014; Harjunen, Kortelainen & Saarimaa 2014).

Asuinympäristöön liittyvät tekijät ovat asuntoon liittyvien syiden ohella merkittävimpiä muuttoon vaikuttavia syitä. Erityisesti maahanmuuttajakeskittymistä poismuuttaneiden kohdalla kasvu-ympäristö voi olla merkittävä alueelta poismuuton syy. Väestön sosioekonominen ja etninen tausta työntää erityisesti kantaväestön lapsiperheitä muuttamaan pois tietyiltä alueilta. (Dhalmann ym. 2014.) Koulutusmotivoituneiden perheiden muuttopäätöksiin vaikuttaa merkittävästi halu välttää erityisen heikkoina pidettyjä kouluja (esim. Oria ym. 2007). Kouluissa alueen erot voivat ilmetä kärjistetyksi sen seurauksena, että alueen parempiosaiset hakeutuvat muualle kouluihin (Bernelius 2013; Vilkama 2011).

Kun muutimme tähän niin katsoin tarkkaan, että tämä on ns. paremman koulun aluetta ja lapsi menee automaattisesti sinne. Näiden kahden koulun välillä on aikamoinen kuilu, lasten käytöksistä näkee helposti, kuka on mistäkin koulusta. (2015)

Vanhemmat kartoittavat yhä useammin, millaisessa maineessa koulu on (Kosunen 2016) ja verkkokeskustelut voivat olla joillekin keino saada kouluista lisätietoa. Koulun maine voi siivittää perheiden muuttopäätöksiä. *White flight*, kantaväestön pako maahanmuuttajakeskittymistä on tutkimusten pohjalta jo hyvin tunnettu ilmiö (mm. Vilkama, Vaattovaara & Dhalmann 2013) ja siitä oli myös aineistossa useita esimerkkejä:

Me muutimme pois alueelta. Teimme ratkaisun koulun takia. Tulimme ideologisesti silloisina vihervasemmistolaisina muuttaneeksi Helsingissä alueelle, jossa on paljon maahanmuuttajia ja toisaalta suomalaista rupusakkia (Huom! En missään nimessä rinnasta maahanmuuttajia sitten rupusakiksi). Sitten iski realismi kasvoille ja to-

tesimme, että ei helvetti, me emme laita lastamme kouluun, jossa meno on kuin villissä lännessä. Tästä oli paljon keskusteluakin alueella ja oikeastaan kaikki me, joilla ei raha ollut ongelma, äänestimme jaloillamme. (2012)

White flight -ilmiö ja myös koulushoppailu ovat todellisuutta Suomessaakin. Ja nämä em. ilmiöt perustuvat todellisuudelle – jos ette usko, muuttakaa itse asumaan alueille, joissa on korkea maahanmuuttajaprosentti. Opite nopeasti. (2011)

Oppilaaksiottoalueen on usein nähty tarkoittavan samaa kuin naapurusto (esim. Bernelius 2013). Toisinaan perheet haluavat kuitenkin kumota tuon oppilaaksiottoalueen mukaisen rajan ja määrittellä itse sen, mistä naapurusto muodostuu. Tämä voi ilmentää sosiaalisen sekoittamisen kritiikkiä, jonka mukaisesti rinnakkain asuvat, mutta eri sosioekonomisessa asemassa olevat ihmiset eivät kuitenkaan seurustele keskenään. Aineistossa oltiin tietoisia asuinalueen merkityksestä, mutta lisäksi tiedettiin, että koulupaikkaa voi hakea muualta asuinalueesta riippumatta.

Mamut asuvat juuri niillä alueilla, joissa on paljon vuokra-asuntoja. Jos itse asuu vuokra-asunnossa, sen saattaa saada juurikin mamulähiöstä. Ja jos on rahaa ostaa juuri ja juuri oma, niin halvimmat hinnat ovat siellä vuokrakasarmien keskellä. Asua voi olla pakko mamujen keskellä, mutta koulua siellä ei ole pakko käydä. (2012)

Aineistossani oli esimerkkejä siitä, että tiettyä koulua pidettiin niin hyvänä, että koulupaikka pyrittiin saamaan sieltä epätavallisin keinoin. Lähikoulun määrittäessä sen mukaan, mikä oppilaan kotiosoite on hakuhetkellä, aineistossa pohdittiin tapoja saada edes väliaikaisesti osoite halutulle alueelle. Keinoina tässä olivat esimerkiksi sijoitusasunnon ostaminen, väliaikainen ”asumusero” tai muu osoitetietojen vaihtaminen. Väärien osoitetietojen antaminen on yksi vanhempien käyttämä vilpillinen keino päästä haluttuun kouluun (Oria ym. 2007, 96). Jos pysyvä muuttaminen tietylle alueelle ei ollut mahdollista, aineistossa tiedettiin keinoja kiertää osoitteen mukaan määräytyvä oppilaspaikka.

Tuttavanikin, joka on niin suvaitsevainen ja vihreä teki niin, että otti olevinaan eron miehestään, siirsi oman ja lapsensa osoitteen äitinsä luokse, ettei lapsen tarvitse mennä itä-Helsingin slummikouluun. Tuo toimi ja heti kun koulupaikka oli huijaamalla saatu niin asumusero sopivasti päättyi ja osoite muuttui takaisin kotiin. (2012)

Minä ja mies ”erosimme” eli minä ja lapsi muutimme virallisesti mummolaan, joka on valitsemamme koulun oppilaaksiottoalueella. (2012)

Tutkimuksissa on tuotu esille, että vanhemmat voivat kokea kouluvalinnan kuuluvan hyvään ja normaaliin vanhemmuuteen (Ball ym. 2006; Oriä ym. 2007). Myös tässä aineistossa oli viitteitä siitä, että aktiivinen kouluvalinta ja erilaiset toimenpiteet hyvänä pidettyyn kouluun pääsemiseksi voidaan nähdä osaksi vastuullisen vanhemman toimintaa:

Minusta on laiskaa vanhemmuutta jos ei yritä saada lastaan täällä mahdollisimman hyvään kouluun. (...) Mekin ajattelimme sijoitusannon ostoa, jos emme muuten saa lapsiamme kehnoa lähikoulua parempaan opinahjoon. (2011)

Perheiden mahdollisuuksia valita koulu kehystää kuntien kouluvalintapolitiikka (Varjo, Kalalahti & Seppänen 2015). Keskusteluissa oltiin tietoisia koulutuspoliittisista rajoitteista ja siellä tunnettiin yhteiskunnassa käyty keskustelu kouluvalinnan rajaamisesta ja kuntien erilaisista käytännöistä. Keskustelijat argumentoivat asiasta seuraavasti:

Oletko laittanut lapsesi parempaan kouluun kuin lähikoulu olisi ollut? Ja mikä oli peruste? Nyt tämä ”koulushoppailu” haluttaisiin kieltää, jolloin ainoa vaihtoehto vaihtaa koulua olisi muuttaminen. Mitä mieltä? (2009)

Jos lasten olisi pakko käydä lähikoulua, niin sehän tarkoittaa sitä, että rikkailta olisi mahdollisuus muuttaa hyvien koulujen alueille, mutta köyhiltä ei. Miksi vasuri kannattaa tällaista eriarvoistumista? (2015)

Kuten sitaateista käy ilmi, kouluvalinnan rajoittamisen ei siten nähty johtavan niinkään lähikoulun suosimiseen, vaan hyvinä pi-

detyille asuinalueille suuntautuvaan muuttoliikkeeseen. Tätä pidettiin eriarvoistavana, sillä sen nähtiin rajoittavan hyvän koulun tavoittelun vain ostovoimaisille vanhemmille. Näin ollen yhteiskunnassa kaavailtu pyrkimys rajoittaa kouluvalintaa eriarvoistumisen vuoksi nähtiinkin aineistossa eriarvoistumista kasvattavana.

Lähikoulu vai kouluvalinta?

Keskustelupalstalla koulun merkitys nähtiin suurena ja kouluvalinta herätti pohdintaa. Keskustelijat pohtivat valintojen merkitystä lasten tulevaisuudelle, ja pohdintaa käytiin jo ennen lasten kouluiikää. Seppäsen ym. (2012) mukaan eriytyvät koulutuspolut alkavat lapsen ollessa 7–9-vuotias, mutta aineistossani kouluvalintaa pohdittiin jo varhemmin. Esimerkiksi päiväkotia ja esiopetuspaikkaa saatettiin pohtia sitä silmällä pitäen, mistä lapsi saa parhaimmat edellytykset päästä haluttuun kouluun. Eräs keskustelija, joka kertoi laittaneensa lapsen yksityiseen kouluun, toteaa seuraavaa: ”Valinta oli päätetty jo ennen lapsen syntymää edes. Itseasiassa pakkokin, sillä jonot ovat pitkät” (2015). Toinen kirjoittaja puolestaan toteaa:

Meillä on nyt siis kaksi vaihtoehtoa: laittaa lapsi oman päiväkodin eskariin jossa jo tutut kaverit ja sen jälkeen lähikouluun joka isohko ala-koulu. Toinen vaihtoehto olisi mennä kielipainotteiseen eskariin jonka jälkeen siirtyisi saman talon kielipainotteiseen kouluun. (2012)

Valinta lähikoulun ja esimerkiksi painotetun opetuksen tai erityis-tehtävän saaneen koulun välillä ei aineistossa näyttäytynyt help-pona. Vanhemmille kouluvalinta on usein haastava (Raveaud & van Zanten 2007), ja myös verkkoforumilla kouluvalinta näyttäytyi hankalana kysymyksenä.

Keskustelupalstalla pohdittiin usein sitä, esiintyykö koulujen välillä merkittäviä eroja. Ne keskustelijat, jotka olivat sitä mieltä, että eroja esiintyy pitivät niitä kouluvalinnan oikeutuksena. Erot perustuivat esimerkiksi kirjoittajan omiin havaintoihin, kuulopu-

heisiin tai asuinalueita koskeviin tilastoihin tai mainetekijöihin. Vaikka koulujen eriytymiskehityksestä on jo syntynyt tutkimustietoa, esiintyy yhteiskunnassa myös koulujen tasalaatuisuutta korostavia argumentteja. Myös osa keskustelupalstan kirjoittajista oli sitä mieltä, että Suomen koulujärjestelmässä ei esiinny huomattavia eroja.

Se on kuitenkin tosiasia, että Helsingin peruskouluissa on suurimmat tasoerot kuin missään muualla. Helsingistä löytyvät siis ne maan parhaat, mutta myös heikoimmat koulut. (2011)

Miksi jotkut väen väkisin rankkaa kouluja jonkin brittityylin mukaisesti? Siellä voi oikeasti olla huonoja kouluja, mutta Suomessa ei näin ole. Mun lapseni käyvät tuikitavallisia itähelsinkiläisiä kouluja maahanmuuttajineen päivineen ja hyvin menee. (2010)

Aineistossa oli myös niitä kirjoittajia, jotka pitivät lähikoulua parempana vaihtoehtona. Lähikoulun etuna nähtiin tyypillisesti lyhemmät koulumatkat ja naapurustoon kehittyvien kaverisuhteiden merkitys. Myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Poikolainen 2011; Silmäri-Salo 2015, 135–136) on todettu, että monille lähikoulu on riittävän hyvä ja sen merkitystä puoltavat juuri koulumatkat ja ystävyyssuhteet. Osa vanhemmista pitää kovamaineisia, eliittikouluiksi miellettyjä oppimisympäristöjä liian kilpailullisina (Kosunen & Seppänen 2015; Kosunen 2016). Aineistossa lähikoulua parempana pitävät esittivät myös kritiikkiä kouluvalintaa kohtaan.

Omana kokemuksenani sanoisin, että alakouluaikana panostaisin lähikouluun. Sosiaalinen kehitys ja kaverisuhteet on pitkällä tähtäimellä tärkeämpiä kuin musiikkipainotus. Sen taidon voi nimittäin helposti hankkia muualtakin. (2010)

Miksi ekaluokkalaista ei laiteta lähikouluun? Miksi? Vanhemmat haluavat lapsensa ”parempiin” kouluihin ja lapset joutuvat aivan vieraaseen ympäristöön ja vanhemmat uuvuttavat itsensä kuljettamisella. En voi ymmärtää en. (...) Miksi preppaus aloitetaan jo näin pieninä? (2008)

Aineisto osoittaa, että keskustelijat pohtivat kouluvalintaa aktiivisesti. He pohtivat sitä, mikä olisi lapselle sopiva koulu ja kaipaavat

vat kouluja koskevaa tietoa kouluvalintojen tekemisen tueksi. Yhtä lailla myös lähikouluun jääminen on päätös, jota varten informaatiota halutaan. Keskustelupalstalla koettiin kuitenkin, että koulua koskevaa tietoa ei ole juuri tarjolla.

Monissa maissa kouluja koskeva arviointitieto, kuten oppimistulokset, ovat julkista tietoa, jota voi avoimesti hyödyntää kouluvalintojen tekemiseen (esim. Friesen ym. 2012). Keskustelussa peräänkuulutettiin kouluja koskevan tiedon julkistamista. Esimerkiksi eräs kirjoittaja on sitä mieltä, että kouluja koskevaa arviointitietoa tarvitaan, sillä kouluja joka tapauksessa verrataan ja niiden välille tehdään eroja jonkin muuttujan perusteella.

Kouluja voidaan verrata. Mutta jostain syystä kaikki vertailut salataan mahdollisimman visusti. Meidän tulee vaatia reiluja vertailuja muuten koulut valitaan esim. mamuprosentin perusteella. (2010)

Pohdinta

Tarkastelin tutkimuksessani sitä, millaista on internetin keskustelupalstalla käyty kouluvalintakeskustelu ja sitä, millaisia perusteita kouluvalintaan liitetään. Tutkimukseni osoitti, että keskustelu kouluvalinnasta on moniulotteisesta. Keskustelijat hakivat palstalta koulua koskevaa tietoa, kokemuksia ja näkemyksiä.

Keskustelupalstalla nimettiin useita tekijöitä, jotka määrittivät koulun laatua ja toimivat kouluvalinnan perusteena. Keskustelupalstalla koulun kielteisiksi piirteiksi ja kouluvalinnan perusteiksi määrittyivät oppilaiden alhainen sosioekonominen tausta, maahanmuuttajien suuri määrä, kiusaaminen ja turvattomuus. Keskustelupalstalla nämä tekijät määrittivät, mitkä koulut olivat ”hyviä” ja mitkä ”huonoja”. Tutkimani koulujen ominaispiirteet ja kouluvalinnan perusteet kiinnittyivät koulujen maineisiin, joita Suomessa esimerkiksi Kosunen (2016) ja Bernelius (2013) ovat käsitelleet. Koulujen maineen on osoitettu olevan tärkeä kouluvalintaperuste, mutta sitä, mistä maine rakentuu, on tarkasteltu vähemmän (Kosunen & Seppänen 2015, 233). Tutkimukseni tuodessa tietoa siitä, mitkä tekijät rakentavat keskustelupalstalla koulusta ongelmallis-

ta, eli vältettävää samoin kuin siitä, mistä tekijöistä rakentuvat hyvät koulut, se tuo tietoa myös koulun maineeseen vaikuttavista tekijöitä.

Tutkimus osoitti, että keskustelupalstalla kouluvalinta on ennen kaikkea kytköksissä asuinalueeseen. Ne lähikoulut, jotka sijaitsivat hyvinä pidetyillä asuinalueilla, olivat keskustelupalstan kirjoittajien mielestä hyviä, toisinaan jopa ”eliittikouluja” (ks. myös Kosunen & Seppänen 2015, 257). Torjutut lähikoulut puolestaan sijaitsivat heikkoina pidetyillä asuinalueilla.

Keskustelut toivat esille, että lähikoulun välttämiseksi ja haluttuun kouluun pääsemiseksi ollaan valmiita panostamaan. Muuttaminen, mutta sen lisäksi myös osoitteen vaihtaminen esimerkiksi sijoitusasunnon tai asumuseron myötä, olivat vaihtoehtoja, joiden avulla toivottua koulua saattoi tavoitella. Tutkimuksen tulos asuinalueen merkityksestä rinnastuu Dhalmannin ym. (2014) tutkimukseen, jonka mukaan perheiden muuttaessa koulun laadun kannalta ratkaisevaa on asuinalue, ei koulun taso. On mahdollista olettaa, että koulun perässä tapahtuva muuttaminen yleistyy, jos perheissä koetaan, että kouluvalintaa rajoitetaan ja näkemykset koulun eroista pysyvät vahvoina. Kouluvalinnan kiinnittyessä vahvasti asuinalueisiin tutkimus alleviivaa sitä, että koulutuspolitiikka ei ole asunto- tai sosiaalipolitiikasta irrallinen, vaan vahvasti osa niitä.

Pohdittaessa sitä millaista kouluvalintakeskustelu on, tutkijamäntä aineistosta näytti piirtyvän karkeasti eritellen kolme erityyppistä puhetapaa, joissa kouluvalintaan otettiin toisistaan poikkeava näkökulma. Näissä puhetavoissa kouluvalintaa perusteltiin ensinnäkin lähikoulun ongelmallisuudella, toiseksi hyvien koulujen eli kouluvalinnan kohteiden ominaisuuksilla ja kolmanneksi niissä otettiin kielteinen kanta kouluvalintaan ja puolustettiin lähikoulua.

Ensimmäistä puhetapaa määritti lähikoulun ongelmallisuus. Kouluvalintaa perusteltiin tuomalla esiin huoli, joka pohjautui lähikoulun oppilaiden etniseen ja sosiaaliseen taustaan sekä hyvinvointi- ja turvallisuustekijöihin. Kouluvalinnan perusteeksi määritettiin heikkona pidetty lähikoulu, joka valinnan kautta haluttiin torjua. Kouluvalinnan kohteeksi saattoi käydä mikä tahansa vaihtoehto, jos se vain turvasi reitin ulos lähikoulusta.

Toista puhetapaa puolestaan määritti kouluvalinnan kohde. Tässä puhetavassa tuotiin esille valinnan kohteen, eli hyvänä pidetyn koulun tai luokan paremmuus. Tällöin puheenaiheena olivat esimerkiksi painotetun opetuksen vaihtoehdot, yksityiskoulun edut, hyvä ilmapiiri ja oppilaiden sosiaalinen tausta. Vaikka valintaa perusteltiin kouluvalinnan kohteella, aineisto osoitti että perusteena eivät olleet varsinaisesti opetuksen liittyvät seikat. Opetuksen sijaan tärkeänä pidettiin oppilaiden taustaan liittyviä syitä. Kouluvalinta palautui sosiaaliseen taustaan liittyviin tekijöihin ja ongelmallisena pidettyyn lähikouluun, joka valinnan kautta haluttiin torjua.

Vaikka aineistossa oli kouluvalintaa puoltavaa keskustelua, osa keskustelijoista suhtautui kouluvalintaan kriittisesti. Kolmas puhetapa suosi lähikoulua, eikä siinä pidetty muiden esittämiä kouluvalinnan perusteita hyväksyttävänä tai todenmukaisina. Lähikoulu pidettiin riittävän hyvänä ja siitä esitettiin myönteisiä näkemyksiä. Osa piti kouluvalintaa tarpeettomana myös siitä syystä, että koulujen välillä ei nähty esiintyvän merkittäviä eroja.

Kouluvalinnat ovat kiinteä osa koulutuspolitiikkaa. Yhteiskunnan koulutus- ja sosiaalipoliittinen konteksti vaikuttavat myös vanhempien halukkuuteen tehdä kouluvalintoja tai jäädä lähikouluun. On todettu, että vanhemmat eivät välttämättä haluaisi osallistua kouluvalintoihin, vaan ovat mielestään pakotettuja siihen koulutusjärjestelmän epätasaisuuden ja valintoja tukevan koulutuspolitiikan johdosta. (Oria ym. 2007.) Vaikka Suomessa julkisen koulutusjärjestelmän kannatus on vahva (esim. Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2015), on yhä enemmän myös merkkejä siitä, että oppilaiden eroja tasoittavan koulutuksen lupaus on kyseenalaistunut sekä tilastojen että yhteiskunnallisen keskustelun valossa. Tämän tasa-arvoa korostavan lupauksen myös tutkimani aineisto esittää kyseenalaiseksi.

Arvioitaessa kouluvalintaa koskevan verkkokeskustelun merkitystä on syytä tiedostaa aineiston rajoitukset. Tyypillisiä internetkeskusteluaineiston rajoituksia ovat tekstien tuottamisedot, kirjoittajien valikoituminen, provokatiiviset viestit ja keksityt tarinat. Verkkokeskustelut eivät ole edustavia eivätkä yleistettävissä laajemmin (esim. Hakala & Vesa 2013). Anonyymien internetkes-

kustelujen seuraaja ei voi varmasti tietää keitä keskustelijat ovat. Vaikka keskustelija esiintyisi vanhempana, hän ei välttämättä ole sitä. Internetkeskusteluille on ominaista kärjekäs kommentointi, mikä ilmenee usein jopa vihapuheena (Matikainen 2011; Valkendorff 2014).

Vaikka internetkeskustelujen käyttöön tutkimusaineistona liittyy tiettyjä rajoituksia, tuo se uuden näkökulman Suomessa käytyyn kouluvalintakeskusteluun. Tutkimani internetissä käyty kouluvalintakeskustelu on osoitus kansalaisten kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta perusopetusta ja kouluvalintoja kohtaan. Koska internetkeskusteluja luonnehtii avoimuus ja suoruus, voidaan verkkokeskusteluissa esittää näkemyksiä, joita esimerkiksi haastatteluissa ei haluta tuoda esiin (esim. Ho & McLeod 2008). Verkkokeskustelujen yhtenä etuna voidaan pitää sitä, että keskustelijat voivat esittää rehellistä ja avointa pohdintaa nimettöminä. Tärkeää on myös huomata, että verkkokeskusteluja seuraa nykyään merkittävä osa suomalaisista.

Kouluja koskeva tieto, näkemykset ja kokemukset ovat tyypillisesti kulkeutuneet tuttavien ja naapuruston välityksellä ja huhupuheina. Tutkimus osoittaa, että tämä puskaradio, ”kollektiivinen yritys jäsentää sosiaalista todellisuutta” (Ball & Vincent 1998, suom. kirj.), pitää nykypäivänä sisällään myös verkkokeskustelun. Internetin verkkokeskustelu on uusi kanava, jota pitkin kouluja koskeva tieto kulkeutuu ja myös kouluvalintoja koskeva todellisuus rakentuu.

Lähteet

- Ahonen S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmannista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1995. Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice in social class contexts. *The Sociological Review* 43 (1), 52–78.
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. 2006. Circuits of schooling. A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. Teoksessa Ball, S. J. *Education Policy and Social Class*. Routledge: London; 159–177.

- Ball, S. & Vincent C. 1998. I heard it on the grapevine. 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education* 19 (3), 377–400.
- Berisha, A-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (2), 240–254.
- Bernelius, V. 2009. Helsingin positiivisen diskriminaation (PD) malli suomen- ja ruotsinkielisille peruskouluille. Julkaisematon raportti hallintokäyttöön. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsinki: Tietokeskus.
- Bunar, N. 2010. Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy* 25 (1), 1–18.
- Dhalmann, H., Vaattovaara, M. & Vilkkama, K. 2014. Hyvää kasvu ympäristöä etsimässä. Asuinalueen ja koulun merkitys lapsiperheiden muuttopäätöksille pääkaupunkiseudulla. *Yhdyskuntasuunnittelu* 51 (4), 11–29.
- Dougherty, J., Harrelson, J., Maloney, L., Murphy, D., Smith, R., Snow, M. & Zannoni, D. 2009. School Choice in Suburbia: Test Scores, Race, and Housing Markets. *American Journal of Education* 115 (4), 523–548.
- Friesen, J., Javdani, M., Smith, J. & Woodcock, S. 2012. How do school 'report cards' affect school choice decisions? *Canadian Journal of Economics* 45 (2), 784–807.
- Grahn, V. 2012. Koukussa Vauva-lehden keskustelupalstaan: "Pakko tuijottaa, vaikka pahaa tekee" Keski-suomalainen 3.8.2012. <http://www.ksml.fi/uutiset/viihde/marko-ahonen-varoittaa-vauva-lehden-keskustelupalstasta/1231818>. (Luettu 30.10.2015.)
- Hakala, S. & Vesa, J. 2013. Verkkokeskustelut ja sisällön erittely. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 216–244.
- Harjunen, O., Kortelainen, M. & Saarimaa, T. 2014. Best education money can buy? Capitalization of school quality in Finland. VATT Working papers. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Helsingin kaupunki 2015. Opetusviraston tulospalkkiojärjestelmät 2015. <https://dev.hel.fi/paatokset/media/att/c2/c2514ad8999da0dfba2181d61979e93c938ce928.pdf> (Luettu 21.4.2018).
- Helsingin kaupunki 2017. Helsingin kaupunginhallituksen pöytäkirja 7.5.2017. <https://dev.hel.fi/paatokset/asia/hel-2016-001969/khs-2017-18/> (Luettu 21.4.2018.)
- Hietanen, O. 2015. Visiointia peruskoulun tulevaisuudesta: Sivistys on tärkein asia maailmassa. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kult-

- tuuriminiteriö: Helsinki. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 8.7.2018.)
- Holme, J. J. 2002. Buying Homes, Buying Schools: School Choice and the Social Construction of School Quality. *Harvard Educational Review* 72 (2), 177–206.
- International Telecommunication Union. 2016. Statistics. <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>. (Luettu 27.2.2017.)
- James, D., Reay, D., Crozier, G., Beedell, P., Hollingworth, S., Jamieson, F. & Williams K. 2010. Neoliberal Policy and the Meaning of Counterintuitive Middle-class School Choices. *Current sociology* 58 (4), 623–641.
- Juva, S., Kangasvieri, A. & Välijärvi J. 2009. Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Vuorovaikutusta ja valintoja – kodin ja koulun välinen vuorovaikutus ja sen yhteydet lapsen koulumestystykseen ja kouluvalintoihin. *Nuorisotutkimus* 33 (3–4), 37–58.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetuksen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – Keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43 (1), 7–19.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of School choice in urban Finland. *Studies in Educational Sciences* 267. Helsingin yliopisto.
- Kosunen, S. & Carrasco, A. 2014. Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 46 (2), 172–193.
- Kosunen, S., Carrasco, A. & Tironi, M. 2015. The role of hot and cold knowledge in the choice of schools in Chilean and Finnish cities. Teoksessa P Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Contrasting dynamics in Education politics of Extremes. School choice in Chile and Finland*. Rotterdam: Sense publishers.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015. ”Helky laulu, kiau maine”: koulujen maiden rakentuminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa. Teoksessa P Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 231–260.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 47 (3), 230–244.
- Kotikangas, M. 2011. ”Älkää hyvät ihmiset matkustako sinne”. Tutkimus keskustelupalstojen luotettavuudesta tiedonlähteenä. Vaasan ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2011112815977> (Luettu 1.4.2018.)
- L628/1998. Perusopetuslaki.
- Laaksonen, S-M. & Matikainen, J. 2013. Tutkimuskohteena vuorovaikutus ja

- keskustelu verkossa. Teoksessa: S-M. Laaksonen & J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 193–215.
- Markkanen, K. 2012. Kuinka tyhmä mies saa olla? Ja muut Vauva.fi-sivuston hauskimmat keskustelut. Iltasanomat 29.9.2012. <http://www.is.fi/viihde/art-2000000543475.html> (Luettu 30.9.2016.)
- Maroy, C. 2009. Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare: A journal of comparative and international education* 39 (1), 71–84.
- Matikainen, J. 2009. Sosiaalisen ja perinteisen median rajalla. Helsinki: Viestinnän tutkimuskeskus CRC & Helsingin yliopisto.
- Niemelä, K. 2010. Vauvavalstat verkkoyhteisöinä ja yhteisöllisyyden muodostajina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- OKM. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1/2012.
- Oria, A., Cardini A. Ball, S. Stamou, E. Kolokitha, M., Vertigan, S. Flores-Moreno, C. 2007. Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of Education Policy* 22 (1), 91–105.
- Ozga, J. & Lingard, B. 2007. Globalisation, education policy and politics. Teoksessa B. Lingard & J. Ozga (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. New York, NY: Routledge.
- Poikolainen, J. 2011. "Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?" – Vanhempien kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 42 (2), 131–143.
- Pönkä, H. 2014. Sosiaalisen median käsikirja. Jyväskylä, Docendo.
- Pöyhkäri, R., Haara, P. & Raittila, P. 2013. Vihapuhe sananvapautta kaventamassa. Tampere: Tampere University Press.
- Ranta, E. 2012. Opetusministeri: Kouluvalintaa ei syytä rajoittaa. *Taloussanomat* 12.7.2013. <http://www.taloussanomat.fi/politiikka/2012/07/12/opetusministeri-kouluvalintaa-ei-syyta-rajoittaa/201233231/12>. (Luettu 10.1.2015.)
- Raveaud, M., & van Zanten, A. 2007. Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22 (1), 107–124.
- Rinne, R. 2012. Koulutetun eliitin erottuminen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.
- Rinne, R. 2015. Policy, Politics and the Political in Education, koulutussosiologian ja -politiikan seminaari. Turku 16.–17.4.2015. Suullinen tiedonanto.
- Rinne, R., Silvennoinen H., Kalalahti M. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinta keskiluokan hankkeena – keskiluokan fraktioiden eriytyvät valinnat ja asenteet. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 401–435.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2009. *Globalizing Education Policy*. New York, NY: Routledge.

- Räty, H., Kansanen, K. & Laine, N. 2009. Parent's participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Education Research* 53 (3), 277–293.
- Sahlberg, P. 2006. Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of educational change* 7 (4), 259–287.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. *Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P. & Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015a. Johdanto. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–20.
- Seppänen, P., Kosunen S., Vartiainen H. & Murto V. 2015b. Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 153–200.
- Seppänen, P. & Rinne, R. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–58.
- Seppänen, P., Rinne R. & Sairanen V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 87–121.
- Silmäri-Salo, S. 2015. Peruskoulun yläkouluvalinnat Turussa. Perheiden yläkouluvalintojen rakentuminen äitien puheissa ja toimissa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:403.
- Stenbäck, I. 1998. ”Vapaa kouluvalinta uhkaa syrjäyttää köyhien lapset” *Helsingin sanomat*, 26.3.1998. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000003705317.html> (Luettu: 1.5.2018.)
- SVT (Suomen virallinen tilasto) 2014. Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö. Sosiaalisen median sosiaalisuus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_kat_003_fi.html. (Luettu: 1.4.2017.)
- Terkamo-Moisio A., Halkoaho A. & Pietilä A-M. 2016 Sosiaalinen media tiedeellisessä tutkimuksessa – Tutkimuseettisiä näkökulmia. *Sosiaaliliäketeellinen aikakauslehti* 53 (2), 141–143.
- Tulevaisuuden koulu Helsingissä 2018a. Näin poliitikot ja virkamiehet johtavat Helsinkiä <https://tulevaisuudenkouluhelsingissa.wordpress.com/> (Luettu 1.5.2018.)
- Tulevaisuuden koulu Helsingissä 2018b. Tulevaisuuden koulu Helsingissä -Facebook-ryhmä. <https://www.facebook.com/groups/428113973992315/>

- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, R. & Östman, S. 2013. Verkkotutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa: S-M. Laaksonen & J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 49– 67.
- Valkendorff, T. 2014. Ruoan ja ruumiin rajat. Syömishäiriöt ja syömisen ongelmat internetkeskusteluissa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Sosiaaliteiden laitoksen julkaisuja 12.
- Varjo, J. 2011 Koulupiirin valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. Kasvatus & Aika 5 (1), 79–113.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. Yhdyskuntasuunnittelu 49 (4), 8–25.
- Varjo, J. & Kalalahti M. 2015. The Conceivable Benefits of Being Comprehensive – Finnish Local Education Authorities on Recognising and Controlling the Social Costs of School Choice. European Educational Research Journal 14 (3–4), 312–330.
- Varjo, J & Kalalahti, M. 2016. Koulumarkkinoiden valjastajat – Kunta ja kouluvalinnan yhteiskunnallinen hinta. Yhteiskuntapolitiikka 81 (6), 644–654.
- Varjo, J., Kalalahti M. & Seppänen, P 2015. Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 59–86.
- Varjo, J., Kalalahti M. & Silvennoinen, P 2015. Kouluvalinta ja sivistyksellisiä perusoikeuksia koskeva demokraattinen iteraatio. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 123–150.
- Vilkama, K. 2011. Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2/2011.
- Vilkama, K, Vaattovaara, M. & Dhalmann H. 2013. Kantaväestön pakoa? Miksi maahanmuuttajakesittymistä muutetaan pois? Yhteiskuntapolitiikka 78 (5), 485–497.
- Whitty, G. & Power, S. 2002. Devolution and choice in three countries. Teoksessa G. Whitty (toim.) Making sense of education policy. Studies in the sociology and politics of education. London: Sage.

9. Koulutuksen merkitys, koulutustasoiveet ja koulutyytyväisyys – Vanhempien näkemyksiä koulusta ja koulutuksesta

Suomalaisten usko sekä kunnallisesti johdettuun, tasa-arvoiseen koulutusjärjestelmään että koulutuksen merkitykseen yksilöiden ja yhteiskunnan menestymisen kannalta on perinteisesti ollut vankalla pohjalla. Erityisesti suurissa kaupungeissa perusopetuksen koulujen välillä on kuitenkin nähtävissä sosiaalista ja etnistä eriytymistä sekä kasvavia eroja oppimistuloksissa vanhempien kouluvalintojen vaikuttaessa koulujen oppilasrakenteisiin. Tässä luvussa tarkastellaan peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhempien käsityksiä koulutuksen merkityksestä, lapsiin kohdistettuja koulutustasoiveita sekä tyytyväisyyttä lasten kouluihin. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on vanhempien kouluun ja koulutukseen kohdistuvat näkemykset suhteessa heidän omaan koulutustasoonsa sekä lapsen koulun oppilaspopulaation sosiaaliseen koostumukseen eli niin sanottuun koulun sosioekonomiseen statukseen.

