The background is a solid teal color. Three wooden rulers are overlaid on it. One ruler is at the top left, angled downwards from left to right, showing markings from 1 to 11. Another ruler is at the bottom left, also angled downwards from left to right, showing markings from 4 to 20. A third ruler is horizontal across the middle, showing markings from 1 to 8. The rulers are light-colored wood with black markings and numbers.

Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla

SUVI PULKKINEN &
JOHANNA ROIHUVUO [TOIM.]

Erkanevat koulutuspolut

SYL-JULKAISU 1 / 2014

ISBN: 978-951-703-278-0 (painettu)

ISBN: 978-951-703-279-7 (PDF)

ISBN: 978-951-703-280-3 (EPUB)

ISSN: 0356-8245

JULKAISIJA:

Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry
Lapinrinne 2, 00180 Helsinki | syl.fi

TOIMITTAJAT:

Suvi Pulkkinen & Johanna Roihuvuo

MUU TOIMITUSKUNTA:

Pirre Seppänen, Jarmo Kallunki &
Riitta Käppi

ESIPUHEEN KÄÄNNÖKSET:

Jenni Syrjälä

TAITTO JA KANNEN SUUNNITTELU:

Heidi Pöysä

PAINOPAIKKA:

Painotalo Casper Oy, Espoo



SUOMEN YLIOPPILASKUNTIEN LIITTO
NATIONAL UNION OF UNIVERSITY STUDENTS IN FINLAND
FINLANDS STUDENTKÄRERS FÖRBUND

Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla

SUVI PULKKINEN & JOHANNA ROIHUVUO [TOIM.]



| 08 | **Pirre Seppänen**
Esipuhe, Förord, Foreword

| 12 | **Suvi Pulkkinen**
Koulutuksen tasa-arvon tila
2010-luvulla

| 01 | TASA-ARVO – YHTEISÖN VAI YKSILÖN ASIA?



| 22 | **Risto Rinne**
Kulttuurinen pääoma ja
koulutuksen periytyvyys

| 51 | Puheenvuoro:
Lähdin opiskelemaan vähävaraisena

| 52 | **Venla Bernelius ja Ritva Jakku-Sihvonen**
Tasa-arvo ja alueelliset erot suomalaisessa
koulutuspolitiikassa

| 66 | **Reetta Mietola ja Anna-Maija Niemi**
Erityisopetus ja koulutuksellisen
inklusion toteutuminen

| 85 | Puheenvuoro:
Pojastani tuli peruskoululainen!

| 86 | Puheenvuoro:
Kokemuksia inklusiivisen
koulutuspolkuni varrelta

| 88 | Hanke:
Erityinen polku tulevaisuuteen –
ADHD, Asperger ja
koulutusmahdollisuudet

| 92 | **Atte Vieno, Elina Lavikainen ja
Juhani Saari**
Koulutusvalinnat, tasa-arvo
ja elämänmahdollisuudet

| 02 | KATSAUS KASVATUKSEEN – MITÄ KOULUISSA TAPAHTUU?



- | 106 | **Reija Katainen**
Varhaiskasvatusta sukupuolisensitiivisesti
- | 116 | **Juha Valta**
Peruskoulun sisäiset eriarvoistavat
käytännöt opettajan silmin
- | 122 | Hanke:
Lahjakkaat lapset ponnistavat
peruskoulusta
- | 126 | **Pauliina Luopa, Anni Matikka ja
Reija Paananen**
Nuorten koulukokemukset koulutuksellisen
tasa-arvon näkökulmasta
- | 130 | **Tatja Karvonen**
Koulutuksellisen segregaation purkamisen
mahdollisuudet ja mahdottomuudet
- | 140 | Hanke:
Duaalivalmennuksesta
yhdenvertaisuutta maahanmuuttajille
- | 142 | Puheenvuoro:
Opettajankoulutus kuntoon –
kuka opettaisi lapsia?
- | 146 | **Johanna Roihuvuo**
Epilogi

Esipuhe

Koulutuksellinen tasa-arvo on yksi suomalaisen yhteiskunnan tärkeimmistä kulmakivistä – se on jatkumo varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin ja elinikäiseen oppimiseen. Yleisesti koulutusjärjestelmäämme pidetään tasa-arvoisena sen kattavuuden ja maksuttomuuden ansiosta. Meillä on kuitenkin myös omat tasa-arvo-ongelmamme, joiden kirjoon käsillä olevassa teoksessa pureudutaan.

Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) on ottanut vuoden 2014 yhdeksi tärkeimmistä projekteista koulutuksellisen tasa-arvon asiantuntemuksen kasvattamisen ja sitä kautta osaltaan tasa-arvo-ongelmien tunnistamisen ja epäkohtiin vaikuttamisen. Tämän julkaisun tarkoituksena on koota yhteen koulutuksellisen tasa-arvon moniulotteisuus ja tuoda ymmärrettäväksi käsitteen laajuus.

Artikkelikokoelma käsittelee tasa-arvoa koulutuksessa niin sukupuolittuneisuuden, periytymisen, erityisryhmien kuin alueellisuuden näkökulmasta. Näkökulmia tarkastelemaan olemme kutsuneet alan parhaita tutkijoita, arjen tasa-arvotyöntekijöitä sekä ihmisiä, jotka ovat omalla koulutuspolullaan kohdanneet epätasa-arvoista kohtelua tai epätasa-arvoa synnyttäviä rakenteita. Olemme keskittyneet koulutuksellisen tasa-arvon mekanismeihin nimenomaan ajalta ennen korkea-astetta.

Tämä julkaisu toimikoon läpileikkauksena koulutuksellisen tasa-arvon tilasta juuri nyt, 2010-luvulla. Julkaisu ei ole vain kokoelma artikkeleita, joissa asiantuntijat pohtivat aihetta eri näkökulmista. Olemme rohkeasti yhdistelleet tutkimusten, hankkeiden ja omien tarinoiden kerrontaa, jolloin tavoitetaan tasa-arvon monitasoinen käsittely. Ratkaisuhakuisena ja tulevaisuuteen katsovana järjestönä olemme sisällyttäneet julkaisuamme myös konkreettisia toimenpide-ehdotuksia ja vahvan linkityksen koulutuspolitiikkaan.

SYL:n puolesta kiitän suuresti kaikkia kirjoittajia ja julkaisun toimittajia Suvi Pulkista ja Johanna Roihuvuota, joita ilman emme olisi tässä. Lisäksi haluan henkilökohtaisesti kiittää SYL:n koulutuspoliittista sihteeriä Jarmo Kallunkia ja tiedottajaa Riitta Käppiä asiantuntevasta avusta.

Osaaminen on Suomen timanttia. On järkevää huolehtia siitä, että jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet kehittää itseään.

Pirre Seppänen,

SYL:n hallituksen jäsen 2014

Förord

Utbildningsmässig jämlikhet är en av det finländska samhällets viktigaste hörnstenar, som fortsätter från småbarnsfostran ända till högskolorna och det livslånga lärandet. I allmänhet anses vårt utbildningssystem vara jämlikt tack vare dess omfattning och avgiftsfrihet. Vi har emellertid även våra egna problem med jämlikhet, och det är vad detta verk fördjupar sig i.

Som ett av de viktigaste projekten för 2014 har Finlands studentkårers förbund (FSF) valt ökandet av sakkunskapen om den utbildningsmässiga jämlikheten, och via detta även identifieringen av jämlikhetsproblem och påverkandet av missförhållanden. Syftet med denna publikation är att samla den utbildningsmässiga jämlikhetens mångsidighet och göra begreppets omfattning mer begriplig.

Artikelsamlingen behandlar jämlikhet i utbildningen ur könsfördelningens, nedärvningens, specialgruppers och regionaliseringens synvinkel. För att granska ämnet ur dessa olika synvinklar har vi bjudit in de bästa forskarna i ämnet, vardagens förespråkare för jämlikhet samt personer som på sin egen utbildningsstig mött ojämlig behandling eller strukturer som skapat ojämlighet. Vi har uttryckligen koncentrerat oss på den utbildningsmässiga jämlikhetens mekanismer under tiden innan högskolenivån.

Denna publikation ska fungera som en genomskärning av jämlikhetens ställning i utbildningen just nu, på 2010-talet. Publikationen är inte endast en samling artiklar där experter granskar ämnet ur olika synvinklar. Vi har modigt kombinerat beskrivningar av forskning, projekt och egna berättelser, vilket gör att man uppnår ett mångskiktat behandlingssätt. Som en organisation som söker lösningar och ser in i framtiden har vi även inkluderat konkreta förslag på åtgärder och en stark länk till utbildningspolitiken i vår publikation.

Å FSF:s vägnar vill jag varmt tacka alla skribenter och publikationens redaktörer Suvi Pulkkinen och Johanna Roihuvuo – utan dem vore vi inte där vi är idag. Dessutom vill jag personligen tacka FSF:s högskolepolitiska sekreterare Jarmo Kallunki och informatör Riitta Käppi för deras kompetenta hjälp.

Kompetens är Finlands diamant. Det lönar sig att se till att var och en har likvärdiga möjligheter att utvecklas.

Pirre Seppänen,

FSF:s styrelsemedlem 2014

Foreword

Educational equality is one of the cornerstones of Finnish society – it is a continuum from early childhood education to higher education and lifelong learning. In general, our education system is considered to be equal due to it being free and inclusive. However, we do have our own problems with equality, which will be tackled in this publication.

The National Union of University Students in Finland (SYL) has chosen as one of its most important projects for 2014 the increasing of expertise on educational equality. Through this SYL intends to identify problems with equality and improve flaws in the current system. The aim of this publication is to compile the multidimensional field of educational equality and to make the vastness of the concept more comprehensible.

The collection of articles discusses educational equality from the point of view of gender, inheritance, special groups and regionality. We have invited the best researchers in the field, persons working with everyday equality and those who have encountered unequal treatment or structures causing inequality on their education path to analyse these points of view. We have focused on educational equality mechanisms specifically in the period before higher education.

This publication may serve as a cross-section of the current state of educational equality in the 2010s. The publication is not merely a collection of articles where experts discuss the topic from various points of view. We have boldly combined descriptions of research, projects and personal experiences, which helps us treat the topic on multiple levels. As a forward-looking organisation that seeks solutions, we have also included concrete suggestions for action to be taken, as well as a strong link to education policy in our publication.

On behalf of SYL I would like to thank all the writers, as well as the editors of this publication, Suvi Pulkkinen and Johanna Roihuvuo, as without them we would not be where we are today. I would also like to personally thank SYL's Education Policy Officer Jarmo Kallunki and Information Officer Riitta Käppi for their competent help.

The educational riches of Finland lie in its expertise. It is sensible to make sure that everyone is given equal opportunities to develop.

Pirre Seppänen,

Member of the Board of SYL 2014

Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla

SUVI PULKKINEN

“Until we got equality in education, we won’t have an equal society.”

– Sonia Sotomayor

Sotomayor on Yhdysvaltojen ensimmäinen latinotaustainen ja kolmas naispuolinen korkeimman oikeuden tuomari koko oikeuslaitoksen historiassa. Voi olettaa, että hän tietää hyvin mistä puhuu kasvettuaan hyvin vaatimattomissa oloissa ja kamppailtuaan tien itselleen auki arvostettuun asemaan. Ilman tukea kouluttautumiseen tai omaa sisäistä motivaatiota oppimiseen yhteiskunnallinen kohoaminen taustastaan huolimatta tuskin olisi mahdollista. Koulutus lienee välttämätön, muttei riittävä ehto yhteiskuntaan, jossa kaikilla on tasa-arvoiset mahdollisuudet pärjäämiseen.

Usein koulutuksen tasa-arvolla tarkoitetaan pyrkimystä siihen, että jokaisella on mahdollisuus kouluttautua niin pitkälle kuin omat rahkeet ja motivaatio riittävät henkilökohtaisen taustan tai varallisuuden sitä estämättä. Yksilötasolla koulutus nähdään porttina hyvään elämään ja elämänmahdollisuuksiin, joiden tulisi olla aidosti kaikkien saavutettavissa. Kyseessä lienee tavoite, jota on vaikea vastustaa, sillä se on juurtunut syvästi osaksi länsimaisen demokratian oikeudenmukaisuuskäsityksiä.

Koulutuksen tasa-arvon määrittäminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Tasa-arvosta puhutaan hyvin erilaisissa merkityksissä riippuen tarkastelun näkökulmasta. Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan samana pidetty käsite voi saada vaihtelevia tulkintoja eri puheavaruuksissa, kulttuurissa ja ajassa. Arvoihin sidotut käsitteet ovat historiallisia ja aina potentiaalisesti kiistanalaisia.

Yksi tulkinta tasa-arvosta on niin sanottu *sosiaalisen tasa-arvon ajatus* (equality). Tulkinta vakiintui Suomessa 1960-luvulla vasemmistopuolueiden ja maalaisliiton vaikutuksesta, jolloin muun muassa siirryttiin yhtenäiskoulujärjestelmään. Tulkinta korostaa tasa-arvoisia mahdollisuuksia eri sosiaalisten ryhmien näkökulmasta (Simola, 2013). Aatteen pohja on myös Yhdistyneiden kansakuntien (YK) yleismaailmallisessa ihmisoikeuksien julistuksessa sekä Suomen perustuslaissa.

YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen 26. artiklan ensimmäisen pykälän mukaan ”jokaisella on oikeus saada opetusta. Opetuksen on oltava ainakin alkeis- ja perusopetuksen osalta maksutonta. Alkeisopetuksen on oltava pakollinen. Teknistä ja ammattiopetusta on oltava yleisesti saatavilla, ja korkeamman opetuksen on oltava avoinna yhtäläisesti kaikille heidän kykyjensä mukaan.”

Kansallisella tasolla koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon turvaa perustuslaki. Perustuslaissa määritellään oikeusvaltion luonne ja kansalaisten perusoikeudet. Perustuslain 6. §:ssä todetaan, että ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan minkään henkilöön liittyvän syyn, kuten sukupuolen tai vakaumuksen perusteella.

Perustuslaki turvaa kansalaisille myös sivistykselliset oikeudet (16. §): Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Pykälän mukaan julkisen vallan on turvattava, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään, jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä.

Tutkintoon johtava koulutus on Suomessa maksutonta. Jokaista lasta koskee oppivelvollisuus seitsemänvuotiaasta 16 ikävuoteen asti. Oppivelvollisuus suoritetaan pääasiassa kunnan ylläpitämässä peruskouluissa, joita sitoo yhtäläinen opetussuunnitelman perusosa. Kaikissa kouluissa myös oppimateriaali, koulumatkat ja -ruoat kustannetaan julkisin varoin. Toisen ja korkea-asteen opiskelua tuetaan taloudellisesti ja oppilaitosverkko on pyritty pitämään maanlaajuisesti kattavana.

Poliittisessa toiminnassa pyrkimys sosiaaliseen tasa-arvoon on siis tarkoittanut muun muassa kaikkien lasten kouluteiden yhdenmukaistamista, oppivelvollisuuden pidentämistä ja syrjäseutujen koulujen tukemista. Nämä toimenpiteet on suomalaisessa poliittisessa keskustelussa esitetty toimimattomiksi tai vähintään riittämättömiksi ainakin siinä suhteessa, että edelleen koulutiellä parhaiten ja pisimpään viihtyvät koulutettujen perheiden jälkeläiset. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan (2012, 11) ”Nykyinen rakenne, vaikkakin tarjoaa kaikille mahdollisuuden opiskelijoille maksuttomaan tutkintotavoitteiseen koulutukseen, ei näytä enää kaventavan eri väestöryhmien välisiä eroja koulutukseen osallistumisessa ja tutkinnon suorittamisessa.” Tässä julkaisussa sosiaalisen tasa-arvon toteutumisesta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kirjoittaa Risto Rinne artikkelissaan *Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys*.

Sosiaalisen tasa-arvon painotusta haastaa mahdollisuuksien tasa-arvon sellainen ulottuvuus, joka korostaa yksilökohtaisia oikeuksia. (Kalalahti & Varjo, 2012, 41.) Perustuslain sivistyksellisissä oikeuksissa määritelty oikeus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta kuvastaa tasa-arvon *yksilöllisyyttä ulottuvuutta* (equity). Myös YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen 26. artiklan kolmas pykälä korostaa tasa-arvon tätä puolta todetessaan, että ”Vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita heidän lapsilleen annettavan opetuksen laatu.” Liberalistinen tasa-arvon ulottuvuus nousi esiin 1980-luvun loppupuolella ja sitä ovat Suomessa korostaneet erityisesti kokoomuslaiset (Simola, 2013).

Poliittisina toimenpiteiden kautta yksilöllistä tasa-arvoa on vahvistettu muun muassa takaamalla mahdollisuudet vapaaseen kouluvalintaan, avaamalla kouluille mahdollisuuksia profiloitumiseen, valinnaisuuden lisääminen opetussuunnitelman tasolla sekä luokattoman lukion perustaminen. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien turvaaminen monipuolisiin ja kattaviin oppisisältöihin on vaatinut oppilaitosten yhdistämistä ja lakkauttamista erityisesti syrjäseuduilla. Venla Bernelius ja Ritva Jaku-Sihvonen kuvaavat alueellista ja sukupuolen mukaan tapahtuvaa eriytymiskehitystä artikkelissaan *Tasa-arvo ja alueelliset erot suomalaisessa koulutuspolitiikassa*.

Tasa-arvon sosiaalisen (equality) ja yksilöllisen (equity) ulottuvuuden lisäksi on historiallisessa mielessä erotettavissa vielä kolmas tasa-arvon käsitteellinen ulottuvuus; *osallistava tasa-arvo*, josta voidaan puhua myös inklusiiona (inclusion). Keskustelu inklusiosta nousi suomalaiseen koulutuspolitiikkaan puheavaruuteen vuosituhannen vaihteessa erityisesti vammaisjärjestöjen ja -liikkeen toimesta, ja sille ovat antaneet tukensa poliittisessa kentässä lähinnä vihreät, mutta myös vasemmistoliitto. (Simola, 2013.) Tämä tasa-arvon suuntaus korostaa jokaisen lapsen ja nuoren oikeutta käydä koulua yhdessä muiden kanssa; tuki-toimet olisi tuotava oppilaiden luokse tavalliseen luokkaan. Oppilaan sijasta korjataan oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria suvaitsevaisuutta ja moninaisuutta tukevaksi ja syrjäytymistä ehkäiseväksi. Inklusiota on edistetty Suomessa muun muassa oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistamisen yhteydessä, positiivisen diskriminaation ratkaisulla sekä yleisopetusta eriyttämällä. Reetta Mietola ja Anna-Maija Niemi kirjoittavat näistä aiheista tässä julkaisussa artikkelissaan *Eriyisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen*.

Koulutuksen tasa-arvon diskurssi on Suomessa pureutunut tarkastelemaan mahdollisuuksia kouluttautua, koulutuksen järjestämisen tapoja ja valinnanmahdollisuuksia koulutuksessa. Vähemmälle huomiolle on jäänyt kysymys siitä, millaisia mahdollisuuksia koulutus tuottaa yksilöille. Pelkkä korkea koulutusaste ei takaa kaikille koulutetuille samanlaisia mahdollisuuksia, vaan eriytymistä yhteiskuntaan ja työmarkkinoille sijoittumisessa tapahtuu muun muassa alojen, sukupuolten ja korkeakoulujen välillä. Vieno, Lavikainen ja Saari kirjoittavat näistä teemoista artikkelissaan *Koulutusvalinnat, tasa-arvo ja elämänmahdollisuudet*. Onko koulutuksen antama lupaus jokaiselle yksilölle samanlainen?

Jokaisella koulutuksen tasa-arvon historiallisella ulottuvuudella; sosiaalisella, yksilöllisellä ja osallisuutta painottavalla tasa-arvolla on sijansa koulutuksen sisäisten prosessien muovaajana ja tasa-arvoisen kohtelun määrittelijänä koulutuksessa. Tasa-arvoinen kohtelu ei kuitenkaan vielä takaa tasa-arvoista lopputulosta.

Yhteiskunnallisen epätasa-arvon kolme ulottuvuutta

Sen perusteella, miten perustuslaissa säädetään yksilön sivistyksellisistä ja yhdenvertaisista oikeuksista voidaan oikeuttaa pyrkimykset edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja

yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta sekä punnita koulutuspoliittisten toimenpiteiden legitimitettä.

Vaikka käsitteellisellä tasolla koulutuksen tasa-arvon päämäärä onkin jaettu, koulutusalan toimijoiden tavat määritellä tasa-arvo ja arvioida siihen liittyviä pyrkimyksiä eroavat suuresti (Boyles, Carus & Attick 2009). Epätasa-arvon lähteet ovat moninaisia, ja niin ovat keinot niiden ratkaisemiseen. Nancy Fraser on tehnyt jaottelun oikeudenmukaisuuden tarkastelun eri ulottuvuuksista, joita ovat *taloudellinen*, *kulttuurinen* ja *poliittinen* oikeudenmukaisuus. Saman jaottelun hyödyntäminen on mielekästä myös tasa-arvon käsitteelle.

Taloudellista oikeudenmukaisuutta määrittävät yhteiskuntaluokat ja niiden väliset erot, ja ongelmien korjaamiseksi tarvitaan tulonjaon ja tulonsiirtojen uudelleenjärjestelyjä. Koulutuksen kentällä tämä merkitsee esimerkiksi oppilaille, opiskelijoille tai heidän perheelleen aiheutuvia kustannuksia kouluttautumisesta. Toisaalta koulutuserot tuotavat ja legitimoivat myös tuloeroja yhteiskuntaluokkien välillä. Koulutuksen voi ajatella olevan jo perimmäiseltä luonteeltaan epätasa-arvoista, sillä sen tehtävänä on toimia erottelijana, joka jakaa kansalaiset eri yhteiskunnallisiin asemiin. Meritokraattisessa yhteiskunnassa koulutus voi toimia portinvartijana niin, että se suosii keskiluokkaista väestön osaa ja tätä kautta legitimoii yhteiskunnalliset eriarvoisuudet. Koulutus ei siis ainoastaan avaa ovia vaan myös sulkee niitä.

Kulttuurisen epäoikeudenmukaisuuden tunnuspiirteenä toimii *status*, jonka yksilö voi saavuttaa taustansa, saavutustensa tai ominaisuuksiensa perusteella. Koulussa oppilaita, jotka kuuluvat eri uskontokuntaan tai puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea ei välttämättä kohdata yhteisön täysivaltaisina jäseninä ja kohdella vertaisina heidän poikkeavuutensa takia. Tuomari Sonia Sotomayer kertoo joutuneensa tekemään hyvin lujasti töitä tullakseen *tunnustetuksi* eli saadakseen osaamiselleen ja kyvykkyydelleen arvostusta ja voidakseen nousta latinotaustaisena naisena oikeuslaitoksen portaissa ylöspäin.

Ranskalainen sosiologi Pierre Bourdieu selittää yksilön taustan vaikutusta hänen mahdollisuuksiinsa menestyä koulutuksen kentällä erilaisten kulttuuristen pääomien avulla (esim. Bourdieu, 1986). Kulttuurisen uusintamisen prosessissa sosiaalinen eriarvoisuus ja segregatio muuntuu koulussa lahjakkuuseroiksi. Niin kutsutut lahjakkuuserot saattavat johtaa siihen, että koulutukseen valikoituminen tapahtuu epätasa-arvoisesti, siis muuhun kuin yksilön älykkyyteen, soveltuvuuteen ja motivaatioon pohjautuen. Kulttuurista uusintamista voimistavat suuret luokkaerot, jotka ovat puolestaan yhteydessä koulutuksen periytymiseen (Antikainen & Rinne, 2012, 476).

Politiittisen oikeudenmukaisuuden tunnuspiirre on kansalaisuus. Sitä kuvaa se, kuinka hyvin eri yhteiskunnallisiin ryhmiin kuuluvat voivat osallistua ja kokevat osallisuutta yhteiskunnan toimintoihin. Sotomayer kertoo, että hänen oli vaikea ymmärtää yliopistossa monia intertekstuaalisia viittauksia tai kirjoittaa toivotulla tyyllillä hyviä tenttivastauksia, vaikka asiat olivatkin hallussa. Hän ei ollut omaksunut ja osallistunut saman kulttuurin toimintoihin kuin muut, ja koki siksi poikkeavuutta erityisesti sosiaalisessa yhteisössä.

Osallisuuden vastaparina toimii poikkeavuus, joka syntyy suhteessa yhteisön odotuksiin ja vaatimuksiin; koululaitoksen ja sen toimijoiden tuottamiin normeihin. Erityisopetuksen laajentaminen ja ulottaminen uusiin oppilasjoukkoihin on seurausta uusien rajojen ja luokitusten asettamisesta ja johtaa siihen, että ennen normaalien ryhmässä olleet oppilaat luokitellaan poikkeaviksi (Rinne, 2012). Poikkeavia voivat olla paitsi keskiluokkaisia käyttäytymisnormeja rikkovat myös ne oppilaat, jotka omaksuvat opetussuunnitelman mukaisia tietoja ja taitoja normista poikkeavalla tavalla. Inklusio-ajattelun mukaan saman koulun ja luokan pitäisi olla kaikille sopiva ja tarjota tunnustusta heidän erityisyydelleen sen sijaan, että ”normaalista” poikkeavat asetettaisiin syrjään, marginaaliin, yhteisön toiminnoista.

Se, millaista tietoa ja osaamista kulloinkin arvostetaan on sidoksissa kulttuurisiin arvoihin ja käsityksiin tulevaisuuden yhteiskunnan tarpeista. On kenties sanomattakin selvää, että nämä arvot eivät ole neutraaleja. Kodin arvostukset ja asenteet heijastuvat lapsen mahdollisuuksiin muovata itsensä näihin odotuksiin sopiviksi. Lapset tulevat kouluun hyvin erilaisin kulttuurisin pääomin varustettuina. Vincent (2003) kysyykin, kuinka hyvin eri taustoista tulevien koululaisten on mahdollista muovata itseään kelvollisiksi koulutettaviksi subjekteiksi. Kyseessä on lopulta melko väkivaltainen identiteetin muokkausprosessi, joka lasten on käytävä saadakseen tunnustusta ja tullakseen hyväksytyksi.

Yhteiskunnalliset erot ovat olemassa kulttuurissa olevien statuserojen, yhteiskuntaluokkien ja marginalisaation mekanismien avulla. Koulutuksella on näissä eittämättä oma roolinsa ja vaikutuspiirinsä, mutta sama nämä mekanismit vaikuttavat myös koulutukseen.

Tasa-arvoisesta yhteiskunnasta tasa-arvoiseen koulutukseen?

Peruskoulun jälkeen nuoret valitsevat jatkavansa opiskelua joko ammatillisella toisella asteella tai lukiokoulutuksessa. Tarkasteltaessa yliopistokoulutukseen pääsyä niillä valinnoilla, jotka nuori tekee peruskoulun päättämisen jälkeen, on ratkaiseva merkitys, sillä valtaosa yliopistoihin opiskelemaan pääsevästä on suorittanut lukiokoulutuksen. Vain yksi prosentti yliopistoihin sisään päässeistä on suorittanut ainoastaan ammatillisen koulutuksen (OPM, 2010). 15-vuotias nuori tekee tulevaisuutensa suhteen valtavia ratkaisuja melko haavoittuvassa iässä, jossa on altis vertaispaineelle sekä opettajien ja vanhempien uskomuksille ja neuvoille.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden vanhemmat ovat huomattavasti matalammin koulutettuja kuin lukiolaisten (OPH, 2010). Pojista enemmistö päätyy ammatilliseen koulutukseen ja tytöistä lukioon. Molemmissa koulutuksissa suuntautumisvalinnat ovat voimakkaan sukupuolittuneita poikien valitessa teknillisiä, matemaattisia ja luonnontieteellisiä aineita ja tyttöjen humanistisia, sosiaalisia ja esteettisiä aloja. Kaikista merkityksellisin koulutuksen siilo yhteiskunnan kerroksiin on toisen asteen koulutusvalinta, jonka nuori tekee vanhempiensa ja opettajiensa avustuksella 15-vuotiaana. Karvonen esittelee

Koulutuksellisen segregaatian purkamisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet -artikkelissaan Lapin letka -hanketta, jolla pyrittiin puuttumaan alavalintojen segregatioon Lapissa.

Sukupuolinen eriytyminen alkaa jo paljon ennen ensimmäisiä koulutus- ja uravalintoja ja varhaisella vuorovaikutuksella on siinä suuri vaikutus. Aikuiset kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavoin jo päiväkodeissa ja näin ohjaavat identiteetin rakentamista sopivan roolin mukaiseksi. Reija Katainen kirjoittaa tästä artikkelissaan *Varhaiskasvatusta sukupuolensensitiivisesti*. Koulutuksen tasa-arvo-ongelmien korjaaminen näyttää haasteena helposti toivottomalta, jos eriytyminen niin sukupuolen kuin muiden taustatekijöiden mukaan on käynnistynyt jo varhaiskasvatuksesta tai paljon aiemmin.

Rothstein (2004) on kirjoittanut kiinnostavasti yhteiskuntaluokan vaikutuksesta oppimiseen. Hänen mukaansa oppilaiden osaamiseroihin ja sitä kautta tulevaan menestykseen vaikuttaa voimakkaasti kodin kulttuuri. Se, kuinka paljon kotona luetaan, käytetään tietokonetta sekä miten ja millaista kieltä puheessa käytetään on yhteydessä lapsen kehityksen nopeuteen. Työläisperheissä vanhemmat ottavat lapsiaan vähemmän mukaan ”aikuisten keskusteluihin”, minkä vuoksi lapset eivät pääse harjoittelemaan vuorovaikutusta aikuisten kanssa heidän vertaisinaan. Kodin kulttuurin ohella Rothstein pitää tärkeänä biologisen perimän merkitystä osaamisessa. Hän viittaa adoptiotutkimuksiin, joissa huomattiin lapsen käyttäytyvän uudessa sosioekonomisessa ympäristössä enemmän biologisten vanhempiensa tavoin. Täten koulutuksen ja kasvatuksen voidaan nähdä olevan vaikutuksiltaan aina rajallista, sillä ihmisten väliset erot ovat luonnollisia.

Kuinka paljon koulutus voi tasata reittejä tasapäistämättä yksilöitä ja jääkö lopputulema joka tapauksessa epätasa-arvoiseksi? Vaikka koulutukseen itsessään kytkeytyy elementtejä, jotka suosivat niitä, joiden osaaminen ja toiminta vastaa koulutuksen ihanteita, ei koulutus välttämättä ole perimmäinen syy epätasa-arvoon. Voi kenties olla, että epätasa-arvo ilmenee koulutuksessa siksi, että yhteiskunta on pohjimmiltaan eriarvoinen. Onko koulutuksen edes mahdollista ratkaista kaikkia yhteiskunnan ongelmia, joiden kanssa se joutuu elämään?

Poliittisessa keskustelussa on haastettu voimakkaasti niiden rakenteellisten elementtien vaikutuksia, jotka aikoinaan luotiin edistämään mahdollisuuksien tasa-arvoa koulutukseen. Nykyhallitus on leikannut koulutuksesta suhteellisesti enemmän kuin miltään muulta hallinnon alalta, kevääseen 2014 mennessä 200 miljoonaa euroa. Kenties luottamus koulutuksen mahdollisuuksiin ja kaikkivoipaisuuteen yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä on rapautunut.

Antikaisen ja Rinteen (2012, 476) mukaan koulutuksen eriarvoisuutta tuleekin tarkastella suhteessa yleisempiin yhteiskunnallisiin eriarvoisuuksiin: Sosiaalisen eriarvoisuuden lisääntyminen lisää myös epätasa-arvoisia mahdollisuuksia menestyä koulutiellä. Kasvaneet tuloerot, yhteiskunnan segregoituminen, asuinalueiden eriarvoistuminen, perheneuvonnan ja sosiaalityön riittämättömyys ja alempien koulutusasteiden kykenemättömyys tukea koulutuksessa ovat ratkaisevassa asemassa. Jos lasikatto tulee vastaan jo ennen yliopiston porteille koputtamista, millä tavoin koulutuspolitiikalla voidaan ratkaista tasa-arvon ongelmia?

Aloitin tämän tekstin lainaamalla Sonia Sotomayeria joka sanoi, ettei tasa-arvoista yhteiskuntaa ole ilman tasa-arvoista koulutusta. Vaikka Sotomayerin näkökulmaan on helppo yhtyä voi samaan hengenvetoon myös todeta, ettei tasa-arvoinen koulutus voi toteutua muussa kuin tasa-arvoisessa yhteiskunnassa. Molempia on siis kehitettävä rinnan, eikä yhtä voi saada ilman toista. Kyseessä on ikään kuin muna ja kana; molemmat voidaan johtaa toisistaan mutta niiden ominaisuudet ovat toisistaan riippuvaisia.

Tässä julkaisussa artikkelien kirjoittajat valottavat koulutuksen tasa-arvon eri puolia ja nostavat keskusteluun keinoja tasa-arvon edistämiseen koulutuksessa. Artikkelien lisäksi julkaisussa on haluttu nostaa esiin koulutuksen tasa-arvoa koskevia ihmisten omakohtaisia tarinoita. Julkaisu toimii myös estradina rohkaiseville hankkeille, jotka ovat lähteneet purkamaan tai tuoneet näkyväksi koulutuksen tasa-arvon ongelmakohtia.

Lähteet:

Antikainen, A. & Rinne, R. (2012). Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola, Tiedon ja osaamisen Suomi (s. 441–479). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Haettu 12.7.2013 osoitteesta:
<http://econ.tau.ac.il/papers/publicf/Zeltzer1.pdf>

Boyles, D., Carusi, T. & Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. Ch. 4 in Ayers.

Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus ja aika, 6 (1), 39–55.

Opetushallitus (2010). Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. Raportti haettu 22.4.2014 osoitteesta
<http://vipunen.csc.fi/fi-fi/yhteiskuntatiedot/sosioekonominentausta/Pages/default.aspx>

Opetusministeriö (2010). Ei paikoillanne, vaan valmiit, Hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä.

Rothstein, R. (2008). Closing the Achievement Gap: Schools Alone Cannot Succeed, 10.4.2008, Teachers College Record.

Simola, H. (2013). Oppimisen monet tasa-arvot. Studia Generalia 7.3.2013, Helsingin yliopisto.
<http://video.helsinki.fi/Arkisto/flash.php?id=20190>

Suomen perustuslaki (11.5.1999). Haettu 23.4.2014 osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Vincent, C. (2003). Introduction. In C. Vincent (Ed.) Social Justice Education and Identity. Taylor & Francis.

Yhdistyneet kansakunnat. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Haettu 23.4.2014 osoitteesta:
http://www.ihmisoikeudet.net/uploads/materiaali/YK_Ihmisoikeuksien%20julistus.pdf



| 01 | TASA-ARVO – YHTEISÖN VAI
YKSILÖN ASIA?



Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys

RISTO RINNE

Tiivistelmä

Artikkelissa eritellään aluksi Pierre Bourdieun kehittämän kulttuurisen pääoman tunnettua käsitettä ja sen merkitystä erityisesti koulutuksellisen eriarvoisuuden pysyvyyden kannalta. Bourdieuhan kehitti kulttuurisen pääoman käsitettä tutkiessaan mm. eri sosiaaliluokista tulevien lasten koulumenestyksen eroja. Kulttuurinen pääoma sisältääkin täysin vastakkaisen käsityksen usein vallitseville näkemyksille lasten lahjakkuuserojen luonnollisuudesta ja niiden merkityksestä koulumenestyksen säätelijänä. On symbolista väkivaltaa ja väärintymmärrystä, että perheiden kulttuuripääomien tuottamat erot nimetään geneettisiksi lahjakkuuseroiksi, kyvykkyyseroiksi ja näin peitetään koulumenestyksessä ilmenevien erojen syvästi sosiaalinen ja kulttuurihistoriallinen alkuperä.

Bourdieuun mukaan koulutuksen kentällä käytävät luokitustaistelut ovat kohtalokkaan tärkeitä, koska niiden kautta ihmiset saatetaan kiinteämmin tai löyhemmin yhteiskunnallisten luokkien jäseniksi.

Tämän jälkeen artikkelissa analysoidaan koulutuksen periytyvyyttä Suomessa kulttuurisen pääoman suunnassa kaikki koulutustasot kattavien tilastollisten aikasarjojen avulla. Erityistä huomiota keskitetään yliopistolaitokseen ja sen sisäiseen eriytymiseen ja valikoivuuteen. Esiin nostetaan niin yliopistoiden eronteot kuin tieteenaloittaiset eronteot. Lopuksi kootaan havainnot yhteen ja pohditaan koulutuksen enemmän tai vähemmän pysyvää periytyvyyttä suhteessa harjoitettuun koulutuspolitiikkaan ja sen muutoksiin.

Johdanto

Keskustelu siitä, missä määrin lasten ja nuorten koulumenestyksen takana ovat yhtäältä geneettisiin tekijöihin liittyvä perimä ja lahjakkuus ja toisaalta ympäristön kulttuuriset ja sosiaaliset vaikutukset, on ollut koulutustutkimuksen ikiaikainen kiistakysymys.

Tässä artikkelissa eritellään aluksi Pierre Bourdieun kehittämän kulttuurisen pääoman jo miltei klassiseksi käyntyä käsitettä ja sen merkitystä erityisesti koulutuksellisen eriarvoisuuden pysyvyyden kannalta. Tämän jälkeen luonnehditaan koulutussosiologia havaintoja koulutuksen periytyvyydestä. Kolmanneksi tarkastellaan koulutuksen periytyvyyttä Suomessa kulttuurisen pääoman suunnassa tilastollisten aikasarjojen avulla. Erityistä huomiota keskitetään yliopistolaitokseen ja sen sisäiseen eriytymiseen. Lopuksi kootaan havainnot yhteen ja pohditaan koulutuksen periytyvyyttä suhteessa harjoitettuun koulutuspolitiikkaan ja sen muutoksiin.

Perheen kulttuurinen pääoma, kentät ja yhteiskuntaluokka lasten ja nuorten koulumenestyksen punnevoimana

Kulttuurisen pääoman jo klassiseksi muotoutunut käsite on peräisin ranskalaiselta kulttuurisosiologi Pierre Bourdieulta. Bourdieun monipuolista tuotantoa läpäisee analyysi kentästä ja sen toimijoiden kamppailusta kentän herruudesta. Bourdieu pyrkii osoittamaan perussosiologien tapaan paikkansapitämättömäksi sen arkitoimintaa läpäisevän naiivin illuusion, jonka mukaan asiat ovat aina olleet siten, kuin ne näyttävät nyt olevan. Hän kirjoittaa muistinmenetyksen synnystä (genesis amnesia) ja väärintunnistamisesta, (méconnaissance / misrecognition). Muistinmenetyksen ja väärintunnistamisen kautta yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja koulutukselliset toiminnat, menestykset ja tappiot nähdään luonnollisina eikä valtasuhteista ja erilaisten elämän pelikenttien koostumuksesta ja sovituisia säännöistä muotoutuvan historian tuotteina. Tosiasiassa ihmiset toimivat erilaisilla kentillä, kuten koululaitoksessa. Nuo kentät eivät ole objektiivisesti valmiina olevia kuolleita rakenteita tai tyhjiä paikkoja, vaan muodostuvat ihmisten toiminnan tuloksena. Ihmiset toimivat kentillä niitä ominaisuuksia eli sitä pääomaa vahvistaen, joka on kentällä arvostetuinta ja tuottaa parhaan koron investoinneille. Kentälle pääseminen ja siellä menestyminen ei ole vapaata, vaan sinne tulo ja aseman vakiinnuttaminen vaatii kentän sääntöjen omaksumista, niihin uskomista ja pelitaitoa sekä palkintojen tavoittelua juuri tuolla kentällä. Se vaatii myös sopivanlaatuisia sijoituksia juuri tuolle kentälle ja odotusta noiden sijoitusten kannattavuuteen. Kenttä muodostuu aina relationaalisten suhteiden kokonaisuudesta. (Bourdieu & Passeron 1977; Bourdieu 1988; Bourdieu & Wacquant 1995, 39; Reay 2004, 74; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 180–183; Kivinen & Rinne 1985, 201.)

Kuten Bourdieu toteaa:

“...kenttä voi toimia vain jos siinä on yksilöitä, jotka ovat sosiaalisesti alttiita käyttäytymään vastuullisina yksilöinä, riskeeraamaan rahaansa, aikaansa, joskus kunniansa tai elämänsä jatkaakseen pelejä ja saadakseen niistä syntyviä voittoja” (Bordieu & Wacquant 1995, 131).

Bourdieu kehitti kulttuurisen pääoman käsitettä tutkiessaan eri sosiaaliluokista tulevien lasten koulumenestyksen eroja. Hän muodosti käsitteen ”1960-luvun alussa selittämään, miksi kulttuuritaustaltaan vahvemmista kodeista tulevat opiskelijat –taloudellisesta tai sosiaalisesta asemastaan riippumatta ja sen lisäksi, että menestyivät muita paremmin opinnoissaan– harrastivat myös kulttuuria muita selvästi enemmän ja monipuolisemmin” (Bourdieu & Wacquant 1995, 195). Kulttuurinen pääoma sisältääkin täysin vastakkaisen käsityksen usein vallitseville näkemyksille lasten lahjakkuuserojen luonnollisuudesta ja niiden merkityksestä koulumenestyksen säätelijänä. On symbolista väkivaltaa ja väärinymmärrystä, että perheiden kulttuuripääomien tuottamat erot nimetään geneettisiksi lahjakkuuseroiksi, kyvykkyyseroiksi ja näin peitetään koulumenestyksessä ilmenevien erojen sosiaalinen alkuperä.

Bourdieun mukaan sosiologian keskeinen perustehtävä on eritellä yhteiskunnassa alati käynnissä olevia luokitustaisteluja. Noissa luokituksissa alleviivatusti koulutuksen asema ja koulutuksen tuottamat ihmisjoukkojen luokitukset on tärkeä tutkimuskohde, koska sen kautta ihmiset saatetaan kiinteämmin tai löyhemmin asemapaikoilleen koulutuksen jatkokkilla ja yhteiskunnassa – eri yhteiskunnallisten luokkien jäseniksi.

Bourdieu (1998, 37) kirjoittaa:

”Koulutuksellisten arvojen pörssikurssien vaihtelua on vaikea ennustaa. Ne, jotka kykenevät perheensä, vanhempiensa, veljiensä tai siskojensa avulla hyötymään tiedosta, joka koskee koulutusputkia ja niiden aktuaalisesti ja potentiaalisesti erilaisia tuottoja, pystyvät asettamaan koulusijoituksensa paremmin ja hankkimaan kulttuuripääomalleen parhaan tuoton. Tässä on eräs tapa, jolla koulumenestys – ja sosiaalinen menestys – on yhteydessä sosiaaliseen taustaan.” (ks. myös Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 187).

Ja että (Bourdieu 1998, 31–32):

”Koulujärjestelmä erottaa sarjalla valintoja perityn kulttuuripääoman haltijat niistä, joilla tuota pääomaa ei ole. Koska kyvykkyyseroja ei voi erottaa perityn pääoman mukaisista sosiaalisista eroista, on koulutusjärjestelmällä taipumus säilyttää ennalta olemassa olevat sosiaaliset erot.”

Tajunnan räjäyttävässä kirjassaan ”Uusintaminen koulutuksessa, yhteiskunnassa ja kulttuurissa” (Reproduction in Education, Society and Culture) Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1977, 194–210) hahmottivat kasvatus- ja koulutusjärjestelmän sellaisena instituutioiden ja toimintakäytäntöjen kokonaisuutena, joka tärkeältä osaltaan legitimoii ja uusintaa yhteiskunnallisia valta- ja luokkasuhteita hallitsevan kulttuurin uusintamisen ja oikeuttamisen kautta (vrt. Kivinen & Rinne 1985).

Bourdieun teorian mukaan koulussa symbolisesti välittyneet suhteet ovat aina paitsi tieto- ja kommunikaatiosuhteita myös valtasuhteita. Ne täyttävät poliittista tehtäväänsä

legitimoivan dominaation välineenä edesauttaen ”hallittujen kesyttämistä”. Luokat ja luokkafraktiot käyvät alati symbolista taistelua pakottaakseen oman sosiaalisen maailman määrittämisensä kaikkiin. (Bourdieu 1977; Rinne 1987.)