Johdanto

Suomalaisilla on perinteisesti ollut vahva usko koulutuksen merkitykseen sekä yksilöiden elämässä menestymisen kannalta (esim. Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Rinne & Jauhiainen 2012; Antikainen, Rinne & Koski 2013) että yhteiskunnan kehityksen ja kilpailukyvyn takaajana (esim. Asplund & Maliranta 2006; Leiponen 2000). Koulutususkon käsitteellä voidaanakin viitata yhtäältä ajatukseen koulutuksen merkityksestä yhteiskunnan menestyksen turvaajana (Meriläinen 2011) ja toisaalta yksilöiden käsitukseen mahdollisuudesta parantaa omaa yhteiskunnallista asemaansa koulutuksen avulla (Kyntölä 2011). Koulutususko alkoi orastaa Suomessa 1960-luvulla, jolloin säädettiin laki kaikille yhteisestä yhdeksänvuotisesta peruskoulusta (Koski 2003, 284–285; Nieminen 2003, 269), ja 1970-luvulla se juurtui entistä vahvemmin suomalaiseen koulutuspoliittiseen ajatteluun yhtä aikaa hyvinvointiyhteiskunta-ajattelun kanssa (Meriläinen 2011).

Koulutuspoliittisia vaikuttajia tutkinut Raija Meriläinen (2011) toteaa tasa-arvoiseen koulutususkoojatteluun perustuvan koulutuspoliittisen diskurssin valtakauden päättyneen 1980-luvulla. Kun perusopetus valjastettiin talouden palvelukseen, koulutuksesta alettiin puhua investointina, jolta vaadittiin tehokkuutta ja tuloksia (Linturi & Rubin 2006; Malinen 2005). 1990-luvulla talouslama ja työttömyys koettelivat suomalaisten koulutususkoa, kun ensimmäistä kertaa Suomen historiassa koulutus ja tutkinnot eivät enää taanneetkaan työllistymistä (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 80). Koulutususkoa ja luottamusta koulutuksen perusturvan säilymiseen heikensivät myös lamakauden kireät säästötoimet (Meriläinen 2011). Samaan aikaan Suomessa siirryttiin yksilönoikeutta harjoittavaan uusliberaaliin koulutuspolitiikkaan, ja peruskoulun luonne muuttui, kun valtakunnallisesta koulupiiri- ja luovuttiin ja suurissa kaupungeissa otettiin käyttöön kouluvalintapolitiikka (Ahonen 2003), joka juontaa juurensa erityisesti 1980-luvun anglosaksisiin maihin (ks. esim. Whitty, Power & Halpin 1998). Kouluuudistuksen myötä siirryttiin hajauttamisen, erilaistumisen, valikoitumisen ja profiloitumisen aikaan, jossa korostui yhtäältä van-

hempien valinnanvapaus sekä toisaalta kuntien ja koulujen itsenäisen päätösvalta (Kivirauma 2001; Rinne & Vuorio-Lehti 1996; Rinne & Järvinen 2011). Tämän seurauksena perusopetuksen koulujen välillä on nähtävissä systemaattista eriytymistä oppimistuloksissa ja koulujen oppilaspopulaatioiden sosioekonomisissa koostumuksissa erityisesti suurien kaupunkien koulumarkkinoilla vanhempien valintojen vaikuttaessa koulujen oppilasrakenteisiin (Seppänen 2006; Kuusela 2012; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012). Koulujen osittainen mahdollisuus valita oppilaansa on monissa kaupungeissa jakanut koulut haluttuihin ja ei-haluttuihin kouluihin sekä haluttuihin ja ei-haluttuihin luokkiin (Seppänen 2006; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Lempinen, Berisha & Seppänen 2016). Kouluvalinnasta onkin kaupunkien koulumarkkinoilla muodostunut mekanismi, joka eriyttää oppilaat peruskoulun sisällä ryhmiin sosiaalisen taustan ja koulumenestyksen perusteella (From ym. 2014), ja syventää lasten ja nuorten välisiä koulutuksellisia eroja (Järvinen 2001, 68).

Tällä vuosituhanella suomalaisten usko koulutuksen yhteiskunnalliseen merkitykseen on kaikesta huolimatta yhä vahva (esim. Kalalahti 2007; Rinne & Tuittu 2011), ja koulutukseen viime vuosina kohdistuneet merkittävät leikkaukset on tuomittu laajalti lyhytnäköisenä tulevaisuudelta varastamisena sekä yleisesti Suomen suurimpina pidettyjen vahvuuksien, osaamisen ja sivistyksen, vahingoittamisena (Tiedebarometri 2016). Lisäksi suomalaisen peruskoululaisten vanhemmat ovat varsin tyytyväisiä peruskouluun (Rinne & Tuittu 2011; Lempinen 2018) ja uskovat kunnallisesti johdettuun koulutusjärjestelmään julkisen hyvinvointivaltion legitimitetin ollessa edelleen vahva (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015a). Nuorten omista koulutusasenteista on havaittavissa pitkän aikavälin muutoksia, jotka ovat ainakin osin yhteydessä taloussuhdanteisiin. Nuorten usko koulutuksen tärkeyteen työllistymisen kannalta on vahvistunut taloudellisten taantumien aikana ja heikentynyt nousukausilla, kun työmarkkinoilta on löytynyt tilaa myös vähemmän koulutetuille nuorille. (Myllyniemi 2014.) Vahvasta uskosta koulutuksen ja elämässä menestymisen yhteyteen kertovat myös tutkimuksissa havaitut suomalaisvanhempien

toiveet lapsensa tulevan koulutuksen suhteen: lähes kaikki vanhemmat toivovat lapsensa suorittavan vähintään toisen asteen koulutuksen, ja selvä enemmistö vanhemmista toivoo lastensa valitsevan peruskoulun jälkeen yleissivistävän lukiokoulutuksen (Räty 2006; Rinne & Tuittu 2011), mistä voidaan päätellä heidän kaavaillevan lapsilleen korkeakoulutusta.

Tässä artikkelissa tarkastellaan kyselylomakeaineiston avulla peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhempien näkemyksiä koulutuksen merkityksestä, lapsiinsa kohdistamia koulutustoiveita sekä tyytyväisyyttä lastensa kouluihin. Vanhempien käsityksiä tarkastellaan erityisesti suhteessa heidän koulutustasoonsa sekä lapsen koulun oppilaspopulaation sosiaaliseen koostumukseen eli niin sanottuun *koulun sosioekonomiseen statukseen*. Tutkimuksen lähtöoletus oli se, että vanhempien koulutustaso heijastuu heidän näkemyksiinsä koulutuksesta ja sen merkityksellisyydestä lasten tulevaisuudelle. Lisäksi oletettiin myös, että koulujen sosioekonominen eriytyminen näyttäytyy eroina siinä, miten tyytyväisiä vanhemmat ovat lastensa koulujen toiminnan eri osa-alueisiin. Lukuisat aikaisemmat tutkimukset ovat tarkastelleet vanhempien koulutustason yhteyttä siihen, miten he suhtautuvat kouluun ja koulutukseen (esim. Rinne & Tuittu 2011; McDowell, Zivonder & Tolomelli 2016). Saatavilla on myös kasvava määrä tutkimustuloksia, jotka osoittavat suomalaisten peruskoulujen eriytyvän niin oppilaspopulaatioiden sosioekonomisten taustojen (esim. Bernelius & Kauppinen 2011; Varjo, Kalalahti & Lundahl 2015; Seppänen, Rinne, Sairanen 2012) kuin oppimistulostenkin osalta (Kuusela 2012; Bernelius, 2011). Aikaisemmista suomalaistutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa tarkastellaan rinnakkain sekä vanhempien koulutustaustaa, että koulujen sosioekonomista statusta vanhempien näkemysten taustatekijöinä. Tutkimuksen edetessä yhdeksi erityiseksi kiinnostuksen kohteeksi nousi se, miten koulujen maine-erot, joiden on osoitettu olevan yksi tärkeä perheiden kouluvalintoihin ja sitä myötä koulujen eriytymiskehitykseen vaikuttava tekijä (Kosunen & Carrasco 2016; ks. myös van Zanten 2009), syntyvät ainakin osin koulun oppilaiden vanhempien eriytyvien kokemusten myötä.

Vanhempien näkemyksiä koulusta ja koulutuksesta

Suomalaisten vanhempien koulutususkko on pääosin vahvaa, lapsiin kohdistuvat koulutustoiveet korkeita ja tyytyväisyys peruskouluun vankalla pohjalla. Lisäksi vanhemmat eivät pääsääntöisesti usko koulujen mahdollisista maine-eroistaan huolimatta todellisuudessa eroavan merkittävästi opetustasoltaan tai laadultaan (Kosunen & Seppänen 2015a, 238). Vanhempien kouluun ja koulutukseen liittyvissä näkemyksissä on kuitenkin eroja, jotka selittyvät osin yhtäältä heidän omaan taustaansa ja toisaalta kouluihin liittyvillä tekijöillä. Kuten edellä mainittiin, vanhempien koulutustason yhteys niin heidän koulutukselle antamiin merkityksiin kuin lapsiinsa kohdistuviin koulutustoiveisiin on todettu lukuisissa kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. McDowell ym. 2016; Rinne & Tuittu 2011; Brunila ym. 2011; Spera, Wentzel & Matto 2009). Koska suomalaisen perusopetuksen maisema on muuttunut erityisesti suurissa kaupungeissa koulujen oppilasrakenteiden eriytyessä kouluvalintapolitiikan seurauksena, tässä tutkimuksessa tarkastellaan vanhempien näkemyksiä myös suhteessa lasten koulujen sosioekonomiseen statukseen, jonka on ulkomaisissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi vanhempien lapsiinsa kohdistamiin koulutustoiveisiin (esim. Spera ym. 2009; Lawrence 2015).

Vanhempien koulutukselle antamat merkitykset

Vanhemmille koulutus näyttäytyy pääasiassa keinona tarjota lapselle ne tiedot, taidot ja tutkinnot, jotka tarjoavat parhaat mahdollisuudet päästä sisään epävarmoille ja nopeasti muuttuville työmarkkinoille. Koulutus nähdään tyypillisesti välineenä, jolla taata mahdollisimman arvostettu ja vakaa sosioekonominen asema yhteiskunnassa. Tämän välinearvon lisäksi vanhemmat korostavat myös lastensa tulevan työelämän niin sanottua subjektiivista puolta, kuten mahdollisuutta nauttia tehdystä työstä ja kokea se merkitykselliseksi. Tie tällaiseen mielekkääseen ja tärkeäksi

koettuun työhön kulkee vanhempien näkemyksen mukaan useimmiten juuri korkean koulutuksen kautta. (McDowell ym. 2016.) Heikki Silvennoinen ja Kenneth Klas (1996) ovat todenneet, että uusien sukupolvien koulutususkon kannalta on ensisijaisen tärkeää se, että vanhemmat luottavat lastensa menestymismahdollisuuksiin. Oleellista on kuitenkin myös se, että vanhemmat tuntevat ja ymmärtävät koulutusjärjestelmän toimintaa ja lainalaisuuksia, jotta he voivat valita oikeat koulureitit ja tukea lastensa koulupolkuja (emt.; Lawrence 2015). Tässä suhteessa korkeasti koulutetut vanhemmat ovat etulyöntiasemassa matalammin koulutettuihin vanhempiin nähden.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että korkeasti koulutetut ja keskiluokkaan kuuluvat vanhemmat näkevät koulutuksen merkityksellisempänä kuin matalasti koulutetut ja työväenluokkaan kuuluvat vanhemmat. Tämä ei liity vain vanhempien sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman eroihin, vaan siihen heijastuvat myös erot tarjolla olevissa koulutusmahdollisuuksissa. (Esim. McDowell ym. 2016.) Suomalaisen perusopetuksen kontekstissa nämä mahdollisuuksien erot kytkeytyvät kouluvalintapolitiikkaan, jonka seurauksena vanhempien tausta vaikuttaa koulutuspolkujen muotoutumiseen aiempaa enemmän, sillä valintoja tekevät pääsääntöisesti ne, joilla on korkea koulutustaso (Seppänen 2006; Seppänen ym. 2015). Vanhempien koulutustaso ja sosioekonominen asema heijastuvat heidän kykyynsä ja mahdollisuuksiinsa tukea lastensa koulunkäyntiä sekä tarjota koulutuspolkujen varrella useita erilaisia toimintavaihtoehtoja, joista valita (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015b). Korkeasti koulutettujen ja ylempään sosiaaliluokkaan kuuluvien vanhempien perheissä sekä koulutuksen, että koulutuspoluilla tehtävien valintojen merkitys lasten tulevan elämänuran kannalta näyttäytyykin erilaisena kuin matalasti koulutettujen ja alempaan sosiaaliluokkaan kuuluvien vanhempien perheissä (Rinne & Tuittu 2011; Crosnoe, Mistry & Elder 2002; Scott-Jones 1995). Heikki Silvennoisen, Risto Rinteen, Mira Kalalahden ja Janne Varjon (2015) mukaan työväenluokkaisten perheiden koulutukselle antama merkitys on vähäisempää verrattuna korkeammin koulutettuun keskiluokkaan, sillä he kokevat

korkeaa koulutusta ja tutkintoja arvostettavan Suomessa liikaa ja toivovatkin lapsilleen lyhyempää koulutusuraa ja nopeampaa työelämään siirtymistä.

Vanhempien lapsiinsa kohdistamat koulutustoiveet

Koulutukselle annetut merkitykset ja koulutustoiveet liittyvät läheisesti toisiinsa. Kuten vanhempien koulutukselle antamiin merkityksiin, vanhempien koulutustausta on yhteydessä myös vanhempien lapsiinsa kohdistamiin koulutustoiveisiin. Tutkimuksissa on kerta toisensa jälkeen todettu, että korkeasti koulutettujen vanhempien koulutustoiveet ovat korkeampia kuin matalasti koulutettujen vanhempien (esim. Rätty, Kasanen & Laine 2009; Lahelma 2003; Härkönen 2010; Brunila ym. 2011; Spera ym. 2009; Davis-Kean 2005). Siinä missä lukio voi olla selvä valinta keskiluokkaiselle nuorelle ja hänen perheelleen vanhempien ohjatessa lastaan mahdollisesti jo ala-asteelta lähtien kohti yliopistoa johtavaa koulutuspolkua, työväenluokkaiset vanhemmat toivovat useammin lapsilleen ammatillista uraa (Kalalahti & Varjo 2016).

Vanhempien omat koulukokemukset, tyytyväisyys lapsen kouluun sekä lapsen koulun etninen ja sosioekonominen status ovat aikaisempien tutkimusten mukaan myös yhteydessä vanhempien koulutustoiveisiin. Niiden vanhempien, joiden koulukokemukset ovat positiivisia ja jotka kokevat kouluympäristön edistävän ja vaalivan oppilaiden koulumenestystä, koulutustoiveet ovat tyypillisesti korkeampia kuin muilla vanhemmilla (Spera ym. 2009). Koulun etninen ja sosioekonominen status voi olla yhteydessä koulussa oppilaille tarjolla oleviin mahdollisuuksiin sekä koulun normeihin ja toimintatapoihin, jotka ovat puolestaan yhteydessä oppilaiden vanhempien koulutustoiveisiin esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön sekä vanhemmille tarjotun tiedon välityksellä. Lisäksi koulujen, joissa oppilaspopulaation sosioekonominen tausta on korkea, oppimistulokset ovat tyypillisesti korkeita, mikä voi nostaa vanhempien koulutustoiveita. (Lawrence 2015; Spera ym. 2009.) Esimerkiksi vanhempien koulutustoiveita tutkinut Elizabeth Lawrence (2015) esittää, että niillä vanhemmilla, joiden sosioekonominen

asema on korkea, on käytettävissään enemmän sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista pääomaa, mikä lisää heidän luottamustaan omaan kykyynsä tukea korkeamman koulutuksen suorittamista heidän ollessaan ikään kuin vastustuskykyisiä lapsen kouluympäristöstä mahdollisesti kumpuaville haasteille.

Vanhempien tyytyväisyys lastensa yläkouluihin

Vanhempien näkemyksiä lastensa koulusta on kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tarkasteltu paljon kouluvalinnan näkökulmasta. Erityisesti erilaisissa koulun hallintoon (*administration and management*) keskittyvissä tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena on ollut se, millaisin perustein vanhemmat valitsevat lapselleen koulun tilanteessa, jossa koulut kilpailevat oppilaista ja jossa koulujen toiminnan arviointi ja tarkkailu on jatkuvaa (esim. Friedman, Bobrowski & Geraci 2006). Myös kouluvalintapolitiikkaa tarkastelevissa koti- ja ulkomaisissa tutkimuksissa ollaan oltu kiinnostuneita erityisesti siitä, miten ja miksi vanhemmat valitsevat lapselleen koulun kaupunkien koulumarkkinoiden tarjonnasta (esim. Kosunen 2014; van Zanten 2013). Vanhempien tyytyväisyys lastensa kouluun ja sen toiminnan eri osa-alueisiin sen jälkeen, kun valinta on tehty (tai jätetty tekemättä) ja lapset ovat koulussa, on tutkimuksissa jäänyt vähemmälle huomiolle. Tässä tutkimuksessa oppilaiden vanhempien näkemyksiin koulusta sekä oman lapsen kouluhyvinvoinnin, kouluviihtyvyyden ja oppimisen että kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta viitataan käsitteellä *vanhempien koulutyytyväisyys* (englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa usein *parent/parental school satisfaction*; esim. Friedman ym. 2006; Friedman, Bobrowski & Markow 2007; Skallerud 2011; Kim & Hwang 2014).

Suomessa vanhempien suhtautumista kouluun on tutkinut erityisesti Hannu Rätty kollegoineen. He ovat todenneet suomalaisten peruskoululaisten vanhempien olevan pääasiassa varsin tyytyväisiä lastensa kouluihin, ja tyytymättömien vanhempien osuuden olevan varsin vähäinen (esim. Rätty & Kasanen 2007; Rätty ym. 1996). Tutkimukset suomalaisvanhempien koulutyytyväisyydestä osoittavat koululaisten vanhempien olevan varsin tyytyväisiä erityisesti ope-

tukseen, koulun ja kodin yhteistyöhön, oppilaiden arvosteluun sekä omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Rinne & Tuittu 2011, 99), mutta vanhempien suhtautumista kouluun ja koulutukseen määrittää kuitenkin heidän oma koulutuksensa (Räty ym. 2009), sosiaalinen taustansa (Rinne & Tuittu 2011) sekä sukupuolensa äitien ollessa isiä tyytyväisempiä (Friedman ym. 2006; Räty & Kasanen 2007). Vanhempien koulutustason ja sosioekonomisen aseman perusteella on havaittavissa eroja esimerkiksi siten, että keskiluokkaiset vanhemmat ovat työväenluokkaisia vanhempia tyytyväisempiä peruskouluun, ja korkeasti koulutetut vanhemmat kokevat lapsiaan kohdeltavan koulussa oikeudenmukaisemmin kuin matalammin koulutetut vanhemmat (Räty & Kasanen 2007; Rinne & Tuittu 2011). Myös erilaiset kouluihin liittyvät tekijät vaikuttavat vanhempien käsityksiin kouluympäristön eri osa-alueista ja siten myös heidän koulutyytyväisyyteensä; tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi kouluympäristön turvallisuus, koululla käytettävissä oleva varojen määrä, opettajien ammattitaito, hallinnon tehokkuus, opetussuunnitelma, kodin ja koulun yhteistyö, oppilaiden saama tuki sekä koulun oppilaiden yleiset oppimistulokset (Friedman ym. 2006; Friedman ym. 2007). Vastaavasti oppilaiden kouluhyvinvointia tutkinut Anne Konu (2002, 48–49; ks. myös Konu, Rimpelä & Lintonen 2002) on havainnut kouluun liittyvien tekijöiden, kuten koulun olosuhteiden sekä koulussa vallitsevien sosiaalisten suhteiden, olevan yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin, mikä todennäköisesti heijastuu heidän vanhempiansa koulutyytyväisyyteen.

Yksi keskeinen ulottuvuus vanhempien koulutyytyväisyydestä on heidän käsityksensä kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuudesta ja laadukkuudesta (esim. Jónsdóttir & Björnsdóttir 2012; Fantuzzo, Perry & Childs 2006). Kuten Anette Lareau on jo 1980-luvulla todennut, korkeammin koulutetuilla keskiluokkaisilla vanhemmilla on paremmat edellytykset kommunikoida ja tehdä yhteistyötä koulujen kanssa kuin työväenluokkaan kuuluvilla vanhemmilla, sillä keskiluokkaisille vanhemmille vuorovaikutus koulun kanssa on helpompaa (Lareau 1987; myös Ball 2003) ja he ovat itsevarmempia suhteessa kouluun ja opettajiin (Lareau 2003). Vanhempien suhtautuminen ja osallistuminen koulun kanssa teh-

tävään yhteistyöhön on yhteiskuntaluokkasidonnainen ilmiö sekä maailmalla (de Carvalho 2001; Reay 1998; Hornby & Lafaele 2011) että Suomessa (Kalalahti ym. 2015b).

Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä oli kaksitahoinen. Ensimmäiseksi haluttiin selvittää sitä, olivatko lapsen yläkoulun sosioekonominen status sekä vanhemman oma koulutustaso yhteydessä kahden toisiinsa läheisesti liittyvään tekijään: vanhempien näkemykseen koulutuksen merkityksestä ja lapsen tulevaisuuteen liittyviin koulutustoiiveisiin. Toinen kiinnostuksen kohde tutkimuksessa oli kysymys siitä, oliko peruskoulujen eriytymiskehitys suurien kaupunkien koulumarkkinoilla jo siinä pisteessä, että se näyttäytyi oppimistulosten ja -ympäristöjen erojen lisäksi myös eroina vanhempien koulutyytyväisyydessä. Tutkimuksen tavoitteena oli siis analysoida sitä, missä määrin yhtäältä omaan perheeseen ja toisaalta kouluympäristöön liittyvät sosiaaliset taustatekijät näyttäytyivät merkityksellisinä peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhempien suhtautumisessa kouluun ja koulutukseen.

Aineisto

Tutkimuksen kyselyaineisto kerättiin Euroopan Unionin rahoittaman, kahdeksan EU-maan¹ yhteisen *Governance of Educational Trajectories in Europe* -tutkimushankkeen (GOETE) puitteissa (Parreira do Amaral ym. 2011; Walther ym. 2016). GOETE-hanke kohdentui ensisijaisesti 15-vuotiaiden nuorten koulutussiiirtymiin, ja tutkimusaihetta lähestyttiin viiden keskeisen koulutuspoliittisen teeman kautta: koulutukseen pääsy (*access*), koulussa pärjääminen (*coping*), koulutuksen merkitys (*relevance*), koulutuksen hallinnointi ja ohjaus (*governance*) sekä koulutuksen asema osana yksilöiden elämäntulkua (*life course*). Yksi tässä mixed methods -hank-

1 Suomen lisäksi hankkeessa olivat mukana Saksa, Ranska, Hollanti, Slovenia, Italia, Puola sekä Yhdistynyt kuningaskunta (UK).

keessa kerätystä aineistosta oli yhdeksäluokkalaisten oppilaiden vanhemmille suunnattu kysely, joka Suomessa kerättiin Turussa, Helsingissä ja Tampereella vuosien 2010 ja 2011 vaihteen molemmin puolin. Tutkimukseen osallistui kaksi yhdeksättä luokkaa kahdeksastatoista koulusta siten, että kustakin kaupungista oli mukana kuusi koulua. Vanhempien lomakkeet jaettiin oppilaille kotiin vietäväksi oppilaille itselleen teetetyt kyselyn yhteydessä.

Jo otantavaiheessa koulut jaettiin kolmeen ryhmään niiden sosioekonomisen statuksen perusteella; tutkimukseen osallistui kuusi sosioekonomiselta statukseltaan korkeaa, kuusi keskivertoa ja kuusi matalaa koulua (ks. taulukko 1) siten, että jokaisesta kaupungista oli kaksi kuhunkin ryhmään kuuluvaa koulua. Tämä ryhmittely perustui pääasiassa yläkoulujen oppilaaksiottoalueiden sosioekonomiseen rakenteeseen sekä työttömyysasteeseen, mutta siinä huomioitiin soveltuvin osin myös viiden suomalaisten kaupungin

TAULUKKO 1. Oppilaiden vanhempien koulutustaso ja sosioekonominen asema kouluryhmittäin (prosenttiosuudet)

Koulun status	Matala	Keskiverto	Korkea	p
Äidin koulutustaso				
Korkea	14,7	44,9	49,3	<,001
Matala	85,3	55,1	50,7	
Isän koulutustaso				
Korkea	20,9	44,7	46,8	<,001
Matala	79,1	55,3	53,2	
Äidin sosioekonominen asema				
Ylempi toimihenkilö	32,5	54,7	59,2	<,001
Alempi toimihenkilö	46,5	34,5	30,4	
Työntekijä	18,4	4,7	5,2	
Yrittäjä	2,6	6,1	5,2	
Isän sosioekonominen asema				
Ylempi toimihenkilö	24,1	43,0	53,5	<,001
Alempi toimihenkilö	19,2	13,4	8,0	
Työntekijä	50,0	30,9	24,7	
Yrittäjä	6,7	12,7	13,8	

Taulukko perustuu oppilasaineistosta saatuihin tietoihin. Sosioekonomiselta statukseltaan korkeiden, keskivertojen ja matalien koulujen välisten erojen tilastollinen merkitsevyys testattu χ^2 -testein.

kouluvalintapolitiikkaa ja oppilasvirtoja tarkastelleen tutkimuksen tuloksia siitä, miten suosittuja tai torjuttuja yläkoulut olivat (Seppänen, 2006). Janne Varjon, Mira Kalalahden ja Piia Seppäsen (2015) tutkimuksen mukaan perusopetuksen oppilaat sijoittuivat tässä tutkimuksessa mukana olevissa kaupungeissa vahvasti valikoituen, mikä oli yhteydessä koulujen sosioekonomisten statusten eroihin. Turussa ja Helsingissä institutionaalinen kouluvalinta tapahtui koulukohtaisella oppilaaksiotolla, minkä lisäksi molemmissa kaupungeissa oli valintaa koulujen välillä. Tampereella puolestaan suositettiin alueellista oppilaaksiottoa (koulukohtaisen valinnan sijaan) ja valintaa koulujen välillä. Kouluvalintaa suosiva kunnallispolitiikka lisäsi koulujen eriytymistä näissä kaupungeissa.

Oppilasotoksen koko oli 635, ja heidän vanhemmistaan vastaus saatiin 50,6 prosentilta eli 321 vanhempaa vastasi heille suunnattuun kyselyyn. Kolme vanhempien lomaketta jouduttiin hylkäämään huomattavan puutteellisten taustatietojen takia, joten tässä tutkimuksessa otoskoko oli 318. Vastaukset jakautuivat siten, että sosioekonomiselta statukseltaan korkeista kouluista vanhempien vastauksia saatiin 120 (37,7 %), keskiverroista 105 (33,0 %) ja matalista 93 (29,3 %). Valtaosa kyselyyn vastanneista oli äitejä (83,4 %), ja lähes yhtä iso osa korkeakoulutettuja (70,9 %).

Mittarit ja analyysimenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen tarkoituksena oli saada tietoa yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhempien näkemuksista lastensa siihenastisista koulupoluista sekä vanhempien asenteista, odotuksista ja toiveista lasten tulevasta koulutukseen osallistumisesta (ks. McDowell ym. 2012). Aineiston analysoinnissa käytettiin IBM SPSS Statistics 23 ja MPlus 6.0 -ohjelmia. Ennen varsinaista analyysiä suomalaisesta vanhempainaineistosta muodostettiin pääkomponenttianalyysin (*principal components analysis*, PCA) ja konfirmatorisen faktorianalyysin (*confirmatory factor analysis*, CFA) avulla² neljä latenttia faktoria.

2 Ennen analyysiä pieni määrä puuttuvaa dataa (0,3–4,4 %) korvattiin *Expectation Maximization* -menetelmällä.

Vanhempien näkemys koulutuksen merkityksestä

Sen, miten merkityksellisenä vanhemmat pitävät koulutusta lastensa tulevaisuuden kannalta, mittaamiseen käytettiin GOETE-projektissa Michiganin yliopistossa kehitettyä *Scepticism About the Relevance of School for Future Success* -mittaria (*Patterns of Adaptive Learning Scales*; Midgley ym. 2000), joka koostuu kuudesta väittämästä³ (taulukko 3). Koska kyseessä oli aikaisemmin validoitu yksittäinen faktori, tässä tutkimuksessa lähdettiin tarkastelemaan sen validiteettia suomalaisessa aineistossa suoraan konfirmatorisella faktorianalyysillä. CFA-malli ei toiminut alkuperäisessä muodossaan, joten siitä jätettiin pois ongelmia aiheuttanut muuttuja (*”Lapsen mahdollisuudet menestyä elämässä riippuvat siitä, miten hyvin hän menestyy koulussa”*). Viiden muuttujan faktoriratkaisun ja aineiston yhteensopivuus oli hyvä, kuten χ^2 -testi ja Koulutuksen merkitys -faktorin yhteensopivuusindeksit osoittivat (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Konfirmatoristen faktorimallien χ^2 -testaus ja yhteensopivuusindeksit

CFA-malli	$\chi^2/df/p$	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
Koulutuksen merkitys	8,34/5/0,14	0,05	0,02	0,99	0,99
Vanhempien koulutyytyväisyys	162,14/84/<0,001	0,05	0,04	0,96	0,95

Vanhempien koulutus ja koulutustoiveet

Vanhempien koulutustaso luokiteltiin siten, että opistotasoinen ja matalampi koulutus (ISCED-tasot 0–4) kuuluivat luokkaan *Matala* (n = 86), ja alempi korkeakoulututkinto ja sitä korkeampi koulutus (ISCED-tasot 5–6) luokkaan *Korkea* (n = 210)⁴. Vanhempien lapsen kohdistamia koulutustoiveita mitattiin kysymällä vanhemmilta, mikä on korkein koulutustaso, jonka he haluaisivat lapsen

3 Väittämien suunta on käännetty; mitä suurempi arvo, sitä merkityksellisempänä koulutuksen näkee.

4 22 vanhempaa ei kertonut koulutustasoaan.

suorittavan; analyysiä varten tämä muuttuja muokattiin kaksiluokkaiseksi (toisen asteen koulutus ja korkeakoulutus).

Vanhempien koulutyytyväisyys

Vanhemmille esitettiin kyselylomakkeessa 19 väittämää, joilla mitattiin heidän tyytyväisyyttään lastensa yläkouluihin eli heidän koulutyytyväisyyttään (*”Kuinka tyytyväinen olet seuraaviin asioihin lapsesi koulussa?”*). Koska kyseessä oli uusi mittari, latenttien faktorien muodostaminen aloitettiin pääkomponenttianalyysillä⁵, joka osoitti kolmen pääkomponentin ratkaisun selittävän 57,8 prosenttia väittämien varianssista. Neljä väittämää ei sopinut ratkaisuun (liian heikot korrelaatiot/kommunaliteetit), joten ne jätettiin sen ulkopuolelle. Loput 15 väittämää jakautuivat näille pääkomponenteille sisällöllisesti kohtuullisen mielekkäästi, ja pääkomponenttien ominaisarvot olivat 6,94 (selitysosuus 40,8 %, Cronbachin alpha 0,90), 1,72 (10,1 %, 0,74) ja 1,18 (6,9 %, 0,75). Kun faktoriratkaisun perusrakenne oli saatu pääkomponenttianaalysin avulla selville, sen tarkastelua jatkettiin konfirmatorisella faktorianalyysillä, jonka keskeiset tulokset ovat nähtävillä taulukoissa 2 ja 3. Varsinaiseen faktorirakenteeseen ei tämän analyysin perusteella tullut muutoksia, mutta malliin lisättiin kolme jäännöstermien välistä korrelaatiota, jotta saavutettiin hyvä sopivuus mallin ja aineiston välille⁶.

Vanhempien koulutyytyväisyyttä käsitelleistä kysymyksistä muodostui siis kolme faktoria: Kouluviihtyvyys ja oppiminen, Kouluhyvinvointi sekä Kodin ja koulun yhteistyö. Kouluviihty-

5 Varimax-rotatio. Aineiston sopivuutta pääkomponenttianalysiin tarkasteltiin ennen varsinaisen analyysin tekemistä. Kaikki muuttujat olivat jakautuneet riittävän normaalisti (vinouden ja huipukkuuden itseisarvot alle kaksi), Kaiser-Meyer-Olkin indeksi oli 0,91, Bartletin sfäärisyyssystein tulos oli tilastollisesti merkitsevä, ja muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0,41–0,71.

6 CFA-mallien ja MIMIC-mallin sopivuuden arvioinnissa käytettiin seuraavia indikaattoreita ja raja-arvoja (ks. Hu & Bentler 1999): RMSEA-indeksi (Root Mean Square Error of Approximation, < 0,08), SRMR-indeksi (Standardized Root Mean Square Residual, < 0,08), CF-indeksi (Comparative Fit Index, > 0,90), TL-indeksi (Tucker-Lewis Index, > 0,90) sekä χ^2 -testitulokset, jonka yhteydessä erityistä huomiota kiinnitettiin χ^2 -suureen ja vapausasteiden suhteeseen; tilastollisesti merkitsevän tuloksen ei yksin katsottu olevan osoitus epäsovivasta mallista (ks. Byrne 2012; Hu & Bentler 1995).

vyys ja oppiminen -faktori kuvasi vanhempien tyytyväisyyttä siihen, miten lapsi suhtautuu koulunkäyntiin ja miten hän viihtyy ja edistyy koulussa. Kouluhyvinvointi-faktori sisälsi kouluhyvinvoinnin eri osa-alueisiin, kuten koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja itsensä totettamisen mahdollisuuksiin liittyviä asioita (vrt. Anne Konun Koulun hyvinvointimalli; Konu 2002), ja mittasi vanhempien koulutyytyväisyyttä siltä osin. Kolmas faktori, Kodin ja koulun yhteistyö, kuvasi nimensä mukaisesti oppilaiden vanhempien tyytyväisyyttä siihen, miten koulussa panostetaan yhteistyöhön kotien kanssa.