Symbolinen valta ilmenee koulussa yhteiskunnallisena valikointina. Se saavuttaa pedagogisen neutraliteetin kaavun siinä uskomuksessa, että koulutuksen kautta täysin puolueettoman funktionaalisesti ja rationaalisesti valitaan ”oikeat ihmiset oikeisiin paikkoihin”. Tämä uskomuksen perusedellytys on, että niin menestykseen valitut kuin matkan varrelle jätetyt omaksuvat myös itse uskomuksen asiantilan legitimiisyyteen ja oikeutukseen eli mahdollisuuksien tasa-arvoon. Niin menestyminen kuin menestymättömyys on tällöin luonnonmukaista ja menestymättömyys itse ihmisluontoon kuuluva ”epäonnistuneiden yksilöiden” oma ongelma. (Bourdieu & Passeron 1977; Rinne & Kivinen 1984; Kivinen & Rinne 1985.)

Yhteiskunnassa alinomaa käytävän luokkataistelun päälle rakentuu koulutuksen tutkintojärjestelmillään ja -nimikkeillään keskeisesti kattama luokitustaistelu. Tuossa taistelussa päätetään siitä, miten sosiaaliset asemat luokitetaan ja nimetään. Siinä myös päätetään, miten niukoiksi tai laveiksi näihin paljolti valtiiovallan tuella nimettyihin hierarkkisiin asemiin johtavat koulutusväylät tehdään. Paljonko ja ketkä päästetään mihinkin sisälle ja paljonko ja ketkä suljetaan ulos. (Bourdieu & Boltanski 1985; Rinne 1987.)

Kouluvalintaa ja oppilaiden luokittelua tehdään alituisesti koko kouluvaelluksen ajan mm. arvosanoin, mutta etenkin koulutusjärjestelmän nivelvaiheissa. Raymond Boudonilta (1974) lainattu kuvio 1 auttaa hahmottamaan eri vaiheissa tehtävien valintojen yhteyksiä ja koulutuksen valikointimekanismeja. Boudonin mukaan sosiaalinen tausta vaikuttaa ensinnäkin koulumenestykseen (primaarivaikutus) ja toiseksi koulutusta koskeviin valintoihin (sekundaarivaikutus). Koulumenestyksen ja kouluvalintojen yhteys peruskoulu- ja toisen asteen valintoihin on luokkakohtainen ilmiö. Esimerkiksi lapsen heikko tai keskinkertainen koulumenestys voi olla työväenluokkaisissa perheissä merkittävämpi peruste olla hakematta valikoituun opetukseen kuin keskiluokkaisissa perheissä. Koulutusta koskevien päätösten taustalla vaikuttavat muun muassa perheiden arvioimat koulutusinvestointien kustannukset, koulutuksesta odotettavat tuotot ja esimerkiksi vanhempien kyvyt ja mahdollisuudet tukea lapsiaan koulutusuralla. (Silvennoinen ym. 2014.)



Kuvio 1. Sosiaalisen taustan primaarit ja sekundaarit vaikutukset koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon (ks. Silvennoinen ym. 2014, 263).

Koulutuksessa tapahtuva valikointi tulee näkyvimmäksi siis erityisesti nivelvaiheissa. juuri niissä samaan ikäluokkaan kuuluvat yksilöt suuntautuvat kokonaan eri koulutusreiteille, jotka puolestaan vievät erilaisten elämänmahdollisuuksien äärelle. On kuitenkin syytä korostaa, että valikoituminen on kuitenkin alati läsnä oleva prosessi, vaikka useissa maissa aiempia ja ilmeisimpiä valikointia toteuttavia mekanismeja (kuten taloudelliseen pääomaan kytkeytyviä lukukausimaksuja) on pyritty karsimaan. Yhä 2010-luvulla kouluteiden valinnat kytkeytyvät useissa maissa selkeästi, osin jopa taas uudelleen aiempaa voimakkaammin, kulttuurisen pääoman lisäksi taloudelliseen ja sosiaaliseen pääomaan (esimerkiksi yksityiskouluihin), kuten paljon selväpiirteisemmin tapahtui puoli vuosisataa sitten. Brian Jackson ja Dennis Mardsen (1966) kuvasivat aikanaan tähänkin päivään osuvasti valikoitumisen ja yhteiskuntaluokan yhteyttä (suom. Engeström 1970, 140–141):

”Karkeimmat taloudelliset erottelukeinot (korkeat lukukausimaksut jne.) on poistettu, mutta niiden alta on paljastunut vähemmän huomiota herättäviä erottelukeinoja. ... Erityisesti voimme havaita, kuinka keskiluokka (jota ala-asteen koulut tukevat) pitää silmällään toisen asteen koulutuksen pääsykokeita ja valmentaa lapsiaan niihin varhain. ... Samoin voimme nyt selvemmin todeta, että valikointi ei ole asia, joka tapahtuu yhtäkkiä jonkin kouluasteen alussa tai lopussa. Se on prosessi, joka on käynnissä siitä hetkestä, kun lapsi tulee kouluun aina hänen koulutuksensa lopulliseen päättymiseen saakka. Se on hiljaista seulontaa, jossa pariin otteeseen tapahtuu voimakkaampi nykyäys.”

Yhtenäisen suomalaisen perusopetuksen lohkoutuminen ja eriarvoistuminen

Vanhempien sosiaalisen taustan yhteys lapsen kouluvalintoihin näkyy nyky-Suomessa uuden ”vanhempien vapaan kouluvalinnan” aikakaudella vahvana jo ”yhtenäisessä” peruskoulussa. Valinta ulos perinteisestä yleisen perusopetuksen tavallisesta lähikoulusta näkyy voimakkaimmin lapsen hakeutumisessa painotetun opetuksen luokalle, mutta selvästi myös hakemisessa muuhun kuin oppilasalueen kouluun (taulukko 1). Erot lasten kouluvalinnoissa näkyvät pääsääntöisesti jyrkemmin äidin kuin isän tiedoilla mitattuina.

		Hakee muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun (n)	Hakee painotetun opetuksen luokalle (n)
Äidin syntymämaa	Suomi	31,2 % (114)	39,0 % (142)
	Muu maa ¹	36,8 % (21)	31,6 % (18)
	Yhteensä	32,0 % (135/422) .398	38,0 % (160/421) .282
Äidin koulutustaso	korkeakoulu ²	39,4 % (65)	50,6 % (83)
	muut koulutustasot ²	27,1 % (67)	31,2 % (77)
	Yhteensä	32,0 % (132/412) .009*	38,9 % (160/411) .000**
Äidin sosioekonominen asema	ylempi toimihenkilö	39,1 % (52)	52,3 % (69)
	muut asemat ²	28,1 % (76)	32,6 % (88)
	Yhteensä	31,8 % (128/403) .026*	39,1 % (157/402) .000**
Äidin kokonaistulot	hyvä- ja suurituloiset ³	45,1 % (32)	52,9 % (37)
	pieni- ja keskituloiset ³	28,8 % (92)	35,4 % (113)
	Yhteensä	31,8 % (124/390) .008*	38,9 % (150/389) .007**
Isän syntymämaa	Suomi	32,0 % (117)	40,3 % (147)
	Muu maa ¹	32,1 % (18)	23,2 % (13)
	Yhteensä	32,0 % (135/422) .979	38,0 % (160/421) .014*
Isän koulutustaso	korkeakoulu	35,7 % (45)	43,2 % (54)
	muut koulutustasot	31,3 % (84)	38,4 % (103)
	Yhteensä	32,7 % (129/394) .389	39,9 % (157/393) .369

		Hakee muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun (n)	Hakee painotetun opetuksen luokalle (n)
Isän sosioekonominen asema	ylempi toimihenkilö	37,3 % (56)	48,3 % (72)
	muut asemat	30,8 % (73)	35,4 % (84)
	Yhteensä	33,3 % (129/387) .184	40,4 % (156/386) .012*
Isän kokonaistulot	hyvä- ja suurituloiset	39,2 % (58)	49,0 % (72)
	pieni- ja keskituloiset	28,9 % (59)	35,8 % (73)
	Yhteensä	33,2 % (117/352) .044*	41,3 % (145/351) .013*
Huoltajien määrä perheessä	kaksi huoltajaa	32,9 % (99)	40,7 % (122)
	yksi huoltaja	28,9 % (33)	31,6 % (36)
	Yhteensä	31,8 % (132/415) .441	38,2 % (158/414) .089
Lapsen sukupuoli	tyttö	34,7 % (76)	38,1 % (83)
	poika	28,5 % (57)	37,5 % (75)
	Yhteensä	31,7 % (133/419) .173	37,8 % (158/418) .904

Taulukko 1. Oppilaiden yläkouluvalintojen yhteys huoltajien etniseen ja sosiaaliseen taustaan sekä lapsen sukupuoleen Turussa (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012).

¹ Äidit: Afganistan, Bosnia ja/tai Hertzegovina, Espanja, Italia, Iran, Irak, Kosovo, Romania, Ruotsi, Saksa, Somalia, Tsekki, Venäjä, Viro tai Vietnam.

Isät: Afganistan, Bosnia ja/tai Hertzegovina, Englanti, Iran, Irak, Iso-Britannia, Italia, Kosovo, Länsi-Afrikan maa, Ranska, Romania, Ruotsi, Saksa, Somalia, Turkki, Venäjä, Viro, Vietnam, Väli-Amerikan maa tai Yhdysvallat.

² Korkeakoulutaso = ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinto, Muut koulutustasot = opistotutkinto, ammattikoulututkinto, ylioppilastutkinto tai peruskoulu, Muut sosioekonomiset asemat = alempi toimihenkilö, yrittäjä, työntekijä, työvoiman ulkopuolella

³ Pieni- / keskituloinen: Alle 25000 € ja 25000–40000 €, hyvä- / suurituloinen: 40000–60000 € ja yli 60000 €
*p≤.05, **p≤.001

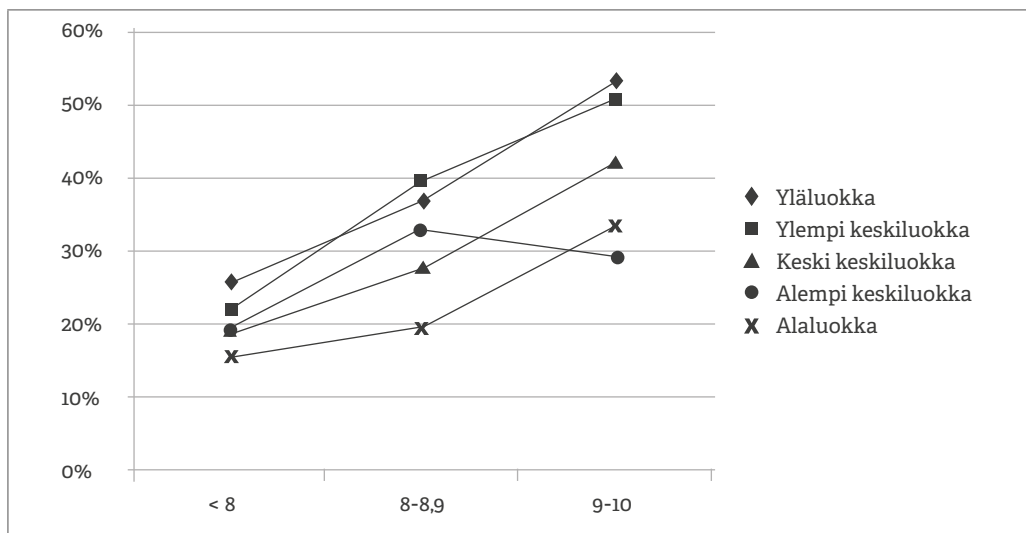
Muuhun kuin oppilasalueen yläkouluun hakevat selvästi muita useammin korkeakoulutettujen, ylempien toimihenkilöäitien ja hyvä- tai suurituloisten vanhempien lapset. Heistä lähes 40 %, hyvä- tai suurituloisten äitien lapsista jopa 45 %, haki lapselle paikkaa muuhun kuin oppilasalueen kouluun, kun ei-korkeakoulutettujen, alemmissa asemissa työskentelevien äitien ja pieni- tai keskituloisten vanhempien lapsissa hakijoita oli tyypillisesti vajaa kolmannes. Suomen kaupungeissa on selvästi havaittavissa kouluvalinnan olevan merkittävä koulutuspoliittinen mekanismi ja peruskouluja ja peruskoulutuksen reittejä eriyttävä tekijä.

Suurimpiin kaupunkeihin on selvästi muotoutunut kokonaiset koulumarkkinat. Tavallisen oppilaan perinteistä yhtenäistä peruskoulua käy yläkoulussa esimerkiksi Turussa enää vajaa 60 prosenttia ikäluokasta ja oman alueen tavallista peruskoulua yleisluokalla enää vajaa puolet.

Eriytyvät koulutiet rakentuvat jo hyvin varhain, lapsen ollessa vasta 7–9-vuotias, sillä puolet painotetun luokan kouluvalinnoista tehdään jo alakoulussa ja reitti valikoituneeseen ryhmään yläkoulussa kulkee kolme neljäsosalla oppilaista tietyn alakoulun kautta.

Erottautuvan kouluvalinnan mekanismit ja kriteerit vaihtelevat. Mukana on laaja arsenaali, joka pitää sisällään koulumenestystä, testejä tai valintakokeita ja harrastetodistuksia, joiden avulla punnitaan lasten kyvykkyyttä, erikoislahjakkuutta sekä motivoituneisuutta ja harrastuneisuutta. Vanhempien tai lasten haastatteluja ei kuitenkaan monien muiden maiden tapaan Suomessa juuri käytetä oppilasvalinnan kriteereinä.

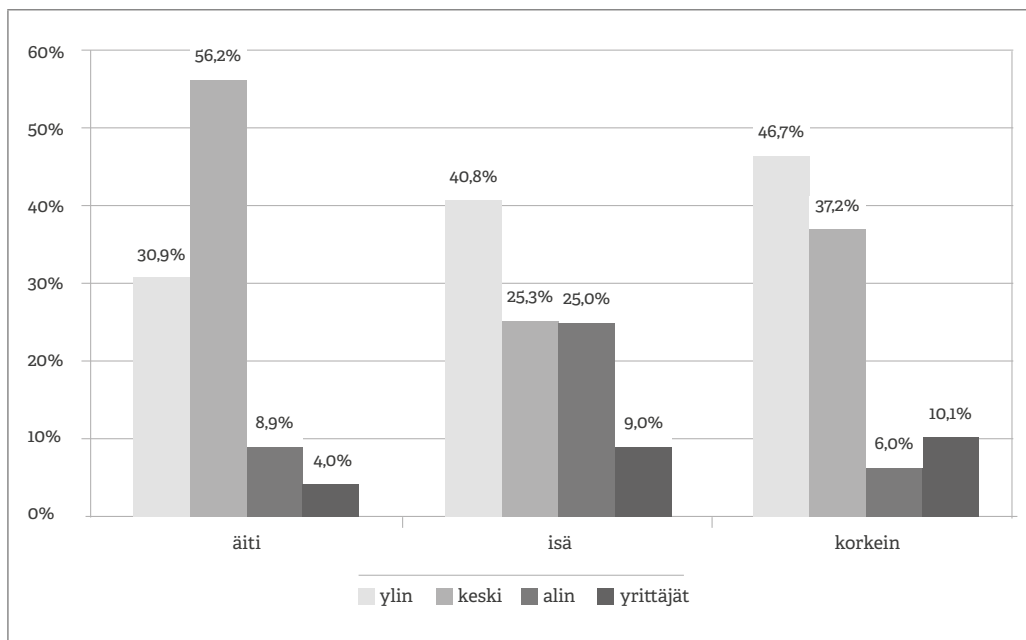
Viisijakoisen luokittelun perusteella sosiaaliluokkien väliset erot viidessä suuressa suomalaiskaupungissa kouluvalintaan osallistumisessa ja kouluvalintaa koskevissa asenteissa ovat selkeät (kuvio 2.). Kaikkein vahvimmin kouluvalintamahdollisuutta hyödyntää yläluokka ja ylempi keskiluokka, joiden lapsista yli 40 prosenttia valikoituu painotettuun opetukseen (taulukko 1). Keskimmäisestä luokasta ja alemmasta keskiluokasta vastaavat osuudet ovat runsas neljännes (28 % ja 26 %). Pienin todennäköisyys päätyä painotettuun opetukseen on alaluokan lapsilla, joista vajaa viidennes (19 %) löytää koulupaikkansa tuolta. Alempaa keskiluokkaa lukuun ottamatta kussakin luokassa painotettuun opetukseen valikoituminen lisääntyy varsin lineaarisesti koulumenestyksen mukaan. Luokkien keskinäiset erot säilyvät samanlaisina koulumenestyksestä riippumatta. Alaluokkaisten perheiden lasten valikoitumisessa kiinnittää huomiota se, että heistä vain kiitettävän keskiarvon saaneet valikoituvat painotettuun opetukseen. Alaluokkaisista lapsista kiitettävällä keskiarvolla (keskiarvo vähintään 9) päätyy painotettuun opetukseen kolmasosa ja ylemmästä keskiluokasta ja yläluokasta joka toinen.



Kuvio 2. Painotettuun opetukseen osallistuminen luokka-aseman ja lapsen koulutodistuksen keskiarvon mukaan (n=2617), % (Silvennoinen ym. 2014)

Lukio-opiskelun yläluokkaisuus

Lukioon on Suomessa aina valikoitunut selkeästi enemmän ylempien sosiaaliluokkien jälkeläisiä kuin rinnakkaisiin ammatillisiin koulutussuomiin. Tämä vinous näkyi yhä selkeästi mm. ns. Turku-tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin turkulaislukiolaisten vanhempien sosiaaliluokkitaista jakautumista ylempiin toimihenkilöihin, alempiin toimihenkilöihin, työväestöön ja yrittäjiin 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolessa välissä. (Rinne 2007)

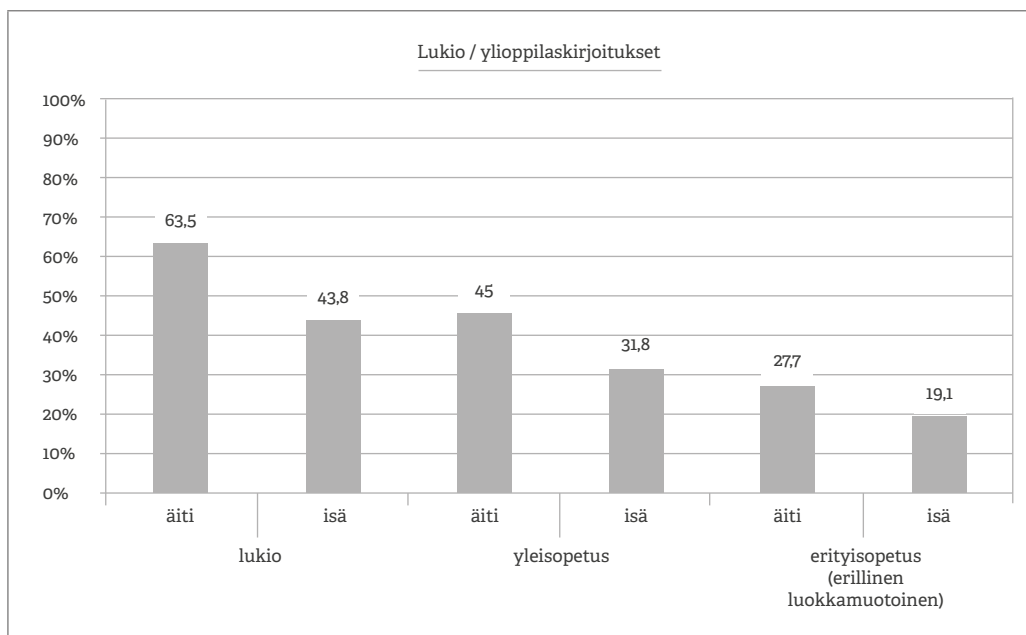


Kuvio 3. Lukiolaisten vanhempien sosiaaliluokka 2000-luvun alussa (n=685)

Lähes puolessa lukiolaisten perheistä ainakin toinen vanhempi luokitui ylemmäksi toimihenkilöksi (47 %) ja alempienkin toimihenkilöperheiden asema oli varsin vahva (37 %), kun taas ”puhtaasti” työväenluokkaisista perheistä lukiolaisista oli lähtöisin ainoastaan tasan kuusi prosenttia opiskelijoista. Jopa yrittäjäperheiden osuus (10 %) löi selvästi työväestön lasten edustuksen lukiossa.

Toinen havainto kuviosta on se, että isistä ylempiin toimihenkilöihin lukeutui selvästi suurempi osuus kuin äideistä (41 % vs. 31 %). Vastaavasti äidit olivat vahvalla enemmistöllään alempia toimihenkilöitä, kun taas isissä on enemmän työväestöä ja yrittäjiä. Olemme tekemisissä sen pysyvältä näyttävän tosiseikan kanssa, että miesten työmarkkina-asema polarisoituu vahvasti vankemmin kuin naisten. Miehet menevät yhtäältä sosiaalisesti ylös ja toisaalta alas, naiset taas keskenmälle.

Seuraavassa taulukossa tarkastellaan sitä, miten suuri osuus oppilaiden vanhemmista on suorittanut ylioppilastutkinnon toisistaan eroavilla koulutusuoimilla. Tarkoitus on verrata sitä, missä määrin vanhempien korkea koulutus (tässä ylioppilastutkinto) on yhteydessä siihen, valikoituvatko heidän jälkeläisensä lukioreitille, kun vertailujoukkona käytetään yhtäältä koko väestön kattavaa peruskoulua ja toisaalta erityisopetuksen koulutusuoimaa. Tarkastelussa ovat siis lukiolaiset, peruskoululaiset ja erityisoppilaat sekä heidän vanhempiensa sosio-ekonominen tausta.



Kuvio 4. Koulutusuomat (lukio, peruskoulu ja erityisopetus) 2000-luvun alussa sen suhteen, kuinka suuri osuus vanhemmista on suorittanut ylioppilastutkinnon. (Rinne 2007; 2004; Rinne & Nuutero 2001).

Lukiolaisten äideistä lähes kahdella kolmesta oli ylioppilastutkinto, kun peruskoulussa näin oli laita vajaalla puolella ja erityisopetuksessa ainoastaan runsaalla neljänneksellä. Lukiolaisten isistäkin ylioppilastutkinnon oli suorittanut noin 44 %, peruskoululaisten vanhemmista vain vajaa kolmannes ja erityisoppilaiden vanhemmista vajaa viidennes.

Korkeakoulutuksen kastijako

Vaikka yliopistoista onkin Suomessa muodostunut massakorkeakouluja, on yliopistoihin pääsy yhä 2000-luvulla vaikeaa. Yliopistojen aloituspaikkojen niukkuus suhteessa pyrkijämääriin aiheuttaa kovaa kilpailua, jonka seurauksena noin neljä viidestä halukkaasta jää vuosittain vaille tahtomaansa koulutuspaikkaa.

Yliopiston käynti oli historiallisesti harvalukuiselle yläluokalle kuuluva luontainen etuoikeus. Vasta suurten ikäluokkien myötä korkeakoululaitos avautui laajoihin kansankerroksiin. Kun korkeakoulupaikkoja varataan kahdelle kolmesta ikäluokan jäsenestä, alkaa korkeakoulun ulkopuolelle jääminen ainakin keskiluokkaisissa piireissä olla ”merkki vajavuudesta tai luonteenlaadusta, jota täytyy erikseen selitellä, oikeuttaa ja pyytää anteeksi” (Trow 1974, 63).

Jonkin koulutusasteen massoittumista seuraa yleensä sitä korkeampien tasojen eriyty-

minen. Kun korkeakoulututkinnon suorittaminen yleistyy, perustutkintojen arvo laskee ja kamppailun painopiste keskittyy yliopistojen jatkotutkintoihin. Arvostetuimpaan eliittiin johtavat reitit saavat aina uusia muotoja, joihin jälleen harvat ja valitut osaavat ja voivat etsiytyä. Oivallinen on David Riesmanin (1956) metafora korkeakoulujärjestelmästä käärmemäisenä olentona, jonka päänä luikertelee valittu joukko korkean arvon instituutioita, keskivartalossa käydään kamppailua kärjen saavuttamisesta ja hännänhuippuna taistellaan talvihorrokseen vaipumista vastaan. (vrt. Kivinen & Rinne 1995a.)

Hyvinvointivaltioiden vankistuessa ajatellaan yleensä liikkuvuuden lisääntyvän, ammattien periytyvyyden vähenevän ja korkeakoulutuksen avautuvan kaikkien yhteiskuntaluokkien jälkeläisille. Sosiaalisen alkuperän vaikutuksen uskotaan vähenevän, koska yliopistollistakin koulutusta on tarjolla siinä määrin ja niin edullisesti, etteivät alhaiset sosiaaliset lähtökohdat estä siihen osallistumasta. Tästä ”teollistumisen ja vähenevän eriarvoisuuden” teesistä on toki runsain mitoin tutkimusta ja keskustelua niin puolesta kuin vastaan. (Kivinen & Rinne 1995b.)

Kun vielä 1980-luvulla Suomessa elettiin talouskasvun kautta, korkeakoulutustakin oli varaa resurssoida yhä kattavammin, eikä koulutusekspansion rajoja juuri ajateltu. Suomalaisen hyvinvointivaltion yliopistopolitiikka jatkoi toisen maailmansodan jälkeistä pitkää linjaansa, jonka ytimenä oli sosiaalinen tasa-arvo sekä koulutuspalvelujen maksuttomuus ja julkinen tarjonta. Vuosikymmenen lopulla alettiin kuitenkin jo epäroidä koulutuksen vaikutuksia sosiaalisen liikkuvuuden lisäämiseen ja etenkin yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistamiseen. Esimerkiksi Colemanin ym. (1966), Jencksin (1972), Boudonin (1974) ja Halseyn (1977) klassisten tutkimusten nojalla voitiin epäillä, ettei tasa-arvoon tähtäävä koulutuspolitiikka voi poistaa muualle yhteiskuntaan – kuten talouden ja kulttuurin syvä-rakenteisiin – ankkuroitunutta eriarvoisuutta.

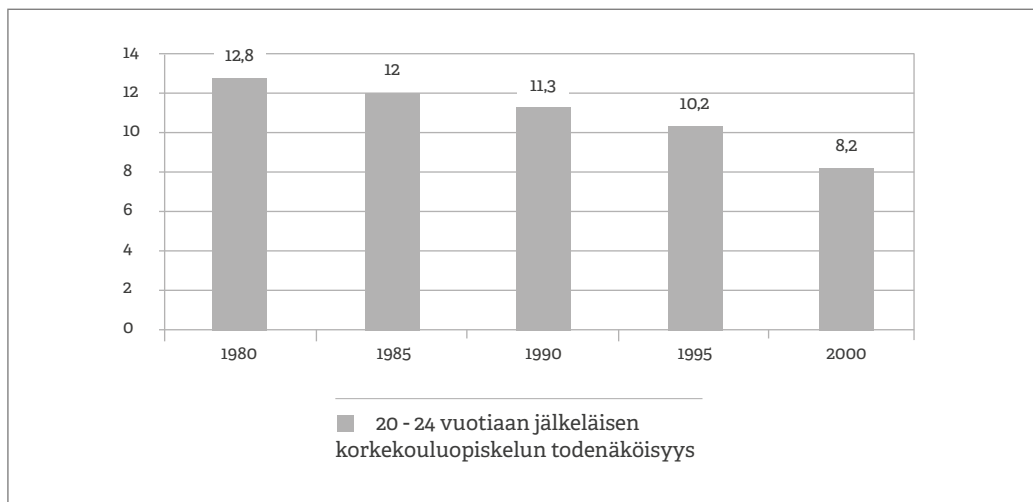
Viimeistäänkin 1990-luvun syvä taloudellinen lama, Suomen liittyminen Euroopan unioniin ja muuttuneet poliittiset suhdanteet ovat nakertaneet pohjaa pohjoismaiselle hyvinvointivaltiomallille ominaiselta yhteiskuntapolitiikalta ja myös tasa-arvon nimiin vannoneelta koulutuspolitiikalta.

Kun tarkastelimme eri yhteiskuntaryhmien jälkeläisten todennäköisyyttä valikoitua 1990-luvun vaihteessa korkeakouluopiskelijoiksi [1], todettiin että akateemisen isän jälkeläisten korkeakoulunkäynnin todennäköisyys on reilusti 11-kertainen kouluttamattoman isän jälkeläisiin nähden. Ammattikoulutetun isän jälkeläiseen nähden korkeakoulutetun jälkeläisellä oli yhä vuonna 2000 7–8-kertainen todennäköisyys opiskella korkeakoulussa. Opistokoulutetun isän jälkeläisiin nähden suhde on likimain kolminkertainen (kuvio 5).

[1] Laskelmat perustuvat logistiseen regressiomalliin, jossa estimoidaan selittävien tekijöiden selitystä ns. oddsien logaritmiin. Oddsit voidaan suomentaa lähinnä ”vedonlyöntisuhteeksi”, vaikka nimityksestä usein kiistellään. Ne kuvaavat esimerkiksi sitä, kuinka moninkertainen on korkeakoulutetun isän jälkeläisen ”todennäköisyys” päätyä korkeakouluun suhteessa kouluttamattoman isän jälkeläisen vastaavaan ”todennäköisyyteen”.

(Kivinen & Rinne 1995b; Kivinen, Ahola & Hedman 2001; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007.) Sosioekonomista taustaa tarkasteltaessa tulos oli hyvin samankaltainen kuin koulutuspääomien tarkastelussa, mikä on luonnollista, sillä isän sosioekonominen asema ja taso limittyvät tiiviisti yhteen. Ylemmän toimihenkilö-isän jälkeläisillä oli lähes 8-kertainen todennäköisyys päätyä korkeakouluopiskelijaksi työntekijän ja kolminkertainen alemman toimihenkilön vesaan verrattuna. Alempien toimihenkilöiden jälkeläisten todennäköisyys opiskella korkeakoulussa on 2,5-kertainen työntekijöiden lapsiin verraten.

Seuraavaan kuvioon on koottu lapsen korkeakouluopiskelun todennäköisyyden muutos vuosilta 1980, 1985, 1990, 1995 ja 2000, silloin kun verrataan korkeakoulutetun isän lapsia työntekijöiden lapsiin (= 1.00).



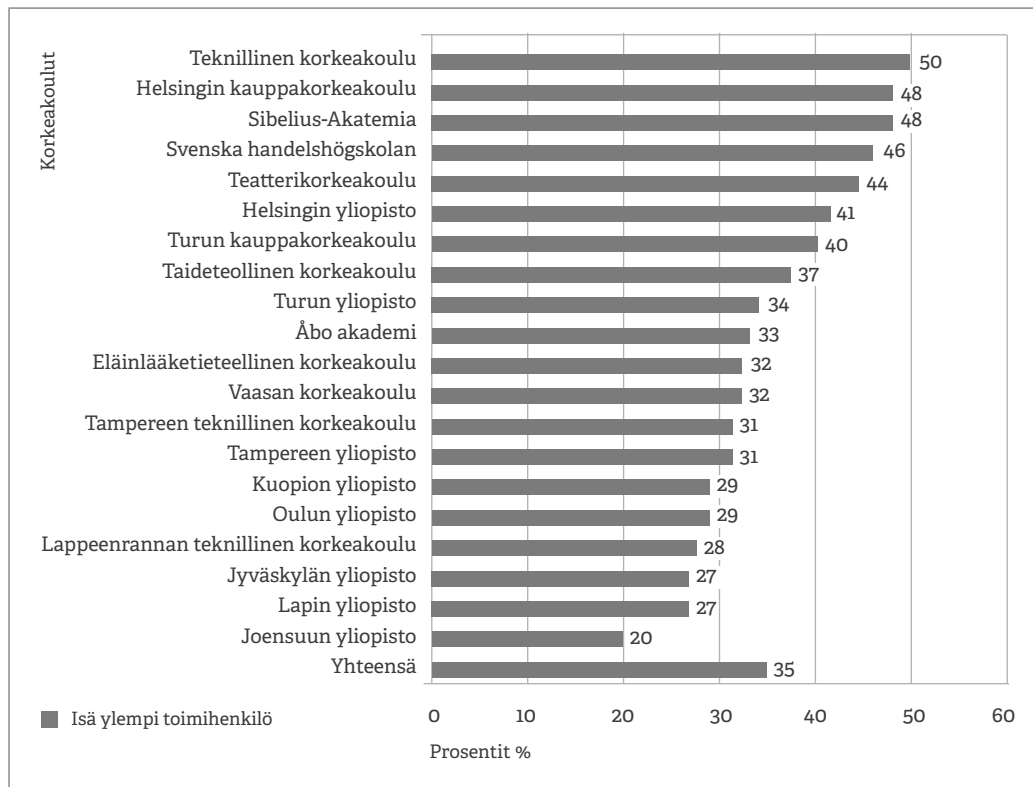
Kuvio 5. 20–24-vuotiaan nuoren korkeakoulunkäynnin todennäköisyys (vedonlyöntisuhde) vuosina 1980, 1985 ja 1990, kun isällä on korkeakoulututkinto (vertailukohtana pelkän peruskoulutuksen saanut isä = 1.00) sekä 1995 ja 2000, kun jommallakummalla vanhemmalla on korkeakoulututkinto (vertailukohtana perhe, jossa vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa = 1.00) (Kivinen & Rinne 1995a; Kivinen, Ahola & Hedman 2001; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007).

Kuvio osoittaa selkeästi eriarvoisuuden vähentyneen hitaasti maan yliopisto-opiskelijoiden joukossa. Kun vielä vuonna 1980 korkeakoulutettujen vanhempien jälkeläisillä oli lähes 13-kertainen todennäköisyys opiskella yliopistoissa, oli tuo todennäköisyys 20 vuotta myöhemmin noin kahdeksankertainen. Eriarvoisuus on siis hitaasti vähentynyt korkeakoulutuksen massoitessa, vaan ei kuitenkaan läheskään poistunut.

Kun tarkasteltiin korkeakoulujen elitistisyyttä vuonna 1990, erosivat suomalaiset korkeakoulut toisistaan selvästi. Isän sosioekonomisella asemalla mitaten selvästi elitistisin korkeakoulu oli Teknillinen korkeakoulu maan pääkaupungissa Helsingissä. Siellä opis-

kelijoiden isistä puolet oli ylempiä toimihenkilöitä. Heti perässä seurasivat Helsingin Kauppakorkeakoulu ja ruotsinkielisen yrittäjäpolven vastaava koulu Svenska Handelshögskolan, joissa kummassakin lähes puolet isistä oli ylempiä toimihenkilöitä. Joukkoon mahtui melkoisesti myös yrittäjiä.

Taidealan opiskelijat tulivat hekin varsin korkean yhteiskunnallisen aseman kodeista. Sibeliuksen Akatemiassa opiskelevien isistä lähes puolet ja teatterikorkeakoululaisten isistä hieman vähemmän oli ylempiä toimihenkilöitä. Sibeliuksen Akatemiaan valikoitui kaikkein vähiten työntekijöiden lapsia. Pienen matkan päässä taiteiden raskaan sarjan eliittilaitosten jälkeen seurasi Helsingin yliopisto, jossa opiskelevien isistä hieman yli 40 prosenttia oli ylempiä toimihenkilöitä. Vähiten ylempien toimihenkilöiden (vain 20 %) ja eniten työläisten (21 %) lapsia oli Joensuun yliopiston opiskelijoissa. Seuraavana tulivat Jyväskylän ja Lapin yliopistot, Oulun ja Kuopion yliopistot sekä Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu.

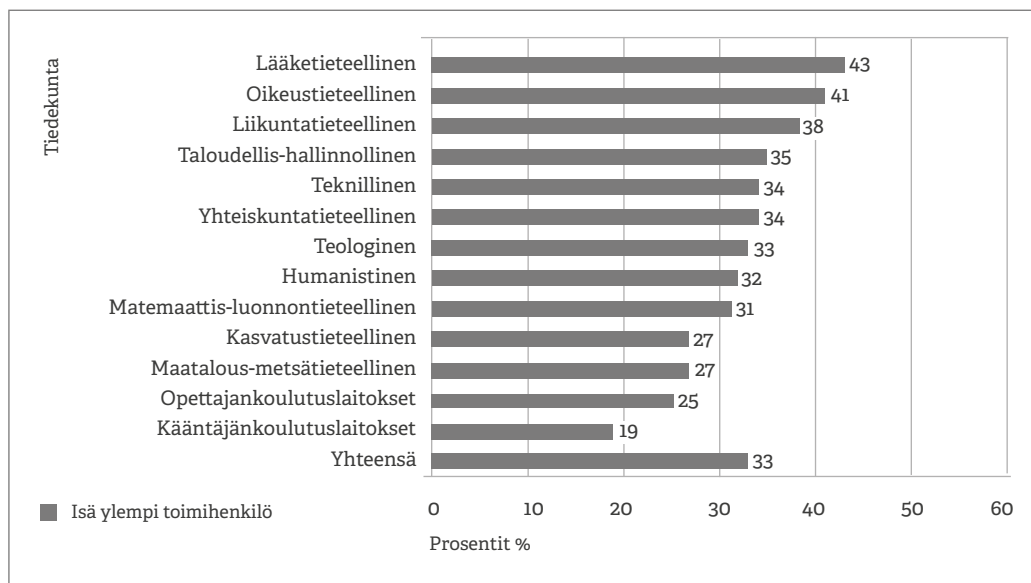


Kuvio 6. Kaikkien niiden 20–24-vuotiaiden opiskelijoiden prosenttiosuus korkeakouluittain vuonna 1990, joiden isä on ylempi toimihenkilö (Kivinen & Rinne 1995b).

Korkeakoulut jakoutuivat elitistisiksi (yli 50 % korkea-asteella koulutettuja isiä), verraten elitistisiksi (40–49 %), verraten kansanomaisiksi (30–39 %) ja kansanomaisiksi (alle 30 %). Elitistisiin korkeakouluihin kuuluivat Teknillinen korkeakoulu, Sibelius-Akatemia, Teatterikorkeakoulu ja Helsingin kauppakorkeakoulu. Kahdeksan elitistisimmiksi luokiteltua oppilaitosta olivat pääkaupunkiseudulta. Ainoana varsinaisena yliopistona näiden joukkoon kuului Helsingin yliopisto. Asteikon alapäähän, kansanomaisiksi, luokittuivat kaksi pohjoisimman Suomen yliopistoa (Oulu ja Lappi), yksi Pohjois-Karjalan yliopisto (Joensuu) sekä Jyväskylän yliopisto Keski-Suomessa. Lapin ja Joensuun asemaa selittävät ensisijassa alueelliset tekijät, Jyväskylää taas tieteenalastatukset.

Pitkä historiallinen perinne on, että maan statusasemaltaan korkealle sijoittuvat lääkärit ja lakimiehet rekrytoidaan korkealle koulutetun oppisäädyn piiristä. Vuonna 1990 lääketieteen ja oikeustieteen opiskelijoiden isistä jokseenkin puolella oli korkea-asteen tutkinto, vajaan neljänneksen isällä pelkkä perusasteen tutkinto. Lisäksi vertailussa kohosi korkealle kansainvälisesti vertaillen hyvin poikkeuksellisesti Jyväskylän yliopiston liikuntatiede, jonka opiskelijoiden isistä lähes 40 prosentilla oli korkeakoulututkinto.

Matalan koulutustaustan ääripäänä erottuivat selkeästi kääntäjänkoulutusta opiskelevat. Heistä vain vajaalla viidenneksellä oli korkea-asteen koulutuksen saanut isä ja noin puolella pelkästään peruskoulutettu isä. Toinen selvästi matalan koulutustaustan ryhmä oli luokanopettajiksi opiskelevat, joiden isistä vajaalla neljänneksellä oli korkea-asteen tutkinto ja vastavasti 40 prosentilla vain perusasteen tutkinto. Näitä lähelle limittyivät vielä muut kasvatustieteen opiskelijat, joiden isistä vain runsaalla neljänneksellä oli korkea-asteen tutkinto.



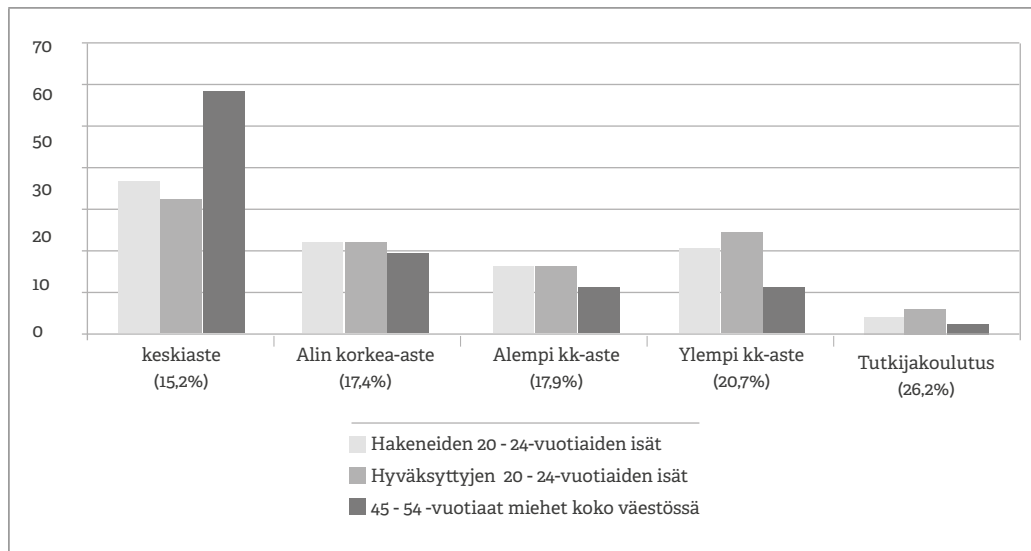
Kuvio 7. Kaikkien niiden 20–24-vuotiaiden opiskelijoiden prosenttiosuus tiedekunnittain vuonna 1990, joiden isä oli ylempi toimihenkilö (Kivinen & Rinne 1995b).

Mikä sitten on tilanne yhtäältä eriarvoisuuden ja toisaalta elitistisyyden suhteen 2000-luvun alussa, jolloin maan yliopistopolitiikassa on astuttu yhä syvemmälle Euroopan unionin korkeakoulupolitiikan suuntaan ja samalla etäämmäs pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin tasa-arvon kaipuusta?

Tarkasteltaessa yliopistoon rekrytoitumista 2000-luvulla, on koulutus Suomessa edelleen periytyvää. Perheen sosiaalinen asema, kulttuurinen pääoma, koulutustaso ja varallisuustaso heijastuvat lasten tulevaan sosiaaliseen asemaan. Yleinen lainmukaisuus on yhä: mitä korkeammin koulutetusta perheestä lapset ovat lähtöisin, sitä korkeampi on myös lasten koulutustaso. Pitkälle kouluttautumisen todennäköisyys suurenee huomattavasti, mitä pidemmälle vanhemmat ovat kouluttautuneet. Sekä isän että äidin koulutuksella on samansuuntainen vaikutus, mutta äidin koulutuksella hieman korkeampi vaikutus. (Myrskylä 2009.)

Sukupuolella on merkitystä, sillä naisten koulutustaso on Suomessa selkeästi korkeampi kuin miesten.