Analyysimenetelmät

Oman koulutustaustan ja lapsen yläkoulun sosioekonomisen statuksen yhteyttä vanhempien näkemykseen koulutuksen merkityksestä lasten tulevaisuudelle analysoitiin riippumattomien otosten t-testeillä ja yksisuuntaisella varianssianalyysillä, joita varten CFAMallin faktorilatauksilla painotetuista muuttujista muodostettiin SPSS-ohjelmassa Koulutuksen merkitys -summamuuttuja. Tässä yhteydessä tarkasteltiin myös sitä, oliko näkemyksissä koulutuksen merkityksestä eroa lapselle toivotun koulutustason perusteella. Analysoitaessa niitä toiveita ja huolia, joita vanhemmillä oli lastensa tuleviin koulutuspolkuihin liittyen, riippumattomina muuttujina käytettiin vanhempien omaa koulutustasoa sekä lapsen koulun sosioekonomista statusta ja analyysimenetelmänä χ^2 -testausta.

Koulujen sosioekonomisen statuksen ja vanhempien koulutyytyväisyyden välistä yhteyttä analysoitiin niin sanotulla MIMIC-mallinnuksella (*Multiple Indicators Multiple Causes*), jossa latentteja faktoreita selitetään havaituilla muuttujilla. Yhden faktoriratkaisusta pois jääneen muuttujan, ”*Lapsen koulukavereiden kesken on paljon kilpailua*”, katsottiin olevan nykyisessä koulutuspoliittisessa tilanteessa siinä määrin kiinnostava, että myös sen yhteyttä koulujen sosioekonomiseen statukseen haluttiin tarkastella; tässä analyysimenetelmänä käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä.

TAULUKKO 3. Latenttien faktorien osamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat sekä standardoidut faktorilataukset

Muuttuja	Faktorit ja kyselylomakkeen väittämät (ka./kh.)	Faktori-lataukset
	VANHEMPIEN KOULUTYYTYVÄISYYS: Kouluviihtyvyys ja oppiminen*	
VT_1	Lapsi nauttii koulunkäynnistä. (2,77/0,72)	0,68
VT_2	Lapsi edistyy koulussa hyvin. (3,15/0,74)	0,52
VT_3	Olen tyytyväinen siihen, miten lapsi viihtyy koulussa. (3,22/0,66)	0,81
	VANHEMPIEN KOULUTYYTYVÄISYYS: Kouluhyvintoimi*	
VT_7	Koulu on lapselle turvallinen. (3,13/0,58)	0,61
VT_8	Koulussa edellytetään, että lapsi opiskelee ahkerasti. (2,84/0,59)	0,60
VT_9	Koulussa varmistetaan, että lapsi on hyvin valmistautunut hakemaan jatko-opintoihin. (2,91/0,65)	0,69
VT_10	Koulussa rohkaistaan lasta kehittämään itseään. (2,85/0,68)	0,76
VT_11	Koulussa kohdellaan lasta kunnioittavasti. (2,98/0,63)	0,74
VT_12	Koulussa pystytään vastaamaan lapsen tarpeisiin. (2,93/0,58)	0,72
VT_13	Koulua johdetaan tehokkaasti. (2,98/0,61)	0,66
VT_14	Koululla on hyvä maine. (3,01/0,72)	0,59
	VANHEMPIEN KOULUTYYTYVÄISYYS: Kodin ja koulun yhteistyö	
VT_16	Koulu pitää vanhemmat ajan tasalla lapsen edistykseen suhteen. (2,90/0,67)	0,62
VT_17	Koulussa on selitetty miten lasta voi auttaa koulutöissä. (2,23/0,77)	0,59
VT_18	Koulu kannustaa osallistumaan koulun toimintaan. (2,87/0,75)	0,65
VT_19	Koulussa huomioidaan vanhempien ehdotukset ja huolenaiheet. (2,71/0,65)	0,73
	KOULUTUKSEN MERKITYS	
KR_1	Koulussa hyvin pärjääminen auttaa lasta saavuttamaan aikuisena sellaisen elämän, jonka hän haluaa. (3,27/0,77)	0,55

KR_3	Hyvä koulumenestys parantaa lapsen mahdollisuuksia hyvän elämän saavuttamiseen. (3,14/0,74)	0,62
KR_4	Hyvät kouluarvosanat takaavat sen, että lapsi saa hyvän työn aikuisena. (2,43/0,78)	0,55
KR_5	Jos lapsi menestyy koulussa hyvin, se auttaa häntä tulevaisuudessa saavuttamaan unelmansa. (3,00/0,71)	0,83
KR_6	Hyvä koulumenestys auttaa lasta pääsemään hyvään ammattiin. (3,27/0,66)	0,77

Muuttujien vaihteluväli on 1,0–4,0; mitä isompi arvo, sitä tyytyväisempi/sitä enemmän samaa mieltä vastaaja oli.

*Vapautetut jäännöstermien väliset korrelaatiot: VT_1 ja VT_2 (0,29), VT_12 ja VT_13 (0,26) sekä VT_13 ja VT_14 (0,26).

Tutkimuksen tulokset

Koulutuksen merkitys

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat pitivät koulutusta merkityksellisenä lastensa tulevaisuuden kannalta, kuten taulukossa 3 esitetyistä Koulutuksen merkitys -faktoriin kuuluvien väittämien keskiarvoista nähdään (muuttujien arvot vaihtelevat välillä 1–4, ja mitä suurempi arvo, sitä tyytyväisempi vanhempi oli; keskiarvot ovat tässä aineistossa pääosin suurempia kuin kolme). Vanhempien välillä ei ollut tässä suhteessa eroa lasten koulun sosioekonomisen statuksen eikä vanhemman oman koulutustason perusteella (taulukko 4). Ne vanhemmat, jotka toivoivat lapsensa hankkivan korkeakoulutuksen, pitivät koulutusta hieman merkityksellisempänä kuin ne vanhemmat, joiden toiveena lapselleen oli toisen asteen koulutus.

Koulutustoiveet

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat toivoivat lapsensa jatkavan opiskelua peruskoulun päätyttyä ja arvelivat näin myös todellisuudessa tapahtuvan. Tämän suhteen matalasti ja korkeasti koulutettujen vanhempien välillä ei ollut eroa, kuten taulu-

TAULUKKO 4. Vanhempien näkemys koulutuksen merkityksestä koulutustason, yläkoulun sosioekonomisen statuksen sekä lapselle toivotun koulutustason mukaan

Muuttuja	Ryhmä	Ka	Kh	Testitulos
Koulutuksen merkitys	Koulun status			
	Matala	1,99	0,37	F(2, 315) = 2,53 p = 0,082
	Keskiverto	2,08	0,31	
	Korkea	1,98	0,36	
	Vanhemman koulutustaso			
	Matala	1,99	0,41	t(133,73) = -1,06 p = 0,293
	Korkea	2,04	0,33	
	Lapselle toivottu koulutustaso			
Toinen aste	1,92	0,41	t(171,14) = -3,31 p = 0,001; d = 0,43*	
Korkea	2,07	0,32		

Tilastollisesti merkitsevät erot lihavoitu. Koulutuksen merkitys -faktorin arvot vaihtelevat välillä 0,8–2,6; *Efektikoko Cohenin d (0,2 pieni, 0,5 keskikokoinen, 0,8 suuri; Cohen 1988)

kosta 5 nähdään. Siihen, minkä tasoisen koulutuksen vanhemmat toivoivat lapsensa hankkivan, oli vanhempien oma koulutustaso puolestaan yhteydessä: korkeasti koulutetut vanhemmat toivoivat selvästi matalasti koulutettuja vanhempia useammin lapsen hankkivan korkean koulutuksen. Omasta koulutustasostaan riippumatta vanhemmat olivat pääasiassa varmoja tai erittäin varmoja siitä, että heidän lapsensa saavuttaa toivotun koulutustason; vain hieman useampi kuin joka kymmenes oli epävarma asiasta. Koulujen sosioekonomisen statuksen osalta tilastollisesti merkitsevä ero löytyi vain vanhempien koulutustasoista: ne vanhemmat, joiden lapsen koulun sosioekonominen status oli matala, toivoivat lapsensa hankkivan toisen asteen koulutuksen useammin kuin ne vanhemmat, joiden lapsen koulun status oli keskiverto tai korkea.

Vanhemmilta tiedusteltiin myös sitä, mikä oli pääasiallinen syy lapselle toivotulle koulutustasolle. Valtaosa sekä matalasti että kor-

TAULUKKO 5. Vanhempien toiveita ja näkemyksiä lastensa tulevista koulutuspoluista vanhempien koulutustason ja koulun sosioekonomisen statuksen mukaan (%)

	Vanhemman koulutus		Koulun status		
	Matala	Korkea	Matala	Keskiverto	Korkea
Mitä itse toivoo lapsen tekävän peruskoulun jälkeen?					
Jatkavan opiskelua	97,7	99,5	98,9	100,0	98,3
Menevän töihin/työharjoitteluun	2,3	0,5	1,1	0,0	1,7
Mitä arvelee lapsen todellisuudessa tekävän peruskoulun jälkeen?					
Jatkavan opiskelua	97,6	99,5	97,8	100,0	98,3
Menevän töihin/työharjoitteluun	2,4	0,5	2,2	0,0	1,7
Minkä tasoisen koulutuksen toivoisi lapsen hankkivan?					
Toisen asteen koulutus	62,0	22,2	44,8	29,7	29,4
Korkeakoulutus	38,0	77,8	55,2	70,3	70,6
Miten varma on siitä, että lapsi saavuttaa toivotun koulutustason?					
Epävarma	12,9	12,5	7,6	14,4	15,1
Varma	58,9	59,1	64,1	55,8	56,3
Erittäin varma	28,2	28,4	28,3	29,8	28,6
Mikä on pääasiallinen syy toivotulle koulutustasolle?					
Hyvät tulot, jottei olisi rahahuolia.	15,0	5,1	5,7	12,7	7,2
Turvallinen työpaikka, jossa ei olisi huolta työttömyydestä.	16,7	9,6	17,1	8,9	12,0
Sisällöllisesti ja sosiaalisesti mielekäs työ, joka kiinnostaa lasta.	68,3	85,3	77,1	78,5	80,7

Tilastollisesti merkitsevät erot lihavoitu (Vanhemman koulutus – Koulustuivoie $\chi^2(1) = 40,84$; $p < ,001$; Vanhemman koulutus – Koulustuivoieven syy $\chi^2(2) = 8,77$; $p = ,01$; Koulun status – Koulustuivoive $\chi^2(2) = 6,50$; $p = ,04$).

keasti koulutetuista vanhemmista kertoi syyksi sen, että haluaa lapselleen sellaisen työn, jossa hän voi tuntea saavansa aikaan jotain merkityksellistä ja joka kiinnostaa palkasta riippumatta. Mata- lasti koulutettujen vanhempien koulutustoi- veiden taustalla oli kuitenkin korkeasti koulutettuihin vanhempiin verrattuna useammin toive siitä, että lapsen tuleva työssä olisi joko hyvä palkka, jotta lapsella ei olisi rahahuolia, tai että riski jäädä työttömäksi tulevasta työstä olisi mahdollisimman pieni (taulukko 5). Vanhempien kou- lutustoi- veiden takana olevat syyt eivät eronneet toisistaan koulun sosioekonomisen statuksen perusteella.

Vanhempien koulutyytyväisyys

Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat keskimää- rin varsin tyytyväisiä lastensa koulu- ihin, kuten taulukossa 3 esite- tyistä vanhempien tyytyväisyys -faktoreihin kuuluvien väittämien keskiarvoista nähdään (muuttujien arvot vaihtelevat välillä 1–4, ja mitä suurempi arvo, sitä tyytyväisempi vanhempi oli; keskiarvot tässä aineistossa pääosin kolmosen tuntumassa). Koulun sosioeko- nominen status oli positiivisessa yhteydessä vanhempien koulutyy- tyväisyyteen sekä kouluhyvinvoinnin että kodin ja koulun välisen yhteistyön osalta⁷, eli mitä korkeampi koulun status oli, sitä tyyty- väisempiä vanhemmat olivat lastensa kouluhyvinvointiin sekä ko- din ja koulun yhteistyöhön. Koulun sosioekonominen status ei sitä

7 Yläkoulujen sosioekonomisen statuksen yhteyttä vanhempien koulutyytyväisyyteen tarkastel- tiin lisäämällä koulun sosioekonominen status kovariaatiksi Vanhempien tyytyväisyys -fakto- rimalliin. Jotta tämän MIMIC-mallin ja aineiston välille saavutettiin hyvä yhteensopivuus, mal- liin lisättiin MPlus-ohjelman tarjoamien modifikaatioindeksien perusteella suora polku kou- lun statuksesta muuttujan "Koululla on hyvä maine". (Rakenneyhtälömallinnuksessa teo- reettisen mallin sopivuutta aineistoon arvioidaan useiden erilaisten yhteensopivuusindeksien avulla. Jos nämä indeksit osoittavat, että malli ei sellaisenaan sovi aineistoon, voidaan mallin muokkaamisessa käyttää apuna niin sanottuja modifikaatioindeksejä, jotka kertovat, millä ta- valla erilaiset muutokset parantaisivat aineiston ja mallin yhteensopivuutta. Ks. esim. Byrne 2012.) Koska tutkimusaineisto oli hierarkkinen (ks. esim. Ellonen 2006) ja koulun sosioeko- nominen status ei ole yksilötason muuttuja, tässä asetelmassa olisi ollut tarpeen tehdä niin sanottu monitasomallinnus, jolloin koulun status -muuttujalla olisi selitetty mallissa mukana olevien faktorien koulutason varianssia. Valitettavasti sekä aineistossa mukana olleiden kou- lujen määrä erityisesti suhteessa mallin parametrien määrään että aineiston kokonaisvastaa- jamäärä olivat siinä määrin pieniä (vrt. Maas & Hox 2005), ettei näin monimutkainen mallin- taminen ollut mahdollista (MPlus-ohjelma ei pystynyt toteuttamaan monitasomallinnusta tällä aineistolla).

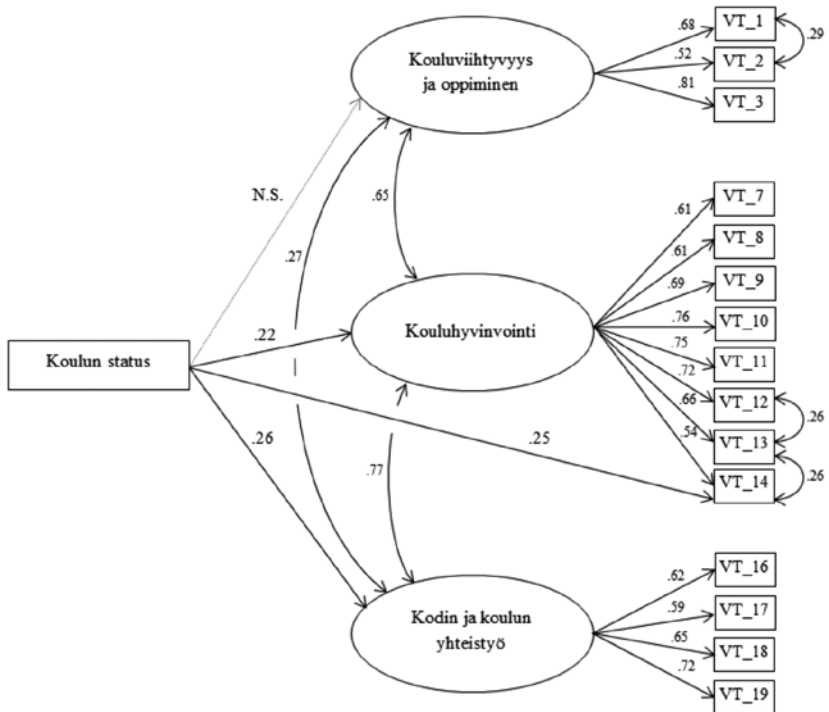
vastoin ollut yhteydessä vanhempien näkemykseen lastensa kouluviihtyvyydestä ja oppimisesta, eli vanhemmat olivat yhtä tyytyväisiä (tai tyytymättömiä) siihen, miten hyvin lapsi viihtyi ja oppi koulussa, koulun sosioekonomisesta statuksesta riippumatta. (Kuvio 1.) Suora yhteys koulun sosioekonomisesta statuksesta koulun mainetta koskevaan muuttujaan kertoo siitä, että koulun status ei vanhempien näkemyksen mukaan ollut yhteydessä koulun maineeseen vain suhteessa kouluhyvinvointiin, vaan koulun statuksen nouseminen heijastui myös suoraan vanhempien mielipiteeseen koulun maineesta. Mitä korkeampi koulun sosioekonominen status oli, sitä parempana vanhemmat näkivät koulun maineen.

Koulun sosioekonominen status oli yhteydessä myös vanhempien käsitykseen siitä, miten paljon koulussa on kilpailua oppilaiden välillä⁸. Ne vanhemmat, joiden lapsen yläkoulu oli sosioekonomiselta statukseltaan korkea, kokivat koulussa olevan enemmän kilpailua (ka 2,03; kh 0,73), kuin ne vanhemmat, joiden lasten koulun sosioekonominen status oli matala (ka 1,77; kh 0,67).

Yhteenveto ja pohdinta

Tässä artikkelissa tarkasteltiin peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhempien koulutukselle antamia merkityksiä, heidän lapsiinsa kohdistamia koulutustoi-veita sekä tyytyväisyyttä lastensa koulujen toiminnan eri osa-alueisiin. Ensimmäinen kysymys, johon artikkelissa haettiin vastausta, oli se, missä määrin vanhempien oma koulutustaso sekä lapsen koulun sosioekonominen status olivat yhteydessä vanhempien koulutususkoon ja koulutustoi-veisiin. Toinen kysymys oli se, oliko yläkoulun sosioekonominen status yhteydessä vanhempien koulutyytyväisyyteen. Tässä yhteen-ve- toluvussa tutkimuksessa saatuja tuloksia peilataan erityisesti kouluvalintatutkimuksen kenttään kuuluvien tutkimusten tuloksiin, sillä kouluvalintaan liittyvä tutkimus kytkeytyy useisiin tämän tutkimuksen kannalta oleellisiin teemoihin. Toinen syy tähän on se,

8 $F(2, 315) = 3,52, p = 0,03$, Bonferronin $p = 0,03$ eroavien ryhmien välillä; osoitettu $\eta^2 = 0,022$ (efektikoon raja-arvot 0,01 pieni, 0,06 keskikokoinen, 0,14 suuri; Cohen 1988).



KUVIO 1. Koulujen sosioekonomisen statuksen yhteys vanhempien koulutyytyväisyyteen⁹

että kotimaista koulun sosioekonomisen statuksen huomioivaa tutkimusta ei vanhempien koulu- ja koulutusnäkemyksistä juuri ole saatavilla.

Näkemys koulutuksen tärkeydestä ei ole yhteydessä sosiaalisiin taustatekijöihin

Vanhempien koulutususkon osalta tämän tutkimuksen tulokset ovat osin samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Kalalahti 2007; Meriläinen 2011; Asplund & Maliranta 2006): tut-

⁹ N = 318; $\chi^2 = 175.85$; df = 95; p < 0.001; RMSEA = 0.05; SRMR = 0.04; CFI = 0.96; TLI = 0.94; standardoidut lataukset ja kertoimet

kimukseen osallistuneet vanhemmat pitivät koulutusta tärkeänä lastensa tulevaisuuden kannalta. Vanhempien näkemykset koulutuksen merkityksestä eivät tämän tutkimuksen tulosten perusteella kuitenkaan eronneet toisistaan heidän oman koulutustasonsa eivätkä lapsen yläkoulun sosioekonomisen statuksen perusteella. Kohtalainen ero löydettiin vanhemman lapselleen toivomaan koulutustasoon liittyen; ne vanhemmat, jotka toivoivat lastensa hankkivan korkean koulutuksen, pitivät koulutusta hieman merkityksellisempänä kuin ne vanhemmat, jotka toivoivat korkeimman lastensa suorittaman koulutustason olevan toisen asteen koulutus. Koulutukseen osallistuminen vaatii yksilöltä ja perheeltä panostusta ja resursseja, ja tästä näkökulmasta saatu tulos on ymmärrettävä: mitä tärkeämpänä koulutusta pitää, sitä valmiimpi on siihen investoimaan.

Yhteyden puuttuminen vanhemman koulutustason ja koulutukselle annetun merkityksen välillä on ristiriidassa joidenkin aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa suomalaisten korkeasti koulutettujen vanhempien on havaittu pitävän koulutusta tärkeämpänä kuin matalammin koulutetut vanhemmat (esim. Rinne & Tuittu 2011; Silvennoinen, Rinne, Kalalahti & Varjo 2015). Se, että vanhempien koulutustausta ei ollut tämän tutkimusten tulosten mukaan yhteydessä heidän näkemykseensä koulutuksen tärkeydestä lastensa tulevaisuuden kannalta, voi selittyä tutkimusaineistolla, joka on kerätty kolmesta suuresta kaupungista, ja jossa korkeasti koulutetut äidit ovat selvästi yliedustettuina. On mahdollista, että koulutus näyttäytyy merkityksellisempänä isoissa kaupungeissa, joissa ei ole vain pienempiä kaupunkeja ja maaseutua selvästi runsaammin jatkokoulutus- ja työmahdollisuuksia, vaan myös enemmän kilpailua tarjolla olevista koulutus- ja työpaikoista. Myös vastaajien vinoutunut sukupuolijakauma voi olla yhteydessä tulokseen: aikaisemman tutkimuksen tulosten perusteella tiedetään, että äidit ovat isiä tyytyväisempiä lastensa kouluun (Friedman ym. 2006; Rätty & Kasanen 2007), joten lienee myös mahdollista, että erityisesti äidit – koulutustaustastaan riippumatta – myös pitävät koulutusta tärkeänä. Toisaalta saatu tulos yhteyden puuttumisesta vanhemman koulutustaustan ja koulutukselle annetun mer-

kityksen välillä voi selittyä osin myös sillä, että erityyppiset painotetut luokat tutkimuksessa mukana olleissa kaupungeissa antavat mahdollisuuksia lapsen koulupolun muokkaamiseksi sellaiseksi, että vanhempien taustaerot koulutuksen merkityksen antajina tasoittuvat.

Lasten toivotaan kouluttautuvan – syyt vaihtelevat

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat toivoivat ja uskoivat lastensa jatkavan opiskelua peruskoulun päätyttyä. Vahvasta koulutuskosta kertoi se, että vain hieman yli kaksi prosenttia matalasti koulutetuista vanhemmista ja puoli prosenttia korkeasti koulutetuista vanhemmista toivoi lapsensa menevän peruskoulun jälkeen töihin tai työharjoitteluun opiskelun jatkamisen sijasta. Vanhempien näkemykset eivät tässä suhteessa eronneet toisistaan heidän oman koulutustasonsa eivätkä lasten koulujen sosioekonomisen statuksen perusteella.

Siihen, minkä tasoisen koulutuksen toivoi lapsensa hankkivan, oli vanhempien oma koulutus selvässä yhteydessä, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa on havaittu (esim. Kalalahti & Varjo 2016; Rätty ym. 2009; Spera ym. 2009). Matalasti koulutetuista vanhemmista toivoi lapsilleen korkeakoulutusta alle 40 prosenttia, kun vastaava luku oli korkeasti koulutettujen vanhempien kohdalla lähes 80 prosenttia. Vanhempien koulutustoiveissa oli eroja myös koulun sosioekonomisen statuksen perusteella, joskin ne olivat pienempiä kuin koulutustasoon perustuvat erot. Niistä vanhemmista, joiden lasten koulut olivat sosioekonomiselta statukseltaan keskivertoja tai korkeita, alle kolmannes toivoi lapsen korkeimman tulevaisuudessa hankitun koulutuksen olevan toisen asteen koulutus, ja vastaavasti yli 70 prosenttia toivoi lapselleen korkeakoulutusta. Koulun sosioekonomisen statuksen ollessa matala, 45 prosenttia vanhemmista toivoi lapselle toisen asteen koulutusta, ja 55 prosenttia korkeakoulutusta. Selvä enemmistö sekä korkeasti että matalasti koulutetuista vanhemmista (lähes 90 %) oli joko varma tai hyvin varma siitä, että lapsi saavuttaa tulevaisuudessa vanhemman toivoman koulutustason. Vanhempien varmuudessa ei ollut eroa myös-

kään koulujen sosioekonomisen statuksen eikä sen perusteella, toivoivatko he lapsensa tulevaisuudessa hankkiman korkeimman koulutustason olevan toisen asteen vai korkea-asteen koulutus.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että matalasti ja korkeasti koulutetut vanhemmat erosivat toisistaan koulutustoiveidensa lisäksi siinä, mikä oli tärkein syy lapselle toivotulle koulutustasolle. Yli 85 prosenttia korkeasti koulutetuista vanhemmista näki keskeisenä syynä sen, että lapsi saisi sisällöllisesti ja sosiaalisesti mielekkään työn, joka kiinnostaa lasta itseään. Matalasti koulutettujen vanhempien kohdalla vastaava osuus oli alle 70 prosenttia, ja heidän vastauksissaan voidaankin nähdä painottuvan korkeasti koulutettuihin vanhempiin verrattuna useammin koulutuksen väliarvo (McDowell ym. 2016) sekä niin sanottu turvallisuushakuisuus (vrt. Järvinen 2003), eli lapselle toivottiin koulutuksen avulla työtä, jossa ei tarvitsisi pelätä työttömyyttä tai josta maksettu palkka olisi sellainen, ettei lapsella olisi rahahuolia. Matalasti koulutetut vanhemmat arvostavatkin usein ammatillista koulutusta ja varhaista työelämään siirtymistä ja odottavat peruskoulun tarjoavan ensisijaisesti välineellistä arvoa eli valmentavan käytännölliseen ja hyödylliseen osaamiseen, jolla olisi käyttöä työelämässä (Silvennoinen, Rinne, Kalalahti & Varjo 2015).

Koulun sosioekonominen status yhteydessä vanhempien koulutyytyväisyyteen

Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat kohtuullisen tyytyväisiä lastensa kouluihin. Koulujen eriytymiskehitys (ks. esim. Seppänen ym. 2015; Kuusela 2012; Lempinen ym. 2016) heijastui kuitenkin vanhempien koulutyytyväisyyteen: mitä korkeampi koulun sosioekonominen status oli, sitä tyytyväisempiä vanhemmat olivat sekä lapsensa kouluhyvinvointiin että kodin ja koulun yhteistyöhön. Koulun sosioekonominen status ei kuitenkaan ollut yhteydessä vanhempien näkemykseen lastensa kouluviihtyvyydestä ja oppimisesta koulussa; vanhemmat olivat siis yhtä tyytyväisiä kouluviihtyvyyteen ja oppimiseen koulun statuksesta riippumatta. Aineistoa analysoitaessa havaittiin lisäksi, että

koulujen sosioekonomisen statuksen ja maineen välinen suhde oli osin varsin suoraviivainen. Sen lisäksi, että koulun maine kytkeytyi vanhempien näkemykseen kouluhyvinvoinnista, oli sosioekonominen status myös suorassa yhteydessä koulun maineeseen. Mitä korkeampi koulun sosioekonominen status oli, sitä parempana koulun mainetta pidettiin. Tämä havainto on linjassa useiden aikaisempien tutkimusten kanssa, sillä juuri koulujen oppilaspopulaatioiden sosiaalisen ja etnisen rakenteen on todettu olevan vanhempien näkökulmasta hyvin tärkeä tekijä koulun houkuttelevuudelle ja maineelle (esim. Ball, Bowe & Gewirtz 1995; Bunar 2012; Bunar & Ambrose 2016). Toisaalta myös vanhempien tyytyväisyyden on havaittu vaikuttavan koulujen maineeseen (esim. Skallerud 2011) niin sanotun puskaradion ollessa keskeinen väylä vanhempien hankkiessa tietoa kouluvalinnan perustaksi (Kosunen, Carrasco & Tironi 2015).

Tämän tutkimuksen tuloksia vanhempien koulutyytyväisyyden ja koulun sosioekonomisen statuksen yhteydestä voidaan selittää lasten kouluhyvinvointiin liittyvien näkemysten osalta ainakin kahdella eri tekijällä. Koulun sosiokulttuuristen piirteiden, kuten koulun normien ja arvojen, sekä oppilaiden ja vanhempien käsityksen koulusta – siis koulun maineen – on esitetty olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (ks. Rimpelä & Karvonen 2010). Lisäksi tämä yhteys voi selittyä osaltaan sillä, että vanhemmat kokevat kouluhyvinvoinnin olevan yhteydessä sosiaalisesti ja etnisesti lapsilleen sopivaksi katsomaansa oppilaspopulaatioon sekä sellaisiin oppilasryhmiin, joiden he ajattelevat tukevan lastensa opiskelumotivaatiota ja laadukasta oppimista (Kosunen & Seppänen 2015a). Koulutyytyväisyys voi lisääntyä sen myötä, kun samaan yhteiskuntaluokkaan kuuluvat perheet tulevat toistensa pariin. Tämä näyttäytyy koulujen oppilaspopulaation homogeenisyytenä, jolloin, Basil Bernsteinin (1996) näkemyksiä mukaillen, koulussa tapahtuva kommunikaatio ja kulttuurin ymmärrys helpottuvat, mikä kytkeytyy myös toiseen tässä tutkimuksessa havaittuun eroon vanhempien koulutyytyväisyydessä. Korkeammin koulutetuilla keskiluokkaisilla vanhemmilla on paremmat edellytykset kommunikoida ja tehdä yhteistyötä koulujen kanssa kuin työväenluok-

kaan kuuluvilla vanhemmilla. Keskiluokkaisille vanhemmille vuorovaikutus koulun kanssa on helpompaa (Lareau 1987; Ball 2003), sillä he ovat itsevarmempia suhteessa kouluun ja opettajiin (Lareau 2003). Tämä voi ainakin osin selittää sitä, miksi koulun sosioekonomisen statuksen noustessa myös vanhempien tyytyväisyys kodin ja koulun yhteistyöhön lisääntyy. Näiden selittävien tekijöiden lisäksi tutkimuksen tulokset viittaavat myös siihen mahdollisuuteen, että mitä korkeampi koulujen oppilaspopulaation sosioekonominen status on, sitä enemmän koulut voivat panostaa oppilaiden kouluhyvinvointiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön, mikä näin ollen lisää vanhempien koulutyytyväisyyttä ja vahvistaisi koulujen mainetta. Oppilaspopulaation korkea sosioekonominen status parantaa siis koulun mainetta sekä suoraan että välillisesti, mikä lisää koulun suosiota kouluvalintoja tekevien perheiden keskuudessa (Kosunen ym. 2015; Kosunen & Carrasco 2016; Harjunen, Kortelainen & Saarimaa 2014; van Zanten 2009, 83–84). Niissä tilanteissa, joissa oppilaat kilpailevat paikoista suosituimmissa kouluissa, parhaimmassa asemassa ovat korkeakoulutetut ja hyvin toimeentulevat vanhemmat (esim. Seppänen 2006, 183–190; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012; Seppänen ym. 2015, 516–517), ja koulujen oppilaspopulaatioiden eriytyessä hyvämaineisten ja suosittujen koulujen maine paranee entisestään (vrt. Kosunen & Seppänen 2015a, 232–233). Toisaalta tähän tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ne, joiden lapsen koulun sosioekonominen status oli korkea, kokivat koulussa olevan enemmän kilpailua oppilaiden välillä kuin ne vanhemmat, joiden lapsen koulun status oli matala. Tämä voi joissain tapauksissa vaikuttaa negatiivisesti korkean statuksen koulujen suosioon, sillä liiallinen kilpailu nähdään usein riskinä oppilaiden kouluhyvinvoinnille (ks. Kosunen 2016, 68; Kosunen & Seppänen 2015a, 255).

Kouluja eriyttävää ja profiloivaa politiikkaa on harjoitettu Suomessa viimeisen kolmen vuosikymmenen ajan (esim. Rinne & Järvinen 2011; Kivirauma 2001; Ahonen 2003). Tällaisen markkinajohtoisen politiikan seurauksena vanhempien ja koulujen valintamahdollisuudet lisäävät koulujen lohkoutumista erityisesti suurissa kaupungeissa (Seppänen ym. 2015; Kosunen & Seppänen 2015b;

Lempinen ym. 2016). Vanhemmat alemmista tuloluokista eivät esimerkiksi voi valita asuinalueitaan ja sitä kautta kouluja samassa määrin kuin parempituloiset perheet (Seppänen 2006), ja korkeasti koulutetuilla vanhemmilla on paremmat valmiudet tehdä kouluvaihtoja kuin matalasti koulutetuilla vanhemmilla (esim. Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015). Lohkoutumisesta huolimatta suomalaisvanhemmat ovat olleet tyytyväisiä lastensa kouluihin (Seppänen ym. 2015). Enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat ovat usein tyytyväisiä lastensa koulu- ja luokkasijoittumiseen, sillä vanhemmat kokevat, että heitä kuullaan, ja lapset saavat olla pääsääntöisesti lähikoulussa, jonka vanhemmat usein näkevätkin ainoana vaihtoehtona (Lempinen & Nieminen 2017). Lähikouluihin tyytymättömät alemmista luokista tulevat vanhemmat voivat hakea muihin kouluihin havitelllessaan sosiaalista nousua (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015a). Valinnan myötä tyytyväisyys voi lisääntyä sekä niihin kouluihin, joihin jäädytään, että niihin kouluihin, joihin vaihdetaan.

Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys

Tämän tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta arvioitaessa on syytä huomioida erityisesti muutama seikka. Vastausprosentti oli vain hieman yli 50, ja otoskoko (318) varsin pieni, mikä asettaa omat haasteensa tutkimustulosten yleistettävyydelle. Lisäksi vastaajajoukko painottui vahvasti korkeakoulutettuihin vanhempiin, ja äidit olivat selvästi yliedustettuina aineistossa. Vaikka tämä kyselytutkimuksille varsin yleinen ongelma ei sinällään ole yllättävä, vaikuttaa se osaltaan tulosten yleistettävyyteen ja tehtyjen vertailujen luotettavuuteen. Parhaimmassakin tapauksessa tämän tutkimuksen tulokset edustavat korkeintaan eteläisen Suomen suuria kaupunkeja, sillä aineisto on kerätty Helsingistä, Turusta ja Tampereelta.