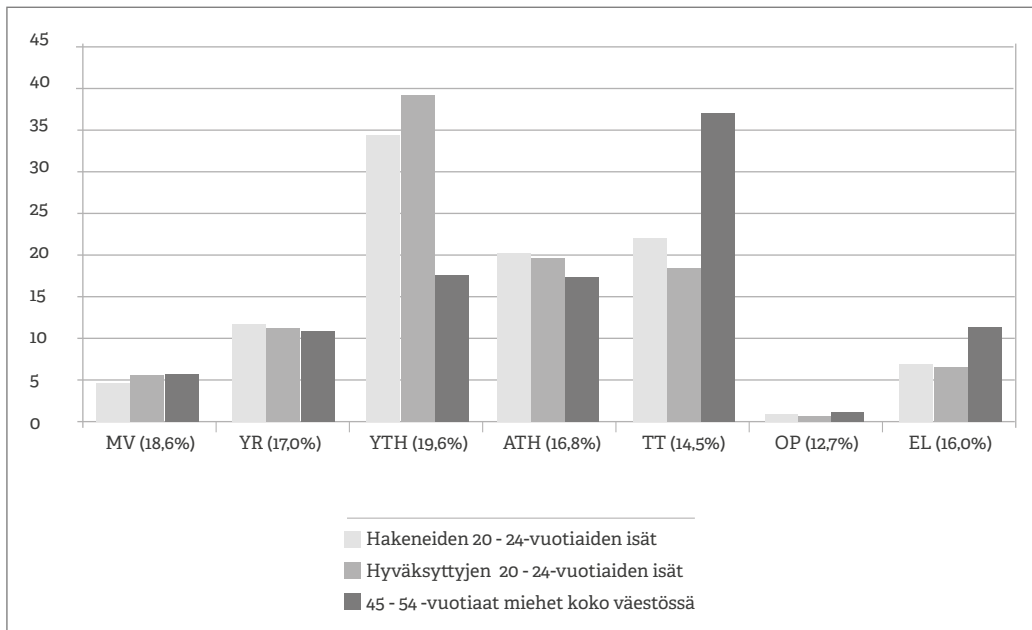
Seuraavassa kuviossa 8 tarkastelen yliopistoon hakemista ja sisäänpääsyä Suomessa vanhempien kulttuurisen pääoman, tässä koulutustason mukaan 2000-luvun alkupuolella. Huomattava on, että tarkastelu kohdentuu tässä ensisijassa pyrkineiden ja valittujen väliseen suhteeseen, ei siis jo tuohon vaiheeseen tultaessa tapahtuneeseen laajempaa itse- ja ulosvalikointiin. Vertailussa suhteutan pyrkimisen ja sisäänpääsyn hakijoiden vanhempien oletetun ikätason mukaiseen väestöjakautumaan.



Kuvio 8. Hakeneiden ja hyväksytyjen 20–24-vuotiaiden isien korkeimman tutkinnon aste ja hyväksymisprosentit (suluissa) vuonna 2003 sekä 45–54-vuotiaiden miesten korkeimman tutkinnon aste vuonna 2000 (Rinne & al. 2008). (Opiskelemaan pääsy isän koulutusasteen mukaan: $\chi^2(5) = 155,290$; $p = 0,000$).

Kuten kuvioista nähdään, ovat erot ryhmien välillä erittäin merkitsevät. Kun ylemmän kandidaattitutkinnon (nykyinen maisteri) suorittaneiden isien jälkeläisiä on sisään päässeiden joukossa noin neljäsosa ja pyrkineidenkin joukossa yli viidesosa, on heitä väestöstä vain noin kymmenesosa. Samansuuntainen on tilanne niin alempien kandidaattitutkinnon suorittaneiden kuin tutkijakoulutuksen suorittaneiden isien jälkeläisten joukossa. Hyvin koulutettujen perheiden yliedustus yliopistoon valittavissa on selvä. Vastaavasti korkeintaan keskiasteen suorittaneiden isien jälkeläisten aliedustus on yhtä selkeä, sillä väestön joukossa heitä on lähes 60 %, mutta sisään päässeiden joukossa vajaa kolmannes ja pyrkineiden joukossa runsas kolmannes.

Vastaavat selkeät erot piirtyvät esiin myös tarkasteltaessa yliopistoon sisään päässeiden ja pyrkineiden vanhempien sosio-ekonomista taustaa (kuvio 9).

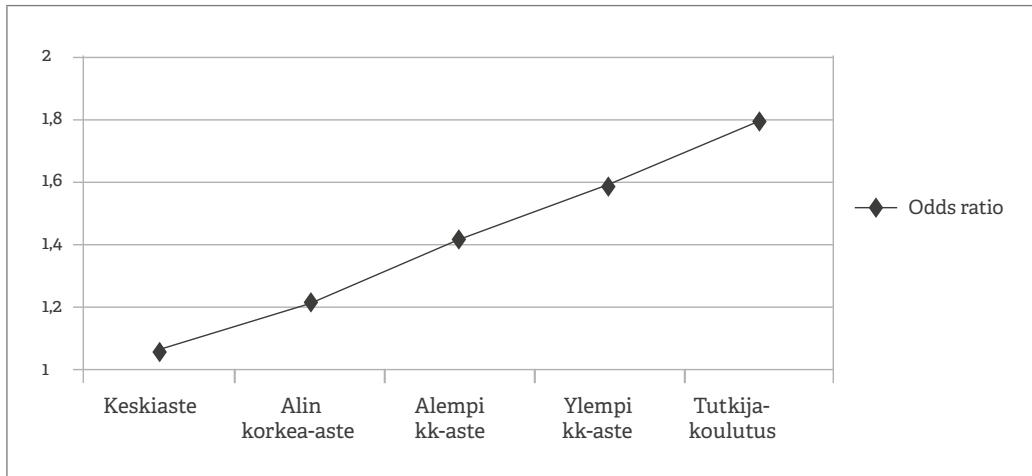


Kuvio 9. Hakeneiden ja hyväksytyjen 20-24-vuotiaiden isien sosioekonominen asema ja hyväksymisprosentit (suluissa) sekä 45-54-vuotiaiden miesten sosioekonominen asema vuonna 2000 (Rinne & al. 2008; Tilastokeskus 2003). (Opiskelemaan pääsy isän sosioekonomisen aseman mukaan: $\chi^2(7) = 87,788$; $p = 0,000$).

Yliopistoon sisään päässeiden joukossa ylempien toimihenkilöiden jälkeläisiä oli lähes 40 % ja pyrkineidenkin joukossa yli kolmannes, kun väestössä oli heitä noin kuudennes. Myös alempien toimihenkilöiden lapset olivat jonkin verran yliedustettuina. Työväestön jälkeläisten aliedustus taas oli erittäin vahva, sillä sisään päässeiden joukossa heitä oli vain noin kuudesosa ja pyrkijöidenkin joukossa vain runsas viidennes, kun taas väestössä lähes 40 %. Edellä esitetyt kuviot 8 ja 9 kuvaavat hyvin myös sitä, että mitä korkeampi on perheen

koulutustaso ja sosioekonominen asema, sitä helpommin pääsee yliopistoihin sisään myös hakijajoukosta. Seuraavissa kuvioissa tarkastelemme sitä, miten isän koulutusaste vaikutti siihen, miten lapset menestyivät yliopistojen pääsykokeissa eli pääsivät sisälle suhteessa muuhun hakijajoukkoon.

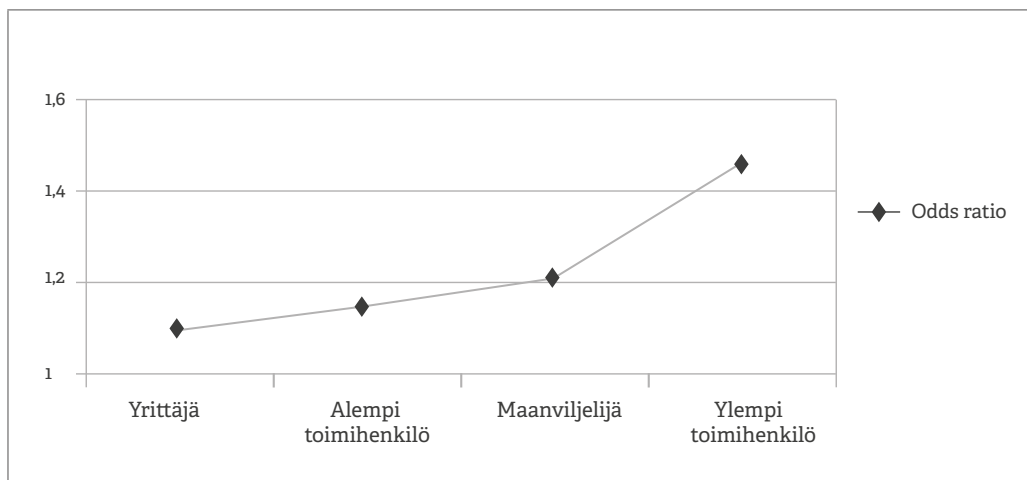
Vastaava tarkastelu voidaan suorittaa myös isän koulutustason ja sosioekonomisen tason mukaan todennäköisyystarkasteluna (odds ratio) (kuviot 10 ja 11):



Kuvio 10. Hakeneiden hyväksytyksi tuleminen todennäköisyys isän koulutusasteen mukaan. Vertailukohtana pelkän peruskoulutuksen saanut isä = 1.00 (Rinne & al. 2008).

Kuviosta näkyy, että tutkijakoulutuksen suorittaneiden isien lapsilla on lähes kaksinkertainen mahdollisuus läpäistä yliopistojen valintakokeet pelkän peruskoulutuksen suorittaneiden isien jälkeläisiin verraten. Kuvio kertoo selkeästi sen, että mitä korkeampi isien koulutus on, sitä parempi mahdollisuus on tulla valituksi. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden isien jälkeläisten mahdollisuus päästä sisään yliopistoihin on 1,6-kertainen pelkän peruskoulutuksen suorittaneisiin verraten.

Myös isien sosioekonomisella asemalla on selkeä, joskaan ei yhtä selkeä yhteys tulla valituksi yliopistoon.

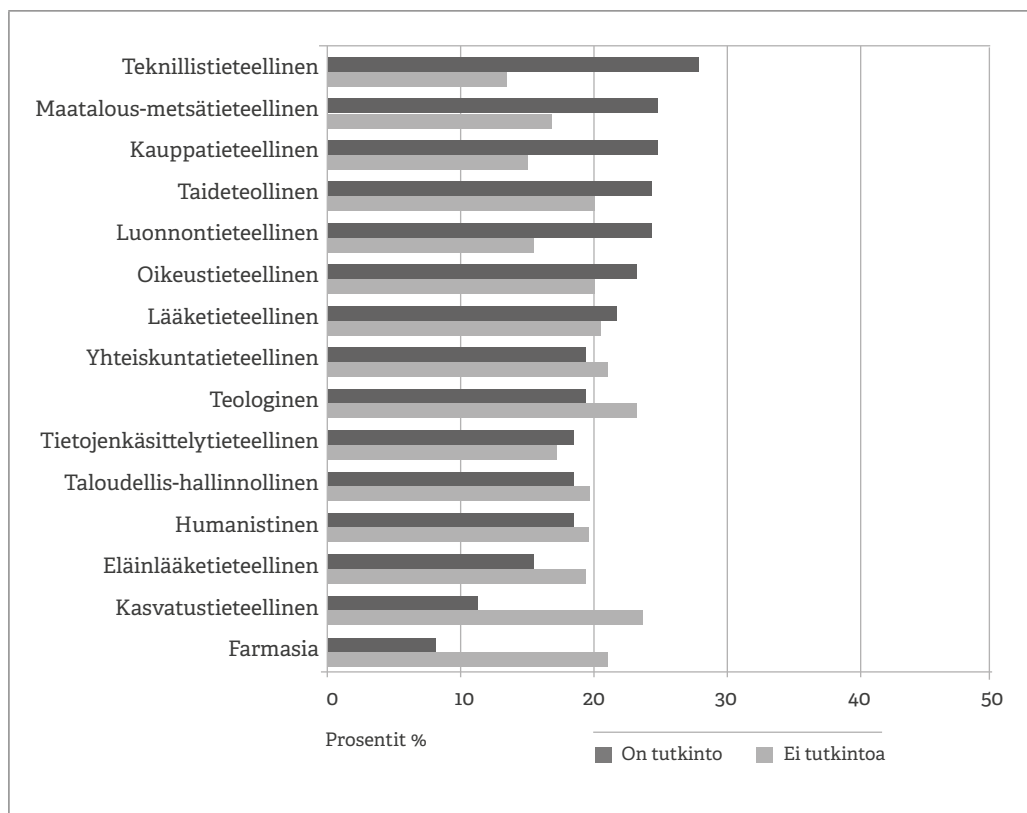


Kuvio 11. Hakeneiden hyväksytyksi tuleminen todennäköisyys isän sosioekonomisen aseman mukaan. Vertailukohtana työntekijäasemassa oleva isä = 1.00 (Rinne & al. 2008).

Helpointa on ylempien toimihenkilöiden lasten pääsy sisään yliopistoihin hakeneiden joukosta. Heidän todennäköisyytensä menestyä on noin 1,5-kertainen työntekijäisten jälkeläisiin verraten. Suomessa menestyminen yliopistojen pääsykokeissa on yhteydessä myös perheen asuinpaikkakuntaan ja hakijan sukupuoleen. Kaupungissa asuvien todennäköisyys hakijoiden joukossa maaseudulla asuviin verrattuna ja miehillä naisiin verrattuna on 1,14-kertainen. Jos isällä taas on ylioppilastutkinto, on todennäköisyys 1,3-kertainen muihin verrattuna.

Yliopistolaitoksen kasteihin lohkoutuminen näkyy selvänä sisäänpääsyn vaikeuden eroina myös tieteenaloittain ja yliopistoittain.

Eri tieteenalat ovat eriarvoisessa asemassa yhä 2000-luvullakin hakijoiden sosiaalisen perhetaustan suhteen. Korkeasti koulutettujen perheiden jälkeläiset pyrkivät ja pääsevät lukemaan ennen muuta teknisiä tieteitä, taloustieteitä, taiteita ja maa- ja metsätaloutta. Myös luonnontieteissä, oikeustieteissä ja lääketieteessä hyvin koulutettujen perheiden jälkeläiset ovat ylliedustettuina. Tästä kertoo seuraava kuvio 12.



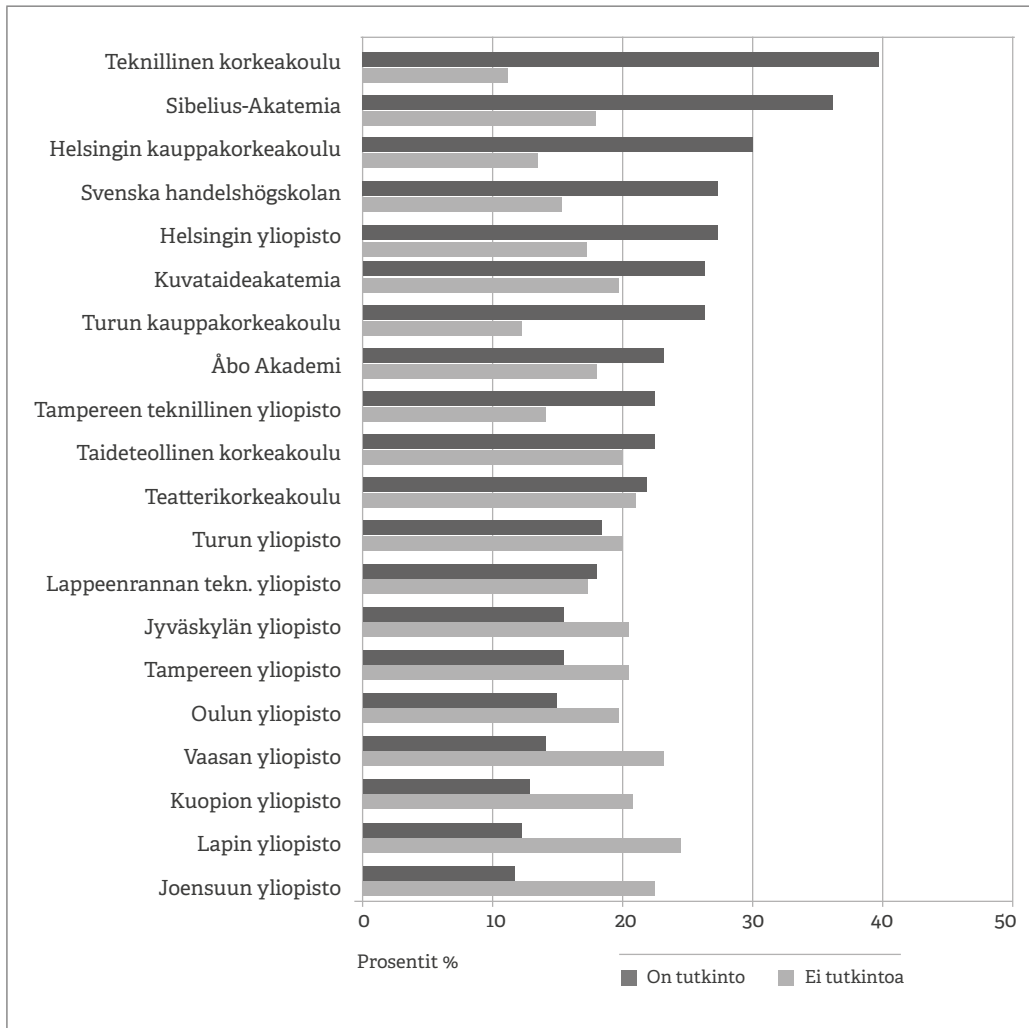
Kuvio 12. Yliopistoon hakeneiden henkilöiden isien koulutustaso tieteenaloittain 2000-luvun alussa (korkeakoulututkinto – ei tutkintoa) (Rinne & al. 2008).

Teknisiin tieteisiin, maa- ja metsätaloustieteisiin, taloustieteisiin, taiteisiin ja luonnontieteisiin pyrkivien isistä ainakin joka neljännellä on ylempi korkeakoulututkinto. Korkeakoulunkäynnin voimakkaasta laajenemisesta huolimatta noita aloja voidaan Suomessa edelleen pitää varsin elitistisinä. Vastaavasti etenkin kasvatustieteitä ja farmasiaa pyritään harvoin lukemaan korkealle koulutetuista perheistä, hakijoiden isistä vain noin joka kymmenes on maisteri.

Tieteenalojen elitistisyys tai ”kansanomaisuus” näkyy yhä 2000-luvulla myös siinä, mistä sosioekonomisesta taustasta millekin tieteenalalle pyritään. Tässä katsannossa erot ovat vieläkin selvemmät.

Teknisiin tieteisiin hakeneiden isistä peräti lähes 40 % on ylempiä toimihenkilöitä. Taloustieteen, maa- ja metsätaloustieteen, luonnontieteiden, ja taiteiden opiskelijoiksi hakevien isistä noin kolmannes on ylempiä toimihenkilöitä. Nämä tieteenalat muodostavat suomalaisen yliopistolaitoksen elitistisen kärjen. Jälleen kansanomaisimpina pohjalla erottuvat kasvatustieteet ja farmasia, joissa työntekijäisienkin osuus kohoaa noin neljännekseen.

Myös suomalaiset yliopistot eroavat selkeästi toisistaan elitistisemmän vs. kansan-omaisemman luonteensa suhteen. Opiskelijoiden perheen kulttuurista pääomaa, tässä koulutustaustaa eri yliopistoissa kuvaa seuraava kuvio 13.



Kuvio 13. Yliopistoon hakeneiden henkilöiden isien koulutustaso yliopistoittain 2000-luvun alussa (korkeakoulututkinto – ei tutkintoa) (Rinne & al. 2008).

Selvästi elitistisimmät yliopistot ovat Teknillinen korkeakoulu ja musiikin korkeinta opetusta antava Sibelius-Akatemia. Niissä hakijoiden isistä noin 40 ja noin 35 prosentilla on ylempi korkeakoulututkinto. Myös Helsingin kauppakorkeakouluun hakeuduttiin korkeasti koulutetuista perheistä (30 %). Tämän jälkeen seuraavat runsaan neljänneksen osuuksillaan Svenska handelshögskolan, Helsingin yliopisto, Taideteollinen korkeakoulu Helsingissä ja

Turun kauppakorkeakoulu. Turun kauppakorkeakoulua lukuun ottamatta kaikki seitsemän elitistisintä yliopistoa sijaitsevat siis Suomen pääkaupungissa, Helsingissä. Vastaavasti kaikki kansanomaisimmat yliopistot sijaitsevat maan harvaanasutuilla syrjäseuduilla. Matalin on koulutustaustan statukseltaan Itä-Suomessa sijaitseva Joensuun yliopisto, sitten Pohjois-Suomessa sijaitseva Lapin yliopisto, Itä-Suomen Kuopion yliopisto, länsirannikon Vaasan yliopisto ja pohjoisen Suomen Oulun yliopisto. Niissä kaikissa hakijoiden isistä on ylempään kandidaattitutkinnon suorittanut vain runsas kymmenesosa.

Oletuksen mukaisesti myös sosio-ekonomisen taustan suhteen elitistisimpään joukkoon kohoavat Teknillinen korkeakoulu, Sibelius-Akatemia sekä Helsingin suomen- ja ruotsinkieliset kauppakorkeakoulut, joihin kaikkiin hakevien isistä runsas tai hieman vajaa 40 % lukeutuu ylempiin toimihenkilöihin ja joissa työläisien jälkeläisiä on vain vähän, alle 10 %. Vastaavasti harvaanasuttujen syrjäseutujen yliopistot sijoittuvat kansanomaisimmiksi siten, että Lapin, Kuopion ja Joensuun yliopistoissa on jopa vähemmän ylempien toimihenkilöiden kuin työntekijäisten jälkeläisiä.

Jos taas tahdotaan katsoa yliopistojen valikointia alleviivatusti kulttuurisen pääoman ja koulutuksen periytyvyyden näkövinkkelistä, esitetään lopuksi kastijako yliopistojen ja tieteenalojen yksittäisten hakukohteiden tasolla seuraavissa asetelmissa (asetelmat 1, 2 ja 3) yliopisto-opiskelijoiksi valittujen suhteessa perheen koulutuksen tasoon (korkeakoulutettujen isien osuus). Aluksi elitistisimmät hakukohteet asetelmassa 1.

HAKUKOHDE	%
Åbo Akademin teologinen tiedekunta	44,5
Teknillinen korkeakoulu	39,2
Helsingin yliopiston lääketieteellinen tiedekunta	38,9
Åbo Akademin kemiallis-tekniillinen tiedekunta	38,4
Sibelius-Akatemia	36,0
Åbo Akademin matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta	30,9
Helsingin yliopiston matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta	30,4
Helsingin kauppakorkeakoulu	29,7
Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta	29,4
Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta	27,7
Kaikki hakukohteet yhteensä	20,8

$\chi^2 = (345) = 3423,838; p = 0,000$ (mukana kaikki koulutusasteet)

Asetelma 1. Kymmenen elitistisintä hakukohdetta 2000-luvun alussa (vähintään ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden isien jälkeläisten prosenttiosuus kaikista hakijoista).