Koulujen sosioekonomiseen statukseen perustuvien vertailujen osalta on syytä huomioida se, että koulujen sijoittaminen statukseltaan keskivertoon ryhmään oli varsin haasteellista, sillä riippuen siitä, mitä luokittelukriteeriä painotettiin, osa näistä kouluista olisi

voitu sijoittaa myös ryhmiin korkea tai matala. Tätä ongelmaa pyrittiin osaltaan ratkaisemaan tarkastelemalla tehtyä luokitusta myös aineistolähtöisesti (taulukko 1). Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää lisäksi sitä, ettei aineistoa kerätessä otettu huomioon sitä, oliko kyseessä yleisopetuksen vai painotetun opetuksen oppilasryhmä (ks. Kosunen 2016), vaan tutkimuksessa keskityttiin koulutasoon eli mahdollista koulujen sisäistä vaihtelua yleisopetuksen ja painotetun opetuksen luokkien välillä ei voitu analysoida huomioida.

Vanhempien koulutytyväisyyden mittariin liittyy myös omat haasteensa. Ensinnäkin sen kolmesta ulottuvuudesta erityisesti kaksi, kouluviihtyvyys ja oppiminen sekä kouluhyvinvointi ovat teoreettisesti osin päällekkäisiä. Lisäksi lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvät kysymykset esitettiin lapsen näkökulmasta (esimerkiksi *”Lapsi viihtyy koulussa”*), muiden kysymysten lähestyessä aihetta koulun näkökulmasta (esimerkiksi *”Koulu on lapselle turvallinen”*), mikä on voinut johtaa siihen, että vanhemmat ovat vastanneet jossain määrin eri tavalla kouluviihtyvyyttä ja oppimista mitanneisiin kysymyksiin kuin kouluhyvinvointiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviin kysymyksiin. Tästä johtuen jatkotutkimuksissa olisikin hyvä panostaa aineistonkeruuseen liittyvien seikkojen lisäksi erityisesti vanhempien näkemyksiä ja tyytyväisyyttä mittaavien kysymysten yhdenmukaisuuteen.

Lopuksi

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat siitä, että suomalaisten vanhempien koulutususko on edelleen vahvaa, ja mitä suurempana koulutuksen merkityksen näkee, sitä enemmän siihen on valmis investoimaan. Yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhemmat uskoivat ja toivoivat lastensa jatkavan kouluttautumista peruskoulun jälkeenkin. Vain marginaalinen osa ikäluokasta päättää koulunsa oppivelvollisuuteen, sillä toisen asteen koulutuksesta on tullut käytännössä osa oppivelvollisuutta, jonka ulkopuolelle jääminen nähdään vakavana ongelmana (Järvinen & Vanttaja 2013) ja joka luo kulttuurisia, moraalisia ja yhteiskunnallisia latauksia nuoresta:

koulutuksen keskeyttäminen tarkoittaa ajatutumista koulutukselliseen alaluokkaan ja kyvyttömyyttä pärjätä työmarkkinakansalaisena (Komonen 2001). Tämä heijastunee myös tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien näkemyksissä koulutuksen merkityksestä lasten tulevaisuudelle.

Vanhempien koulutyytyväisyyden osalta tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat osaltaan aikaisempien tutkimusten tuloksia, jotka kertovat suomalaisten peruskoulujen eriytyvän suurten kaupunkien koulumarkkinoilla. Sen lisäksi, että tämä tutkimus osoittaa aikaisempien tutkimusten kaltaisesti suurten kaupunkien koulujen eriytyvän sosiaaliselta ja etniseltä koostumukseltaan sekä oppimistulosten suhteen, tulokset kertovat koulujen eroavan myös vanhempien näkemysten mukaan. Yhtäältä koulut eroavat oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyvien tekijöiden ja kodin ja koulun yhteistyön toimivuuden osalta, ja toisaalta oppilaiden välillä esiintyvän kilpailun määrän suhteen. Vaikka vanhempien kouluihin liittyvien näkemysten taustalla on monitahoisia sosiaalisia prosesseja, joita ei voi selittää vain kouluihin liittyvillä tekijöillä, tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että koulujen oppilaspopulaatioiden sosioekonominen status on yhteydessä – oppimistulosten tuottamisen välittömien edellytysten (esim. Bernelius 2010; Kauppinen & Bernelius 2013) lisäksi – siihen, miten tai missä määrin koulut voivat panostaa myös toimintansa muihin, oppimiseen epäsuorasti liittyviin osa-alueisiin, kuten oppilaiden kouluhyvinvointiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön.

Tämä tutkimus on saanut tukea Euroopan Komission tutkimuksen ja teknologian kehittämisen seitsemänneltä puiteohjelmalta (rahoitusnumero SSH-CT-2009-243,868).

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus.
- Asplund, R. & Maliranta, M. 2006. Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Sitran raportteja 60. Helsinki: Sitra.
- Ball, S. 2003. Class Strategies and The Education Market: the middle clas-

- ses and social advantage. Lontoo: Routledge Falmer.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1995. Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review* 43 (1), 52–78.
- Bernelius, V. 2010. Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOp-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 19–23.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.
- Bernelius, V. & Kauppinen, T. 2011. School outcomes and neighbourhood effects: A new approach using data from Finland. Teoksessa M. van Ham, D. Manley, N. Bailey, L. Simpson & I. Maclennan (toim.) *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Lontoo: Springer, 225–247.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Theory, Research, Critique. London: Taylor & Francis.
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. 2011. Multiple transitions: Educational policies and young people's post-compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (3), 307–324.
- Bunar, N. 2012. Parents and teachers on local school markets – Evidence from Sweden. *Occasional Papers from Teachers College, Columbia University* No. 208. New York, NY: Columbia University.
- Bunar, N. & Ambrose, A. 2016. Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education* 11 (1), 34–51.
- Byrne, B. 2012. *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. painos. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crosnoe, R., Mistry S. R. & Elder, G. H. Jr. 2002. Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family* 64 (3), 690–702.
- Davis-Kean, P. E. 2005. The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parent expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology* 19 (2), 294–304.
- de Carvalho, M. E. 2001. *Rethinking family school relations: A critique of parental involvement in schooling*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Ellonen, N. 2006. Monitasoanalyysit ja niiden soveltaminen sosiaalitieteissä. *Janus* 4 (2), 127–138.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A. & Childs, S. 2006. Parent satisfaction with educational experiences scale: a multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (2), 142–152.

- Friedman, B., Bobrowski, P & Geraci, J. 2006. Parents' school satisfaction: ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration* 44 (5), 471–486.
- Friedman, B., Bobrowski, P & Markow, D. 2007. Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration* 45 (3), 278–288.
- From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J. & Vartiainen, H. 2014. Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (5), 553–559.
- Harjunen, O., Kortelainen, M. & Saarimaa, T. 2014. Best education money can buy? Capitalization of school quality in Finland. Government Institute for Economic Research. VATT Working Papers 58. Helsinki: VATT.
- Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37–52.
- Hu, L., & Bentler, P. M. 1995. Evaluating model fit. Teoksessa R. H. Hoyle (toim.) *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*. London: Sage, 76–99
- Hu, L., & Bentler, P. M. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6 (1), 1–55.
- Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 51–66.
- Jónsdóttir, K. & Björnsdóttir, A. 2012. Home-school relationships and cooperation between parents and supervisory teachers. *Barn* (4), 109–128.
- Järvinen, T. 2001. Koulujärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnanvapaus. Teoksessa T. Kuure (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot vuosikirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosaian neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 60–69.
- Järvinen, T. 2003. Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkaiden työurat – Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (5), 509–519.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä. *Kasvatus* 38 (5), 417–431.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015a. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 371–399.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015b. Vuorovaikutusta ja valintoja. Vanhempien osallisuus lasten koulusaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus* 33 (3–4), 37–58.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Lähikouluropolit ja painotetut valinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-*

- arvon muuttuvat merkitykset. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 37–67.
- Kaappinen, T. & Bernelius, V. 2013. Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen. Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohtaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-208-1>
- Kim, J-S. & Hwang, Y-J. 2014. The Effects of School Choice on Parental School Participation and School Satisfaction in Korea. *Social Indicators Research* 115 (1), 363–385.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistuvaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, J. Tähtinen & S. Ahonen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteen tutkimuksia 1*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–90.
- Komonen, K. 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliiin. Teoksessa T. Kuure (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot -vuosikirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusverkoston neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 70–85.
- Konu, A. I. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto.
- Konu, A. I., Rimpelä, M. K. & Lintonen, T. P. 2002. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* 17 (2), 155–165.
- Koski, L. 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) *Nuoruuden vuosisata; suomalaisen nuorison historia. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 283–313.
- Kosunen, S. 2014. Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 29 (4), 443–466.
- Kosunen, S. 2016. Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kosunen, S. & Carrasco, A. 2016. Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 46 (2), 172–193.
- Kosunen, S., Carrasco, A. & Tironi, M. 2015. The role of 'hot' and 'cold' knowledge in the choice of schools in Chilean and Finnish cities. Teoksessa P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes*. Rotterdam: Sense Publishers, 139–156.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015a. ”Helky laulu, kaisu maine”: koulujen maiden rakentaminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 231–260.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015b. The transmission of capital and a feel

- for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58 (4), 329–342.
- Kuusela, J. 2012. Eriytymiskehitys oppimistulosten valossa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, & J. Kuusela (toim.) *Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.
- Kyntölä, L. 2011. Lukioon vai ei? Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyskiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34 (3), 230–242.
- Lareau, A. 1987. Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education* 60 (2), 73–85.
- Lareau, A. 2003. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lawrence, E. 2015. The family-school interaction: school composition and parental educational expectations in the United States. *British Educational Research Journal* 41 (2), 183–209.
- Leiponen, A. 2000. *Essays in the economics of knowledge. Innovation, collaboration, and organizational complementarities*. Helsinki: ETLA The Research Institute of the Finnish Economy.
- Lempinen, S. 2018. Municipal and parental school choice in the case of children receiving support. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, Humaniora, osa 454*. Turku: Turun yliopisto.
- Lempinen, S. & Niemi, A-M. 2017. Special support and neighbourhood school allocation in Finland: A study on parental school choice. *European Journal of Special Needs Education* 33 (1), 102–117.
- Lempinen, S., Berisha, A-K., & Seppänen, P. 2016. Inklusion ja kouluvalinnan dilemma – Oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. *Kasvatus* 47 (2), 125–138.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2006. Kouluttomaan oppimiseen? Opetuksen ja kasvatuksen ristiriitaiset tulevaisuudenkuvat haasteena koulutuksen kehittämiseksi. *Futura* 25 (1), 42–52.
- Maas, C. & Hox, J. 2005. Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *Methodology* 1 (3), 86–92.
- Malinen, P. 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 83–87.
- McDowell, J., Biggart, A., Živoder, A., Ule, M., Martelli, A., De Luigi, N., & Litau, J. 2012. Governance of educational trajectories in Europe: Comparative analysis individual survey. GOETE working paper. <http://www.goete.eu/download/working-papers>.
- McDowell, J., Zivonder, A. & Tolomelli, A. 2016. Comparing the Views of Students, Parents and Teachers on the Emerging Notions of Relevance of Education. Teoksessa A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato & R. Dale (toim.) *Governance of Educational Trajectories in Europe*. London: Bloomsbury, 183–201.

- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat? Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Helsinki: Super.
- Midgley, C., Maehr, M., Hrudá, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. 2000. Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales. Michigan: University of Michigan. http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V12Word97.pdf .
- Myllyniemi, S. (toim.) 2014. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosaian neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto.
- Nieminen, M. 2003. 'Uusien historioiden' avaamia näkökulmia kasvatusthistoriaan. Teoksessa J. Rantala (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 14–30.
- Parreira do Amaral, M., Litau, J., Cramer, C., Kobolt, A., Loncle, P, McDowell, J. Mellor, D., Mellottée, L., Muniglia, V., Ule, M., Walther, A. & Zivoder, A. 2011. Governance of educational trajectories in Europe: State of the art report. GOETE working paper. <http://www.goete.eu/download/working-papers?download=24:state-of-the-art-report-governance-of-educational-trajectories-in-europe>.
- Reay, D. 1998. Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Gender and Social Class. *Sociology* 32 (2), 259–75.
- Rimpelä, A. & Karvonen, S. 2010. Koulun ja asuinalueen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOp-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1. Helsinki: Helsingin yliopisto. 31–37.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2012. In the shifting sand of policy – University academics and employees' views and experiences on Finland's new higher education policy. Teoksessa S. Ahola & M. D. Hoffman (toim.) Higher education research in Finland. Finnish Institute for Educational Research. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Press, 89–110.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistussera & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 77–106.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, keskustelu ja preferenssit. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10. Turun yliopisto.
- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211, 97–158.

- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma. Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallituksen tutkimuksia 2/1996.
- Räty, H. 2006. What comes up after compulsory education? A follow-up study on parental expectations of their child's future education. *Educational Studies* 31 (1), 1–16.
- Räty, H. & Kasanen, K. 2007. Parents' Perceptions of Their Children's Schools. Findings from a Five-Year Longitudinal Study. *Educational Studies* 33 (3), 339–351.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parents' Participation in their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 277–293.
- 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.
- Scott-Jones, D. 1995. Parent-child interactions and school achievement. Teoksessa B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg & R. L. Hampton (toim.) *The family-school connection: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 75–107.
- Seppänen P 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Seppänen, P, Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim). 2015. Lohkoutuva Peruskoulu – Perheiden Kouluvalinnat, Yhteiskuntaluokat ja Koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P, Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Seppänen, P, Rinne, R., & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet: Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Silvennoinen, H., Kivinen, O. & Ahola, S. 2002. Tasa-arvon tavoittelusta markkinoiden puristukseen. Nuorten koulutus ja koulutuspolitiikka. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Yliopistopaino, 61–85.
- Silvennoinen, H. & Klas, K. 1996. Kestääkö koulutususko pitkittyvän työttömyyden? *Kasvatus* 27 (1), 62–71.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M., & Varjo, J. 2015. Työväenluokan koulutusesenteet ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 437–467.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.): *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325–370.

- Skallerud, K. 2011. School reputation and its relation to parents' satisfaction and loyalty. *International Journal of Educational Management* 25 (7), 671–686.
- Spera, C., Wentzel, K. R. & Matto, H. C. 2009. Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence* 38 (8), 1140–1152.
- Tiedebarometri 2016. 2016. Tutkimus suomalaisten suhtautumisesta tieteeseen ja tieteellis-tekniseen kehitykseen. <http://www.tieteentiedotus.fi/tiedebarometri.html>.
- Walther, A., Parreira do Amaral, M., Cuconato, M. & Dale, R. (toim.) 2016. *Governance of Educational Trajectories in Europe*. London: Bloomsbury.
- van Zanten, A. 2009. Competitive Arenas and Schools' Logics of Action: A European Comparison. *Compare* 39 (1), 85–98.
- van Zanten, A. 2013. A good match: Appraising worth and estimating quality in school choice. Teoksessa J. Beckert & C. Musselin (toim.) *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy*. Oxford: University Press, 77–99.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Lundahl, L. 2015. Recognizing and controlling the social cost of school choice. Teoksessa G. Noblit & W. Pink (toim.) *Education, Equity and Economy: Crafting a New Intersection*. Cham, Sveitsi: Springer, 73–94.
- Varjo, J., Kalalahti, M., & Seppänen, P 2015. Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat. Teoksessa P Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 59–86.
- Whitty, G. Power, S. & Halpin, D. 1998. *Devolution and choice in education. The school, the state and the markets*. Buckingham: Open University Press.

10. Yhdistelmä­tut­kin­non lupaukset – Kaksois- ja kolmoistut­kin­toa suorittavien koulu­tu­su­valin­ta­perusteet ja tyytyväisyys koulu­tu­k­seen

Yhdistelmä­tu­tu­kin­toon on koko sen lähes 30-vuotisen historian ajan liitetty monenlaisia toiveita niin koulu­tu­su­poliitiikassa kuin opiskelijoiden ja heidän vanhempiensa uskomuksissa. Miten yhdistelmä­tu­tu­kin­non koulu­tu­su­poliittiset lupaukset ovat toteutuneet opiskelijatasolla? Millä peruste­in opiskelijat ovat valinneet yhdistelmä­tu­tu­kin­non yhden tu­tu­kin­non sijaan ja miten tyytyväisiä he ovat valintaansa? Opiskelijakyselyn tuloksia arvioidaan koulu­tu­su­poliitiikan valossa. Samalla koetetaan hahmottaa yhdistelmä­tu­tu­kin­non tulevaisuutta osana suomalaista koulu­tu­su­järjestelmää.

Johdanto

Siirtyminen peruskoulun jälkeiseen koulu­tu­k­seen on suomalaisessa koulu­tu­su­järjestelmässä nuorta ikäryhmää merkittävimmin jakava nivelvaihe. Peruskoulun jälkeen pääasialliset vaihtoehdot ovat joko

ammattillinen tai lukiokoulutus. Vaikka ”käytännöllinen” ja ”akateeminen” väylä on Suomessa pidetty erillisinä, toisen asteen opiskelijoille on luotu mahdollisuuksia yhdistää opintoja sekä lukiosta että ammatillisesta koulutuksesta yksilöllisen kiinnostuksen mukaan. Toisen asteen tutkintomuotoa, jossa opiskelija suorittaa sekä ammatillisen perustutkinnon että ylioppilastutkinnon, kutsutaan useimmiten kaksoistutkinnoksi. Kolmoistutkinnoksi kutsutaan tutkintomuotoa, jossa opiskelija suorittaa ammatillisen perustutkinnon, lukion täyden oppimäärän ja ylioppilastutkinnon. (Mäensivu ym. 2007, 28–29.) Kaksois- tai kolmoistutkinto eivät kuitenkaan ole virallisia tutkintonimikkeitä. Opetushallitus suosittelee käytettävien termejä ”kahden tutkinnon suorittaminen” tai ”kahden tutkinnon opinnot”. Erityisesti kolmoistutkinto on käsitteenä ongelmallinen, koska lukion oppimäärää ei voida laskea erilliseksi tutkinnoksi. (Gyldén ym. 2009, 10.) Opetushallituksen omaksumasta terminologiasta poiketen käytämme artikkelissa sujuvuuden vuoksi käsitteitä kaksois- ja kolmoistutkinto, joihin kumpaankin tässä artikkelissa viitataan käsitteellä ”yhdistelmä­tutkinto”. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat opiskelijat tähtäävät opinnoissaan yhdistelmä­­tutkintoon, johon sisältyy sekä ylioppilastutkinto että ammatillinen perustutkinto ja mahdollisesti lukion oppimäärä.

Koulutusvalintoja tekevälle nuorelle yhdistelmä­­tutkintoon sisältyy pelkkään lukiovalintaan verrattuna lupaus ammatista ja paremmista työllistymismahdollisuuksista lähitulevaisuudessa. Ammatillisen koulutuksen valintaan verrattuna taas yhdistelmä­­tutkintoon sisältyy lupaus laajemmasta yleissivistyksestä ja avarammista jatkokoulutusmahdollisuuksista. Nämä lupaukset näkyvät myös yhdistelmä­­tutkintoa opiskelevien valintaperusteissa. Yhdistelmä­­tutkintoon liittyvät valintaperusteet ja odotukset voivat siis näyttäytyä aika erilaisina riippuen siitä, kumpaa – ylioppilastutkintoa vai ammatillista tutkintoa – opiskelija pitää ensisijaisena. Kahden rinnakkaisen koulutusväylän rajojen ylittäjinä yhdistelmä­­tutkinnon suorittajien kokemukset opinnoistaan ovat kiinnostavia niin koulutuspoliittisesti kuin sosiologisestikin.

Tarkastelemme tässä artikkelissa kyselyaineiston avulla yhdistelmä­­tutkintoa suorittavien koulutusvalintaperusteita ja tyytyväi-

syyttä tekemäänsä valintaan. Empiirisen osan taustaksi jäsenämme yhdistelmätutkinnon valintaa laajemmin koulutusvalintojen ja valikoitumisen sekä koulutusmuodolle asetettujen koulutuspoliittisten tavoitteiden kokonaisuudessa. Yhdistelmäopintojen lisääminen koulutustarjontaan sijoittuu osaksi yleisempiä koulutuspoliittisen ajattelun muutoksia. Yhdistelmätutkinnon muodostuminen yhdeksi toisen asteen koulutusreitiksi on seurausta kahdesta jokseenkin ristiriitaisesta koulutuspoliittisesta tavoitteesta. 1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus herätti ajatuksen tasa-arvoiset jatkokoulutusmahdollisuudet antavasta yhtenäisestä toisesta asteesta. Toisaalta 1990-luvulta lähtien julkiseen koulutuspolitiikkaan on sisällynyt ajatus koulutuspalvelujen tarjoamisesta asiakkaiden – opiskelijoiden ja heidän vanhempiansa – tarpeiden ja kysynnän mukaan. Yhdistelmätutkinnon voikin nähdä myös yhtenä joustavia ja yksilöllisiä reittejä tarjoavan koulutuspolitiikan juonteena. Kun työelämä ja työmarkkinat muuttuvat yhä nopeammin ja työtehtävät eriytyvät, asiakkaiden on voitava saada valita koulutustarjonnasta tarvitsemansa opit oppilaitosrajojen yli.

Yhdistelmätutkintoon liittyvä problematiikka ja yhdistelmätutkinnon suorittajat ovat olleet koulutustutkimuksen periferiassa. Tärkein syy siihen lienee se, että yhdistelmätutkinto on osa ammatillista koulutusta, jota on ylipäätään tutkittu vähemmän kuin muita koulutusmuotoja, esimerkiksi peruskoulua, lukiota tai yliopistoa. Ammatillisen koulutuksen heikko arvostus heijastuu siis myös tutkimukseen. Se ei ole kiinnostanut kovinkaan montaa tutkijaa. Mutta osittain kysymys lienee myös rahoittajan kiinnostuksesta: tutkimuksen rahoittajat ovat mieluummin valinneet rahoitettavakseen yhteiskunnallisesti arvostetumpia koulutustutkimuksen kohteita. Muiden koulutusmuotojen tutkimusta on pidetty yhteiskunnallisesti merkittävämpänä. Niin ammatillisen koulutuksen kuin lukiotutkimuksissakin yhdistelmätutkinto on ollut pikemmin sivuseikka kuin varsinainen kohde. Vaikka yhdistelmätutkinnon suorittajat ovat verraten pieni vähemmistö toisen asteen koulutuksen suorittajista, opiskelijamäärä on kuitenkin merkittävä ja hyvä syy tutkia aihetta.

Yhdistelmätkinto käytännössä

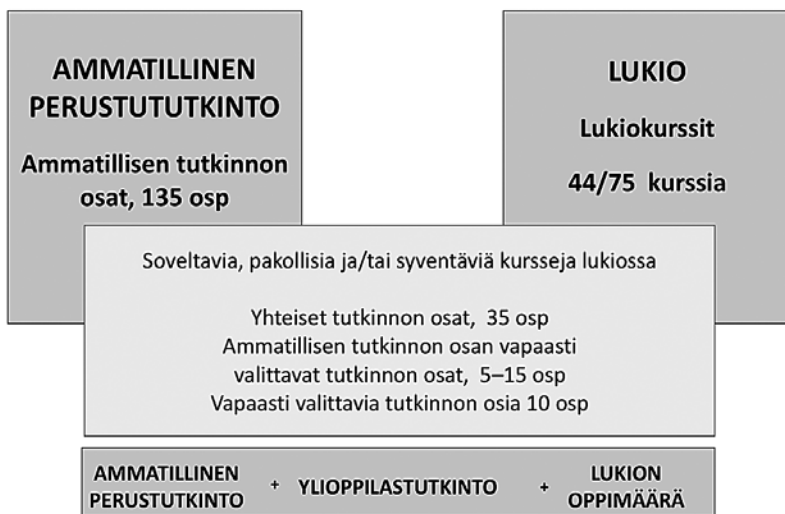
Yhdistelmätkinnon juuret ovat peruskoulu-uudistuksesta nousseesta tasa-arvoajattelusta alkunsa saaneesta keskiasteen uudistamisesta ja toisaalta halusta muokata koulutustarjontaa vastaamaan paremmin opiskelijoiden yksilöllisesti eriytyviä tarpeita. Pääministeri Harri Holkerin hallitus (1987–1991) käynnisti oppilaitosrajojen ylittämiseksi nuorisokoulukokeilun vuonna 1991 (esim. Mäkinen, Virolainen & Vuorinen 1997). Kokeilussa lukiot ja ammatilliset oppilaitokset muodostivat aikaisempia suurempia ja ”toimintakykyisempiä” yhteistoimintayksiköitä, joiden oli mahdollista tarjota jo vakiintuneiden koulutusmahdollisuuksien lisäksi oppilaitosrajat ylittäviä opintoja ammatillisen tutkinnon ja korkeakoulukelpoisuuden antavan lukion oppimäärän suorittamiseksi samanaikaisesti. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhtenäistävä nuorisokoulu ei kuitenkaan ollut poliittisesti mahdollinen. Nuorisokoulun perustaminen olisi merkinnyt myös ylioppilastutkintoon puuttumista, mikä herätti runsaasti vastustusta varsinkin konservatiivisemmissä puolueissa. (Varjo 2007, 171–174; Volanen 1997.) Kokeilun myötä yhdistelmätkinto tuli mahdolliseksi, minkä jälkeen se on säilynyt peruskoulun päättäneiden yhtenä vaihtoehtona.

Sekä laki ammatillisesta peruskoulutuksesta että lukiokoulutuksesta ovat velvoittaneet toisen asteen koulutuksen järjestäjiä tekemään yhteistyötä alueen toisen asteen koulutuksen ja muiden koulutuksen järjestäjien kanssa. Lait velvoittavat suunnittelemaan opetussuunnitelmat siten, että opiskelijat voivat tehdä yksilöllisiä valintoja opinnoissaan. (L630/1998 10§, 14§, 29a§; L629/1998 5§, 11.) Myös tammikuussa 2018 voimaan astuneeseen ammatillisen koulutuksen lakiin on sisällytetty mahdollisuus yhdistelmäopintoihin (L531/2017). Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteistyöhön on kehitetty erilaisia toteutusmalleja. Näistä kolme tärkeintä ovat (Gyldén ym. 2009, 16):

- (1) kahden tutkinnon samanaikainen suorittaminen; tavoitteena on suorittaa ammatillisen perustutkinnon lisäksi ylioppilastutkinto ja mahdollisesti lisäksi myös lukion oppimäärä,
- (2) lukio-opinnot osana ammatillista perustutkintoa, ja
- (3) ammatilliset opinnot osana lukion oppimäärän suorittamista.

Lukiolain mukaan ammatillisen tutkinnon suorittaneella tai sitä vielä opiskelevalla on oikeus osallistua ylioppilaskirjoituksiin ilman lisäopintoja. Opiskelijat kuitenkin useimmiten valmistautuvat ylioppilaskirjoituksiin suorittamalla 25–40 lukiokurssia. Tyypillisesti opiskelijoille on rakennettu valmiit oppimispolut ja määriteltä suosittelut lukiokurssit. Halutessaan opiskelija voi vielä täydentää lukiokurssien määrää niin, että saa myös lukion päättötodistuksen, eli suorittaa kolmoistutkinnon. Kolmoistutkinnon suorittaminen kestää tyypillisesti 4 vuotta. Lukiossa suoritettavien kurssien määrä riippuu siitä, suorittaako opiskelija lukion aikuislukion (44 kurssia) vai nuorille tarkoitettun lukion (75 kurssia) opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Lukiossa suoritetuilla opinnoilla voidaan osittain korvata ammatillisen tutkinnon yhteiset ja vapaasti valittavat tutkinnon osat. Maksimissaan voidaan tunnustaa 57 osaamispistettä. Ammatillisia opintoja voidaan hyväksilukea lukio-opinnoissa pakollisiin, syventäviin ja soveltaviin kursseihin. (Gyldén ym. 2009, 16–18; Laukkanen 2014.) Useamman tutkinnon opinnot muodostavat näin tutkinnon yhteisen osan (ks. kuvio 1).

Vuosien 2010 ja 2015 välisenä aikana yhdistelmä­tutkinnon suorittaneiden osuus ammatillisista opinnoista valmistuneista on ollut 5–7 prosenttia. Vuosina 2010–2016 opetussuunnitelmaperusteista ammatillista perustutkintoa suorittavia oli vuosittain 119 400–132 400 opiskelijaa. Yhdistelmä­tutkintoa suorittavien osuus kokonaisopiskelijamäärästä on todennäköisesti hieman suurempi kuin valmistuneiden, koska osa keskeyttää yhdistelmä­tutkinnon. Valmistuneiden osuus kuitenkin antaa jotain osviittaa yhdistelmä­tutkintoa suorittavien määrästä, ja heitä voi arvioida olleen kyseisellä ajanjaksolla vuosittain ainakin noin 6400–9300 opiskelijaa (opetussuunnitelmaperusteista ammatillista perustutkintoa suorittavien



KUVIO 1. Ammatillisten ja lukio-opintojen yhdistäminen toisella asteella (mukailen Gyldén ym. 2009, 18)

määrä kerrottuna valmistuneiden osuudella). (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.) Alueellisesti tarkasteltuna määrällisesti yhdistelmäutkintoja suoritetaan eniten Etelä-Suomessa. Kuitenkin suhteutettuna opetussuunnitelmaperusteisesta ammatillisesta perustutkinnosta valmistuneiden määrään, eniten yhdistelmäutkintoja suoritettiin vuosina 2010–2016 Lapissa (11–13 %) ja Länsi- ja Sisä-Suomessa (6–9 %) ja vähiten Etelä- (5–6 %) ja Lounais-Suomessa (5–7 %). (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen)

Yhdistelmäutkinnon vetovoiman kannalta on huomattavaa, että mahdollisuus sen valintaan ei ole jakautunut alueellisesti tasaisesti. Mitä suurempi oppilaitos, sitä paremmat ovat mahdollisuudet yhdistelmäutkinnon suorittamiselle. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen lukuvuonna 2014–2015 toteuttaman kyselyn mukaan valtakunnallisesti yhdistelmäutkinnon suorittaminen oli mahdollista 66 prosentissa ammattioppilaitoksista. Suurimmista ammattioppilaitoksista se oli mahdollista 80 prosentissa ja pienemmissä vain 50 prosentissa. (Hintsanen ym. 2016, 43, 45.) Kirsti Mäensivu ynnä muut (2007) havaitsivat selvityksessään, että lu-

kion ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö oli helpompaa suuremmissa kaupungeissa. Isoissa kaupungeissa oppilaitoksilla on tyypillisesti paremmat käytännön mahdollisuudet yhteistyön järjestämiselle. Isoimmat oppilaitokset myös tyypillisesti sijaitsevat kaupungeissa. Opiskelijat näyttävät myös saavan peruskoulussa heikosti tietoa yhdistelmä­tut­kinnon suorittamisesta (Mehtäläinen 2001, 40, 43; Tuijula 2011, 130).

Yhdistelmä­tu­tkinnon suorittamisessa on myös alakohtaisia eroja. Vuosina 2010–2016 aikana yhdistelmä­tu­tkinnon suorittaminen oli yleisintä kaupan, hallinnon ja oikeustieteiden, tietojenkäsittely- ja tietoliikenne- sekä palvelualoilla, joilla ammatillisesta perustutkinnosta valmistuneista 6–10 prosenttia suoritti yhdistelmä­tu­tkinnon. Vähäisintä yhdistelmä­tu­tkinnon suorittaminen on ollut humanistisilla ja taidealoilla ja ympäristöalalla, joilla 2–7 prosenttia ammatillisesta perustutkinnosta valmistuneista suoritti yhdistelmä­tu­tkinnon. Muilla aloilla yhdistelmä­tu­tkinnon suorittaneiden osuus on 5–8 prosenttia. Yleisenä trendinä kaikilla aloilla on nähtävissä yhdistelmä­tu­tkinnon suorittaneiden määrän väheneminen ajanjaksoilla 2010–2016. (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen) Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen alojen luokittelu poikkeaa hie­man Opetushallituksen yleisistä ammatillisen koulutuksen perutut­kintojen luokituksista, mutta kuitenkin havainnollistaa alojen välisiä eroja. Koulutusalojen välinen ero selittäänee myös sitä, että naiset ovat suorittaneet yhdistelmä­tu­tkintoa yleisemmin kuin miehet – yhdistelmä­tu­tkintoa tarjotaan enemmän naisvaltaisilla aloilla (Heikkilä 1993, 17; Virolainen 2000, 68; Mäensivu ym. 2007, 154). Tarjontaan vaikuttanevat kysynnän lisäksi myös arviot yhdistelmä­tu­tkinnon hyödystä jatkokoulutushaussa. Esimerkiksi yhteiskunta­tie­teiden, liiketalouden ja hallinnon aloilta löytyy luontevia jatkokoulutusväyliä niin ammattikorkeakoulusta kuin yliopistosta.

Koulutuspolitiikan linjana on tällä hetkellä kehittää kumpaakin tutkintomuotoa erillään toisistaan. Joustavuutta haetaan pikemmin tutkintomuotojen sisällä kuin niiden välillä. Lukiossa aloitettiin syyslukukaudella 2016 joustavan tuntijaon kokeilu, jossa opiskelijalla on aiempaa enemmän mahdollisuuksia suunnata opiskelujaan mielenkiintonsa mukaan. (VN 2015b, 18.) Lisäksi tammikuussa

2018 on julkaistu esitys uudesta lukiolaista, jossa korostetaan joustavia, oppiainerajoja ylittäviä ratkaisuja opetuksen järjestämisessä ja lukion ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä sekä mahdollisuutta kehittää myös kansainvälistä osaamista ja yrittäjä- ja työelämätaitoja (OKM 2018). Ammatillisessa koulutuksessa joustavuutta haetaan koulutukseen monipuolisemmilla suhteilla työelämään, mikä käytännössä tarkoittaa mahdollisuutta suorittaa aiempaa enemmän opintoja työelämässä (VN 2015a). Ammatillisten oppilaitoksien edellytyksiin järjestää yhdistelmäutkinto-opintoja vaikuttanevat myös ammatilliselle koulutukselle asetetut vuoden 2017 säästövelvoitteet. Alun perin tavoitteena oli 190 miljoonan euron leikkaukset, summa nousi kuitenkin 220 miljoonaan euroon, kun mukaan lasketaan vuosien 2014–2016 leikkauksista johtuva kustannustason aleneminen ja kilpailukykysojimus (AMKE 2017). Tämä tarkoittaa sitä, että vuosina 2014–2017 ammatillinen koulutus menetti yli 20 prosenttia vuoden 2013 rahoitustasosta (AMKE 2015, 3). Säästötoimenpiteiden vaikutuksesta mahdollisuuksiin suorittaa yhdistelmäopintoja on saatu jo näyttöä. Esimerkiksi Porin ja Rauman alueella sijaitseva ammatillisen koulutuksen järjestäjä Winnova ilmoitti keväällä 2014 lopettavansa kaksoistutkinnot säästöyistä (Yle Uutiset, Pori, 23.1.2014).