Kiintoisaa on, että joukossa on peräti kolme ruotsinkielistä koulutusohjelmaa Turun Åbo Akademiä ja seitsemän ohjelmaa Helsingistä, mukana taiteita, kauppakorkeakoulu ja teknillinen korkeakoulu, lääketieteet, matemaattis-luonnontieteet, valtiotieteet ja kasvatustieteet. Seuraavassa asetelmassa 2 ovat yliopistolaitoksen kansanomaisimmat hakukohteet.

HAKUKOHDE	%
Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	6,5
Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta	7,9
Kuopion yliopiston farmaseuttinen tiedekunta	8,1
Vaasan yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	8,7
Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta	8,9
Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta	9,3
Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta	9,4
Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta	9,6
Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta	10,1
Åbo Akademin kasvatustieteellinen tiedekunta	10,6
Kaikki hakukohteet yhteensä	20,8

$\chi^2 = (345) = 3423,838; p = 0,000$ (mukana kaikki koulutusasteet)

Asetelma 2. Kymmenen kansanomaisinta hakukohdetta 2000-luvun alussa (hakukohteet, joissa oli vähiten ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden isien jälkeläisiä)

Kansanomaisimmat koulutusohjelmat ja hakukohteet siis löytyvät pääosin jälleen Itä- ja Pohjois-Suomesta ja etenkin yhteiskuntatieteistä ja kasvatustieteistä.

Lopuksi asetelmassa 3 kuvataan vielä suomalaisten yliopistojen asemien historiallinen muutos tai oikeastaan muuttumattomuus elitismien ja kansanomaisuuden ulottuvuudella vuosina 1985–2003.

1985	1990	2003
ELITISTISET		
Teknillinen korkeakoulu	Teknillinen korkeakoulu	Kuvataideakatemia
Svenska handelshögskolan	Sibeliuksen Akatemia	Teknillinen korkeakoulu
	Teatterikorkeakoulu	Helsingin kauppakorkeakoulu
	Helsingin kauppakorkeakoulu	Svenska handelshögskolan

1985	1990	2003
VERRATEN ELITISTISET		
Sibelius-Akatemia	Svenska handelshögskolan	Sibelius-Akatemia
Eläinlääketiet. korkeakoulu	Helsingin yliopisto	Turun kauppakorkeakoulu
Helsingin kauppakorkeakoulu	Eläinlääketiet. korkeakoulu	Helsingin yliopisto
Helsingin yliopisto	Taideteollinen korkeakoulu	Åbo Akademi
Taideteollinen korkeakoulu		
Teatterikorkeakoulu		
VERRATEN KANSANOMAISET		
Åbo Akademi	Turun kauppakorkeakoulu	Tampereen tekn. korkeakoulu
Turun kauppakorkeakoulu	Tampereen tekn. korkeakoulu	Taideteollinen korkeakoulu
Turun yliopisto	Turun yliopisto	Tampereen yliopisto
	Åbo Akademi	Lappenrannan tekn. yliopisto
	Vaasan yliopisto	Jyväskylän yliopisto
	Lappenrannan tekn. kk	Oulun yliopisto
	Kuopion yliopisto	Turun yliopisto
	Tampereen yliopisto	Vaasan yliopisto
		Teatterikorkeakoulu
KANSANOMAISET		
Lapin yliopisto	Oulun yliopisto	Kuopion yliopisto
Tampereen tekn. korkeakoulu	Lapin yliopisto	Joensuun yliopisto
Oulun yliopisto	Jyväskylän yliopisto	Lapin yliopisto
Tampereen yliopisto	Joensuun yliopisto	
Lappenrannan tekn. kk		
Kuopion yliopisto		
Jyväskylän yliopisto		
Vaasan yliopisto		
Joensuun yliopisto		

Asetelma 3. Elitistiset ja kansanomaiset yliopistot vuosina 1985, 1990 ja 2003 (lähde vuosien 1985 ja 1990 osalta: Kivinen & Rinne 1995a; b; vuoden 2003 osalta Nori 2011).

Tarkastellulla ajanjaksolla useimmin elitististen yliopistojen kärkeen ovat Suomessa sijoittuneet Helsingin kauppakorkeakoulut ja teknilliset korkeakoulut sekä taiteen korkeakoulut. Tämän perusteella ei olekaan vaikeaa paikantaa, millaiseen maastoon Suomen huippuyliopistoksi kaavailtu Aalto-yliopisto muutama vuosi sitten synnyttiin.

Kansanomaisimpiin yliopistoihin taas sijoittuvat useimmiten Itä- ja Pohjois-Suomen yliopistot. Yhdenlainen maan yliopistojen polarisaatio esittäytyy siis yliopistolaitoksen lohkoutumisessa varsin selkeänä ja pysyvänä ilmiönä.

Lopputulema

Suomessa on muun maailman tapaan ylemmistä sosiaaliryhmistä ja korkeammin koulutetuista perheistä aina ollut helpompaa päästä yliopistoihin akateemisten opintojen pariin kuin muista perheistä. Erot ovat kuitenkin vuosien saatossa kaventuneet. Kun vielä kolme vuosikymmentä sitten vuonna 1980 korkeakoulutettujen perheiden jälkeläisten todennäköisyys päätyä yliopistoihin oli noin 13-kertainen pelkän peruskoulutuksen saaneiden perheiden jälkeläisiin verraten, on se 2000-luvulla enää noin 8-kertainen. Myös hakeneiden joukossa korkeakoulutettujen lapset pääsevät yhä selvästi helpommin opiskelemaan kuin matalasti koulutettujen perheiden lapset.

Suomessa yliopistoon ovat viime vuosina yhä laajemmin pyrkineet myös jo 25 vuotta täyttäneet aikuiset. Niin nuorissa kuin aikuisissa pyrkijöissä on monenlaisista taustoista ja elämäntilanteista ponnistavia, mikä vaikuttaa oleellisesti opiskelijaksi valikoitumiseen. Kaikki koulutuksen valintaprosessit, myös yliopistojen haku- ja valintaprosessit suosivat hyväosaisia ja korkean kulttuurisen pääoman perheistä tulevia nuoria. Aikuishakijoiden kohdalla taas aikaisemmin suoritettut tutkinnot, suuremmat tulot ja korkeampi ammatti-asema lisäävät sisäänpääsyn todennäköisyyttä. Nuorten hakijoiden kohdalla isän korkea koulutus ja sosioekonominen asema parantavat sisäänpääsymahdollisuuksia selvästi. Yliopistojen valinnat suosivat miehiä: suurin todennäköisyys läpäistä valinnat on yli 25-vuotiaalla miehellä, pienin puolestaan alle 25-vuotiaalla naisella. (Rinne & al 2008).

Koulutusmahdollisuuksien eriarvoisuus on siis säilynyt muun maailman tapaan myös Suomessa sitkeänä ja saattaa pikemminkin olla uudessa kasvussa, kun peruskoulu lohkoutuu, lukiolaitos kerrostuu ja yhä 2000-luvullakin korkeakoulutettujen perheiden lasten mahdollisuus päätyä yliopisto-opintoihin on 8-kertainen ja hakeneidenkin joukossa 1,5-kertainen muihin nähden. Tärkeä havainto kokonaisuutesta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on eriarvoisuuden kasvu ja koulutuksen kokonaisvaltainen lohkoutuminen kaikilla tasoilla. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan valtavirrassa kuljetaan koulutuspolitiikassamme kohden eriytymistä ja eriarvoisuutta. Kun tähän todellisuuteen sidotaan kentällä vallitseva usko koulutusvalintojen viattomuuteen ja väärintunnistetaan

kentällä vallitsevat pelisäännöt ja lait, ollaan ottamassa pitkiä harppauksia johonkin uuteen ja tuntemattomaan.

Eriarvoisuus on selkeästi yhä korostumassa myös yliopistolaitoksessa joka segmentoituu korkeamman ja matalamman statuksen kenttiin niille ominaisine pelisääntöineen tieteenaloittaisesti, yliopistoittain ja koulutusohjelmittain. Näitä tosiseikkoja eivät kumoa tulokset siitä, että varhaisempien vuosikymmenten saatossa eriarvoisuus on mm. Pohjoismaissa ja Suomessa vahvana harjoitetun tasa-arvoa korostavan koulutuspolitiikan – ja monen muun yhteiskunnalliseen muutokseen kytkeytyvän seikan – seurauksena selkeästi pitkään vähentynyt.

Koulutuksen sosiaalisen eriarvoisuuden kannalta yksi keskeinen johtopäätös on se, että ainakin Suomessa korkeakoulutuksen voimakkaasti laajennuttua sitkeä koulutuksen sosiaalinen eriarvoisuus ilmenee ennen muuta väestöön ja sen koulutuspreferensseihin kulttuurien pääoman omistuksen kautta uppoutuneena omana itse- ja ulosvalikoitumisena. Kun yliopistoihin hakeutuu ja valikoituu akateemisten perheiden jälkeläisiä moninkertaisesti suhteessa ei-akateemisten perheiden jälkeläisiin, on tämä suhde yliopistovalikoinnin varsinaisessa institutionaalisessa prosessissa, yliopiston portaillakin pääsykokeissa yhä näkyvässä valikoinnin vinoutena. Yliopiston portit eivät ehkä ole enää itse institutionaalisen valinnan suhteen kovin tiukasti kiinni alemmista yhteiskunnallisista asemista tuleville silloin, kun he päätyvät niitä kolkuttelemaan. Mutta useimmiten he eivät vaan päädy kolkuttelemaan. Yliopiston ulkopuolelle jättäytyminen yhtäläillä kuin sinne pyrkiminen onkin opittu perhetaustan mukaisesti jo koulunkäynnin myötä yhdenlaisina kulttuuripääomaan kertyminä luonnollisina ”itselle sopivina” valintataipumuksina ja pelitaitoina.

Lähteet:

- Boudon, R. 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality*. London: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of a Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1988 *Homo Academicus*. London: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. 1985. Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproductionssystemet. I D. Broady (red.) *Kultur och utbildning – om Pierre Bourdieus sosiologi*. Stockholm: Uhä & Liber, 105–120.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Coleman, J. et al. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, C.D.: U.S. Government Printing Office.
- Engeström, Y. 1970. *Koulutus luokkayhteiskunnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Halsey, A.H. 1977. *Heredity & Environment*. London: Methuen.
- Jackson, B. & Mardsen, D. 1966. *Education and the Working Class*. London: Harmondsworth.
- Jencks, C. 1972. *Inequality*. New York: Basic Books.
- Kivinen, O. Ahola, S. Hedman, J. 2001. Expanding Education and Improving odds. participation in Higher Education in Finland in the 1980s and 1990s. *Acta Sociologica* 44 (2), 171–181.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2007. From Elite Universalism to Mass Higher Education. *Acta Sociologica* 50 (3), 23–248.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1985. Koulutuksen sosiologiseen jäsentämiseen. *Sociologia* 22 (3), 197–205.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995a. Korkeakoulutuksen kastijako. *Janus* 1995, 2, 97–116.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995b. Koulutuserojen pysyvyys. *Sociologia* 32 (2), 90–105.
- Myrskylä, P. 2009 Koulutus periytyy edelleen. *Hyvinvointikatsaus* 1/2009, 24–29.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Turku: Turun yliopiston julkaisuja C: 309*.
- Reay, D. 2004. Education and Cultural Capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural trends* 13 (2), 73–86.
- Riesman, D. 1956. *Constraint and Variety in American Higher Education*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Rinne, R. 1987. Koulu symbolisen vallan näyttämönä. *Kasvatus* 18 (4), 303.
- Rinne, R. 2004. Suomalainen korkeakoulupolitiikka ylikansallisessa talutusnuorassa? Teoksessa Jan Löfström, Jukka Rantala & Jari Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta* 2. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 139–168.
- Rinne, R. 2007. Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä – Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206, 207–260.
- Rinne, R. 2012. Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, SKS:n toimituksia 1266:3, 367–407.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 36. Turku: Painosalama Oy.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1984. Kulttuuris-sosiologisia näkökulmia kasvatukseen. *Kasvatus* 15 (4), 252–260.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Porvoo: WSOY.
- Rinne, R. & Nuutero, A.-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa. Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195, 87–126.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2014. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva Peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. (Painossa)
- Tilastokeskus 2003. Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 2002. *Koulutus 2003*: 1.
- Trow, M. 1974. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, 51–104.

” Silloin ei ollut vielä opintotukijärjestelmää.

PUHEENVUORO:

Lähdin opiskelemaan vähävaraisena

Pääsin ylioppilaaksi keväällä 1968. Hain opiskelemaan Jyväskylän yliopistoon ja pääsinkin. Isäni oli kuollut edellisenä vuonna oltuaan 8 vuotta työkyvytön. Äitini oli pienen mökin emäntä.

Vähävaraisilla opiskelijoilla oli mahdollisuus päästä asumaan yliopiston Campuksella olevaan Naattiin. Hakupapereihin tarvittiin kotikunnan sosiaalitoimistosta lausunto. Niinpä kävin kotikuntani kunnantalolla sosiaalisihteerin luona pyytämässä todistusta vähävaraisuudestani.

Sosiaalisihteerin riemastui kuullessaan, että minä, köyhän kakara aion opiskella velaksi. Olin nimittäin saanut pankkilainan ystävällisten sukulaisten takaamana. Silloin ei ollut vielä opintotukijärjestelmää Suomessa. Se tuli vasta seuraavana vuonna.

Sosiaalisihteerin käskytti minua menemään töihin, säästämään palkastani opintorahat ja vasta sitten lähtemään opiskelemaan. Hän ei suostunut antamaan minulle tarvitsemaani todistusta.

No, opiskelin eka lukuvuoden tavallisella pankkilainalla, seuraavat 4 lukuvuotta opintolainalla. Kesät olin kesätöissä. Sain muutaman stipendin ja kun tuli opintotuki, sain myös sitä.

Valmistuttuani työskentelin ICT-hommissa 35 vuotta. Opintovelkani maksoin ilolla takaisin aikataulun mukaisesti.

Jälkeenpäin olen mietiskellyt, montako vuotta minun olisi pitänyt olla pienipalkkaisena piikana tai kauppa-apulaisena, jotta olisin voinut säästää opiskelurahat. Olisiko 15 tai 20 vuotta riittänyt? Olisinko sitten enää päässyt opiskelemaan tai jaksanut aloittaa valitsemallani tiellä? Ainakin lukion opinnot olisin unohtanut. Verokertymäkin olisi ollut osaltani pienempi.

Olen myös ihmetellyt, miksi tämä sosiaalisihteerin kieltäytyi parin rivin kirjoittamisesta. Se tuskin olisi häneltä vienyt varttia kauempaa. Vai eikö hän halunnut köyhän kakaralle parempien perheiden lapsille tarkoitettuja opintopolkuja tai työuraa?

Olen vieläkin tyytyväinen ja ylpeä valitsemastani tiestä.

Tasa-arvo ja alueelliset erot suomalaisessa koulutuspolitiikassa

VENLA BERNELIUS & RITVA JAKKU-SIHVONEN

Käsitlemme artikkelissamme koulutuksen ja oppimisen alueellisia eroja ja mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä, etenkin peruskoulun näkökulmasta. Tulosten tasa-arvon merkitys korostuu erityisesti peruskoulussa, koska oppilaiden menestyminen tällä koulutusasteella antaa eväät tietoyhteiskunnassa toimimiselle ja määrittää mahdollisuuksia jatkaa seuraaville koulutusasteille. Arvioinnit ja tutkimukset kuitenkin osoittavat, että koulutuksen alueellisia eroja on Suomessakin jo peruskouluvaiheessa. Ero arviointikokeissa heikoimmin ja parhaiten pärjäävien koulujen välillä vastaa jo kuukausien tai jopa vuosien opiskelua. Erot ovat myös paikoittain selvässä kasvussa. Vanhojen Pohjois- ja Itä-Suomeen paikantuvien alueellisten jakojen rinnalle on nousemassa hienopiirteisempi, mutta suhteellisesti jopa jyrkempi erottelu: kaupunkiseutujen sisäinen eriytyminen. Oppilaiden ja koulujen tulokset ovat eriytyvässä vauhdilla suurissa keskuksissa, joissa kehitystä ruokkii asuinalueiden sosioekonominen ja etninen segregatio.

Johdanto

Koulutuksen merkitys elämänmahdollisuuksien suuntaajana kasvaa länsimaissa jatkuvasti. Samalla osaamiserot ovat kääntyneet kasvuun myös Suomessa, jossa on perinteisesti uskottu laajaan koulutukselliseen tasa-arvoon. Erityisen tärkeänä maassamme on nähty korkea osaamistaso ja pienet oppimistulosten erot peruskoulussa, mikä määrittää tulevia koulutusmahdollisuuksia ja muodostaa pohjan yhteiskunnan jäsenenä toimimiselle. Tasa-arvotavoitteista huolimatta sekä oppilaiden että koulujen väliset erot ovat viime vuosina olleet kasvussa myös peruskoulussa. Erityisen voimakkaana kehitys näyttäytyy suurilla kaupunkiseuduilla.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa tasa-arvoa on haluttu edistää siten, että kaikilla on sukupuolestaan, asuinpaikastaan ja sosioekonomisesta tai etnisestä taustaan riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun. Tavoite on perustunut viime vuosikymmenen vahvaan kansalliseen yhteisymmärrykseen. Peruskoulu-uudistuksen jälkeinen koulutuspoliittinen tasa-arvon tavoittelu laajeni siten, että lukio- ja ammattioppilaitosverkko kehittyi siten, että kaikille nuorille voitiin tarjota peruskoulun jälkeinen koulutuspaikka. 1970-luvun loppupuolella koulutuspolitiikan tärkeäksi tavoitteeksi nousi aikuisten opiskelumahdollisuuksien parantaminen. Käytännössä 1990-luvulle tultaessa Suomessa olikin jokaisen nuoren ja koulutusta haluavan aikuisen ulottuvilla sekä yleissivistävää että ammatillista koulutustarjontaa. Kansalais- ja työväenopistoverkosto oli lähes kaikkien ulottuvilla ja ammatillisten aikuiskeskusten palveluja kehitettiin niin, että erilaisin tukitoimin suuri osa työllisyyskoulutuksen tarpeista oli mahdollista tyydyttää.

Kouluverkon kehittämisessä kuntien lakisääteisten palvelujen järjestämistoimet sekä valtion ylläpitämien oppilaitosten sijoittamispolitiikka olivat 1970-luvulla hyvin tasa-arvolähtöisiä. Yliopistoverkkoa kehitettiin siten, että eri puolilla maata saatiin monialaisia yliopistoja. Suureen osaan niistä sijoitettiin myös opettajankoulutusyksikkö turvaamaan pätevien luokanopettajien ja aineenopettajien saaminen perus- ja lukiokoulutukseen. Korkeakoulujen sijoittaminen eri osiin maata paransi koulutustarjontaa ja monipuolisti alueiden koulutuksellista väestörakennetta. Tieteellisen tutkimuksen ja siihen perustuvan koulutuksen avulla toivottiin voitavan tukea myös alueiden elinkeinorakenteen monipuolistumista ja kehittymistä. Myöhemmin yliopistojen yhteyteen kehittyneiden täydennyskoulutusyksiköiden toiminnan taloudellisen tukemisen yhtenä perusteena nähtiin pätevän työvoiman turvaaminen alueille. Täydennyskoulutusta tarjottiin myös alueen opetushenkilöstölle.

Taloudellinen lama 1990-luvulla merkitsi muutoksia koulutussektorilla. Koulutuspolitiikan painopiste siirtyi ammatilliseen koulutukseen ja erityisesti ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Koulutusedellytysten parantamiseen panostettiin luomalla aiempaa monipuolisempaa aikuiskoulutustarjontaa ja kehittämällä opintotuen järjestelmiä. Työllistymistä edistävää aikuiskoulutusta ryhdyttiin tarjoamaan myös akateemisesti koulutetuille. Korkeakoululaitosta kehitettiin siten, että perinteisen akateemisen koulutuksen rinnalle luotiin ammattikorkeakoululaitos. Suomessa ryhdyttiin panostamaan myös aiempaa enemmän koulutustarjonnan ennakkointiin, joka kohdennettiin sekä ammatilliseen peruskoulutukseen että korkeakoulutukseen. Koulutusjärjestelmän kehittämistyötä motivoi tuolloin vahvasti eri väestöryhmien ja alueiden tasa-arvo. Ongelmallista oli se, että koulutusjärjestelmän voimakas laajeneminen uusille alueille söi opetustoimen resursseja ja johti siihen, että perusopetus oli koko 1990-luvun lähinnä säästötoimien kohteena. Koko 2000-luvun ajan perusopetuksen kehittäminen on ollut pääosin vauraimpien kuntien paikallisten toimijoiden varassa.

Koulutuksen saavutettavuus tasa-arvon mittarina

Koulutuksen alueellisen tasa-arvon kehityksen seurannassa voidaan etenkin koulutuksen saavutettavuuden osalta käyttää oppilaitosverkon kattavuutta. Etenkin peruskoulujen ja päivälukioiden määrien kehitysten tarkastelu viestii niistä muutoksista, joita koulutuksen organisoinnissa on viime vuosina tapahtunut. Peruskouluja oli 1990-luvun alussa 4843. Vuosituhannen vaihteessa koulujen vähenemistahti kiihtyi sekä kaupungeissa että maaseudulla. Peruskoulujen määrä väheni viidenneksellä vuosien 1998–2006 välisenä aikana: vuonna 2006 niitä oli 3180. Suhteellisesti suurinta väheneminen oli Lapin, Pohjois-Karjalán, Kainuun ja Etelä-Karjalán maakunnissa. Vähentymisen peruste oli tuolloin useimmiten väestörakenteen muutoksesta johtuva oppilasmäärien pieneneminen. Vähentyminen on jatkunut edelleen siten, että vuonna 2013 oli enää 2730 peruskoulua. Nämä muutokset kuvaavat viime vuosikymmenten koulutuspolitiikka: on haluttu parantaa opetustarjontaa ja vähentää oppilaitosrakennusten määrää. Kehitystrendi on nostanut esille koulumatkaongelman, joka on erityisen kipeä siksi, että se johtaa helposti eriarvoisuuteen: koulumatkojen aiheuttama turvattomuus ja väsymys lisääntyvät.