Yhdistelmäutkinto valikoitumisen ja tasa-arvon tavoittelun näkökulmasta

Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirtyminen on yksilön kannalta kriittinen nivelvaihe siksi, että tuolloin 16-vuotiaana tehdyt valinnat vaikuttavat keskeisesti tulevaisuuden opiskeluvaihtoihin ja -mahdollisuuksiin. Jako käytännölliseen ja yleissivistävään koulutusväylään periytyy oppikoulun ajoilta. Aiemmin vastaava jako tapahtui oppikouluun siirtyvien ja kansakoulussa jatkavien välillä 11–12-vuotiaiden ikäluokassa: oppikouluun valikoituvat saivat mahdollisuuden päästä lukioon tai ammatilliseen koulutukseen, mutta kansakoulun käyneet saattoivat hakea vain ammatilliseen koulutukseen tai työhön kansakoulupohjalla. Jako ruu-

miillisen ja henkisen työn ammatteihin johtaville väylille on rakennettu monien maiden koulutusjärjestelmiin, mutta se ei ole suinkaan universaali malli (ks. esim. Pilz 2016). Suomessa koulutuspoliittinen tahto on kuitenkin näiden kahden koulutuspolun pitämisessä erillään (esim. Brunila ym. 2011, 308).

Ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat päätyvät yleensä työläisammatteihin, ja lukiokoulutus avaa mahdollisuuden akateemisiin opintoihin ja keskiluokkaisiin asemiin (Kivirauma & Silvennoinen 1992; Brunila ym. 2013). Lukion jälkeen nuoret voivat hakeutua yliopistoon, ammattikorkeakouluun tai muuhun ammatilliseen koulutukseen. Sen sijaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittanut vain harvoin hakeutuu tai pääsee yliopistoon (esim. Nori 2011; Tilastokeskus, PX-Web-tietokannat a; b), vaikka se on periaatteessa mahdollista. Suomessa koulutusjärjestelmän kehittämisen yksi johtoajatus on ollut koulutuksellisten umpiperien poistaminen, mutta toisella asteella nuoret saavat kuitenkin hyvin erilaiset valmiudet yliopisto-opiskeluun riippuen peruskoulun jälkeisestä valinnasta. Lukiokoulutuksen ja keskiasteen ammatillisten opintojen opetus suunnitelmat ohjaavat paitsi erilaisille koulutusväylille, myös valmentavat erilaiseen rooliin kansalaisena (Isopahkala-Bouret, Lappalainen & Lahelma 2014; Koski 2009; Käyhkö 2006; 2007). Karen Evansin (2002; 2007) mukaan koulutusvalintoja leimaa rajoitettu toimijuus (*bounded agency*). Vaikka toimijuuden aste voi muuttua ajassa, yksilön näkemää mahdollisuuksien horisonttia rajaavat useat rakenteelliset tekijät, kuten sukupuoli, vanhemmilta saatu koulutusperintö, aiemmat koulutusvalinnat ja koulutuksen antamat mahdollisuudet työmarkkinoilla. Tietojen ja taitojen lisäksi lukiolaisten ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden asenteet ja elintavat poikkeavat esimerkiksi THL:n kouluterveyskyselyjen mukaan selvästi toisistaan (ks. myös Lagström ym. 2012).

Sen ohella, että koulutusväyliä arvo ja arvostus määrittävät siitä, mihin yhteiskunnallisiin asemiin ne johtavat, ammatillisen ja lukiokoulutuksen erilaisessa arvostuksessa on myös kysymys yleisemmästä ”käden ja pään statuserosta” (esim. Billett 2011; 2014; Volanen 2006; 2012). Arvostusero tulee oppilaille vähitellen tu-

tuksi yhdeksänvuotisen peruskouluna aikana, ja sitä aletaan pitää itsestään selvyytensä. Koulussa arvostetaan ”lukupäätä”, ja oppimistulokset lukuaineissa määrittävät oppilaan koulumenestyksen. Opettajat itsekin lukion käyneinä ja yliopistokoulutuksen hankineina arvostavat lukiokoulutuksen ammatillista koulutusta korkeammalle. Historiallisesti ajatellen käsillä tekemisen taito jäi jo kauan aikaa sitten kirjoitusten ymmärtämiseen ja tuottamiseen perustuvaa kirjanoppia vähempiarvoiseksi. Ero institutionalisoitui ruumiillisen ja henkisen työn erotteluina esimerkiksi hallinnollisissa luokituksissa ja tilastoissa. Eron voi nähdä ideoinnin ja suunnittelun (pää) sekä mallista tekemisen (kädet) välillä, mikä konkretisoitui tayloristisessa työnorganisoinnissa suunnitteleviin ja valvoviin esimiehiin ja autonomiasta ja ajattelusta riisutun vaihteyön tekijöihin (esim. Braverman 1974; Edwards 1979; Gallie 1991; Lahelma 2009; Thompson & Smith 2010). Syväälle kulttuuriimme juurtunut päällä ja käsillä tekemisen erottelu on manifestoitunut yhteiskunnallisiksi ja symbolisen vallan rakenteiksi (esim. Bourdieu 1984; Skeggs 2014).

Myös muiden maiden koulutusjärjestelmissä kysymykseen ammatillisen ja lukiokoulutuksen välisestä suhteesta tartuttiin 1980- ja 1990-luvuilla (Lasonen & Young 1998; Stenström & Lasonen 2000). Taustalla vaikutti vahvasti myös OECD:n näkemys siitä, että ammatillisen ja lukiokoulutuksen välistä kuilua tulisi kaventaa. OECD:n 1980-luvun koulutuspolitiikkaa ohjasivat tavoite koulutuksellisesta tasa-arvosta ja koulutusmahdollisuuksien laajentamisesta sekä pyrkimys vastata teollistuneiden maiden työelämän muuttuneisiin vaatimuksiin ja yhteiskunnalliseen muutokseen (Rinne, Kallo & Hokka 2004, 39–40). Pyrkimykset lähentää ammatillista ja lukiokoulutusta on reaktio koulutusjärjestelmien yleiseen ristiriitaan: miten voidaan tarjota kaikille yhtäläiset mahdollisuudet elämässä ja miten toisaalta valmistaa opiskelijat eriytyneille ja erikoistumista edellyttäville työmarkkinoille (Shavit & Müller 2000, 438). Jotta koulutusjärjestelmä voisi tarjota opiskelijoille yhtäläiset mahdollisuudet elämässä, tulisi kaikkia opettaa samalla opetus suunnitelmalla yhtenäisissä luokahuoneissa ja koulutusympäristöissä. Työmarkkinoilla vaaditaan kuitenkin useita ammat-

tikohtaisia erityistaitoja, minkä takia myös opetussuunnitelmien tulee pystyä vastaamaan tähän tarpeeseen ja olla riittävän erikoistuneita. Seurauksena on väkisinkin ikäluokan jakautuminen eriytyneille koulutusreiteille, jotka ohjaavat opiskelijoita asemaltaan ja arvostukseltaan erilaisille koulutus- ja työurille. (Emt., 438.) Ennen kaikkea on kyse siitä, missä määrin ammatillista koulutusta tulisi lähentää akateemisesti suuntautuneen koulutuksen kanssa, ja tarjota myös ammatillisen koulutuksen opiskelijoille mahdollisuus myöhemmin hakeutua korkeakoulutukseen.

Yossi Shavitin ja Walter Müllerin (2000, 438) mukaan tutkijoiden kesken vallitsee kaksi näkemystä koulutusjärjestelmän jakautumisesta eriytyneisiin koulutuspolkuihin. Osa tarkastelee ilmiötä inhimillisen pääoman teorian näkökulmasta. Koulutuksesta saadut taidot parantavat yksilön asemaa työmarkkinoilla. Opiskelijat saavat ammatillisesta koulutuksesta taitoja, jotka parantavat heidän tuottavuuttaan työssä. Ammatillisesti koulutetut työntekijät ovat kysytyjä, ja verrattuna kouluttamattomiin heidän mahdollisuutensa työllistyä ja ansaita kohtuullista palkkaa ovat paremmat. Kriittisemmin ammatillisen ja akateemisen koulutuksen eriyttämiseen suhtautuvien mukaan tällainen koulutusjärjestelmä uusintaa sosiaalista epätasa-arvoa yli sukupolvien. Useissa kansanvälisissä tutkimuksissa on osoitettu, että alemmista sosiaaliluokista tulevat lapset sijoittuvat koulutuslinjoille, joilta on heikot mahdollisuudet yliopistokoulutukseen ja lopulta korkeasti arvostettuihin ammatteihin.

Shavitin ja Müllerin (2000, 439) mukaan eriytettyä ammatillista koulutusta kritisoidaan usein arvoväritteisin perustein keskiluokkaisesta näkökulmasta. Ammatillista koulutusta arvioidaan sen suhteen, millaiset mahdollisuudet se antaa yliopistokoulutukseen ja korkean statuksen ammattiin. Richard Arumin ja Shavitin (1995) mukaan ammatillisen koulutuksen vaikutuksia on syytä arvioida myös siitä näkökulmasta, miten ammatillinen koulutus suojaa työttömyydeltä matalapalkka-aloilla. Shavitin ja Müllerin (2000) tutkimuksen perusteella ammatillisella koulutuksella on kaksoisrooli riippumatta siitä, suojaako se työttömyydeltä vai vähentääkö se sosiaalista erottelua. Vahvasti eriyttävä ammatillinen koulutus näyt-

tää suojaavan hyvin työttömyydeltä, mutta samanaikaisesti se ylläpitää sosiaalista erottelua ja estää pääsyn arvostettuihin ammatteihin varsinkin uran alkuvaiheessa. Luonteeltaan yleisempi ammatillinen koulutus ei suojaa yhtä hyvin työttömyydeltä, mutta se ei myöskään erottele opiskelijoita niin vahvasti eriytyneille opintopoluille. Tällainen koulutusjärjestelmä ei yhtä vahvasti uusinna sosiaalista epätasa-arvoa. (Shavit & Müller 2000, 449–450.)

Andy Green, Francis Green ja Nicola Pensiore (2015) sekä Jan Paul Heisig ja Heike Solga (2015) ovat tutkineet aikuisiän yleisten matemaattisten ja lukemiseen liittyvien taitojen jakautumista väestöryhmien välillä mitattuna OECD:n PIAAC (*Program for the International Assessment of Adult Competencies*) -aineistolla. Varhainen, ennen toista astetta tapahtuva, koulutusreittien eriyttäminen näyttäisi lisäävän epätasa-arvoa aikuisiän taitojen jakautumisessa. Koulutusreittien eriyttämisellä vasta toisella asteella akateemisesti ja ammatillisesti suuntautuneeseen koulutukseen vaikuttaisi olevan vastakkainen vaikutus. Heisig ja Solga (2015) selittävät ilmiön johtuvan siitä, että vahva ammatillinen orientaatio ja hyvät työllistymismahdollisuudet toisen asteen jälkeen saavat akateemisesti heikommat oppilaat yrittämään parhaansa. Jos työmarkkinoille pääsyyn vaaditaan korkeakoulututkinto, akateemisesti heikommin pärjävillä ei ole samanlaista kannustinta. Tutkimukset havainnollistavat sitä, että koulutuksen eriyttämisen vaikutukset aikuisiän taitojen tasa-arvoon riippuvat siitä, missä kohtaa koulutuspolkua eriyttäminen eri koulutusreiteille tapahtuu.

Tavoite koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisestä oli myös Suomessa olennainen osa yhdistelmäututuksen muodostumista yhdeksi toisen asteen koulutusväyläksi, kun koulutus nähtiin kaikille hyvinvointivaltion kansalaisille yhtäläisesti kuuluvaksi oikeudeksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 70; Ahonen 2003, 114–115.) Peruskoulu-uudistus ei kuitenkaan toteuttanut tasa-arvoa toivotulla tavalla. Jako erillisille opintolinjoille ainoastaan siirtyi viisi vuotta eteenpäin, ammatillisen koulutuksen status pysyi matalana, ja yhä suurempi osa ikäluokasta hakeutui lukioon. Tavoitteena oli luoda yhtenäinen toinen aste, joka ei erottelisi ikäluokkaa jyrkästi kahdelle toisensa poissulkevalle ja epätasa-arvoiset jatkokoulutusmah-

dollisuudet antavalle koulutusreitille. Yhtä laajan yleissivistyksen tarjoaminen koko ikäluokalle oli toisen asteen uudistustyön keskeinen keino lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Yleissivistyksen ja koulutuksellisen tasa-arvon kytki koulutuspoliittisesti yhteen opetusministeri Jaakko Itälä. Hänen mukaansa nuoret eivät ole vielä peruskoulun päättyessä valmiita tekemään lopullisia elämänuravalintoja. Tämän takia valinta tulisi siirtää myöhäisempään vaiheeseen ja taata sitä ennen kaikille nuorille tasavertainen mahdollisuus yleissivistävään koulutukseen. (Itälä 1973, 123, ks. myös Meriläinen 2011, 17–18.) Raija Meriläinen (2011, 20) kuvaa yleissivistyksen olleen 1970- ja 1980-luvuilla taikasana, joka avasi tiet jatkokoulutukseen. Muita ammatillisen koulutuksen asemaa jatkokoulutusmahdollisuuksien näkökulmasta tasa-arvoistaneita muutoksia 1990-luvulla olivat teoreettisten opintojen osuuden kasvattaminen, vähittäinen jatko-opintokelpoisuuden laajentaminen suppeammasta yleiseen, ylioppilaskirjoitukseen osallistumisen mahdollistaminen ja ammattikorkeakoulukokeilut. Ammattikorkeakoulut korvasivat lopulta aiemman opistoasteen. (Numminen 2000.)

Tasa-arvopyrkimysten lisäksi yhdistelmäutkinnon muodostuminen kytkeytyy 1990-luvulta koulutuspolitiikkaan yhä enemmän vaikuttaneeseen yksilöllisten ja joustavien koulutusreittien koulutuspolitiikkaan, jossa korostuu mahdollisuuksien tasa-arvon sijaan yksilön oikeus haluamaansa koulutukseen. Oppilaista ja heidän vanhemmistaan on tullut koulutuksen kuluttajia, jotka määrittävät sen, mikä koulutuksessa on tarpeellista ja mikä tarpeetonta. Asiakassuuntautuneisuutta koulutuksessa voi pitää siinä määrin ristiriitaisena tasa-arvotavoitteiden kanssa, että tyypillisesti laajentuneista koulutusmahdollisuuksista ovat hyötyneet eniten jo ennestään hyväosaiset. Suomi ei tässä suhteessa ole poikkeus. Nuorisoasteen uudistaminen nähtiin myös ratkaisuna peruskoulu-uudistuksen seurauksena syntyneeseen ylioppilassumaan. Ylioppilassuman taustalla oli lukion suuri suosio ja lukiolaisten hakeutuminen korkeakoulutukseen, jonne pääsi vain kolmasosa hakijoista. Lukio-koulutus ei enää ollut pääasiassa yliopistokoulutukseen johtava koulutuksen muoto, vaan yhä useammin lukiosta päädyttiin myös ammatilliseen koulutukseen. (Kivirauma & Silvennoinen 1992,

158; Lampinen 1998, 99; Lehtisalo & Raivola 1999, 148; Ilomäki 2001, 40.) Keskiasteen uudistuksella pyrittiin nostamaan ammatillisen koulutuksen profiilia tekemällä ammatillisesta koulutuksesta lukion kanssa kilpailukyinen koulutusväylä, joka mahdollistaisi etenemisen korkeakouluopintoihin (Ilomäki 2001, 21).

Tutkimusongelma, aineistot ja menetelmät

Joustavia koulutusväyliä hyödyntäviä opiskelijoita ja heidän opintojensa kulkua tutkittiin kohtalaisen aktiivisesti 1990-luvulla ja 2000-luvun alkupuolella (esim. Heikkilä 1993; Mäkinen ym. 1997; Volanen 2000; Rautiainen 2013). Monien näiden tutkimusten ongelmana on kuitenkin se, että kaikki lukio- ja ammatillisia opintoja yhdistelevät opiskelijat eivät suorittaneet yhdistelmäutkintoa, ja verrattuna yhdistelmäutkinnon suorittajiin heidän valinnanmahdollisuutensa olivat laajemmat. Lisäksi merkittävä koulutuspoliittinen muutos 1990-lukuun verrattuna on se, että vasta vuodesta 1999 asti myös ammatillisista opinnoista valmistuneilla on ollut yleinen jatko-opintokelpoisuus. Ennen lakimuutosta yhdistelmäutkinto on ollut käytännössä ainoa keino saada jatko-opintokelpoisuus myös muille aloille kuin ammatillista koulutusta vastaavaan ammattikorkeakoulupohjaiseen koulutusohjelmaan. Myöhemmin 2000-luvulla yhdistelmäutkintoa suorittavat ovat jääneet lähinnä sivurooliin laajemmissa tilastollisia aineistoja hyödyntävissä toisen asteen koulutusvalintaa käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Mehtäläinen 2001; Tuononen & Vanhalakka-Ruoho 2016). Aihetta on tutkittu viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana lähinnä haastattelua käyttävissä pro graduissa pienehköillä aineistoilla (esim. Kattilakoski 2006; Ristolainen 2015; Toikka 2016). Tässä tutkimuksessa pyritään piirtämään kuvaa yhdistelmäutkinnon suorittajista ja yhdistelmäutkinnosta 2010-luvulla sekä arvioimaan yhdistelmäutkinnon tulevaisuutta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tämänhetkisen koulutuspolitiikan valossa.

Yhdistelmäutkinnon valinneeet korostavat valinnassaan ammatillista koulutusta, ajan säästöä, vaihtelun saamista toisen asteen

opintoihin sekä parempia jatkokoulutusmahdollisuuksia (mm. Heikkilä 1993; Virolainen 2000; Vuorinen 2000; Mehtäläinen 2001; Kattilakoski 2006; Ristolainen 2015; Snellman 2016; Tuononen 2016; Lietzén 2016). Outi Lietzénin (2016) tutkimuksessa kävi avoimista vastauksista myös ilmi, että yhdistelmäututkinnon valitsemista leimaa työllisyyden ja tulevaisuuden epävarmuus. Opiskelijat ovat valinneet yhdistelmäututkinnon, koska he haluavat pitää mahdollisimman monta vaihtoehtoa avoimna tulevaisuudessa. He ovat tietoisia siitä, että suunnitelmat ja näköalat saattavat muuttua. Valittu ammatillinen koulutus saattaa osoittautua vääräksi valinnaksi, ja lukiopohjan tukemana on helpompi hakeutua uuteen koulutukseen. Moni ei pidä ensisijaisesti haluamaansa jatkokoulutuspaikkaan pääsemistä varmana, jolloin ammatillisen tutkinnon uskotaan helpottavan töiden saantia väli vuoden tai väli vuosien aikana.

Aiempien tutkimusten mukaan yhdistelmäututkinnon suorittajat ovat pääosin tyytyväisiä tutkintoonsa. Opintojen aikana opiskelijat ovat tai ovat olleet tyytyväisiä tutkinnon tuomaan vaihteluun ja monipuolisuuteen. Erityisesti käytännölliset ammatilliset aineet tuntuvat keventävän tutkinnon suorittamista. Opiskelijat ovat kokeneet hyötyneensä suorittamastaan tutkinnosta: se on antanut laaja-alaisia käytännöllis-teoreettisia valmiuksia pääasiassa ammattikorkeakouluun suuntautuviin jatko-opintoihin, työelämään sekä elämään yleensäkin ja sen uskotaan edistävän työllistymistä jo toisen asteen opintojen aikana ja myöhemmässä vaiheessa. (Heikkilä 1993, 19–20; Numminen ym. 1999; Järvinen 2000; Mehtäläinen 2001; Kattilakoski 2006; Rautiainen 2013; Ristolainen 2015.) Jouko Mehtäläisen (2001, 106–108) tutkimuksen perusteella kaksoistutkintolaiset eroavat yhdessä suhteessa merkittävästi ikätovereistaan toisella asteella: he viihtyvät koulutuksessa paremmin, ovat tavoitteellisempia ja varmempia pärjäämisestään ja heidän keskeyttämisalttiutensa on vähäisempi kuin muiden. Tulos kuvastaa ehkä kaksoistutkintolaisia keskimääräistä tietoisempina ja tavoitteellisempina valitsijoina. Yhdistelmäututkinto ei ole sellainen itsestään selvä rutiinivalinta kuten lukio tai ammatillinen oppilaitos monelle on. Monelle lukiovalinta on vain keino saada lisää aikaa ammatillisten valintojen pohtimiseen ja päätöksentekoon (Mehtä-

läinen 2001, 50; Virtala 2005; Suomen lukiolaisten liitto 2008, 9; Brunila ym. 2011, 315). Toisaalta ammatilliseen koulutukseen haakeutuvat ajattelevat, että lukiokoulutus edellyttää liikaa ”lukemista” eikä sellaisenaan johda työllistymiseen (Mehtäläinen 2001, 54–55; Virtala 2005; Snellman 2016, 81; Tuononen 2016; 104).

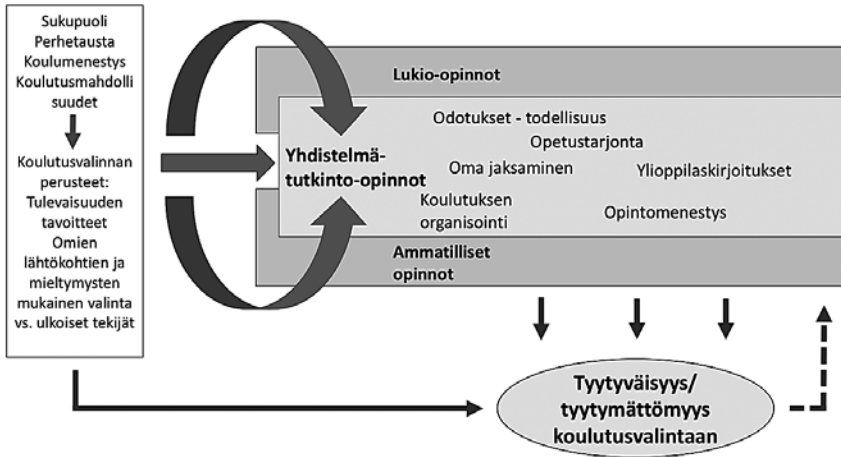
Tyytymättömiä yhdistelmäututkinnossa on oltu valinnaisuuden vähyyteen, lukio-opintojen raskauteen, opetuksen tiiviiseen tahtiin, opetuksen tasoon ja ainetarjontaan (Järvinen 2000, 58; Kattilakoski 2006, 70–71). Johanna Kattilakosken (2006, 81) ja Eija-Mari Heikkilän (1993, 21) tutkimuksissa kävi ilmi, että osa pelkäsi ylioppilaskokeita, koska ei ollut varma, riittävätkö yhdistelmäopinnot kirjoituksissa menestymiseen. Yhdistelmäututkinnon keskeyttämisen syitä on kahden oppilaitoksen oppituntien päällekkäisyys, heikko menestys erityisesti lukioaineissa, lukio-opiskelun kokeminen liian raskaaksi ja epärealistiset odotuksen tutkinnon helpoudesta. Useimmiten yhdistelmäututkinto-opiskelija keskeyttää opintonsa ennen toista opintovuotta. Sen jälkeen hän siirtyy ammattioppilaitoksen tai lukion päätoimiseksi opiskelijaksi. (Heikkilä 1993, 27–28; Kattilakoski 2006, 84–88; Toikka 2016.) Keskeyttäminen merkitsee siis yleensä vain luopumista kaksoistutkinnon suorittamisesta, ei jättäytymistä kokonaan pois koulutuksesta. Keskeyttäjä keskittyy jompaankumpaan, todennäköisesti siihen, jota pitää tulevaisuutensa kannalta tärkeämpänä.

Yhdistelmäututkintoon liittyi alun perin – ja liittyi tietysti edelleenkin – monenlaisia toiveita ja lupauksia niin koulutuspolitiikassa kuin opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa ajatuksissa. Julkisen vallan ja väestön lisäksi myös uuden työvoiman käyttäjät eli yritykset ja julkistyonantajat ovat kiinnostuneita siitä, millaisia työntekijöitä koulutusjärjestelmä niiden käyttöön tuottaa. Monissa töissä on tehtävien hoitamiselle eittämättä eduksi, että tekijällä on enemmän yleissivistystä ja kielitaitoa kuin mitä opiskelija saa ammatillisessa koulutuksessa keskimäärin hankittua. Vaikka lukio-opinnot ja ammatillinen perustutkinto tuottavat muodollisesti yhtäläisen koulutustason ja jatko-opintokelpoisuuden korkeakoulutuksessa, lukion käyneillä on paremmat taidot kielissä, matemaattisissa aineissa ja tekstin tuottamisessa. Vaikka asiasta ei

ole tutkimusnäyttöä, on mahdollista, että ammatillisen tutkinnon lisäksi lukiokoulutuksen suorittanut on työnhakutilanteessa pelkän ammatillisen tutkinnon suorittanutta kollegaansa vahvemmasa asemassa. Lukio-opinnot ja ylioppilastutkinto voivat toimia työtekijäammateissa erottautumiskeinona, vaikka ylioppilastutkinnon yleinen arvo onkin vuosikymmenten saatossa kokenut inflaation. Työnantaja voi nähdä sen merkinä työnhakijan itsensä kehittämisen halusta, elämänhallinnasta, kognitiivisesta kyvykkyydestä, kehityskelpoisuudesta ja muista työssä funktionaalisista ominaisuuksista (*signaling theory of education*, Arkes 1999; Arrow 1973; Bills 2003; Karasek & Bryant 2012; Spence 1973). Tämä signaalifunktio on ainakin osalla opiskelijoista mielessä heidän tehdessään koulutusvalintoja peruskoulun päätteeksi. Se auttaa erottautumaan keskiasteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden joukosta.

Yhdistelmä­tutkinnon valitseva pyrkii lieventämään peruskoulun jälkeiseen koulutusvalintaan ja koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen liittyviä riskejä. Riskien arviointi ei ole aina kovin tietois­ta ja laskelmoitua. Lisäksi koulutusvalintojen taustalla olevat uskomukset, toiveet ja tavoitteet riippuvat lukuisista taustatekijöistä, kuten sukupuolesta, kotitaustasta, koulumenestyksestä ja paikallisesta koulutustarjonnasta (ks. kuvio 2). Toisen asteen koulutusvalintaan vaikuttaa ennen kaikkea tarjolla olevat koulutusmahdollisuudet. Sosiologisesti kiinnostava kysymys on, miten ihmiset erilaisista lähtökohdista hyödyntävät tarjolla olevia mahdollisuuksia. Aiemmissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan perhetaustan, sukupuolen ja koulumenestyksen yhteys toisen asteen valintaan (mm. Mehtäläinen 2001; Savolainen 2001; Klemelä ym. 2007; Pekkarinen & Myllyniemi 2018).

Taustatekijöillä on myös vaikutusta siihen, kuinka toisen asteen valintaa perustellaan; osaltaan taustalla vaikuttavat myös jat­kosuunnitelmat. Taustatekijöiden vaikutuksesta huolimatta yksi­lö pyrkii selittämään koulutusvalintaansa rationaalisesti individua­listista lähtökohdista, ilman että tuo perusteluissaan esille taustalla vaikuttaneita tekijöitä (Beck 1992; Biggart & Cartmel 1996; Furlong & Cartmel 1997; Reay 1998; Savolainen 2001). Kokemus siitä, että valintaa ei ole tehty taustatekijöiden vaikutuksesta tai



KUVIO 2. Yhdistelmä-tutkinnon valintaan ja tyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät opintojen eri vaiheissa

”olosuhteiden pakosta”, vaan omien mieltymysten ja lähtökohtien pohjalta, lisää tyytyväisyyttä koulutusvalintoihin (Savolainen 2001). Yhdistelmä-tutkinnon valintaprosessia tarkastellessa olennaista on myös tarkastella sitä, kumman koulutuksen kautta yhdistelmä-tutkintoon päädytään, eli kumpaa koulutusta, lukiota vai ammatillista koulutusta, yksilö pitää ensisijaisena. Eri vaiheissa opintojen kulkuun ja motivaatioon vaikuttavat eri tekijät, alkuvaiheessa todennäköisesti opintojen organisointi, haastavuus ja se, kuinka opinnot ovat vastanneet odotuksia. Nämä puolestaan vaikuttavat siihen, luopuuko opiskelija jommastakummasta tavoitteesta ensimmäisen vuoden aikana. Käsitys omista kyvyistä sen sijaan muodostuu opintojen edetessä. Opintojen loppupuolella hämmäyttävät ylioppilaskirjoitukset, joita ajatellen on olennaista, miten hyvin omat voimat, opintomenestys ja opintojen organisointi luovat mahdollisuuden valmistautua niihin.

Edellä esitetyn teoreettisen viitekehyksen mukaisesti tässä luvussa tutkimme:

- (1) yhdistelmätutkintoa suorittavien perusteita koulutusvalinnalleen ja taustatekijöiden yhteyttä valintaperusteisiin,
- (2) yhdistelmätutkintoa suorittavien opiskelijoiden tyytyväisyyttä valitsemaansa koulutusmuotoon, ja
- (3) opiskelijoiden taustatekijöiden ja koulutuksen valintaperusteiden yhteyttä tyytyväisyyteen.

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin syksyllä 2014 sähköisellä kyselylomakkeella (Webropol). Aineisto kerättiin alun perin Lietzénin (2016) pro gradu -tutkielmaa varten. Kyselyyn vastasi yhteensä 392 toisen ja kolmannen vuoden yhdistelmätutkinto-opiskelijaa Helsingin (N = 32), Tampereen (N = 172) ja Turun (N = 188) kaupungin ammatillisista oppilaitoksista. Tutkimuslupasyistä Helsingin osuus kuitenkin jäi pois jatkokutkimuksista, jolloin tämän tutkimuksen aineiston kooksi jäi 360. Vastaajista 55 prosenttia oli naisia. Opiskelijoiden ikä vaihteli 15 ja 35 ikävuoden välillä. Noin 86 prosenttia vastaajista oli 17–18 -vuotiaita. Suurin osa opiskelijoista vastasi kyselyyn ennakkoon sovitulla oppitunnilla, jolloin tutkija oli itse paikalla opastamassa kyselyyn vastaamisessa. Tutkimukseen valikoituivat opiskelijat, jotka tavoitettiin kohtuullisilla käytännön järjestelyillä, eli he eivät olleet työssäoppimisjaksoilla tai muuten tavoittamattomissa. Osalle kysely lähetettiin sähköisessä muodossa Wilma-viestinä, jonka mukana oli ohjeet kyselyyn vastaamiseksi. Tampereelta kyselyyn vastasi 44 prosenttia ja Turusta 48 prosenttia yhdistelmätutkinnon suorittajista.

Kysely koostui pääasiassa monivalintakysymyksistä, joita täydensivät avoimet kysymykset. Kysely jakautui kahteen osioon. Ensimmäisessä osiossa käsiteltiin yhdistelmätutkinnon valintaperusteita ja tyytyväisyyttä tutkintoon ja toisessa osiossa jatkokoulutusta ja muita jatkosuunnitelmia. Tutkittavia kuvaavat taustatekijät jakautuivat yksilöllisiin (koulumenestys, opiskeltava ammatillinen ala) ja rakenteellisiin (sukupuoli, perhetausta). Alojen luokittelun perusteena käytettiin opetushallituksen jakoa ammatillisiin perustutkintoihin sekä alojen yhteneviä opetussisältöjä. Alat jakautuvat liikelouden (22 %, N = 78), hotelli-, catering ja ravintola- (myöhemmin HoReCa) (18 %, N = 64), hyvinvoinnin (18 %, N = 64), säh-

kö- ja tietotekniikan aloihin (17 %, N = 61) sekä ryhmään ”muut alat” (26 %, N = 92).¹ Hyvinvoinnin alaan kuuluvat sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ja hius- ja kauneusalan tutkinnot. Muihin aloihin kuuluu heterogeeninen joukko pääasiassa tekniikan alaan kuuluvia perustutkintoja. Perhetaustaa mittaava muuttuja muodostettiin yhdistämällä kummankin vanhemman koulutustaustaa ja ammatillisista asemaa kuvaavat tiedot. Lähtökohtana oli vanhempien korkein koulutusaste. Koulutustietojen puuttuessa luokittelu perustui vanhempien ammatillista asemaa kuvanneisiin tietoihin.

Kyselyssä tyytyväisyyttä kysyttiin kysymyksellä, jossa opiskelija arvioi neliportaisella asteikolla (1 = ei ollenkaan tyytyväinen... 4 = erittäin tyytyväinen) tyytyväisyyttään tutkinnon valintaan. Avoimella kysymyksellä taas pyydettiin kertomaan omin sanoin, mihin on ollut ja mihin ei ole ollut tyytyväinen tutkinnon valinnassa. Tutkimuksessa hyödynnettiin metodisen triangulaation metodin sisäistä alaluokkaa. Tutkimuksessa käytetään yhtä metodologiaa (kyselytutkimus), jonka sisällä hyödynnetään erityyppisiä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144–145). Ryhmien välisten erojen tarkasteluun käytettiin ristiintaulukointia ja khin-neliötestiä (χ^2 -testi) ja epäparametrisia Mann-Whitneyn U- ja Kruskall-Wallis -testiä. Avointen kysymysten vastaukset analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (ks. esim. Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009). Tällöin analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta tutkimuksessa käytetyt käsitteet pohjautuvat aikaisempaan tietoon aiheesta. Analyysia ohjasi näkemys siitä, että koulutusvalintaan vaikuttavat koulutusjärjestelmän tarjoamat mahdollisuudet ja se, miten yksilöt näitä mahdollisuuksia erilaisista lähtökohdista hyödyntävät. Koulutusvalintaa perustellaan usein siten, että valinta näyttäytyy yksilölle rationaalisenä päätöksenä, joka on tehty yksilön omista lähtökohdista. (Savolainen 2001.)

Opiskelijoiden tyytyväisyyden koulutukseen nähdään ilmentävän heidän asiakastyytyväisyyttään koulutuksen kuluttajina. Osin

1 Aineistoa voi pitää jokseenkin edustavana otoksena tutkimusjoukosta. Aloista on edustettuna ne alat, joilla yhdistelmä­tutkinnon suorittaminen on ollut yleisintä vuosina 2010–2016 (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen). Poiketen Opetushallituksen luokituksesta, tässä tutkimuksessa on haluttu erottaa sähkö- ja tietotekniikan alat omaksi ryhmäkseen. Tämä mahdollistaa tarkemman alojen välisten erojen tarkastelun.

aikaisemmista tutkimuksista johdetut tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden teemat kuvastavat sitä, miltä osin yhdistelmätkinto on pystynyt vastaamaan opiskelijoiden odotuksiin ja koulutuspolitiikassa yhdistelmätkintoon liitettyihin lupauksiin. Kun koulutusta arvioidaan opiskelijalähtöisesti, on kyse sisäisen palvelukyvyn mittaamisesta. Koulutusorganisaatiossa se mitataan koulutukselle asetettujen päämäärien saavuttamisella, kuten tavoiteltujen oppimistavoitteiden toteutumisella, kouluviihtyvyydellä ja eri koulutusalojen ja asteiden niveltymisellä, johtamis- ja organisaatio-kulttuurilla. Ulkoinen palvelukyky puolestaan mittaa organisaation toiminnan vaikuttavuutta. Se kuvaa, miten palvelun tuottaja pystyy tavoittamaan asiakkaan sekä vastaamaan asiakkaan tarpeisiin. Keskeistä on palvelun käyttäjien lopputytyväisyys. (Hiironiemi 1992, 25–26; Raivola 2000, 204–205.) Opiskelijoiden tyytyväisyys on koulutusta arvioitaessa merkittävä kysymys myös opiskelijoiden yleisemmän elämäntyytyväisyyden näkökulmasta. Katarina Salmela-Aro ja Lotta Tynkkynen (2010) ovat tarkastelleet pitkittäistutkimuksessaan elämäntyytyväisyyden muutosta peruskoulusta toisen asteen opintojen loppuun. Tutkimuksessa havaittiin, että monilla elämäntyytyväisyys kasvaa tai laskee kyseisellä ajanjaksolla, koulutyytyväisyys on yhteydessä elämäntyytyväisyyteen ja hyvä opintomenestys taas on yhteydessä koulutyytyväisyyteen. Tutkijat arvioivat, että elämäntyytyväisyyden muutoksen taustalla on koulutuksen kyky vastata opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin.

Tulokset

Työllistyminen ja jatkokouluttautuminen keskeisimpiä valintaperusteita

Kahden tutkinnon suorittaminen vaatii opiskelijalta ehkä tavallista enemmän sitoutumista ja organisoitukykyä, jotta hän saa sovitettua kahden linjan opinnot yhteen. Koska yhdistelmätkinto ei ole nuorelle rutiinivalinta, sen valinneilla on yleensä jokin harkittu pe-

ruste valinnalleen. Joskus opiskelija luopuu toisesta keskittyäkseen tehokkaammin toiseen. Kuten edellä todettiin, aiemmat tutkimukset osoittavat yhdistelmäututkinnon suorittajien olleen pääosin tyytyväisiä koulutusvalintaansa. Seuraavaksi tarkastelemme vuonna 2014 kerätyn aineiston avulla yhdistelmäututkintolaisten perusteita koulutusvalinnalleen ja heidän tyytyväisyyttään opintoihin.

Opiskelijat korostavat yhdistelmäututkinnon valinnassa työllistymistä opintojen jälkeen, hyviä jatkokoulutusmahdollisuuksia, ajansäästöä ja uskoa omiin kykyihin selvitä opinnoista (taulukko 1). Ensisijainen jatkokoulutustoive kohdistuu ammattikorkeakouluun, joka kolmannelle opiskelijalle sen sijaan ammattikorkeakouluun hakeutuminen oli tärkeä syy yhdistelmäututkinnon valinnalle. Vain kymmenesosalle yliopistokoulutukseen hakeutuminen vaikutti valintaan paljon. Kaikista vähiten yhdistelmäututkinnon valintaan oli

TAULUKKO 1. Tärkeimmät yhdistelmäututkinnon valintaperusteet (N = 360)

Valintaperuste	Ka	Kh	Vaikutti paljon (%)
Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet	3,32	0,74	46
Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet	3,25	0,78	43
Ammatillista tutkintoa arvostetaan työelämässä	3,25	0,77	43
Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	3,04	1,01	43
Uskoin selviytyväni koulutuksesta	3,27	0,76	42
Hyvä olla jokin ammatti varalla	2,91	1,02	36
Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun	2,95	0,92	31
Kaksois-/kolmoistutkinto on helpompi vaihtoehto kuin pelkkä lukio olisi	2,58	1,11	28
Ylioppilastutkintoa arvostetaan työelämässä	2,84	0,90	26
Vaihtelua toisen asteen opintoihin	2,65	0,97	21
Perhe kannusti valitsemaan kaksois-/kolmoistutkinnon.	2,54	0,99	19
En tiedä vielä, mitä haluan tulevaisuudeltani	2,32	1,06	18
Minulla on suunnitelmassa hakeutua yliopistoon	2,01	0,95	9
En päässyt ensisijaiseen hakupaikkaani	1,38	0,89	8
Mahdollisuus kehittyä harrastuksessa	1,74	0,89	6

Valintaperusteita kartoitettiin kyselylomakkeessa 15-kohtaisella väittämäpatterilla. Väittämien laatimisessa hyödynnettiin useita aiempia tutkimuksia. Opiskelijoilta kysyttiin, kuinka paljon luetellut tekijät ovat vaikuttaneet yhdistelmäututkinnon valintaan. Vastausasteikko on neliportainen (1 = ei lainkaan ... 4 = paljon).

vaikuttanut halu kehittyä harrastuksessa, yhdistelmäututkinnon valitseminen jäännösvalintana (*En päässyt ensisijaiseen hakupaikkaani*). Nämä ovat vaikuttaneet valintaan paljon vain alle 10 prosentilla opiskelijoista.

Opiskelijoita pyydettiin myös listaamaan kolme eniten yhdistelmäututkinnon valintaan vaikuttanutta perustetta (taulukko 2). Merkittävimmäksi perusteeksi nousee *Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet* ja toiseksi merkittävimmäksi *Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet*. Kun tarkastellaan kaikkia kolmea jatkokoulutukseen liittyvää perustetta, jatkokouluttautuminen oli vaikuttanut 44 prosentilla eniten yhdistelmäututkinnon valintaan, joskin yliopistoon suuntautuminen kaikista vähiten (3 %). Tulos vahvistaa aiempia havaintoja siitä, että yhdistelmäututkintoa suorittavat ovat enemmän ammatillisesti suuntautuneita ja tämä näkyy myös vähäisenä kiinnostuksena akateemista koulutusta kohtaan. Lukiolaiset taas korostavat lukiovalinnassaan tyypillisemmin yliopistokoulutusta. Suomen lukiolaisten liiton (2008, 10) selvityksen mukaan lukiolaisista lähes 60 prosenttia aikoi hakeutua yliopistopintoihin. Toiseksi eniten yhdistelmäututkinnon valintaan vaikutti ajansäästö ja mahdollisuus suorittaa kaksi tutkintoa yhdellä iskulla ja kolmanneksi eniten ammatin hankkiminen varmuuden varalta. Kummallakin sukupuolella jatkokouluttautumismahdollisuudet korostuvat merkittävämpänä valintaperusteena, mutta miehillä selvästi enemmän. Naiset korostavat enemmän työllistymistä valmistumisen jälkeen. Naiset korostavat myös miehiä enemmän ajan säästämistä, heillä se on yleisin toiseksi tärkein yhdistelmäututkintoon vaikuttanut peruste, kun miehillä se ei ole edes yleisin kolmanneksi tärkein peruste.

Lisäksi selvitettiin ristiintaulukoinnilla, kumpi koulutusmuoto, ammatillinen vai lukiokoulutus oli ollut tärkeämpi yhdistelmäututkinnon valinnassa (taulukko 3). Hieman alle puolelle ammatillinen koulutus oli ollut lukiokoulutusta tärkeämpi, mikä vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia yhdistelmäututkinnon suorittajista enemmän ammatillisesti suuntautuneina. Ammatillinen ja lukiokoulutus olivat olleet yhtä tärkeitä reilulle 40 prosentille ja lukiokoulutus oli tärkein vain reilulle kymmenykselle. Tämän valintaperusteen suh-

TAULUKKO 2. Eniten yhdistelmäututkinnon valintaan vaikuttaneet perusteet sukupuolen mukaan (%)

	MIEHET	%	NAISET	%	KAIKKI	%
ENITEN	Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet	41	Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet	25	Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet	32
	Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun	12	Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	15	Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet	12
	Ammatillista tutkintoa arvostetaan työelämässä	8	Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet	15	Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	10
	Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet	8	En tiedä vielä, mitä haluan tulevaisuudeltani	8	Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun	9
TOISEKSI ENITEN	Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet	13	Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	19	Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	15
	Hyvä olla jokin ammatti varalla	13	Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet	14	Koulutuksen jälkeen on hyvät työnsaantimahdollisuudet	14
	Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun	12	Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun	9	Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun	11
	Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet	9	Ylioppilastutkintoa arvostetaan työelämässä	9		
	Minulla on suunnitelmassa hakeutua yliopistoon	9				
	Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	9				

KOLMAN- NEKSI ENITEN	Koulutuksen jälkeä on hyvä työsaantimahdollisuudet	14	Hyvä olla jokin ammatti varalla	14	Hyvä olla jokin ammatti varalla	13
	Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	12	Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet	9	Koulutuksen jälkeä on hyvä työsaantimahdollisuudet	11
	Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet	11	Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun	9	Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	10
	Hyvä olla jokin ammatti varalla	11	Koulutuksen jälkeä on hyvä työsaantimahdollisuudet	9		
			Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla	9		

teen sukupuolten välillä ei havaittu eroa. Alojen välinen ero on kuitenkin tilastollisesti merkitsevä. Eniten vastauksissa on eroa liiketalouden ja HoReCa (hotelli-, ravintola, catering) alan opiskelijoiden välillä. HoReCa-alan opiskelijoista yli 60 prosentille ammatillinen tutkinto oli ollut tärkein yhdistelmäututkinnon valinnan kannalta, ja vain alle kolmannekselle kumpikin olivat olleet yhtä tärkeitä. Liiketalouden opiskelijoille taas ammatillinen koulutus oli ollut tärkein vain kolmannekselle, ja kumpikin oli ollut yhtä tärkeitä hie-man yli puolelle. Liiketalouden opiskelijoiden vastauksissa heijas-tunee osittain alan opiskelijoiden teoriaorientoituneisuus ja lukio-opintojen yhteneväisyys ammatillisten opintojen kanssa.

Tyytyväisyys ja tyytymättömyys yhdistelmäututkinnon valintaan

Seuraavaksi tarkastellaan opiskelijoiden tyytyväisyyttä yhdistelmäututkinnon valintaan ja taustatekijöiden yhteyttä tyytyväisyy-teen. Aiempien tutkimusten mukaan koulutustyytyväisyys on yhteydessä esimerkiksi opiskelumestykseen (esim. Tuijula 2011), ja

TAULUKKO 3. Ammatillisen ja lukiotutkinnon merkitys yhdistelmäutkinnon valinnassa ammatillisen alan mukaan (%)

	Lukio tärkeämpi	Ammatillinen tärkeämpi	Kumpikin yhtä tärkeitä	Yhteensä (N)
Liiketalous	13	33	54	78
HoReCa	9	63	28	64
Hyvinvointi	13	50	37	64
Sähkö & tietotekniikka	7	55	38	61
Muut	13	41	46	92

$\chi^2 (8) = 16,445; p = 0,036$

heikko peruskoulumenestys on yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen ammattiopinnoissa (esim. Mehtäläinen 2001, 126–127; Karppinen & Savioja 2007; Vehviläinen 2008; Nurmi 2009). Lisäksi tässä luvussa tarkastellaan kyselyn avoimissa vastauksissa esiin tulleita tyytyväisyyden teemoja.

Tämä tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten tulosta yhdistelmäutkintoa suorittavien tyytyväisyydestä koulutusvalintaansa. Tutkimuksen opiskelijoista yhdeksän kymmenestä on tyytyväinen valitsemaansa koulutukseen. Vain kuusi opiskelijaa (1,5 % vastanneista) ei ole lainkaan tyytyväisiä yhdistelmäutkinnon valintaan. Taustatekijöiden yhteyttä tyytyväisyyteen selvitettiin Mann-Whitneyn ja Kruskal-Wallisin epäparametrisillä testeillä (taulukko 4). Yhdistelmäutkinnon suorittajista sekä peruskoulussa että ammatillisissa aineissa hyvin menestyneet ovat muita hiukan tyytyväisempiä koulutusvalintaansa, mutta ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Myöskään ammatillinen ala, sukupuoli tai perhetausta eivät ole tilastollisessa yhteydessä tyytyväisyyteen. Menestys lukio-opinnoissa sen sijaan on yhteydessä tyytyväisyyteen: mitä paremmin opiskelija menestyy lukio-opinnoissa, sitä tyytyväisempi hän on yhdistelmäutkinnon valintaan. Ero on erityisen

TAULUKKO 4. Taustatekijöiden, opiskelualan ja opintomenestyksen yhteys yhdistelmävalinnan valinnan tyytyväisyyteen (%)

Taustatekijä	Ei lainkaan/ei kovin tyytyväinen	Jokseenkin tyytyväinen	Erittäin tyytyväinen	N
KAIKKI	9	45	46	360
SUKUPUOLI				
Miehet	10	47	43	163
Naiset	8	44	48	197
ns				
PERHETAUSTA				
Toisen asteen koulutus/ työntekijä	6	46	48	119
AMK-/ opistokoulutus/ alempi toimihenkilö	12	48	40	96
Yliopistokoulutus/ ylempi toimihenkilö	7	45	48	124
ns				
AMMATILLINEN ALA				
Liiketalous	7	42	51	78
HoReCa	12	41	47	64
Hyvinvointi	6	52	42	64
Sähkö & tietotekniikka	11	51	38	61
Muut	9	42	49	92
ns				
PERUSKOULUMENESTYS				
4–6,9	4	55	41	22
7,0–7,9	7	46	47	133
8,0–8,9	11	45	44	159
9,0–10	6	28	66	32
ns				
MENESTYS AMMATILLISISSA AINEISSA, 1–3				
1–2,0	9	52	39	33
2,1–2,5	6	48	46	127
2,6–3	9	36	55	122
ns				
MENESTYS LUKIOAINEISSA, 4–10				
4–6,9	11	77	12	26
7,0–7,9	6	44	49	63
8,0–10	8	39	53	36
$\chi^2(2) = 11,330; p = 0,003$				
MENESTYS LUKIOAINEISSA, 1–3				
1–2,0	15	52	33	52
2,1–2,5	7	36	58	45
2,6–3,0	5	18	77	22
$\chi^2(2) = 13,582; p = 0,001$				

selvä parhaiten ja heikoiten menestyneiden opiskelijoiden välillä.² Tulos osaltaan tukee aikaisempien tutkimusten havaintoa opinto-menestyksen yhteydestä tyytyväisyyteen.

Kyselyssä kerätyt avoimet vastaukset tyytyväisyydestä ja tyytymättömyyden aiheista valaisevat sitä, mihin opiskelijat ovat erityisesti tyytyväisiä ja mikä puolestaan aiheuttaa tyytymättömyyttä. Avoimen kysymyksen vastausten analyysin pohjana olivat aiempien tutkimusten tulokset opiskelijoiden kokemuksista yhdistelmä-tutkinnosta. Näiden pohjalta analyysia täydennettiin sitä mukaa kuin vastauksissa tuli esille uusia sisältöjä. Tyytyväisyyden teemoja nousi analyysissa esiin yksitoista. Opiskelijoista vain 30 oli jättänyt vastauskentän tyhjäksi, ei osannut sanoa tai ei ollut tyytyväinen mihinkään. Tyytymättömyyden teemoja nousi niin ikään yksitoista. 77 opiskelijaa oli jättänyt vastauskentän tyhjäksi, ei osannut sanoa tai ei ollut tyytymätön mihinkään. Vastaukset ovat pääasiassa melko lyhyitä, muutamasta sanasta muutama lauseeseen. Tämä kuvastanee vastaajaryhmän käytännöllistä orientaatioita. Yhteen vastaukseen saattaa sisältyä enemmän kuin yksi vastaussisältö. Tässä yhteydessä tarkastellaan yleisimpiä vastaussisältöjä ja sitä, miten valinnat on perusteltu, ja miten vastaussisällöt ovat suhteessa toisiinsa. Vastaukset on järjestetty sisällöllisesti siten, että kunkin teeman sisällä tuodaan esille sekä tyytyväisyyden että tyytymättömyyden syitä. Vastauksista valittiin esimerkkejä, jotka havainnollistavat aiemmassa kappaleessa tarkasteltua vastaussisältöä.

Motivoiva, mutta vaativa, yksilöllinen koulutusreitti. Tyytyväisyyden syissä korostuu opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja koulutuksen markkinaideologian mukaisesti tarve määritellä itse se, mikä koulutuksessa on tärkeää ja tarpeetonta. Opiskelijat eivät ole halunneet valita pelkkää standardivaihtoehtoa, eli lukiota tai ammatillista koulutusta. Yleisimpiä tyytyväisyyden syitä ovat yhdistelmä-tutkinnon monipuolisuus, mielenkiintoisuus ja positiivinen

2 Analyysia hieman hankaloittaa oppilaitoksissa käytetyt erilaiset arviointiasteikot, joiden yhtenäistäminen samalle asteikolle ei ole mahdollista. Jakaumista päätellen asteikot ovat yhteismitallistamiseen liian erilaiset. Mutta taulukosta 1 käy kyllä ilmi erojen suuruus. Tampereen seudun ammattiopistossa käytettiin (1.1.2018) lukioaineiden arvioinnissa 4–10 -asteikkoa, ja Turun ammatti-instituutissa 1–3 -asteikkoa. Ammatillisten aineiden arviointiin käytettiin kummassakin oppilaitoksessa 1–3 -asteikkoa.

lisähaaste (112 mainintaa). Teoreettisten lukio-opintojen ja käytännöllisempien ammatillisten opintojen vuorottelu tuo opintoihin vaihtelua ja mielekkyyttä. Yhdistelmätutkinnossa ei myöskään tarvitse suorittaa kaikkia lukio-opintoja, ja yhdistelmätutkinnolla saa helposti kaksi tutkintoa yhdellä iskulla. Vastauksissa painotuu mahdollisuus keventää lukio-opintojen taakkaa ammatillisilla opinnoilla. Vastaukset heijastavat opiskelijoiden käsityksiä itsestään enemmän tekijöinä ja käytännöllisesti suuntautuneina, ”lukeminen” koetaan ”käsillä tekemistä” raskaammaksi. Joillekin tutkinnon tuoma lisähaaste taas lisää opiskelun mielekkyyttä.

Lukio yksin voisi olla melko puuduttavaa, se että 1–3 vuosina oli aineita sekaisin helpotti taakkaa / tuntui kivemmalta. (Mies, tieto- ja viestintätekniikka)

Olen tyytyväinen valintaani sillä nyt saan kaksi tutkintoa samaan aikaan. (Nainen, autoasennus)

Monipuolisuus kahden tutkinnon välillä piristää ja auttaa jaksamaan. (Mies, sähkö- ja automaatiotekniikka)

Toisaalta voinee kysyä, onko yhdistelmätutkinnosta kerrottaessa korostettu jopa liikaa tutkinnon helppoutta, kun lähes 40 prosenttia (142 mainintaa) on ollut tyytymätön tutkinnon raskauteen ja ajan vievyyteen. Kahdessa koulumuodossa opiskelu konkretisoi- tuu monella opiskelijalla vähänä vapaa-aikana. Koulupäivät venyvät pitkiksi ja kotitehtäviä saattaa olla paljon. Suurin osa opiskelijoista suorittaa lukiota aikuislukion oppimäärällä, jolloin oppitunteja kurssia kohti ja pakollisia suoritettavia kursseja on vähemmän kuin päivälukiassa (44–75). Tämä aiheuttaa osalla myös stressiä ylioppilaskokeissa pärjäämisestä. Erityisesti lukio-opintojen nopea etenemistahdin kuormittavuus on saattanut tulla osalle opiskelijoista yllätyksenä, koska jopa yli neljänneksellä yhdistelmätutkinnon helppous pelkkään lukiotutkintoon verrattuna vaikutti tutkinnon valintaan paljon. Osa opiskelijoista kokee myös jotkut lukioaineet turhina tai pitkästyttävinä. Tulokset ovat yhteneväisiä Kattilakosken (2006, 71) tutkimuksen kanssa.

Koulutus on rankkaa, sillä minun tarvitsee käydä päiväkoulun lisäksi iltalukiassa, jotta voin kirjoittaa pitkän matematiikan. (Nainen, sosiaali- ja terveysala)

Matematiikan ja fysiikan turhan hitaaseen opetukseen. Fysiikan tunteja on liian vähän tahtiin nähden, emme pääse aina kirjan loppuun / jokin tärkeä aihe jää käsittelemättä. (Mies, tieto- ja tietoliikennetekniikka)

Yo-kirjoitusten stressaaminen, paineet sekä lukio-opintojen vähäys verrattuna tavalliseen lukioon. (Nainen, HoReCa)

Merkittävä huomio opintojen koetun raskauden suhteen on kuitenkin se, että kaikkia opiskelijoita opintojen raskaus ei suinkaan haittaa. He ovat olleet tietoisia opintojen raskaudesta alusta asti ja ajattelevat sen olevan ”tutkinnon hinta”. Todennäköisesti monelle muullekaan opintojen raskaus ei ole merkittävästi tyytyväisyyttä vähentävä tekijä, koska reilusti suurin osa opiskelijoista on tyytyväisiä tekemäänsä valintaan. Tätä näkemystä vahvistaa myös se, että 50 opiskelijaa mainitsee tyytyväisyyden lähteeksi oman pärjäämisen opinnoissa. Tutkintomuoto vastaa opiskelijan osaamista-soa ja se näkyy esimerkiksi tasaisesti kertyvinä opintosuorituksina ja hyvinä arvosanoina. Osa opiskelijoista on saanut kokea pärjäävänsä jopa yli omien odotusten. Osasta vastauksista nimittäin oli havaittavissa opiskelijan olevan jopa hieman yllättynyt omasta menestyksestään siitä huolimatta, että häntä oli varoiteltu tutkintomuodon raskaudesta. Yhdistelmä-tutkinto-opinnot saavat mahdollisesti kädentaitajina itseään pitävät opiskelijat uskomaan, että omat kyvyt riittävät myös korkeakouluopintoihin. Yhdistelmä-tutkinnon suorittajat myös näyttäisivät hakeutuvan melko aktiivisesti varsinkin ammattikorkeakouluun. Esimerkiksi Nina Haltian, Annukka Jauhaisen ja Ulpukka Isopahkala-Bouretin (2017, 23) *Eurostudent*-aineistoon perustuvan tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun uusista opiskelijoista jopa 15 prosentilla on sekä ammatillinen että ylioppilastutkinto. Tähän ryhmään kuuluu myös lukio- ja ammatillisen koulutuksen erikseen suorittaneita, mutta todennäköisesti yhdistelmä-tutkinnon suorittaneiden osuus on kohtalai-

nen, koska ylioppilastutkinto ei ole ollut välttämätön yleisen jatkoopintokelpoisuuden saavuttamiseen lähes 20 vuoteen.

Paljon töitä sekä ammatillisissa aineissa että lukio aineissa. Se kuitenkin tiedostettiin jo ennen kuin tuli valituksi kaksoistutkintoon. (Mies, talonrakennus, ”muut”)

Tämä on ollut haastavaa, mutta sellaista että pärjään. (Nainen, Ho-ReCa)

Että olen pärjännyt koulussa paremmin kuin odotin. Myös siihen, että jaksan opiskella kolmoistutkintoa. (Nainen, sosiaali- ja terveystieteet)

Vain viisi prosenttia (18 mainintaa) opiskelijoista ilmaisee olevansa tyytymätön koulutusvalintaansa. Osa on tyytymättömiä valitsemaansa ammatilliseen alaan tai yhdistelmätutkintoon, jolloin joko lukio tai ammatillinen koulutus koetaan riippakivenä. Osa taas ei usko yhdistelmätutkinnosta olevan merkittävää hyötyä jatkokoulutautumisen näkökulmasta. Tulos antaa viitteitä siitä, että yhdistelmätutkinnon valinnat ovat onnistuneet toisen asteen valinnassa. Mehtäläisen (2001) tutkimuksen huomio yhdistelmätutkintoa suorittavien matalammasta keskeyttämisalttiudesta viittaa samaan. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mukana ensimmäisen vuoden opiskelijoita, eikä tutkimuksessa sen vuoksi näy ensimmäisen vuoden aikana yhdistelmätutkinnon keskeyttäneiden tyytymättömyyttä koulutusvalintaan.

Nyt kahden vuoden jälkeen olen miettinyt, että olisi pitänyt mennä pelkkään lukio (olisin päässyt), mutta silloin halusin parturi-kampaajaksi. En viitsi enää vaihtaa pelkkään lukioon kun kolmas vuosi on jo menossa. (Nainen, hiusala)

Valitsin väärän ammatillisen alan. Ala ei kiinnostanut. (Nainen, prosessiteollisuus)

Mikäli (kun) haen AMKkiin, YO-tutkinnosta ei ole mitään hyötyä haussa. (Mies, tieto- ja tietoliikennetekniikka)

Organisoinnissa edelleen ongelmia. Huolimatta siitä, että yhdistelmämatkinnan asema yhtenä toisen asteen koulutusväylänä on jokseenkin vakiintunut, jo nuorisokoulukokeilujen yhteydessä ja aiemmissa yhdistelmämatkintoa tarkastelleissa tutkimuksissa havaittuja organisointiongelmia ei ole tähän mennessä täysin pystytty ratkaisemaan. Tästä kertoo se, että organisointiongelmissa mainitsee jopa neljännes opiskelijoista (93 mainintaa). Organisointiongelmat ovat monella myös syy opintojen koettuun raskauteen (38 mainintaa). Opiskelun koettu raskaus liittyy erityisesti lukio-opintojen organisointiin liittyviin ongelmiin (21 mainintaa). Koulupäivät venyvät pitkiksi, kun osaa kurseista ei voi suorittaa päiväaikaa vaan vain iltalukiassa. Myös oppilaitosten välisessä viestinnässä on ongelmia: lukiotunnit menevät ammatillisten opintojen päälle, tai lukujärjestykset ovat muuten sekavia ja vaikeasti hallittavia. Päälekkäisyyden seurauksena opiskelija voi joutua korvaamaan poissaoloja esimerkiksi kirjallisilla tehtävillä. Mäensivun ja työryhmän (2007) selvityksessä kävi ilmi, että yleensä toisen asteen oppilaitosten yhteistyön käynnistäjänä on ammatillinen oppilaitos. On ymmärrettävää, että ammatillinen oppilaitos koettaa profiloitua koulutusväylänä, jonka kautta on pääsy myös arvostettujen lukio-opintojen äärelle ja sitä kautta jatkokoulutukseen. Voikin kysyä, johtuvatko lukio-opintoihin kulminoituvat organisointiongelmat lukiopuolen vähäisemmästä halukkuudesta kehittää oppilaitosten välistä yhteistyötä. Näyttäytyvätkö yhdistelmämatkinnat lukioille lähinnä ylimääräisenä rasitteena? Organisointiongelmiensa yleisyydestä huolimatta moni on myös tyytyväinen organisointiin (49 mainintaa).

Opintojen aikataulutus on kieltämättä välillä aika vaikeaa, lukujärjestyksessä väkisinkin päällekkäisyyksiä (Mies, painoviestintä, ”muut”)

Asiat hoituu koulujen puolesta huonosti. Tiedot ei välity ja koeviikko saattaa kestää 3vko, ja siihen päälle testit, läksyt ja koulupäivät 8–16, kun normaalilukiassa koeviikolla olisi koetta ennen vaan pohjustavat tunnit. Lukujärjestysten järjestely on myös ollut erittäin kyseenalaista (Nainen, HoReCa)

Hienosti järjestetty, vain vähän ilta opiskelua! Päivällä tarjotaan lähes kaikki haluamani kurssit ja luokan mukana on helppo kulkea! (Nainen, sosiaali- ja terveysala)

Lukion tuoma lisäarvo. Toiseksi yleisin tyytyväisyyden syy on lukio-opintojen tuoma lisäarvo (56 mainintaa). Osa opiskelijoista on tyytyväisiä päästessään osallistumaan tiettyihin lukiotraditioihin. Yhdistelmäututkinnon valinta opiskelijalla on mahdollisuus osallistua vanhojen tansseihin, penkinpainajaisiin sekä saada ylioppilaslakki ja järjestää ylioppilasjuhlat. Lukiovalintaa pidetään usein itsestäänselvyytenä, minkä takia myös lukioon liittyviä traditioita saatetaan pitää itsestään selvinä nuoruuteen kuuluvina siirtymäriitteinä. Näistä tapahtumista myös uutisoidaan näkyvästi, mikä entisestään saattaa voimistaa halua päästä osalliseksi niistä. Toiset taas korostivat vastauksissaan oppisisältöihin liittyviä tekijöitä, kuten yleissivistystä ja mahdollisuutta opiskella kieliä, äidinkieltä, matematiikkaa ja joitakin reaaliaineita laajemmin kuin ammatillisessa oppilaitoksessa on mahdollista. Lukio tuo osalle opintoihin myös toivottua lisähaastetta. Moni (27 mainintaa) opiskelija on myös tyytyväinen valintaansa parempien jatkomahdollisuuksien näkökulmasta, yhdistelmäututkinnosta saa elämässä hyödyllisiä taitoja ja koulutuksesta on hyötyä hakeutuessa jatkokoulutukseen ja siirtyessä työelämään. Hyödyllisillä taidoilla erityisesti jatkokoulutuksen osalta viitataan todennäköisesti laajempiin teoreettisiin taitoihin. Koulutuksen arviointikeskuksen selvityksestä (Hintsanen ym. 2017) käy ilmi, että pelkällä toisen asteen ammatillisella koulutuksella ammattikorkeakouluun hakeneilla on usein vaikeuksia erityisesti kielten, tekstin tuottamisen ja matematiikan kanssa. Lukiokoulutukseen on myös perinteisesti liitetty vahvaa uskoa niin paremmista jatkokoulutusmahdollisuuksista kuin myöhemmässä elämässä pärjäämisestä (esim. Vuorio-Lehti 2007).

Lukio tuo haasteita. Ja kielen opiskelu on minulle tärkeää ja kiinnostavaa. Se on parasta. (Nainen, prosessiteollisuus, ”muut”)

Etä luultavasti saan lakin ja ylppäreistä saa rahaa. Vanhojen tanssit ja penkkarit ja abiristeily ovat tietty myös positiivista (Nainen, liiketalous)

Uskon sen auttavan työnhaussa ja jatko-opiskelumahdollisuudet monipuolisemmat. (Nainen, HoReCa)

Yhdistelmä­tut­kin­non valitseminen omista lähtökohdista lisää tyytyväisyyttä valintaan

Yleisen tyytyväisyyden lisäksi on lupauksen toteutumisen näkökulmasta olennaista tarkastella koulutusvalinnan perusteiden ja tyytyväisyyden yhteyttä. Onko esimerkiksi niin, että yliopisto-opintoihin yhdistelmä­tut­kin­nolla alun perin tähänneet joutuvat petty­mään odotuksissaan, kun opinnot osoittautuvatkin odotettua ras­kaammaksi?

Valintaperusteiden yhteyttä tyytyväisyyteen tarkastellaan seuraavaksi ristiintaulukoinnilla. Neliluokkaiset valintaperusteiden merkitystä mittaavat väitteet muutettiin kaksiluokkaisiksi. Taulukoon 5 on nostettu valintaperusteet, jotka ovat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tyytyväisyyteen. Valintaperusteiden merkitys on suurin opiskelijoilla, jotka ovat erittäin tyytyväisiä yhdistelmä­­tut­kin­non valintaansa. Erot ryhmien välillä ovat isoimmat valin­ta­perusteiden *Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun*, *Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet* ja *Uskoin selviytyväni koulutuksesta* osalta. Tulos on linjassa Hannu Savolaisen (2001) tutkimustuloksen kanssa siinä, että koulutuksen valitseminen omien mieltymysten ja suunnitelmien perusteella ennustaa tyytyväisyyttä koulutusvalintoihin. Neljässä ensimmäisessä korostuu yhdistelmä­­tut­kin­non merkitys tulevaisuuden tavoitteiden kanalta ja kahdessa jälkimmäisessä yhdistelmä­­tut­kin­to omien mieltymysten ja taitojen mukaisena tutkintomuotona.