Lasten koulutusmahdollisuuksien kannalta koulumatkan pituutta on pidetty niin tärkeänä, että perusopetuksen osalta asiasta on säädetty lailla. Peruskoululaisen päivittäinen koulumatka odotuksineen saa kestää enintään kaksi ja puoli tuntia. Jos oppilas on 13-vuotias tai jos oppilas saa erityisopetusta, matka-aika voi olla kolme tuntia. Koulumatkan tulee olla oppilaalle turvallinen ja enintään viisi kilometriä. Pidempää matkaa varten on oppilaalle järjestettävä koulukuljetus. Harvennettu kouluverkko on yhteydessä siihen, että kaikissa tapauksissa säädöksen määräystä ei voida noudattaa. Haja-asutusalueilta on esimerkkejä siitä, että koulumatkoihin käytettävä säädetty aika ylittyy. Kaupungeissa koulumatkat ovat joissakin tapauksissa niin vaarallisia, että lapsen saattaminen kouluun on välttämätöntä. Viranomaisilla ei ole nykysäädöksen perusteella keinoja puuttua tilanteisiin, sillä koulumatkaa koskevat asiat voidaan ottaa käsittelyyn vain kantelun perusteella. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lapsen huoltajan tulisi käynnistää valitusprosessi.

Viime vuosina kouluverkon karsimisen perusteena on ollut usein paitsi oppilasmäärän väheneminen, myös opetuksen laadun parantamishalu ja palvelun järjestämisen tehokkuus: suurissa kouluissa on katsottu olevan paremmat edellytykset mm. valinnaisuuteen, oppilashuollon palvelujen järjestämiseen ja joustavaan oppilasryhmien muodostamiseen.

Peruskoululaisia on motivoitu jatkamaan opistojaan lukiossa tai ammattikoulussa, joiden saavutettavuuteen 1980-luvulla kiinnitettiin paljon huomiota. Ammattikoulutuksen ja lukioiden opiskelupaikkojen mitoituksen perustana on se, että jokaiselle nuorelle on paikka peruskoulun jälkeisiin opintoihin. Viime vuosina lukioiden määrä on vähentynyt siten, että kun vuonna 1993 päivälukiota oli 463 niin kaksikymmentä vuotta myöhemmin eli vuonna 2003 niitä oli 402. Lukiokoulutusta annetaan myös muissa kuin päivälukioissa. Nykyisellään lukio-opetusta on tarjolla 415 oppilaitoksen lisäksi myös kuudessa

kansanopistossa. Muutokset lukioverkossa ovat johtaneet koulumatkojen pitenemiseen sekä maaseudulla että kaupungissa. Lukio-opetuksen pitkää koulumatkaa on pyritty korvaamaan osittain hyvin onnistuneilla etäopetusjärjestelyillä.

Ammatillinen koulutus on aivan viime aikoihin toistaiseksi säästynyt suuremmilta leikkauksilta. Ammatillisessa peruskoulutuksessa ongelmana on viime aikoina ollut se, että alueellinen koulutustarjonta ja -kysyntä eivät ole aina kohdanneet. Moni ammatilliseen peruskoulutukseen lähtevä nuori joutuu muuttamaan opintojen vuoksi toiselle paikkakunnalle. Tämän seikan merkityksestä perusopetuksen aikaiseen opiskelumotivaatioon ei ole tutkimustietoa. Olettama on, että koska useimmiten ammattikoululaisille on tarjolla opiskelija-asuntolapaikka, ei muutto toiselle paikkakunnalle koulutukseen tuota ongelmia.

Suurin osa peruskouluista ja lukioista on kunnan oppilaitoksia. Myös huomattava osa kansalaisopistoista oli vielä 1990-luvulle tultaessa kuntien omistamia, ja käytännössä jokaisessa kunnassa oli tarjolla joko kunnan tai jonkin muun järjestäjän tarjoamia vapaan sivistystyön piiriin kuuluvia palveluja. Sen sijaan ammatillisen koulutuksen ja nykyisin myös kansalaisopistopalvelujen järjestäjänä on useimmiten kuntayhtymä. Kunnallistalouden tilan heikkeneminen on jatkunut pitkään, mistä johtuen oppilaitosten ja erilaisten toimipisteiden määrä on vähentynyt ja koulutustarjonta on supistunut. Esimerkiksi valinnaisen kielten opetuksen tarjonta perusopetuksessa on monilla paikkakunnilla kaventunut.

Alueellisia ja koulujen välisiä eroja perusopetuksen oppimistuloksissa

Tasa-arvon toteutumisen seurannan lähtökohtana arvioinneissa on se, että saavutetuissa oppimistuloksissa ei saa esiintyä systemaattisia sukupuolten, alueiden tai väestöryhmien välisiä eroja (ks. Jakku-Sihvonen 1996; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Jakku-Sihvonen 2009). Mahdollisuuksien tasa-arvon taustalla on oletus siitä, että systemaattiset erot taustatekijöiden perusteella heijastelevat tosiasiallisesti eriarvoistuneita oppimisen mahdollisuuksia, sillä lahjakkuuden erot eivät voi selittää esimerkiksi alueellista vaihtelua oppilaiden osaamisessa. Arvioinnit ovat kuitenkin osoittaneet, että tavoitteiden mukainen tasa-arvo ei toteudu kaikilta osin millään näistä ulottuvuuksista.

Perusopetuksen kansalliset oppimistuloksien arvioinnit ovat tuottaneet tietoa koulutuksen tasa-arvosta vuodesta 1998. Valtakunnallisessa katsannossa alueelliset oppimistulosten erot ovat yleensä olleet pienehköjä. Jos eroja on, ne ovat yleensä haja-asutusalueiden ja kaupunkien ja kaupunkimaisesti rakentuneiden taajamien välisiä siten, että kaupunkien tai kaupunkimaisten taajamien ja Etelä-Suomen oppilaat ovat pärjänneet paremmin kuin haja-asutusalueiden ja Pohjois-Suomen koululaiset. Poikkeuksiakin alueiden välillä on. Esimerkiksi terveystietoa osattiin parhaiten Itä-Suomessa ja heikoiten Pohjois-Suomessa, ja maaseutumaisien ympäristöjen koulujen tulokset olivat parempia kuin taajaan

asuttujen ja kaupunkimaisten ympäristöjen koulujen (Summanen 2013).

Laajassa vertailussa vuonna 2002 havaittiin, että koulukohtaisten keskiarvojen perusteella oli suuralueiden (Etelä-Suomi, Pohjois-Suomi ja muu Suomi) välillä eroja. Etelä-Suomessa oli tuolloin koulukohtaisten keskiarvojen vertailun perusteella prosentuaalisesti eniten parhaaseen neljännekseen kuuluvia kouluja ja Pohjois-Suomessa eniten heikoimpaan neljännekseen kuuluvia kouluja. (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004).

Valtakunnallisessa vertailussa koulujen väliset erot ovat olleet kasvamaan päin. Tämä havainto on tehty vuoden 2008 kuudennen luokan oppilaiden matematiikan arvioinnissa sekä vuoden 2012 matematiikan ja vuoden 2010 äidinkielen päättövaiheen arviointien yhteydessä. Esimerkiksi äidinkielessä otoskoulujen koulukohtaiset keskiarvot vaihtelivat siten, että parhaaseen neljännekseen kuuluvien koulujen keskimääräinen osaamisprosentti arviointikokeessa oli 69 prosenttia ja heikoimpaan neljännekseen kuuluvien koulujen osaamisprosentti oli 52. Myös heikosti menestyneiden oppilaiden osuus otoskoulujen oppilaista vaihteli välillä 0–48 prosenttia. (Niemi 2010; Hirvonen & Rautopuro 2012; Lappalainen 2010.)

Suuren ongelman tasa-arvon kannalta muodostavat koulujen ja opettajien väliset erot oppilaiden arviointikäytänteissä. Tuoreessa väitöskirjatutkimuksessa osoitettiin, että esimerkiksi historiassa ja yhteiskuntaopissa oppilaiden arvioinnissa on koulujen välillä huomattavia eroja. (Soivio-Ouakrim 2013.) Tämä piirre on tullut esille myös muiden oppiaineiden yhteydessä. Asia on erittäin vakava tasa-arvo-ongelma, sillä perusopetuksen päättötodistuksen keskiarvo on käytännössä kaikkein tärkein tekijä jatko-opintoihin pyritäessä. Siksi olisi todella tärkeätä, että koulujen arviointikäytänteet koko maassa olisivat yhtenäisiä.

Kouluerojen taustatekijät ja eriytyvät kaupunkikoulut

Ensisijainen syy koulujen välillä havaittuihin oppimistulosten eroihin ovat erot koulun sosiaalisessa toimintaympäristössä, eli koulujen sijaintialueiden väestörakenteessa ja oppilaiden valikoitumisessa koulujen välillä. Opetushallituksen erikoistutkija Jorma Kuusela osoitti jo 2000-luvun taitteessa, että esimerkiksi Helsingin koulujen oppimistulosten erot eivät johdu ensisijaisesti opetuksen tasoeroista, vaan jopa yli 80 prosenttia koulujen välisten tuloserosta on tilastollisesti selitettävissä oppilaiden vanhempien koulutustaustan eroilla (ks. esim. Kuusela 2006, 52–54). Oppilaiden taustan tiedetään vaikuttavan oppimistuloksiin kaikkialla OECD-maissa, ja erilaisista sosioekonomisista ja etnisistä taustoista tulevien oppilaiden epätasainen jakautuminen kouluihin näkyikin koulujen tulosten erilaistumisena (ks. myös OECD 2012). Vaikka oppilaiden osaamisen ja motivaation yhteys heidän perhetaustaansa ei ole Suomessa kansainvälisesti vertailun kovin voimakas, kokonaisia kouluja tarkasteltaessa yhteys oppilaiden taustan ja keskimääräisten tulosten välillä näyttäytyy merkittävänä.

Koulujen toimintaympäristöjen eriytyminen näkyy sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Kansallisissa tarkasteluissa alueellisen tasa-arvon haasteiden on perinteisesti nähty keskittyvän ennen muuta pohjoiseen ja itäiseen osaan maata. Maan laajuiset arvioinnit ovat osoittaneet koulutuksellisen hyväosaisuuden keskittyneen vauraille kaupunkiseuduille, kun taas heikko koulutustaso ja taloudelliset ongelmat on yhdistetty ennen muuta syrjäisiin maaseutualueisiin. Uudet alueelliset tarkastelut kuitenkin näyttävät, että pienipiirteisempi, paikallinen huono-osaistuminen on alkanut tihentyä nimenomaan kaupunkiseutujen sisällä. Erot kaupunginosien välillä ovat kasvaneet aivan uudelle tasolle ja ne ylittävät esimerkiksi kuntien väliset erot paikoin moninkertaisesti. Vaikka kaupunkiseudut ovat edelleen kokonaisuudessaan koulutuksen osalta menestyjiä, paikallinen huono-osaisuus voimistuu kaupunkien sisällä eriytyneissä naapurustoissa. Tässä kehityksessä korostuu erityisesti Suomen suurin kaupunkiseutu, Helsingin metropolialue, mutta ilmiö näkyy myös muilla kaupunkiseuduilla.

Paikallinen huono-osaistuminen eriyttää koulujen toimintaympäristöt tavalla, joka heijastuu koululaisten oppimisen edellytyksiin eri naapurustoissa ja kouluissa. Eriytymistä voi kuvata esimerkiksi aikuisväestön koulutuksen avulla. Tilastokeskuksen aineistot osoittavat, että korkeakoulutus on kokonaisuudessaan yleisintä nimenomaan suurissa kaupungeissa: esimerkiksi Helsinki on kuntana korkeimmin koulutettujen joukossa. Akateeminen tutkinto on lähes 40 prosentilla kaupungin aikuisväestöstä, kun taas Itä- ja Pohjois-Suomen kunnissa korkeasti koulutettujen osuus on tyypillisesti huomattavasti pienempi. Helsingin sisältä on kuitenkin kokonaisia kaupunginosia eli osa-alueita, joissa korkeakoulutettujen osuus on yhtä pieni kuin Suomen heikoimmin koulutetuissa kunnissa. Samalla koulujen toimintaedellytykset ovat naapurustojen välillä usein eriytyneempiä kuin eri puolilla maata.

Oppilaiden perhetaustan ja oppimistulosten yhteys näkyy myös asuinalueiden väestöä ja koulujen tuloksia tarkasteltaessa. Asuinalueiden väliset aikuisten koulutuserot heijastuvat koulujen oppilaspohtaan, ja tätä kautta myös koulujen oppimistulokset heijastelevat naapuruston yleistä koulutusrakennetta. Alueiden sosiaalisen eriytymisen kautta oppilaiden sosioekonomiseen ja etniseen taustaan liittyvät mahdollisuuksien tasa-arvon haasteet muuntuvat koulujen väliseksi oppimisen edellytysten ja oppimistulosten eroiksi. Koulua ympäröivän naapuruston sosioekonominen ja etninen rakenne selittääkin tilastollisesti jopa kaksi kolmasosaa koulujen välisestä oppimistulosten vaihtelusta (Bernelius 2013).

Kouluvalinnat ja koulujen tasa-arvohaasteet

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että kouluvalinnoilla on usein yhteys koulujen eriytymiseen sekä valintoja tekevien perheiden koulutustaustan että suosittujen koulujen sosiaalisen rakenteen osalta. Suomalaiset tutkimukset kouluvalintojen syistä (esim. Kosunen 2012; Seppänen ym. 2012) ovat osoittaneet, että perheiden aktiivisuus koulumarkki-

noilla vastaa luonteeltaan kansainvälisiä havaintoja. Kouluvalinnoissa aktiivisimpia ovat korkeakoulutetut perheet. Perheiden käsitykset muiden oppilaiden sosiaalisesta taustasta ja opiskeluympönteisyydestä nousivat kyselyissä selvästi esiin, vaikka vanhemmat korostivatkin kouluvalinnoissa ensisijaisesti käsityksiä opetuksen laadusta ja erityispainotuksista (Seppänen 2006; Kosunen 2012).

Kouluvalintoihin liittyvä perheiden ja koulujen valikoituminen kasvattaa koulujen välisiä eroja myös Helsingin oloissa. Sekä ala- että yläkoululaisten aktiivisilla kouluvalinnoilla toisten oppilasalueiden kouluihin on voimakas tilastollinen yhteys koulujen oppilasalueiden väestörakenteeseen. Voimakkaimmillaan yhteys on suhteellisesti heikoimmilla alueilla siten, että alueellistunut huono-osaisuus ennustaa hakeutumista pois oppilasalueen koulusta. Alueellisen väestörakenteen yhteys koulujen oppimistuloksiin jäsentyy näin paitsi alueellisen oppilaspuhjan rakenteen, myös kouluvalintojen kautta. Huonoosaisten alueiden koulut ovat erityisen heikossa asemassa, sillä muihin kouluihin verrattuna niiden toiminnan haastavat sekä alueellisen oppilaskannan huono-osaisuus että koulun torjuminen kouluvalinnoissa.

Kouluvalintojen vaikutus oppilaspuhjan eriytymiseen näkyy kouluissa konkreettisesti siten, että koulujen oppilaspuhja on joiltakin osin eriytyneempi kuin itse kaupunki. Esimerkiksi vieraskielisten oppilaiden osuudet vaihtelevat koulujen välillä huomattavasti enemmän kuin oppilasalueiden välillä. Kouluvalinnat eriyttävät oppilaspuhjan ohella myös koulujen oppimistulokset. Helsinkiläisoppilaat keskimäärin valitsevat – tai oppilaiden perheet valitsevat – kouluja, joiden oppimistulokset ovat korkeampia kuin heidän lähikoulussaan. Esimerkiksi Helsinkiä koskevassa tutkimusaineistossa lähes kaksi kolmannesta muuhun kuin lähikouluunsa menijöistä valitsi koulun, jonka tulokset olivat oman lähikoulun tuloksia parempia.

Koulumarkkinoilla aktiivisempien oppilaiden oppimistulokset ovat tilastollisesti keskimääräistä parempia, ja näin kouluvalinnat merkitsevätkin parempia tuloksia saavuttavien oppilaiden liikettä pois toimintaympäristöltään haastavimmista kouluista, kohti tuloksiltaan parempia kouluja. Oppilaiden virta kasvattaa selvästi eroa tuloksiltaan heikoimpien ja parhaiden koulujen välillä. Eriytymisen syveneminen näkyy esimerkiksi koulujen välisen keskihajonnan eli tulosten vaihtelun kasvuna. Kouluvalintojen vaikutuksesta oppimistulosten hajonta kasvaa lähes 50 prosenttia, jos tasoa verrataan tilastolliseen malliin, jossa oppilaat on palautettu keinotekoisella mallinnuksella omiin lähikouluihinsa. Muutos on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tuloksiltaan heikoimman ja parhaan koulun välinen ero kasvaa valintojen seurauksena tavalla, joka vastaa suuruusluokaltaan kaikkien oppilaiden tulosten keskihajontaa.

Tutkimustiedon perusteella kaupunkikouluihin liittyy kehämäinen vuorovaikutusten verkosto, jossa eriytyminen kasautuu. Koulujen eriytymisen puhja on sosioekonomisesti ja etnisesti eriytyneessä kaupungissa. Kaupunginosien rakenne vaikuttaa koulujen lähtökohtaiseen oppilaspuhjaan ja oppimistuloksiin, ja samalla ohjaa perheiden kouluvalintoja.

Koulumarkkinoilla aktiivisimmat oppilaat saavat keskimääräistä parempia oppimistuloksia, ja valinnat näyttävätkin merkitsevän tuloksiltaan hyvien oppilaiden virtaa pois torjutuista kouluista, kohti suosittuja. Valintojen logiikka syventää koulujen välisiä eroja edelleen verrattuna alue-erojen tuottamaan koulujen eriytymiseen.

Sukupuolten välinen tasa-arvo

Nykykäsityksen mukaan sukupuolten välisellä tasa-arvolla tarkoitetaan sitä, että ”ihmiset voivat kehittää kykyjään ja tehdä valintoja ilman sukupuolesta johtuvia tiukkoja rajoituksia. Sukupuolten välinen tasa-arvo ei tarkoita samanlaisuutta, vaan naisten ja miesten erilaisten käyttäytymistapojen, pyrkimysten ja tarpeiden yhtäläistä arvostamista.”

(<http://www.minna.fi/web/guest/tasa-arvo> 21.11.2011.) Määritelmä vastaa hyvin vuoden 1984 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvän tasa-arvon edistämismääräyksen kanssa. Tuolloin määrättiin, että ”koulun tulee osaltaan pyrkiä korjaamaan mahdollisia kielteisiä asenteita ja turvaamaan kullekin oppilaalle mahdollisuudet kasvaa omien edellytystensä mukaisesti ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita ja odotuksia”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.) Ajattelutapa on edelleen kestävä lähtökohta sukupuolten tasa-arvokasvatukselle.

Kansallisissa perusopetuksen oppimistulosten arvioinneissa tyttöjen ja poikien välillä on havaittu eroja sekä osaamisessa että opiskeluasenteissa. Taitoaineita, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, historiaa ja maantiedettä lukuun ottamatta tyttöjen tulokset ovat yleensä olleet ainakin hiukan parempia kuin poikien. Esimerkiksi vuoden 2013 terveystiedon arvioinnissa tyttöjen tulokset olivat selvästi poikien tuloksia parempia: tytöt osasivat keskimäärin hyvin ja pojat tyydyttävästi (Summanen 2013).

Arviointitietojen perusteella näyttää siltä, että sukupuolen mukainen segregatio alkaa jo varhain. Suurella enemmistöllä mieltymykset esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan opiskelua kohtaan eriytyvät jo peruskoulun kolmannella luokalla siten, että tyttöjen suhtautuminen äidinkieleen on myönteisempää kuin poikien. Matematiikassa tilanne on päinvastainen, eli yleensä pojat pitävät matematiikasta enemmän kuin tytöt. Myös oppimistuloksissa on eroja: poikien kirjoittamisen taidot ovat jo kolmannella luokalla selvästi heikommät kuin tyttöjen (Huisman 2006).

Perusopetuksen päättövaiheessa eli 9. luokan keväällä äidinkielen ja modersmåletin oppimistuloksia on arvioitu 2000-luvulla kolme kertaa. Kaikissa arvioinneissa tytöt ovat menestyneet paremmin kuin pojat. Suomenkielisissä kouluissa osaamisen ero tyttöjen ja poikien välillä on ollut poikien tappioksi kohtalainen ja ruotsinkielisissä kouluissa suuri. Vuoden 2010 arvioinnissa suomenkielisten tyttöjen osaamisprosentti oli keskimäärin 67 ja poikien keskimäärin 54. Ruotsinkielisten tyttöjen osaamisen keskiarvo vuoden 2010 arvioinnissa oli 72 prosenttia ja poikien 56 prosenttia. Yleinen asennoituminen äidin-

kielen opiskeluun on sekä suomenkielisillä että ruotsinkielisillä tyttöillä myönteistä ja pojilla jokseenkin myönteistä. (Jakku-Sihvonen 2013.)

Tyttöjen ja poikien väliset erot ovat huolestuttavan suuria etenkin kirjoittamisen osa-alueella. Suurella osalla pojista kirjoitustaidot ovat perusopetuksen päättövaiheessa välttävää tasoa (Lappalainen 2010, 101.) Samansuuntainen havainto pätee myös ruotsinkielisten koulujen poikiin: arviointikokeessa: noin puolet pojista on saavuttanut enintään kohtuullisen kirjoittamisen tason (Hellgren 2011, 21). Kuitenkin peruskoululaiset ymmärtävät oppiaineen hyödyllisyyden. Viimeisimmässä arvioinnissa tytöt pitävät äidinkieltä hyvin hyödyllisenä oppiaineena ja poikienkin mielestä oppiaine on hyödyllinen. Ongelmallista on se, että pojat eivät juurikaan pidä äidinkielestä. (Jakku-Sihvonen 2013.)