Lietzénin (2016) tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, onko taustatekijöillä yhteyttä siihen, onko merkitsevin peruste yhdistelmä­­tut­kin­non valinnassa ollut jatkokouluttautumiseen liittyvä peruste vai jokin muu. Eroa vastauksissa oli alojen ja sukupuolten välillä. Jatkokouluttautuminen oli tärkein valintaperuste liiketalouden opiskelijoille ja vähiten tärkeä HoReCa-alan opiskelijoille. Jatkokouluttautuminen merkitsi enemmän yhdistelmä­­tut­kin­non valinnassa miehille kuin naisille. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Mann-

TAULUKKO 5. Koulutusvalintatyytyväisyys valintaperusteen mukaan (%)

	Ei ollenkaan tyytyväinen/ vain vähän tyytyväinen	Jokseenkin tyytyväinen	Erittäin tyytyväinen	N
<i>Hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet</i> Ei ollenkaan/ vain vähän Jonkin verran/ paljon	20 7	55 44	25 49	55 305
$\chi^2(2) = 16,130; p < 0,001$				
<i>Minulla on suunnitelmassa hakeutua yliopistoon</i> Ei ollenkaan/ vain vähän Jonkin verran/ paljon	10 7	49 34	40 59	260 100
$\chi^2(2) = 9,682; p = 0,008$				
<i>Minulla on suunnitelmassa hakeutua ammattikorkeakouluun</i> Ei ollenkaan/ vain vähän Jonkin verran/ paljon	15 6	57 41	28 53	100 260
$\chi^2(2) = 19,627; p < 0,001$				
<i>Ylioppilastutkintoa arvostetaan työelämässä</i> Ei ollenkaan/ vain vähän Jonkin verran/ paljon	16 5	42 47	42 48	125 235
$\chi^2(2) = 11,993; p = 0,002$				
<i>Säästää aikaa – kaksi tutkintoa yhdellä iskulla</i> Ei ollenkaan/ vain vähän Jonkin verran/ paljon	14 7	50 43	36 50	107 253
$\chi^2(2) = 8,042; p = 0,018$				
<i>Uskoin selviytyväni koulutuksesta</i> Ei ollenkaan/ vain vähän Jonkin verran/ paljon	19 7	59 44	22 49	41 319
$\chi^2(2) = 13,429; p = 0,001$				

Whitneyn testillä sitä, onko sillä yhteyttä koulutusvalinnan tyytyväisyyteen, että tärkein valintaperuste oli jatkokouluttautumiseen liittyvä peruste (taulukko 6). Toisin sanoen, selittävätkö jatkokoulustavoitteet muita perusteita enemmän koulutusvalinnan tyyty-

TAULUKKO 6. Tyytyväisyys koulutusvalintaan jatkokoulutussuuntautuneisuuden mukaan (%)

	Eniten vaikutti jatko-kouluttautuminen	Eniten vaikutti jokin muu
Ei lainkaan tyytyväinen/ ei kovin tyytyväinen	7	10
Jokseenkin tyytyväinen	42	48
Erittäin tyytyväinen	51	42
N	159	201

Z = -1,856; p = 0,063

väisyyttä. Jatkokoulutustavoitteita korostaneiden yhdistelmäopinto-opiskelijoiden tyytyväisyys koulutusvalintaan ei eroa tilastollisesti merkitsevästi muista syistä yhdistelmäutkinto-opinnot valinneiden tyytyväisyydestä.

Lisäksi selvitettiin Kruskal-Wallis testillä sitä, onko sillä yhteyttä koulutusvalintatyytyväisyyteen, kumpaa koulutusmuotoa opiskelija oli pitänyt tärkeämpänä yhdistelmäutkinnon valinnassa (taulukko 7). Se, oliko opiskelija pitänyt ammatillisesta tai lukiokoulutusta tärkeämpänä, ei näytä olevan yhteydessä koulutusvalintatyytyväisyyteen; ryhmien väliset erot ovat vähäisiä. Sen sijaan se, että opiskelija oli pitänyt kumpaakin koulutusmuotoa yhtä tärkeänä, on yhteydessä tyytyväisyyteen. Erittäin tyytyväisistä yli puo-

TAULUKKO 7. Tyytyväisyys koulutusvalintaan koulutusmuodon tärkeyden mukaan (%)

	Lukiokoulutus tärkeämpi	Ammatillinen koulutus tärkeämpi	Molemmat yhtä tärkeitä
Ei lainkaan tyytyväinen/ ei kovin tyytyväinen	13	12	5
Jokseenkin tyytyväinen	43	48	43
Erittäin tyytyväinen	45	40	52
N	40	171	149

$\chi^2(2) = 6,495$; p = 0,039

lelle molemmat ovat olleet yhtä tärkeitä ja vähiten tyytyväisistä molemmat tutkintomuodot ovat olleet yhtä tärkeitä. Avoimista vastauksista kävi ilmi, että osa opiskelijoista kokee toisen tutkintomuodon lähinnä rasitteeksi, josta tulee ylimääräistä työtä. Tämä selittää myös tätä tulosta. Jos opiskelija on nähnyt kummankin tutkintomuodon yhtä tärkeäksi, ei toisesta muodosta koulutusvalintatyytyväisyyttä vähentävää taakkaa.

Johtopäätökset

Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa, myös tämän tutkimuksen perusteella enemmistö yhdistelmä­tutkinnon suorittajista on naisia ja tutkinnon suorittaminen on tyypillisempää tietyillä aloilla. Yhdistelmä­­tutkinnon tärkeimpiä valintaperusteita ovat hyvät työnsaantimahdollisuudet ja jatkokoulutusmahdollisuudet. Opiskelijoiden vastauksissa painottuu suuntautuminen ammattikorkeakouluun, yliopistokoulutussuunnitelmilla on ollut vain vähän merkitystä. Myös mahdollisuus säästää aikaa sekä saada suoritettua kaksi tutkintoa yhdellä kertaa ja usko omiin kykyihin ovat merkittäviä yhdistelmä­­tutkinnon valintaan vaikuttaneita perusteita. Miehet korostavat naisia enemmän jatkokouluttautumista, naiset taas työllistymistä ja mahdollisuutta suorittaa lukio- ja ammatillinen koulutus verraten lyhyessä ajassa. Ammatillinen koulutus on ollut tärkein HoReCa-alan opiskelijoille ja vähiten tärkeä liiketalouden opiskelijoille. Liiketalouden opiskelijat ovat myös vastanneet useimmiten kummankin tutkinnon olleen yhtä tärkeitä yhdistelmä­­tutkinnon valinnassa.

Yhdistelmä­­tutkintoa suorittavat ovat pääasiassa tyytyväisiä koulutusvalintaansa. Moni kokee valinneensa omien lähtökohtien­sa ja tavoitteidensa mukaisen koulutusmuodon. Erityisen tyytyväisiä opiskelijat ovat tutkintomuodon monipuolisuuteen ja siihen, että opiskelu ei ole osoittautunut liian vaikeaksi ja että he ovat pärjänneet opinnoissa. Lukio tuo opintoihin lisäarvoa pelkkää ammatillista tutkintoa laajemmalla yleissivistyksellä ja parantaa näin mahdollisuuksia jatkossa. Osalle myös mahdollisuus osallistua

lukiotraditioihin on ollut merkittävä syy valinnalle. Tyytymättömiä opiskelijat ovat tutkinnon raskauteen ja aikaa vievyyteen. Opiskelun koetun raskauden taustalla ovat organisointiongelmat erityisesti lukio-opinnoissa. Aikuislukion oppimäärällä suoritettavassa lukiokoulutuksessa opinnoissa edetään liian nopeasti, ja opiskelijat ovat huolissaan tulevasta pärjäämisestään ylioppilaskokeissa. Kuitenkin moni mainitsee myös olevansa tyytyväinen organisointiin, eikä edes tutkinnon raskaus haittaa, koska siihen on osattu varautua ja se yksinkertaisesti nähdään tutkintoon kuuluvana realiteettina. Vain harva kokee valinneensa väärän tutkintomuodon. Tutkituista taustatekijöistä ainoastaan lukiomenestys on tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä tyytyväisyyteen. Mitä paremmin opiskelija on menestynyt lukio-opinnoissa, sitä tyytyväisempi hän on yhdistelmä­tutkinnon valintaan. Valintaperusteena jatkokouluttautuminen ja tutkinnon valitseminen omista lähtökohdista sekä kumman­kin tutkintomuodon pitäminen yhtä tärkeänä lisäävät tyytyväisyyttä yhdistelmä­­tutkinnon valintaan.

Myös aikaisempien tutkimusten tärkeä tulos on opiskelijoiden verraten yleinen tyytyväisyys yhdistelmä­­tutkinnon valintaan. Huomionarvoista on myös se, että opiskelijat ovat tyytyväisiä pitkälti juuri niihin asioihin, joita koulutuspolitiikassa yhdistelmä­­tutkinnolla on tavoiteltu. Vaikka Valtiontalouden tarkastusvirasto on pitänyt kaksoistutkintoja hyödyttömänä (TS uutiset 10.3. 2013), tutkimuksemme opiskelijat korostivat tutkinnon antamia sisällöllisiä valmiuksia ja motivationaalisia tekijöitä. Opiskelijat ovat onnistuneesti hyödyntäneet koulutusmarkkinoiden tarjontaa – erään tutkimuksen perusteella jopa paremmin kuin pelkän lukion ja ammatillisen koulutuksen valinneet (Mehtäläinen 2001). Tämän tutkimuksen perusteella yhdistelmä­­tutkinto on ainakin opiskelijatasolla pystynyt vastamaan koulutuspoliittisiin tavoitteisiin joustavasta ja yksilöllisestä koulutusväylästä. Vastaajista moni koki lukion tuovan sisällöllistä lisäarvoa tutkintoon ja toisaalta ammatillisen koulutuksen keventävän ja tuovan lisämotivaatiota tutkinnon suorittamiseen. Tiina Tuijulan (2011) seuranta­­tutkimuksen mukaan lukion keskeyttämistä harkitsevat useimmiten ne, jotka ovat menestyneet heikosti lukiossa ja kokeneet koulu-uupumusta ja motivaation puu-

tetta. Yhdistelmäututkinnon näkökulmasta on mielenkiintoista, että lukioalaisten kiinnostus suorittaa ammatillinen tutkinto lukion ohella näyttäisi kasvavan opintojen edetessä. (Tuijula 2011, 129, 136, 163.) Yhdistelmäututkinto ja sen tuoma vaihtelu toisen asteen opintoihin voisi ainakin osalla lisätä opiskelumotivaatiota ja näin pienentää keskeyttämisriskiä ja edistää koulutuksen läpäisyä.

Aikaisempien tutkimusten tapaan myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi yhdistelmäututkinnon organisointiin liittyvät ongelmat. Kaikkia organisointiin liittyviä ongelmia ei ole helppoa ratkaista – oppilaitosten resurssit kun eivät riitä kaikkien lukio-opintojen tarjoamiseksi päiväopintoina. Vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että saman oppilaitoksen sisällä jotkut joutuvat suorittamaan saman aineen opintoja päiväsaikaan ja toiset iltalukiassa. Tämänkaltaisissa tilanteissa olisi hyvä pohtia, voisivatko eri yksiköiden opiskelijat suorittaa haluamiaan lukiokursseja oppilaitoksen toisessa yksikössä. Myös lukiotuntien ja ammatillisten opintojen meneminen päällekkäin lukujärjestyksessä on ongelmallista. Nuorisokoulukokeilujen yksi opetus oli se, että yhteistyö vaatii molemminpuolista pitkäjänteistä sitoutumista ja osallistumista yhteisten toimintojen suunnitteluun (Numminen ym. 1999, 78).

Sekä tämän että aiempien tutkimusten perusteella on paikallaan myös esittää, että opiskelijavalinnassa tulisi ottaa huomioon, että yhdistelmäututkinto-opintoihin valittavat opiskelijat ovat todella motivoituneet suorittamaan tutkinnon. Yhdistelmäututkinnon ei pitäisi olla jäännösvalinta. Lietzénin (2016, 88) tutkimuksessa kävi ilmi, että osa oli päätenyt suorittamaan yhdistelmäututkintoa, koska toivotun alan peruslinjalla oli korkeampi sisäänpääsykeskiarvo. Osalle yhdistelmäututkinto oli pakkovalinta tai tehty ulkopuolisen painostuksen takia. Nyt jo yleisesti yhdistelmäututkintoon asetetut sisäänpääsykeskiarvot peruskoulun englannissa, ruotsissa ja äidinkiessä on hyvä säilyttää. Yhdistelmäututkinnon lukio-opinnoissa tahti on tiivis, eikä peruskoulussa opiskeltujen asioiden kertaamiseen ole aikaa. Yläkoulun oppilaanohjauksessa tulisi tukea opiskelijoita tekemään yksilöllisiä päätöksiä ilman oppilaaseen kohdistuvia ennako-odotuksia. Tätä tulisi tuoda esille myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Yhdistelmäututkinnon tulevaisuuden näkymät vaikuttavat risti-riitaisilta tämänhetkisen koulutuspolitiikan valossa. Yhtäältä ammatillisen koulutuksen reformin seurauksena yhdistelmäututkinnon asema koulutusjärjestelmässä yhtenä toisen asteen koulutuslinjana säilynee poikkeusvalintana. Kun kehittämisessä painotetaan sisäistä kehittämistä, voivat varsinkin ammatillisen koulutuksen aikaisempaa niukemmat resurssit vähentää halukkuutta ratkaista yhdistelmäututkinnon organisointiin liittyviä ongelmia. Tämä taas saattaa vaikuttaa merkittävästi opiskelijoiden halukkuuteen valita yhdistelmäututkinto. Toisaalta, kehityssuuntaus, jossa yhä suurempi osa ammatillisista opinnoista suoritetaan työelämässä, nostaa kysymyksen siitä, pystyykö ammatillinen koulutus todella tarjoamaan kaikille tasa-arvoisen niin työllistymistä kuin jatkokouluttautumista ja henkilökohtaista kehittymistä tukevan koulutuslinjan. Ylen (3.11.2017) toteuttaman laajan kyselyn (N = 2167) perusteella selvä enemmistö sekä opettajista että opiskelijoista kritisoi uudistusta siitä, että se heikentää ammatillisen koulutuksen tasa-arvoa ja ammatillista osaamista, jos kaikilla työpaikoilla ei ole samanlaisia resursseja tukea ammatillisen osaamisen kehittymistä. Lisäksi on esitetty huoli kaventuvasta yleissivistyksestä ja suppenevista jatkokoulutusmahdollisuuksista. (Leiding & Pietilä 2017; Paavola 2017; Söderdahl 2017.)

Onko niin, että ammatillisen koulutuksen reformin myötä yhdistelmäututkinto nousee ammatillisissa opinnoissa 1990-luvun alun tapaan yhä tärkeämmäksi keinoksi saada valmiudet jatko-opintoihin? Tämä kysymys on aiheellinen uudistetun korkeakouluhaun valossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on lisätä ylioppilastutkinnon roolia korkeakouluvalinnoissa. Näyttää siltä, että ammatillisesta tutkinnosta on hyötyä lähinnä vain, mikäli opiskelija hakeutuu suorittamaansa ammatillista tutkintoa vastaavaan jatkokoulutukseen. Myös opetus- ja kulttuuriministeriö nostaa yhdistelmäututkinnon yhdeksi olennaiseksi tavaksi parantaa pääsyä ammatillisista opinnoista jatkokoulutukseen (ks. OKM 2016; 2017).

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- AMKE 2015. Uudistua vai surkastua – ammatillinen koulutus säästökuurilla. Helsinki: Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE ry.
- AMKE 2017. Uutiset 12.01.2017. Ammatillisen koulutuksen rahoituksessa 14–22 prosentin leikkauksia: Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE ry.
- Arkes, J. 1999. Why Do Educational Credentials Signal and Why Do Employers value Credentials? *Economics of Education Review* 18 (1), 133–141.
- Arrow, K. 1973. Higher education as a filter. *Journal of Public Economics* 2 (3), 193–216.
- Arum, R. & Shavit, Y. 1995. Secondary education and the transition of men and women from school to work. *Sociology of Education* 68 (3), 187–204.
- Beck, U. 1992. *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Biggart, A. & Cartmel, F. 1996. Neighbourhoods, Opportunity Structures and Occupational Aspirations. *Sociology* 30 (3), 3–20.
- Billett, S. 2011. *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. Bern: Springer.
- Billett, S. 2014. The standing of vocational education: sources of its esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training* 66 (1), 1–21.
- Bills, D. 2003. Credentials, Signals, Screens, and Jobs: Explaining the relationship between schooling and job assignment. *Review of Educational Research* 73 (4), 441–469.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction*. Engl. Nice, R. Harward: Harward University Press.
- Braverman, H. 1974. *Labor and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press.
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. 2011. Multiple Transitions: Educational Policies and Young People's Post-Compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (3), 307–324.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) 2013. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Edwards, R. 1979. *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*. London: Heinemann.
- Evans, K. 2002. Taking Control of their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies* 5 (3), 245–269.
- Evans, K. 2007. Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology* 42 (2), 85–93.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 1997. *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in the Age of High Modernity*. Buckingham: Open University Press.

- Gallie, D. 1991. Patterns of skill change: upskilling, deskilling or the polarization of skills. *Work, Employment and Society* 5 (3), 319–351.
- Green, A., Green, F. & Pensiore, N. 2015. Cross-Country Variation in Adult Skills Inequality: Why Are Skill Levels and Opportunities So Unequal in Anglophone Countries? *Comparative Education Review* 59 (4), 595–618.
- Gylden, R., Nuolimäki, A., Laurinmäki, M., Rautiainen, M., Kurvonen, L. & Niskala, L. 2009. *Opas ammatillisen ja lukiokoulutuksen yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, U. 2017. Ei-ylioppilastautaiset korkeakouluopiskelijat. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:28*.
- Heikkilä, E-M. 1993. *Kokkolan nuorisosaateen koulutuskokeilun alkuvaiheet opiskelijoiden näkökulmasta*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Heisig, J. P & Solga, H. 2015. Secondary Education Systems and the general skills of Less- and Intermediate-educated Adults: A comparison of 18 countries. *Sociology of Education* 88 (3), 202–225.
- Hiironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi. Käsikirja kunnallisille työpaikoille. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerrus.
- Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V-M., Lampinen, P., Niinistö-Sivurata, S., Nordlund-Spiby, R., Paloniemi, J., Rode, J-P, Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T. & Seppälä, H. 2016. Liikettä niveliin. *Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus*. Julkaisut 2:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Iiomäki, R. 2001. Toisen asteen koulutusrakenteen kehittyminen ja kokeilurakenteiden arviointi. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. 2014. Educating worker-citizens: Visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work* 27 (1), 92–109.
- Itälä, J. 1973. *Koulutusdemokratia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Järvinen, A. 2000. *Taitajat iänikuiset*. Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Karasek, R & Bryant, P 2012. Signaling Theory: Past, Present, and Future. *Academy of Strategic Management Journal* 11 (1), 91–99.
- Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. *Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät*. Opetushallitus. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsinki: Sitran raportteja 75, 115–160.
- Kattilakoski, J. 2006. *Keski-Pohjanmaan ammattilukiolaisten koulutukseen hakeutumisen syyt ja koulukokemukset lukuvuonna 2004–2005*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.

- Kivirauma, J. & Silvennoinen, H. 1992. Tension between Upper Secondary School and Vocational Education in Finland. *Nordisk Pedagogik* 12 (3), 157–165.
- Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) 2007. Lukio nuorten opiskelutienä. *Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206.
- Koski, L. 2009. Vocational curriculum—Morality for the working class? Teoksessa M. Weile, L. Koski, & L. Mjelde (toim.) *Knowing work. The social relations of working and knowing*. Bern: Peter Lang, 27– 49.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. *Etnografinen tutkimus työläisty- töistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Käyhkö, M. 2007. Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojanaiseksi: työläistyttöjen kasvatusta ja moraalinen sääätely toisen asteen ammatillisessa koulutuk- sessa. *Kasvatus* 38 (2), 122–133.
- L531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta
- L629/1998. Lukiolaki.
- L630/1998. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta
- Lagström, H., Talvia, S., Pahkala, K., Salo, P., Saarinen, M., Myyrinmaa, A. & Niinikoski H. 2012. Toisen asteen koulutusvalinnan yhteys nuorten ruo- katottumukseen – STRIP- projekti. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 49 (2), 33–46.
- Lahelma, E. 2009. Dichotomized Metaphors and Young People’s Educa- tional Routes. *European Educational Research Journal* 8 (4), 497–507.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gau- deamus.
- Lasonen, J. & Young, M. (toim.) 1998. Strategies for achieving parity of es- teem in European upper secondary education. *European Comission, Leo- nardo da Vinci Programme: Surveys and Analyses, Post-16 Strategies Project*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laukkanen, R. 2014. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaansaa- misen haasteeseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (2), 64–73.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvul- le*. Juva: WSOY.
- Leiding, S. & Pietilä, P. 2017. Helsingin sanomat 23.3.2017, mielipide. ”Am- matillisen koulutuksen uudistus perustuu epärealistiseen käsitykseen työmarkkinoista ja opiskelijoista.”
- Lietzén, O. 2016. Yhdistelmätkinto toisen asteen koulutusvalintana. Hel- singin, Tampereen ja Turun kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa kak- sois- ja kolmoistutkintoa suorittavien yhdistelmätkinnon valintaperusteet. *Pro gradu*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mehtäläinen, J. 2001. *Joustavat koulutusväylät ja uravalinta*. Osaraportti I: *Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella*. Hel- singin kaupungin opetusvirasto.

- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vaiko haalarit, vaiko molemmat? Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: SuPerin julkaisuja 1/2011.
- Mäensivu, K., Mäenpää, H., Määttä, M., Volanen, M.-V., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Räisänen, A. 2007. Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä. Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkinen, R., Virolainen, M. ja Vuorinen, P. (toim.) 1997. Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisosaasteen koulutuskokeiluissa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat. Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvulla. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C309.
- Numminen, U. 2000. Strategies for Improving Vocational Education: The Finnish Case. Teoksessa M.-L. Stenström, & J. Lasonen (toim.) Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe. Final Report of the Project. Leonardo daVinci/Transnational Pilot Projects: Multiple Effect, Strand III.3.a. Sharpening Post-16 Education Strategies by Horizontal and Vertical Networking (1997–2000). University of Jyväskylä, Institute for educational research, 74–91.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 1999. Nuorisosaasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 9. Lukuvuodet 1992–98. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170.
- OKM 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37.
- OKM 2017. Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:25.
- OKM 2018. Tiedote 24.1.2018: Vahvaa yleissivistystä, tiivistävää korkeakoulu-yhteistyötä ja panostuksia lukiolaisten hyvinvointiin. Esitys uudeksi lukiolaiksi julki.
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Ammatillinen koulutus. Opiskelijat ja tutkinnot. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Opiskelijat-ja-tutkinnot.aspx> (Luettu 8.10.2018).
- Paavola, S. 2017. SuPer (Suomen lähi- ja perushoitajaliitto) 23.4.2017, kolumni: ”Lähiopetuksesta säästäminen vaarantaa tulevaisuuden ammatillisen osaamisen.”
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) 2018. Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2018. Nuorisotutkimusseura.
- Pilz, M. 2016. Typologies in Comparative Vocational Education: Existing Models and a New Approach. *Vocations and Learning* 9 (3), 295–314.

- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, M. 2013. "Onko teillä ammattia? Meilläpä on!". Rovaniemen ammattilukion kehitys 1996–2008. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Reay, D. 1998. "Always Knowing" and "Never being sure": Institutional and familial habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy* 13 (4), 519–529.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), 34–54.
- Ristolainen, P. 2015. Kahden tutkinnon opinnot – toisen asteen teoreettis-käytännöllinen opintopolku Tekniikan alan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä koulutusmuodon vaikutuksista jatko-opinnoissa ja työelämässä. Pro gradu. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2010. Trajectories of Life Satisfaction Across the Transition to Post-Compulsory Education: Do Adolescents Follow Different Pathways?. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (8), 870–881.
- Savolainen, H. 2001. Explaining Mechanisms of Educational Career Choice a Follow-up Study of Educational Career Choices of a Group Youth that Finished Compulsory Education in 1990. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 69.
- Shavit, Y. & Müller, W. 2000. Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. Teoksessa M. Hallinan (toim.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum, 437–452.
- Skeggs, B. 2014. *Elävä luokka*. Tampere: Vastapaino.
- Snellman, K. 2016. "Mulle ei ois tullut ammattikoulu niinkun kuuloonkaan. Ihan selvä". Nuorten ja vanhempien tuottama puhe ammatillisesta koulutuksesta diskurssianalyysin kohteena. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 69–94.
- Spence, M. 1973. Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics* 87 (3), 355–374.
- Stenström, M-L. & Lasonen, J. 2000. Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe. Final Report of the Project. Leonardo daVinci/Transnational Pilot Projects: Multiple Effect, Strand III.3.a. Sharpening Post-16 Education Strategies by Horizontal and Vertical Networking (1997-2000). University of Jyväskylä, Institute for educational research.
- Suomen lukiolaisten liitto 2008. *Kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta – selvitys 2008*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto.
- Söderdahl, J. 2017. Helsingin sanomat 7.7.2017, mielipide. "Koko toisen asteen koulutus on uudistettava."
- Thompson, P. & Smith, C. (toim.) 2010. *Working Life: Renewing Labour Process Analysis*. Houndmills: Palgrave.
- Tilastokeskus. PX-Web-tietokannata. Koulutukseen hakeneita aikaisemman tutkinnon mukaan 2012-2016. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__khak/statfin_khak_pxt_005_fi.px/?rxid=af52095c-f98d-4c5a-99f6-8afa24293e7f (Luettu 11.10.2018)

- Tilastokeskus. PX-Web-tietokannat b. Uudet opiskelijat aikaisemman tutkimuksen mukaan 2012-2016. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__khak/statfin_khak_pxt_006_fi.px/?rxid=af52095c-f98d-4c5a-99f6-8afa24293e7f (Luettu 11.10.2018)
- Toikka, P. 2016. ”Nii, oisin mie kyllä ihan ammattiammatin valinnu mielummin ku lukion.” Tapaustutkimus kahden tutkimuksen opintojen keskeyttämisprosessista. Pro gradu, filosofinen tiedekunta. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- TS uutiset 10.3.2013. Kotimaa: Kaksoistutkinto voi vaikeuttaa jatkoopintoihin pääsyä.
- Tuijula, T. 2011. ”Jos tietää mitä haluaa” – Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, M. 2016. ”Mie oon aina tiennyt, et meen lukioon”. Lukiokoulutusvalintojen rakentuminen peruskoulun päättöluokalla. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.). Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 95–114.
- Tuononen, M. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2016. (toim.) Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Opetushallitus.
- Virolainen, M. 2000. Peräkkäin, rinnakkain vai yhdistellen – mikä on kaksoistutkintojen anti? Teoksessa M.V. Volanen (toim.) Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisosaasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 66–74.
- Virtala, M. 2005. Lukion vai ammattikoulun kautta? Peruskoulun päättävien nuorten koulutusväylävalintojen perusteluja ja valintoihin liittyviä tulevaisuusorientaatioita. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- VN 2015a. Osaaminen ja koulutus. Kärkihanke 2: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. Helsinki: Valtioneuvosto.
- VN 2015b. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Volanen, M.V. 1997. Nuorisosaasteen koulutuskokeilut koulutuksen kehittämisen ristipaineissa. Teoksessa R. Mäkinen, M. Virolainen & P. Vuorinen (toim.) Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisosaasteen koulutuskokeiluissa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 6–31.

- Volanen, M. V. (toim.) 2000. Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisosaasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Volanen, M.V. 2006. Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Volanen, M. V. 2012 *Theoria, Praxis, Poiesis*. Individualization as the constitution of sociality. Tutkimusraportteja 28. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, P. 2000. Kaksoistutkinnolla pohjaa ammattikorkeakouluopinnoille. Teoksessa M. V. Volanen (toim.) Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisosaasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–65.
- Vuorio-Lehti, M. 2007. Valkolakin hohde. Keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika* 1 (1), 19–33.
- Yle uutiset, Pori 23.1.2014. Ammattiopisto Winnova lopettaa kaksoistutkinnot säästösyistä. <https://yle.fi/uutiset/3-7045107> (Luettu 24.10.2018)
- Yle uutiset 3.11.2017. Näin tehtiin Yle Uutisten kysely ammatillisen koulutuksen uudistuksesta – Katso kyselyn koko tulokset. <https://yle.fi/uutiset/3-9898501> (Luettu 24.10.2018)

V

Yhteenveto



11. Lupaus kilpailukyvyistä koulutususkon evankeliumina

Valtiollisessa retoriikassa yhteiskunnallinen edistys ja yksilöllinen hyvinvointi perustuvat itsestään selvästi koulutukseen. Esimerkiksi pääministeri Juha Sipilän (kesk.) hallituksen ohjelman mukaan: ”Suomalaisten osaamis- ja koulutustaso on noussut, mikä tukee suomalaisen yhteiskunnan uudistumista ja mahdollisuuksien tasa-arvoa” (VN 2015). Koulutus nähdään vastauksena moniin sellaisiin ongelmiin, jotka ovat pohjimmiltaan leimallisesti sosiaalisia, poliittisia ja kulttuurisia. Yksin koulutus on kuitenkin riittämätön niiden voittamiseksi. Koulutus kun on olemukseltaan erottautumismekanismi, ja kouluttautuminen lähtee aina yksilön uskosta siihen, että aikaa ja vaivaa uhraamalla voi saavuttaa jotain parempaa.

Usko koulutuksen lupauksiin on vahvaa myös väestö- ja yksilötasolla. Tilastotietojen mukaan suomalaisten nuorten osallistuminen koulutukseen on korkealla tasolla. Suurin osa nuorista suorittaa peruskoulun jälkeen toisen asteen tutkinnon, ja yhä useammat jatkavat opintojaan vielä korkeakouluissa. Ainoastaan pieni osa ikäluokasta päättää koulunkäyntinsä oppivelvollisuuden suorittamiseen. Heidän jäämisensä jatkokoulutuksen ulkopuolelle tulkitaan useimmiten koulutushaluttomuudeksi ja siten vakavaksi ongelmaksi. (Järvinen & Vanttaja 2012.)

Vähintään toisen asteen koulutuksesta on käytännössä tullut välttämätön ja väistämätön osa suomalaista koulutuksellista *normaalibiografiaa* (*standard biography*) – tyypillistä ja keskimääräistä ennakoitavissa olevien lineaaristen koulutusvalintojen sarjaa, joka on tiukasti kytköksissä tuttuun elämänpääpiiriin (Beck 1992; Beck & Beck-Gernsheim 2002). Eriytyvässä ja eriarvoistuvassa yhteiskunnassa valinta eri koulutusvaihtoehtojen välillä sisältää mahdollisuuksia ja riskejä, jotka kytkeytyvät monimutkaisilla tavoilla paitsi yksilöllisiin valintoihin myös rakenteellisiin mahdollisuuksiin (Heinz 2009).

”Varmojen” ja ”tavanomaisten” ratkaisujen lisäksi koulutus lupaa myös mahdollisuuksia rakentaa epätavanomaisten valintojen kautta ”*tee se itse -elämäkertoja*” (*do-it-yourself biography*) tai *valintojen biografioita* (*elective biography*), jotka muotoutuvat valittavissa olevien mahdollisuuksien refleктоimisen ja tehtyjen ratkaisujen oikeuttamisen kautta (Beck 1992; Beck & Beck-Gernsheim 2002). Kun uudet sukupolvet hankkivat keskimäärin aiempaa korkeamman koulutuksen, koulutus aletaan ymmärtää yhä enemmän yksilökeskeiseksi palvelutuotannoksi, jotta mahdollisuus erottautumiseen säilyy. Samalla kuitenkin koulukilpailussa ensimmäisenä väsyneiden asema vaikeutuu, koska erottautuminen edellyttää aiempaa suurempia ponnistuksia. Tasa-arvonäkökulmasta lupaus erottautumisesta on paradoksi.

Ekonomismia vai ekologista sivistystä?

Kokonaisten väestöjen ja kulttuurien tasolla koulutus on eittämättä vahva vaikuttaja kansalaisten uskomuksiin ja elämänpääpiiriin. Jokaisen elämään ”luonnollisesti” kuuluva koulunkäynti ja tutkintosuoritukset ovat itsestään selvä ainesosa nyky-yhteiskuntaan syntyvän ajattelua ja toimintaa. Esimerkiksi Yhdysvaltalaisen koulutussosiologi John W. Meyerin (1986) mukaan massakoulutus on ”modernin yhteiskunnan uskonnollinen perusta”. Koulutuksella on rakennettu ”kansakuntia” ja saatu tietyllä alueella asuvat ihmiset tuntemaan keskinäistä kohtalonyhteyttä ja lojaalisuutta valtiolle. Koulutus on saanut samojen valtiollisten rajojen sisällä asuvat ihmiset

näkemään itsensä *meinä* erotuksena *heistä* tai *noista*. *Me* olemme jotain erityislaatuista. Uskominen näihin kuviteltuihin yhteisöihin (Anderson 2006) on saanut 2010-luvulla myös patologisia ilmene-mismuotoja, kun ”oikea” suomalaisuus antaa oikeutuksen rasis-mille, syrjinnälle, muukalaisvihalle ja väkivallan käytölle. (Silven-noinen 2017.)

Tämän kirjan alkupuolella analysoidaan ja problematisoidaan niitä lupauksia, joita koulutuksen nimissä annetaan talous- ja yh-teiskuntajärjestelmiin, tasa-arvoon ja ympäristöön liittyvien ongel-mien ratkaisemiseksi. Lupaukset perustuvat usein yhteiskunnallisten intressitahojen ajamiin koulutuspolitiikkoihin. Ne sisältävät jär-keilyn siitä, miten koulutusta tulisi muuttaa, jotta tietty yhteiskun-nallinen epäkohta (esimerkiksi työttömyys, kasvuyritysten puute, sukupuoliin epätasa-arvo, suuret koulutuskustannukset) saataisiin korjattua.

Yrittäjyysparadigman nousun myötä yliopistokoulutuksen ta-loudelliset ja ammatilliset päämäärät ovat korostuneet. Suomes-sa siirtymä kohti erityistä yrittäjyysyliopistoa on tapahtunut vii-meistään 2000-luvun lopussa uuden yliopistolain konkretisoimien muutosten myötä. Hanna Laalo, Heikki Kinnari ja Heikki Silven-noinen tarkastelevat yliopistokoulutusta ohjaavaa yrittäjyysdis-kurssia ylikansallisena koulutuspoliittisena virtauksena ja jäsentä-vät poliittisen ohjauksen tavoitteenasettelua yrittäjyyden edistä-miseksi eurooppalaisessa yliopistokoulutuksessa. Laalo ja kollegat tunnistavat Euroopan komission julkaisuista neljä lupaus-ta, joiden avulla perustellaan yrittäjyyden edistämistä yliopistokoulutukses-sa.

Ensiksi, yrittäjyyden edistäminen yliopistokoulutuksessa kiin-nittyy selkeästi ilmaistuihin tavoitteisiin talouskasvun ja työllisyy-den lisäämisestä yritystoimintaa tukemalla. Yliopistojen tehtäväksi nähdään kouluttaa asiantuntijoita, jotka innovatiivisella yritystoi-minnallaan edistävät aineellista hyvinvointia ja talouskasvua. Toi-seksi, yrittäjyyskasvatuksen tärkeäksi ulottuvuudeksi yliopistossa määritellään myös sisäinen yrittäjyys, jolla tarkoitetaan työnteki-jöiden yrittäjämäistä toimintatapaa. Komission julkaisuissa kuvail-laan, kuinka edistämällä yrittäjyyttä yliopistokoulutuksessa tue-

taan opiskelijoiden kehittymistä yrittäjämäisiksi työntekijöiksi, jotka edistävät organisaationsa menestystä yrittäjämäisellä otteellaan.

Kolmanneksi, yrittäjyyden edistäminen liittyy kiinteästi yliopistojen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden lisäämiseen. Huomion kiinnittäminen myös sosiaaliseen yrittäjyyteen on keino vakuuttaa yrittäjyyskasvatuksen tarpeellisuudesta nekin opiskelijaryhmät, joita yhteiskunnallisten haasteiden ratkominen kiinnostaa tyypillisesti enemmän kuin voitontavoittelu. Neljänneksi, liiketoiminnan, työnteon ja yhteiskunnan organisoimisen lisäksi yrittäjyydestä puhutaan elämäntapana ja -asenteena, joka vaikuttaa opiskelijoiden elämään kokonaisvaltaisesti. Tehokkuutta, innovaatiokykyä, riskinottoa ja kunnianhimoa korostavat piirteet ilmentävät yrityselämään liitetyjä ihanteita, jotka on irrotettu alkuperäisestä kontekstistaan ja liitetty tuottavan kansalaisen yleisiksi hyveiksi.

Laalon ja kanssakirjoittajien analyysi havainnollistaa tapoja, joilla Euroopan komissio suostuttelee erilaisiin lupauksiin ja to- tuuksiin vedoten yliopistoja edistämään yrittäjyyttä, ja kuinka opiskelijoita ohjataan markkinatalouden moraalin mukaisesti mieltämään itsensä vastuullisina yrittäjinä. Yrittäjyyskasvatusta markkinoiva poliittinen puhe ohjaa yliopistokoulutuksen hankkineita yrittäjyysuralle, yrittäjähenkiseen työntekoon, yhteiskunnallisten ongelmien ratkomiseen yrittäjyyden keinoin sekä yleisesti yrittäjämäiseen, aktiiviseen ja itsenäisyyteen nojaavaan elämänsentee- seen.

Yrittäjyyden puolesta puhumisen lisäksi korkeakoulutukseen liitetään edelleen odotuksia myös sukupuolten välisen epätasa- arvon vähentäjänä ja mahdollisuuksien tasa-arvon lisääjänä. Aka- teemisen työn hitaasti purkautuva sukupuolittuneisuus on lisännyt yliopistojen velvoitteita edistää tasa-arvoa. Tasa-arvolainsäädän- nön velvoittamina suomalaiset yliopistot noudattavat kansainväli- siä suosituksia, joista viimeisimpänä *gender mainstreaming* -strate- gia lupaa asettaa sukupuolinäkökulman kaiken toiminnan läpäise- väksi periaatteeksi.

Johanna Lätti tarkastelee yliopistojen tasa-arvopoliittisissa oh- jelmissa sukupuolten tasa-arvolle annettuja lupauksia. Tasa-arvo- poliittisissa ohjelmissa painottuvat tyypillisesti valtavirtaistamisen

periaatteen mukaisesti hallinnon käytäntöjen ja rakenteiden suunnittelu siten, että sukupuolten tasa-arvon tavoite sisältyy kaikkien päätöksentekoon. Tasa-arvo tulee ottaa osaksi jokapäiväistä toimintaa, erityisesti tasapuolisen kohtelun periaatteena, joka dokumenteissa asettuu yhtäläisten mahdollisuuksien edellytykseksi. Valtavirtaistaminen toteutuu myös yksityiskohtaistuvana tilastointi- ja raportointivelvoitteena. Osana sukupuolten tasa-arvon aktiivista edistämistä yliopistoilta edellytetään tasa-arvotilanteen säännöllistä seurantaa erityisesti palkkausta ja sukupuolijakaumia mittaavin indikaattorein.

Lätin analyysissä lupaus tasa-arvosta saa toisistaan erottuvia merkityksiä. Tasa-arvo voidaan käsittää yhtäältä yleisenä, abstraktina hyvänä ja eettisenä periaatteena sekä jokaisen vastuuna kohdella reilusti kanssaihmiä. Toisaalta se voidaan nähdä tasa-arvolakiin viittaavana sukupuolten tasa-arvona, jossa korostuu tilastollinen tarkastelu kohteena sukupuolijakaumat eri asemissa ja tehtävissä, miesten ja naisten väliset palkkaerot eri tehtävissä ja naisten aseman parantaminen. Kolmanneksi, tasa-arvo voi merkitä yksilöllistä syrjimättömyyttä, jolloin tyypillisesti painotetaan esteettömyyttä ja erityisjärjestelyin taattuja toimintamahdollisuuksia.

Ari Sivenius, Veli-Matti Värri ja Jani Pulkki analysoivat aikamme arvoympäristöä ja arvioivat sen kasvatuksellista merkitystä yksilöiden moraaliressurssien lähteenä ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan mahdollisuutena. He väittävät, että nykyinen arvoympäristö on välinearvojen läpäisemä, ja globaalin kapitalismin viitekehksessä kasvatuksesta on tullut ensisijaisesti talouden argumenteilla perustellun kilpailuideologian väline. Taloushyötyjä korostavassa koulutuspolitiikassa ihmiskuva kaventuu voitontavoittelun välineeksi ja hedonistiseksi kuluttajasubjektiksi.

Sivenius ja kollegat kuvaavat kasvatuksen globaalia arvoympäristöä *ekonomismin* käsitteellä. Ekonomistisessa ajatusmallissa eitaloudelliset arvot ja inhimillisen toiminnan alueet – moraalit, politiikka, estetiikka, uskonto ja kasvatus – ovat alisteisia taloudellisille. Kirjoittajat tarjoavat *ekologista sivistystä* vastaukseksi vaatimuksiin kestävämmästä kehityksestä. Käytännössä tämä merkitsee koulutuksen mahdollistamaa harkittua toimintaa, joka kunnioittaa

muidenkin elävien olentojen oikeuksia ja ymmärtää elinkelpoisen luonnonympäristön arvon. Näin koulutuksen lupaukseksi muodostuu ihminen, joka huolehtii itsestä, toisista, luonnosta ja kulttuuristaan, eikä tee näiden välille perusteettoman jyrkkiä jakolinjoja.

Suuria odotuksia ja lupauksen paradokseja

Suomalaisiin juurrutettu koulutususkon konkretisoituu koulutukseen osallistumisen kyseenalaistamattomuutena. Yleisesti ottaen koulutuksen lupaukseen uskotaan, ja koulutukseen osallistumista on mahdollistettu ja pyritty yhdenvertaistamaan muun muassa universalistisella peruskoulujärjestelmällä, alueellisesti kattavalla kouluverkostolla ja inklusioon tähtäävällä koulutuspolitiikalla.

Kaikesta huolimatta koulutuksen lupaukset eivät toteudu tasapuolisesti. Nuorten elämänsuunnitelmia ja koulutusvalintoja kehystävät mahdollisuuksien rakenteet ovat eriarvoistavia kiinnittyen nuorten ja heidän vanhempiansa henkilökohtaisiin resursseihin ja pääomiin sekä yhteiskunnan sosiaaliseen järjestykseen. Esimerkiksi asuinpaikka, etninen tausta ja vammaisuus ovat ominaisuuksia, jotka rajoittavat niitä mahdollisuuksia, joita koulutus yleisesti ottaen lupaa nuorille ihmisille.

Päivi Armila ja Mari Käyhkö esittävät *aluesokeaksi* kuvaamaan nuoruus- ja koulutuskeskusteluun puheenvuoron, jossa otetaan huomioon suomalaisen koulutusyhteiskunnan maantieteellisillä reunoilla asuvien nuorten asema ja mahdollisuudet. Armilan ja Käyhkön tutkimat nuoret ovat sisäistäneet koulutuksen lupauksen – tosin sovittaen sitä omiin mahdollisuuksiinsa ja unelmiinsa. Koulutusyhteiskunnan sisään syntyneinä nuorina he ovat kasvaneet koulutukseen osallistumisen yhteiskunnalliseen normiin eivätkä kyseenalaista sitä – huolimatta siitä, että osallistumisen mahdollistavat rakenteet heidän elinympäristössään ovat tavallista niukemmat. Armilan ja Käyhkön analyysi kuvaa tapoja, joilla syrjäseutujen nuorten toiveet ja ratkaisut noudattelevat yleisiä nuorisokulttuurisia trendejä, mutta niistä on tulkittavissa myös vahvasti syrjäseutuisuuteen, pitkiin välimatkoihin sekä kehoihin kulkuyhteyksiin liittyviä kompromisseja ja luopumisia.

Koulutuksen lupausten ja niiden toteutumisen kohtaamattomuus koskettaa myös useita maahanmuuttajataustaisia ryhmiä, joiden tulevaisuuskuvaukset perustuvat usein universalistisen järjestelmän mahdollistamaan koulutustutkintoon. Tuomas Zacheuksen ja työryhmän tutkimukset osoittavat, että yhdeksäsluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa vallitsee vahva luottamus koulutukseen ja tutkinnon lupaamaan työllistymiseen – yleisesti nuoret uskovat koulutuksen takaavan työn ja tavallisen, turvallisen elämän.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutususkon on Zacheuksen ja työryhmän tutkimusten mukaan suomalaistaustaisia nuoria yleisempää ja sitä yleisempää, mitä kauempana Euroopasta maahanmuuttotaustaiset juuret ovat. Tähän vahaan koulutususkoon kuitenkin sisältyy erilaisia paradoksaalisia tiloja, jotka asettavat koulutuksen lupauksen vaikeasti saavutettaviksi. Tällaisia ristiriitaisia dynamiikkoja on muun muassa osaamisen, saavutusten tai valmiuksien ja tavoitteiden välillä, tai työllistymisen, rasismien ja kouluttautumisen välillä. Kaikkineen koulutususkon ylläpitäminen ja vahvistaminen ovat ydinkysymyksiä integraation onnistumiseksi.

Maahanmuuttotaustaisen nuoren päätyminen koulutususkon, eli lupausten ja mahdollisuuksien rajoille saattaa kyseenalaistaa hänen oikeutensa saada omien edellytystensä mukaista koulutusta. Samojen sivistyksellisten oikeuksien toteutuminen on kyseenalaista myös erityisen tuen oppilaiden koulutususkon kysymyksissä, kuten käy ilmi Aarno Kauppilán, Reetta Mietolan ja Anna-Maija Niemén tutkimuksessa vaikeimmin vammaisten oppilaiden sivistyksellisten oikeuksien toteutumisesta. Kysyessään mitä koulutus lupaa vammaiselle, he vastaavat myös kysymykseen, missä kulkevat koulutususkon rajat – ”mitä koulutus lupaa silloin, kun tavoitteena ei ole työllistyminen ja taloudellinen itsenäisyys”?

Kauppilán, Mietolan ja Niemén tulkitsemina vammais- ja koulutuspolitiikka on taipunut painottamaan oikeutta koulutusmahdollisuuksiin. Koulutus on väylä osallisuuteen, joka perustuu työllistymiselle. Oikeuksien kääntyminen mahdollisuuksiksi tarkoittaa koulutususkon ”julmuutta” vaikea- ja kehitysvammaisille, joille

tarjolla oleviin yksilöllisiin mahdollisuuksiin tarttuminen ei ole itsestään selvää. Työllistymistä korostava koulutuspolitiikka sivuvaikutuksenaan marginalisoi heitä, jotka eivät lähtökohtaisesti täytä työmarkkinoiden standardeja.

Koulutususko koetuksella?

Urbanin koulutusyhteiskunnan kouluvalintamahdollisuudet politisoituvat perheiden yhteisöissä, puskaradioissa ja keskustelupalstoilla. Tiina Valkendorff kuvaa näitä verkkokeskusteluissa polveilevia keskusteluja erityisinä anonyymeinä ja vapaamuotoisina ilmentyminä peruskoulun eriytymis- ja erikoistumiskehityksestä.

Keskustelupalstoilla vanhemmat eivät yksioikoisesti vain etsi tietoa hyviksi koetuista kouluista, vaan pyrkivät myös paikantamaan erityisen huonomaineisia kouluja ja arvioimaan kouluvalintaa yleisenä periaatteellisenä oikeutena. Suomalaisperheet arvioivat oikeuksiaan ja mahdollisuuksiaan valita oppilaspaikka monipuolisesti lapsen kykyjen ja kiinnostuksen kohteiden mukaisesti, mutta myös koulujen ilmapiirin ja sosiaalisen koostumuksen näkökulmista. Koulujen uskotaan kuitenkin tarjoavan tasalaatuista opetusta.

Lupaus kyllin hyvästä ja yhtenäisestä peruskoulusta on lähtökohtana myös Jenni Tikkasen ja Sonia Lempisen tutkimuksessa, joka tarjoaa hedelmällisen heijastepinnan vanhempien keskustelupalstoilla käymästä kouluvalintapuheesta. 2010-luvun lopulla koulujen sosiaalinen koostumus vaikuttaa erityisesti vanhempien käsityksiin lastensa kouluhyvinvoinnista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Sosioekonomiselta asemaltaan korkealle sijoittuvien koulujen oppilaiden vanhemmat ovat tyytyväisimpiä lastensa hyvinvointiin ja vuorovaikutukseen koulujen kanssa. Sen sijaan vanhempien näkemykset kouluviihtyvyydestä ja oppimisesta ovat yhtäläiset kaikissa kouluissa.

Peruskoulujen erikoistumiseen kietoutunut koulujen eriytymiskehitys ilmenee siis myös siinä, miten tyytyväisiä perheet ovat koulujen toimintaympäristöihin. Tikkasen ja Lempisen analyysien sekä Valkendorffin keskustelupalstojen tulkinnan perusteella sosiaali-

selta koostumukselta korkeamman sosioekonomisen aseman kouluja pidetään yleisesti hyvämaineisina kouluina. Luottamus koulujen kykyyn tarjota riittävän hyvää opetusta on kuitenkin niin vahvaa, etteivät opetukseen kohdistetut odotukset korostu kouluvalinnoissa, eivätkä kokemukset opetuksesta eriydy koulujen sosiaalisen koostumuksen mukaan. Vanhempien epäluottamus joitakin kouluja kohtaan on pikemminkin epäluottamusta näiden koulujen sosiaalista koostumusta sekä hyvinvoinnin ja turvallisuuden tasoa kohtaan.

Lähtökohtaisesti Tikkasen ja Lempisen tutkimuksen mukaan perheet kaikista sosiaalisista ryhmistä uskovat koulutukseen ja toivovat lastensa jatkavan opiskelua oppivelvollisuuden jälkeen. Korkeakoulutuksen tavoittelu on kuitenkin sitä vahvempaa, mitä korkeammin vanhemmat ovat itse kouluttautuneet. Toiveet korkeakoulutuksesta keskittyvät myös kouluihin, joissa on enemmän korkeakoulutettujen perheiden lapsia. Tavoitetason lisäksi koulutususkon on tyypillisesti luonteeltaan erilaista eri sosiaaliryhmissä: korkeakoulutettujen perheet uskovat koulutuksella saavutettavan sisällöllisesti ja sosiaalisesti mielekästä, lasta itseään kiinnostavaa työtä, kun matalammin koulutettujen perheiden koulutustavoitteissa korostuvat koulutuksen välinearvo ja turvallisuushakuisuus.

Outi Lietzénin ja Heikki Silvennoisen tutkimus lisää ymmärrystä koulutukseen kohdistettujen odotusten monimuotoisuudesta ja ristivedosta. Lietzénin ja Silvennoisen tutkimat yhdistelmäutkintoa tavoittelevat opiskelijat hahmottivat tutkinnon lupaavan sekä turvaton työllistymisen että välineitä korkeakouluopintoihin. Yhdistelmäutkintoa suorittavat opiskelijat kokevat lupauksen täyttymissä edellyttämät ponnistukset raskaiksi, mutta myös mahdollisuuksia avaaviksi ja tyydytystä tuottaviksi. Vaikka yhdistelmäutkintoon tähtäävä opiskelu keskimäärin lunastaakin koulutuspoliittiset lupaukset yksilöllisestä ja joustavasta koulutusväylästä, yksilötasolla opintojen sujuvuudelle näyttää olevan organisatorisia ja rakenteellisia esteitä.

Eriytyvät lupaukset, eriytyvä usko

Kasvatustieteiden toisen vuosikirjan luvut tarkentavat empiiristen havaintojen ja teoreettisten analyysien avulla käsitystämme koulutususkosta ja koulutuksen lupauksista. Artikkelit kyseenalaistavat käsityksen koulutuksesta yleisenä, yhteisenä ja jaettuna toiveiden tynnyrinä, josta riittää ammennettavaksi kaikille tasaisesti menestystä, osallisuutta ja muita yleisesti tavoiteltuja resursseja. Artikkelit myös kuvaavat miten tilanteessa, jossa usko koulutukseen on yleisesti ottaen korkealla, koulutuksen lupaukset täyttyvät vain osittain. Se, miten hyvin lupaukset täyttyvät, ei jakaudu väestössä satunnaisesti. Myös usko koulutuksen hyvää tekeviin vaikutuksiin kiinnittyy yksilön taustaan, mitä tämän kirjan analyysit ja havainnot monipuolisesti todentavat.

Osana ylikansallisen koulutuspolitiikan markkinaliberalistista käännettä koulutuksen lupaus on – näkökulmasta riippuen – joko tarkentunut tai rajoittunut koskemaan korostuneesti koulutuksen mahdollisuuksia kilpailukyvyyn, taloudellisen kehityksen ja voitontavoittelun välineenä. Lupaukset esimerkiksi tasa-arvosta ja kestävästä kehityksestä eivät ole kärkisijalla Euroopan komission tai Suomen koulutuspoliittisessa retoriikassa.

Koulutuksen lupauksen redusoituessa kilpailukykyyn ja talouskasvuun, sen kattavuus vähenee. Se ei koske väestöä tasapuolisesti, koska kaikki eivät voi olla menestyviä yrittäjiä tai olla muuten yhtä tehokkaita ja tuottavia. Kilpailukykyä priorisoivan politiikan ohjastama koulutus ei voi uskottavasti luvata esimerkiksi asuinpaikasta, etnisestä taustasta tai vammaisuudesta riippumattomia mahdollisuuksia yhtäläisesti kehittää itseään ja toteuttaa potentiaalejaan. Toisaalta, yhteiskunnan erilaistuessa ja eriarvoistuessa koulutus luo osalle väestöä aikaisempaa enemmän tilaisuuksia rakentaa omasta koulutuspolusta tarkoin harkittu ja yksilöllinen valintojen biografia.

Koulutuksen lupaukset yksilöllistyvät ja eriytyvät: yksille koulutusponnistukset ovat lupaus tavallisesta, tutusta ja turvallisesta ja toisille lukuisista valinnanmahdollisuuksista, mutta joillekin koulutuskilpailu lupaa korkeintaan huono-osaisen leiman. Havainnot, joiden mukaan korkeasti koulutetut vanhemmat uskovat enemmän

koulutukseen kuin vähän koulutetut, ovat ongelmallisia. Ne ovat haaste perinteisesti tasa-arvoa ja inklusiota tavoittelevalla suomalaisella koulutuspolitiikalla.

Lähteet

- Anderson, B. 2006. Kuvitellut yhteisöt: Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1992. *Risk Society. Towards New Modernity*. London: Sage.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2002. Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences. London: Sage.
- Heinz, W. 2009. Youth Transition in an Age of Uncertainty. Teoksessa Andy Furlong (toim.) *Handbook of Youth and Adulthood. New Perspectives and agendas*. Oxon; NY: Routledge, 3–13.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2012. The Consequences of Dropout – a Longitudinal Study on the Later Life Courses of Finnish Early School Leavers. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education. Kasvatusalan tutkimuksia 59*. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 351–366.
- Meyer, J. W. 1986. Types of explanation in the sociology of education. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport: Greenwood Press, 341–359.
- Silvennoinen, H. 2017. Sadan vuoden koulutusprojekti. *Aikuiskasvatus* 37 (4), 254–255.
- VN. 2015. *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvosto.

Kirjoittajat

Päivi Armila, YTT, dosentti (Tampereen yliopisto)
Sosiologian yliopistonlehtori
Yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto, Joensuun kampus

Markku Jahnukainen, Professori
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Mira Kalalahti, VTT, dosentti (Helsingin yliopisto)
Tutkijatohtori
Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikkö (KUPOLI)
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Aarno Kauppila, KM
Tohtorikoulutettava
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Heikki Kinnari, KM
Väitöskirjatutkija
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Joel Kivirauma, Professori
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Mari Käyhkö, YTT
Sosiologian yliopistonlehtori
Yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto, Joensuun kampus

Hanna Laalo, KM
Väitöskirjatutkija
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Sonia Lempinen, KT
Tutkijatohtori
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Outi Lietzén, KM
Tohtorikoulutettava
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Johanna Lätti, KM
Väitöskirjatutkija
Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto

Reetta Mietola, KT, dosentti (Turun yliopisto)
Yliopistotutkija
All-Youth -tutkimushanke (STN)
Humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Marja-Liisa Mäkelä, FM, KM
Tohtorikoulutettava
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Anna-Maija Niemi, KT
Tutkijatohtori
Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikkö (KUPOLI)
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Jani Pulkki, KT
Tuntiohjaaja
Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto

Minna Saarinen, KT, YTL
Yliopistonlehtori
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Heikki Silvennoinen, Professori
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Ari Sivenius, KT
Yliopistotutkija
Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Jenni Tikkanen, FM
Projektitutkija
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Tiina Valkendorff, VTT
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Janne Varjo, FT, dosentti (Helsingin yliopisto)
Yliopistonlehtori
Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikkö (KUPOLI)
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Veli-Matti Värri, FT
Professori
Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto

Tuomas Zacheus, KT
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE)
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia -sarjan julkaisuja

- 78/2018 Risto Rinne, Nina Haltia, Sonia Lempinen & Tuuli Kaunisto (toim.). Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? (419 s.) 34 €
- 77/2018 Juhani Rautopuro & Kalle Juuti (toim.). **PISA pintaa syvemältä. PISA 2015 Suomen pääraportti.** (381 s.) 33 €
- 76/2018 Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen (toim.). **Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen.** (294 s.) 32 €
- 75/2017 Auli Toom, Matti Rautiainen, Juhani Tähtinen (toim.): **Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.** (539 s.) 36,00 e
- 74/2017 Virpi Britschgi, Juhani Rautopuro (toim.): **Kriteerit puntarissa.** (172 s.) 31,00 e
- 73/2016 Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti, Janne Varjo (toim.): **Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1.** (370 s.) 33,00 e
- 72/2016 Sirkku Kupiainen, Ninja Hienonen: **Luokkakoko.** (264 s.) 31,00 e
- 71/2016 Eeva Kallio (toim.): **Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta.** (382 s.) 33,00 e
- 70/2016 Janne Varjo, Hannu Simola, Risto Rinne: **Arvioida ja hallita – Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa.** (322 s.) 32,00 e
- 69/2015 Suvi Jokila, Johanna Kallo, Risto Rinne (toim.): **Comparing Times And Spaces. Historical, Theoretical and Methodological Approaches to Comparative Education.** (258 s.) 30,00 e
- 68/2015 Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne, Hannu Simola (toim.): **Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka.** (550 s.) 35,00 e
- 67/2015 Markku Jahnukainen, Elina Kontu, Helena Thuneberg, Mari-Paoliina Vainikainen (toim.): **Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.** (205 s.) 30,00 e
- 66/2014 Hannu L.T. Heikkinen, Josephine Moate, Marja-Kristiina Lerkkanen (Eds.): **Enabling Education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013.** (287 s.) 31,00 e

- 65/2014 Jaana Saarinen, Hanna Ojala, Tarja Palmu (toim.): **Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta.** (259 s.) 30,00 e
- 64/2013 Jukka Rantala, Matti Rautiainen (toim.): **Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.** (204 s.) 30,00 e
- 63/2013 Fred Dervin, Laura Keihäs: **Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen.** (160 s.) 29,00 e
- 62/2013 Liisa Tainio, Heidi Harju-Luukkainen (toim.): **Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden.** (371 s.) 32,00 e
- 61/2012 Päivi Atjonen (toim.): **Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden päivien parhaat esitelmät artikkeleina.** (455 s.) 34,00 e
- 60/2012 Arto Kallioniemi, Arja Virta (toim.): **Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana.** (441 s.) 34,00 e
- 59/2012 Joel Kivirauma, Arto Jauhiainen, Piia Seppänen, Tuuli Kaunisto (toim.): **Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys – Social Perspectives on Education.** (393 s.) 30,00 e
- 58/2012 Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Hannu Simola, Reeta Lehto, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho: **Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana.** (392 s.) 32,00 e
- 57/2012 Liisa Karlsson, Reeli Karimäki (toim.): **Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.** (352 s.) 32,00 e
- 56/2011 Risto Rinne, Hannu Simola, Mirka Mäkinen-Streng, Sari Silmäri-Salo, Janne Varjo: **Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana.** (356 s.) 28,00 e
- 55/2011 Antti Saari: **Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen.** (461 s.) 30,00 e
- 54/2011 Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen, Mari Broberg (toim.): **Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä.** (568 s.) 32,00 e
- 53/2011 Johanna Lasonen, Jani Ursin (toim.): **Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia.** (330 s.) 28,00 e

- 52/2010 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari (toim.): **Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.** (419 s.) 30,00 e
- 51/2010 Pirjo Aunio, Markku Jahnukainen, Mirjam Kalland, Jussi Silvonnen (Eds.): **Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? An honorary book for professors Airi and Jarkko Hautamäki.** (332 s.) 28,00 e
- 50/2010 Silja Rajander: **School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes.** (436 s.) 29,00 e
- 49/2010 Sirkka Laihiala-Kankainen, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Svetlana Raschetina: **Ninth graders' values, goals and views about learning and school: A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia.** (215 s.) 27,00 e
- 48/2010 Jaakko Kauko, Risto Rinne, Heli Kynkäänniemi (Eds.): **Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola.** (287 s.) 27,00 e
- 47/2010 Päivi Siivonen: **From a “Student” to a Lifelong “Consumer” of Education? Constructions of Educability in Adult Students' Narrative Life Histories.** (331 s.) 28,00 e
- 46/2009 Mira Huusko: **Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista.** (262 s.) 27,00 e
- 45/2009 Johanna Kallo: **OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education.** (428 s.) 29,00 e
- 44/2009 Erja Vitikka: **Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.** (294 s.) 27,00 e
- 43/2009 Johanna Lasonen, Mia Halonen (toim.): **Kulttuurienvälinen osaminen koulutuksessa ja työelämässä.** (155 s.) 26,00 e
- 42/2009 Ari Kivelä, Ari Sutinen (toim.): **Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille.** (293 s.) 27,00 e
- 41/2008 Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen, Matti Meriläinen (toim.): **Pedagoginen hyvinvointi.** (220 s.) 27,00 e
- 40/2008 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari, Kristiina Kumpulainen (toim.): **Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja.** (441 s.) 29,00 e
- 39/2008 Arja Virta: **Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa.** (191 s.) 26,00 e

- 38/2008 Pauli Siljander, Ari Kivelä (toim.): **Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?** (490 s.) 28,00 e
- 37/2008 Mirja-Tytti Talib, Päivi Lipponen: **Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta.** (178 s.) 27,00 e
- 36/2008 Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori, Arto Jauhiainen: **Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa.** (424 s.) 28,00 e
- 35/2008 Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen, Minna Penttilä (toim.): **Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat.** (227 s.) 27,00 e
- 34/2007 Jyrki Huusko, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Tiina Soini: **Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet.** (189 s.) 26,00 e
- 33/2007 Juhani Tähtinen, Sari Havu-Nuutinen (toim.): **Neljäkymmentä vuotta tiedeseuraa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 40-vuotisjuhlakirja.** (392 s.) 27,00 e
- 32/2007 Hans Gruber, Tuire Palonen (Eds.): **Learning in the workplace – new developments.** (262 s.) 27,00 e
- 31/2007 Janne Sääntti: **Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opetajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa.** (502 s.) 30,00 e
- 30/2007 Mari Murtonen, Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen (Eds.): **Learning and Teaching of Research Methods at University.** (256 s.) 27,00 e
- 29/2007 Juhani Tähtinen, Simo Skinnari (toim.): **Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.** (675 s.) 32,00 e
- 28/2007 Risto Rinne, Anja Heikkinen, Petri Salo (Eds.): **Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning.** (414 s.) 30,00 e
- 27/2006 Mirja-Tytti Talib (Ed.): **Diversity – a challenge for educators.** (160 s.) 26,00 e
- 26/2006 Pia Seppänen: **Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa.** (348 s.) 27,00 e
- 25/2006 Ritva Jaku-Sihvonen, Hannele Niemi (Eds.): **Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators.** (230 s.) 26,00 e

- 24/2006 Johanna Kallio, Risto Rinne (Eds.): **Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge.** (377 s.) 28,50 e
- 23/2005 Rauni Räsänen, Johanna San (Eds.): **Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.** (216 s.) 26,00 e
- 22/2005 Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Palmu (toim.): **Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Eron-tekoja ja yhdessä tekemistä.** (270 s.) 26,00 e
- 21/2005 Mirja-Tytti Talib: **Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan moni-kulttuurisesta kompetenssista.** (146 s.) 24,00 e
- 20/2004 Päivi Atjonen: **Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.** (162 s.) 25,00 e
- 19/2004 Tuija Metso: **Koti, koulu ja kasvat. Kohtaamisia ja rajankäyn-tejä.** (218 s.) 24,00 e
- 18/2003 Risto Rinne, Joel Kivirauma (toim.): **Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittä-jänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.** (337 s.) 26,00 e
- 17/2003 Risto Rinne, Mikko Aro, Joel Kivirauma, Hannu Simola: **Adoles-cent Facing the Educational Politics of the 21th Century. Com-parative Survey on Five National Cases and Three Welfare Mod-els.** (291 s.) 25,00 e
- 16/2003 Ari Sutinen: **Kasvat. ja kasvu. George H. Meadin kasvat.ajat-telu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa.** (246 s.) 24,00 e
- 15/2003 Anne Nevgi, Kirsi Tirri: **Hyvää verkko-opetusta etsimässä.** (222 s.) 24,00 e
- 14/2003 Minna Vuorio-Lehti, Marjo Nieminen (toim.): **Kasvatshistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.** (291 s.) 23,50 e
- 13/2003 Pasi Sahlberg, John Berry: **Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school.** (161 s.) 23,50 e
- 12/2003 Pekka Rantanen: **Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen.** (218 s.) 23,50 e
- 11/2002 Kaarina Laine, Marita Neitola (toim.): **Lasten syrjäytyminen päi-väkodin vertaisryhmästä.** (168 s.) 23,50 e
- 10/2002 Elina Harjunen: **Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktori-teetin? Otteita opettajan arjesta.** (514 s.) 29,00 e

- 9/2002 Jukka Husu: **Representing the practice of teachers' pedagogical knowing.** (250 s.) 23,50 e
- 8/2002 Markku Vanttaja: **Koulumenestyjät.** (300 s.) 24,00 e
- 7/2001 Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen: **Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out.** (99 s.) 18,50 e
- 6/2001 Leena Koski: **Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista it-senäisyyden aikana.** (223 s.) 23,50 e
- 5/2001 Reijo Byman: **Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling.** (222 s.) 23,50 e
- 4/2001 Sari Husa, Jarmo Kinos: **Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen.** (156 s.) 22,00 e
- 3/2001 Erkki Olkinuora, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann, Sami Nurmi, Maria Ottoson: **Multimedia-oppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja.** (180 s.) 23,50 e
- 2/2001 Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.): **Platonista transmodernismiin.** (530 s.) 28,50 e
- 1/2001 Arto Jauhiainen, Risto Rinne, Juhani Tähtinen (toim.): **Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.** (400 s.) 27,00 e



KOULUTUKSEEN LIITTYY lupaus sivistyksestä, hyvinvoinnista ja kilpailukyvästä. Koulutuksen lupaukset lunastetaan työmarkkinoilla. Tutkintojen vaihtoarvo mitataan palkkatasolla ja työsuhteiden laadulla. Väestön koulutususko on säilynyt elinvoimaisena oloissa, joissa uudet sukupolvet ovat saaneet vanhempiaan korkeamman koulutuksen ja sijoittuneet näitä parempiin asemiin yhteiskunnassa. On paradoksaalista, että koulutusyhteiskunnassa koulutusta vastaavia töitä ei riitä kaikille. Tutkintojen inflaatio ja epävarma työllisyys koettelevat koulutususkoa. Julkisen rahoituksen leikkauksista päätellen poliittiset päättäjäkään eivät 2010-luvun Suomessa tunnu uskovan koulutusinvestointien kannattavuuteen. Koulutuksesta on kuitenkin tullut niin itsestään selvä osa normaalia elämäntapaa, että harva tyytyy suorittamaan vain oppivelvollisuuden.

Kasvatustieteiden toisessa vuosikirjassa koulutuksen lupauksia ja koulutususkoa analysoidaan sekä historiallisesta näkökulmasta että tuoreiden empiiristen aineistojen avulla. Kirjan artikkeleista piiryy esiin kuva keskimäärin vahvasta mutta väestöryhmittäin eriytyneestä uskosta koulutukseen ja sen lupauksiin.

Kansikuva: Juhani Melender: *Flowers* (2016)
Kansi: Ville Korkiakangas

ISBN 978-952-5401-86-8
ISSN 1458-1094