Matematiikassa osaamisen erot tyttöjen ja poikien välillä ovat yleensä olleet hyvin pieniä. Jos eroja on, ne ovat yleensä poikien hyväksi. Matematiikkaa parhaiten osaavassa neljänneksessä on useimmissa arvioinneissa ollut hivenen enemmän poikia kuin tyttöjä, mutta vuoden 2011 arvioinnissa ero on melko huomattava, lähes kahdeksan prosenttiyksikköä. Uusimman arvioinnin mukaan myös matematiikan eri osa-alueilla on tyttöjen ja poikien välisiä selkeitä eroja: päässäluissa poikien ratkaisuosuuksien keskiarvo on kahdeksan prosenttiyksikköä ja prosenttilaskuissa seitsemän prosenttiyksikköä parempi kuin tyttöjen. (Hirvonen ja Rautopuro 2013.) Matematiikan opiskeluasenteissa on tutkimuksissa ja arvioinneissa havaittu eroja. Suuri osa tytöistä ei luota itseensä matematiikan oppijana ja vain pieni osa tytöistä pitää matematiikasta oppiaineena. Sen sijaan poikien luottamus omiin kykyihinsä matematiikan osaajina näyttää selvästi paremmalta kuin tyttöjen (Mattila 2005; Scheinin 2000). Matematiikka on oppiaine, josta sen paremmin tytöt kun pojatkaan eivät tunnu pitävän, vaikka sekä pojat että tytöt pitävät matematiikkaa hyödyllisenä oppiaineena.

Sukupuolenmukainen vaihtelu perusopetuksen oppimistuloksissa on tasa-arvon edistymisen kannalta erityisen haitallista siksi, että perusopetuksen päättötodistuksella on usein huomattavan suuri merkitys nuoren tulevaan opintouraan. Kielteiset kokemukset matematiikan ja luonnontieteiden opiskelusta ja perusopetuksessa saavutetut heikot oppimistulokset vaikuttavat hyvin selvästi koulutus- ja työuravalintoihin. Työmarkkinoiden ja palkkapolitiikan sukupuolen mukainen segregaatio saanee vastaisuudessa kasvuvalustaa siitä, jos matematiikan, fysiikan ja kemian kansallinen osaamisprofiili muotoutuu sukupuolen mukaiseksi. Heikot äidinkielen taidot puolestaan vaikeuttavat monin tavoin jatko-opintoja ja heijastuvat kielteisesti sekä työelämään että aikuisen itsetuntoon ja harrastusten valintaan.

Lopuksi

Perusopetus on ollut 2000-luvun alkupuolen lähinnä myönteisen huomion kohteena ensimmäisten PISA-tutkimusten tultua julkisuuteen. Peruskoulun rapautumista on ruokkinut se, että koulutuspolitiikan tekijät eivät ole tunnustaneet perusopetuksen erityisluonnetta

kansallisen osaamispääoman kivijalkana. Huoli perusopetuksen pysymisestä maamme kilpailuvalttina on saanut osakseen vain vähän toimenpiteitä, vaikka arviointitietojen mukaan alueiden väliset ja kaupunkien sisäiset erot ovat tasa-arvotavoitteiden vastaisia.

Perusopetukseen ei ole kohdennettu lisäresursseja eikä merkittäviä kansallisia kehittämistoimia, vaikka kuntatalouden heikenneen tilan on nähty monin paikoin pysäyttäneen opetuksen laadun kehittämisen ja ajavan perusopetuksen järjestelyt eriytymiskehitystä aiheuttaviksi. Aivan pohjoisimmassa Suomessa ja eräillä muilla harvaan asutuilla alueilla tasa-arvoisten koulutuspalvelujen järjestäminen pienille oppilasmäärille vaatii erityistoimia etenkin aineenopetuksen turvaamiseksi. Lukion säilyttäminen yläkoulupaikkakunnalla on yksi tapa turvata tasa-arvoa aineenopettajien saamiseksi. Kannattaisi myös kokeilla opetuksen ja koulutuksen järjestäjäkohtaisia aineenopettajan virkoja, joiden haltijat voisivat antaa opetusta eri oppilaitoksissa ja toimia etäopetuksena tarjottavien opetuskokonaisuuksien toteuttajina ja koordinoijina. Perustamalla oppimateriaalia ja oppimistuokiota kehittävä kansallinen koulutuksen virtuaalikeskus voitaisiin todennäköisesti lisätä ainakin alueellista tasa-arvoa.

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen edellyttää tasa-arvokasvatuksen sisällyttämistä opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Kasvatuksessa tulee tukea lapsia ja nuoria tekemään itselleen sopivia aine- ja opintouravalintoja ilman sukupuoleen perustuvia ennako-odotuksia. Siksi myös tasa-arvolain muuttaminen siten, että sukupuolten tasa-arvon edistämissuunnitelma edellyttää myös peruskouluilta, on välttämätöntä.

Peruskoulun kehittämiseen vaikuttaa erityisen kielteisesti se, opetus- ja tutkimushenkilöstön edellytyksiä laadukkaaseen opetus- ja kasvatustyöhön ei ole voitu kehittää. Opettajan- koulutuksen kehittämisen on toivottu tapahtuvan kansainvälisen tutkimustiedon varassa ilman merkittäviä kansallisia tutkimus- ja kehittämissurseja. Opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisen muotoja ei ole uudistettu, vaikka tietoa muuttuneista koulutus- tarpeista on ollut käytettävissä.

Merkittävä peruskoulun tulevaa tasa-arvokehitystä suuntaava tekijä on myös lisääntyvä alueellinen sosioekonominen ja etninen eriytyminen. Etenkin suurilla kaupunkiseuduilla asuinalueiden väliset erot ovat paikoitellen olleet viime vuosina nopeassa kasvussa, ja kehitys heijastuu voimakkaasti koulujen toimintaedellytyksiin ja oppimistulosten muodostumiseen. Kouluvalintojen tarkastelut osoittavat, että syntyneet erot vaikuttavat myös oppilaiden oman asuinalueen ulkopuolelle suuntautuviin kouluvalintoihin, mikä lisää koulujen välistä eriytymistä entisestään.

Kaupunkiseuduilla kärjistyvälle asuinalueiden ja koulujen eriytymiskehitykselle näyttää olevan ominaista, että mikäli lähtökohtaiset erot kasvavat riittävän suuriksi, eriytymisestä saattaa muodostua itseään ruokkiva kierre. Koulujen eriytymiskehitys voi omalta osaltaan heijastua takaisin asuinalueisiin, sillä paine vältellä erittäin heikoiksi miellettyjä kouluja tiedetään kansainvälisesti merkittäväksi tekijäksi koulutusmotivoituneiden lapsiperhei-

den muuttopäätöksissä, ja koulujen tiedetään suuntaavan muuttoa myös Suomen oloissa (ks. esim. Cheshire & Sheppard 2004; Dhalmann ym. 2014). Aluekehitys haastaakin koulutuspoliittiset toimijat – yhdessä muiden hallinnonalojen kanssa – löytämään uusia tapoja tukea tasa-arvoa siten, että suomalaisen peruskoulun vahvuudet säilyvät moninaistuvassa yhteiskunnassa. Kansainväliset esimerkit osoittavat, että onnistuessaan peruskouluille suunnattu tuki voi säteillä positiivisesti myös koulua ympäröivälle asuinalueelle ja tukea koko alueen kehitystä ja koulujen tulevia toimintaedellytyksiä.

Lähteet:

Bernelius, Venla 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Tutkimuksia 1/2013. Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki. 223 s.

Cheshire, P. & S. Sheppard 2004. Capitalising the value of free schools: The impact of supply characteristics and uncertainty. *The Economic Journal* 114: 499, F397–F424.

Dhalmann, H., Vaattovaara M. ja Vilkkama K. 2014. Hyvää kasvu ympäristöä etsimässä: Asuin-alueen ja koulun merkitys lapsiperheiden muuttopäätöksille pääkaupunkiseudulla. *Yhdyskuntasuunnittelu* 51: 4, 11–29.

Hellgren, J. 2011. Modersmål och litteratur i årskurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010. *Uppföljningsrapporter 2011:1*. Opetushallitus, 21.

Hirvonen, K. ja Rautopuro J. 2013. Arvioinnin tuloksia. Teoksessa J. Rautopuro (toim.) *Hyödyllinen pakkolasku. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3*, 33–52. Helsinki: Opetushallitus, 33–54.

Hirvonen, K. 2012. Onko laskutaito laskussa? Koulutuksen seurantaraportit 2012:4. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.minna.fi/web/guest/tasa-arvo> 21.11. 2011. Tasa-arvotiedon keskus Minna.

Huisman, T. 2006. Luen, ratkaisen ja kirjoitan. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkiessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. *Oppimistulosten arviointi 7/2006*. Helsinki: Opetushallitus, 79–80.

Jakku-Sihvonen, R. 1996. Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96*, 316–335. Helsinki: Opetushallitus, 3.

Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa K. Nyyssölä. & R. Jakku-Sihvonen . (toim.) *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. Helsinki: Opetushallitus, 33.

Jakku-Sihvonen, R. 2013. Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa. *Koulutuksen seurantaraportit 2013:5*. Opetushallitus, 7–9.

Jakku-Sihvonen R. ja Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. *Arviointi 7/2002*. Helsinki: Opetushallitus, 7.

Jakku-Sihvonen R. ja Komulainen E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. *Arviointi 1/2004*. Opetushallitus, 4.

Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43: 1, 7–19.

Kuusela, J. 2012. Eriytymiskehitys oppimistulosten valossa. Julkaisussa R. Jakku-Sihvonen ja J. Kuusela *Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmänmuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki.

- Lappalainen, H-P. 2010. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus, 42.
- Mattila, L. 2005. Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004. Oppimistulosten arviointi 2/2005. Helsinki: Opetushallitus, 151.
- Niemi Eero K 2010. Matematiikan oppimistulokset 6.luokan alussa. Teoksessa Niemi Eero K. & Metsämuuronen J. (toim.) Miten matematiikan taidot kehittyvät. Seurantaraportti 2010:12. Helsinki. Opetushallitus, 54.
- OECD 2012. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus, 205–208.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion Painatuskeskus. Helsinki: Kouluhallitus, 13–14.
- Scheinin, P. 2000. Itsetunto sekä itseä ja koulua koskevat käsitykset. Teoksessa: J. Hautamäki & al. 2000. Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku. 348 s.
- Seppänen, Piia, Risto Rinne & Pauliina Riipinen 2012. Oppilaiden kouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema. Lohkoutuuko suomalainen perusopetus kaupungeissa? Kasvatus 43.
- Summanen, A. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Opetushallitus, 77.

Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen

REETTA MIETOLA JA ANNA-MAIJA NIEMI

Johdanto

Erityisopetus on vakiintunut osa 2000-luvun suomalaista koulutusjärjestelmää. Se ymmärretään tyypillisesti positiivisena erityiskohteluna, jonka avulla koulutuksellista tasa-arvoa toteutetaan eri kouluasteilla (Niemi 2014; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010; Järvinen & Jahnukainen 2008; ks. Makkonen 2003). Näin tarkasteltuna erityisopetus näyttäytyy oppilaan oikeutena saada yksilöllistä ohjausta ja tarvitsemaansa tukea (ks. Niemi 2014; Puro, Sume & Vehkakoski 2011; Slee 1997). Toisaalta erityisopetuksen voi nähdä myös yhtenäisen koulutusjärjestelmän sisäisenä valikoinnin ja eriyttämisen välineenä (Jauhiainen & Kivirauma 1997; Teittinen 2008; Niemi 2014). Erityisopetukseen on sisällynyt oppilaiden ja opiskelijoiden luokittelu tavallisen ja erityisen kategorioihin, ja tällä jaolla on tunnistettu olevan seurauksia sekä oppilaiden koulukokemuksille että heidän koulutuspolkujensa muotoutumiselle (ks. esim. Jahnukainen & Järvinen 2008; Niemi ym. 2010; Mietola 2014; From ym. painossa).

Viime vuosina erityisopetuksen kehittämistä on ohjannut niin kutsuttu inklusiopolitiikka. Inklusion käsitteellä viitataan vammaisten henkilöiden perustavanlaatuisen osallistumisen oikeuksien toteutumiseen yhteiskunnassa. Koulutuksen kontekstissa näiden oikeuksien tarkastelu kiinnittyy läheisesti kysymyksiin oppilaille tarjottavasta tuesta ja erityisopetuksen järjestämisen tavoista. Inklusiopolitiikan juuret voidaan paikantaa 1960-luvulla käynnistyneeseen kansainväliseen vammaispoliittiseen liikehdintään, jonka seurauksena vammaisuutta ryhdyttiin käsitteellistämään oikeuskysymyksenä. Vammaisiin henkilöihin kohdistettuja erityiskäytäntöjä alettiin arvioida myös siitä näkökulmasta, olivatko ne mahdollisesti syrjiviä tai syrjäyttäviä (ks. esim. UPIAS 1976). Koulutuksen kontekstissa tämä kritiikki kohdistui erityisopetusta hallitseviin, segregaatiota ylläpitäviin käytäntöihin, kuten erityiskouluihin ja -luokkiin (Winzer 2007).

Kyseiset vammaispoliittiset keskustelut ja näissä muotoillut integraatio- ja normalisatiotavoitteet ovat vaikuttaneet aina tähän päivään asti sekä erityisopetuksen että myös muiden vammaisille henkilöille tarjottavien palveluiden kehittämisessä. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämisessä nämä ovat näkyneet jo peruskoulu-uudistuksesta lähtien niin sanotun normaalisuuseriaatteen asettumisena lähtökohdaksi erityisopetuksen järjestämisessä. Normaalisuuseriaatella viitataan siihen, että oppilaita opetetaan ja tuetaan ensisijaisesti heidän omassa perusopetusryhmässään (Kivirauma 1999).

1980-luvun lopulla kansainvälisessä keskustelussa alettiin keskustella inklusiivisesta opetuksesta ja koulusta (Allan & Slee 2008) ja vähitellen nämä käsitteet vakiintuivat myös suomalaiseen erityisopetuksen kehittämistä koskevaan keskusteluun (ks. Mietola 2014). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa sitouduttiin ensimmäistä kertaa näkyvästi inklusiivisen koulun kehittämiseen vuonna 1994 Suomen allekirjoittaessa niin kutsutun Salamancan sopimuksen (Unesco 1994).

Tässä artikkelissa tarkastelemme suomalaista erityisopetusta ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista suhteessa inklusiivisuuden käsitteeseen. Nostamme esiin sen, miten koulutuksellista inklusiivisuutta on määritetty ja millä tavoin tämän toteutumista on arvioitu suomalaisessa koulutuspolitiikan ja -tutkimuksen kontekstissa. Keskustelemme myös koulutuksellisen tasa-arvon ja inklusiivisuuden toteutumisesta suhteessa omiin tutkimusaineistoihimme. Nämä mahdollistavat tarkastella ja pohtia inklusiivisuuden toteutumista yksilö- ja oppilaitostason näkökulmista. Kysymme, miten inklusiivisyyteen kiinnittyneet käsitteelliset ja rakenteelliset uudistukset näkyvät oppilaitoksissa, sekä miten inklusiivisuustavoite ja siihen liittyvät jännitteet ovat läsnä yksilöiden koulutusta koskevissa kokemuksissa ja käsityksissä sekä heidän koulutuspoliittisissaan.

Haluamme tällä artikkelilla haastaa lukijaa pohtimaan sitä, miten ja millaisista erilaisista näkökulmista koulutuksellisen tasa-arvon ja erityisesti inklusiivisuuden toteutumista tulisi arvioida erityisopetuksen kontekstissa. Tarkastelumme on lähtökohdiltaan koulutussosiologinen, mutta myös yhteiskuntatieteelliseen vammaistutkimukseen paikantuva. Artikkelissa käyttämämme aineistot on tuotettu koulutus- ja vammaispolitiikkaan kontekstualisoidussa etnografisissa ja haastattelututkimuksissa. Näissä tarkastelu on kohdistunut erityisopetuksen käytäntöihin, erityisyyden määrittelyyn sekä erityisoppilaiden koulutusta koskeviin kokemuksiin ja koulutuspoliittisten muutosten toteutumiseen.

Koulutuksellisen inklusiivisuuden eriävät määrittelyt

Suomi on sitoutunut Salamancan julistuksen, mutta myös muiden kansainvälisten koulutus- ja vammaispoliittisten sopimusten myötä inklusiivisen koulun kehittämiseen (ks. esim. OPM 2007, 11). Suomalaisissa 2000-luvun koulutuspoliittisissa julkilausumissa ja periaate- linjauksissa tämä sitoutuminen inklusiivisuuden edistämiseen on tuotu vahvasti esiin (Hakala

ym. 2013). Tarkasteltaessa erityisopetusta koskevaa koulutuspolitiikkaa voidaankin todeta erityisopetusjärjestelmän liikkuneen koulusäädösten ja -lakien tasolla erillisyydestä kohti inklusiivista erityisopetuksen järjestämistä (Mietola 2014; Niemi ym. 2010; Naukkarinen 2005). Myös erityisopetuksen käytännöissä tapahtuneet muutokset on mahdollista esittää lineaarisena kehityskertomuksena, jossa yhä useammat oppilasryhmät opiskelevat peruskoulujärjestelmän piirissä, ja sen sisällä yhä useampi oppilas opiskelee yleisissä opetusjärjestelyissä (Kivirauma 1999). Suomalaisen erityisopetuksen kehityksestä ja muutosten inklusiopolitiikan mukaisuudesta on kuitenkin esitetty erilaisia tulkintoja (ks. esim. Sabel ym. 2011; Saloviita 2006). Tulkinnat eriävät erityisesti sen osalta, nähdäänkö tehtyjen uudistusten seurausten olleen politiikan tavoitteiden mukaisia ja tarkoitettuja. Lisäksi voidaan kysyä, onko koulutusjärjestelmässä tapahtunut näiden seurauksena tosiasiallista siirtymää inklusion suuntaan. (Mietola 2014.)

Eriävät tulkinnat näkyvät jo siinä, miten inklusiio määritellään. Tyypillisesti koulutuksellisella inklusiolla tarkoitetaan lasten ja nuorten oikeutta tavalliseen kouluun sekä mahdollisuutta saada edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta perusopetusryhmässä omassa lähikoulussaan niin kutsutun lähikouluperiaatteen mukaisesti (esim. Kivirauma ym. 2006; Saloviita 2006; Vehmas 2005). Nämä tunnuspiirteet on kirjattu myös Salamancan julistukseen (Unesco 1994), jossa määritettiin kehys inklusiivisen koulujärjestelmän kehittämistyölle. Julistus peräänkuulutti ideologista muutosta erityisopetukseen ja painotti, että inklusiivisen koulun mahdollistamiseksi tätä tulee edistää sekä politiikan, koulun toimintakulttuurin, että opettajankoulutuksen kehittämisen kautta. Usein inklusiota määriteltäessä palataankin Salamancan julistuksessa tehtyihin linjauksiin ja painotuksiin, joissa inklusiivisesta koulutuksesta todetaan:

Me uskomme ja julistamme, että: (...) lapsille, joilla on erityisiä oppimiseen liittyviä tarpeita, tulee taata pääsy tavallisiin kouluihin, joissa heidän tarpeisiinsa vastataan lapsikeskeisen pedagogiikan avulla. (Unesco 1994, viii, käännös RM)

Me vetoamme hallituksiin ja pyydämme heitä: (...) ottamaan käyttöön lainsäädäntöön ja politiikkaan inklusiivisen koulutuksen periaatteen, jonka mukaisesti kaikki oppilaat otetaan tavallisten koulujen oppilaksi, jollei ole pakottavia syitä menetellä toisin. (Unesco 1994, xi, käännös RM)

Julistuksen keskeisimmän painotuksen on tulkittu olevan tavassa, jolla inklusion määrittelemisessä katse käännettiin yksilöstä koulutusjärjestelmään ja kouluun. Koulutuksellisen inklusion keskeisinä tunnusmerkkeinä pidetäänkin siis oppilaiden osallisuuden lisäämistä (Ainscow ym. 2006; Wilson 2002; Niemi 2008) sekä koulun käytäntöjen muovaamista vastaanottamaan kaikki oppilaat, tuen tarpeen asteesta riippumatta (Saloviita 2006). Aiemmin oppilaan sisäiset piirteet, hänen ”kyvykkyytensä” ja soveltuvuutensa tavallisessa ryhmässä opiskeluun olivat toimineet kriteereinä sille, voiko oppilas opiskella tavallisessa

ryhmässä. Nyt julistus käänseekin huomion kouluun kysyen, miten koulu tekee mahdolliseksi opiskelun kaikille oppilaille. Näin tarkasteltuna inklusio ymmärretään hyvin keskeisesti koulun toimintakulttuuria koskevana kysymyksenä. Inklusiivista koulua koskevassa tutkimuksessa tämä näkyy tavassa, jolla inklusio ei näydydytään ainoastaan erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin kiinnitettynä kysymyksenä. Sen sijaan tutkimus kohdistuu laajemmin koulun toimintakulttuuriin ja sen kykyyn muovautua vastaanottamaan oppilaiden erilaisista taidoista, tarpeista, kiinnostuksista ja taustoista johtuva heterogeenisyys. (Ks. esim. Benjamin 2003; Youdell 2006; Niemi 2008.)

Inklusio-käsitteestä on kuitenkin käytössä monenlaisia tulkintoja (Oliver & Barnes 2010) ja osassa liikutaan varsin kauas Salamancan julistuksessa tehdyistä määrityksistä. Erot eri määritysten välillä koskevat erityisesti sitä, kuinka keskeisenä lähikouluperiaatteen toteuttaminen nähdään koulutuksellisen inklusion toteutumiseksi. Timo Saloviidan (2012) mukaan suomalaisissa koulutuspolitiikka- ja hallintoteksteissä käytetään liudentunutta inklusion määritystä, jossa inklusio irrotetaan lähikouluperiaatteen toteuttamisesta. Liudentunut määrittely mahdollistaa myös sellaisen koulujärjestelmän näkemisen inklusiivisena, jossa osa oppilaista opiskelee täysin erillään ikäryhmästään, erityisluokissa tai erityiskouluissa. Esimerkiksi Erityisopetuksen strategia -asiakirjassa (OPM 2007, 55) ”inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa riittävän ja oikea-aikaisen tuen oppimiselleen ja muulle kasvulleen.” Tällaisessa määrittelyssä, jossa korostetaan ainoastaan kaikkien oppilaiden oikeutta merkitykselliseen oppimiseen, oppimisympäristöstä riippumatta, inklusio määrittyy Saloviidan (2012) mukaan lähinnä erityisopetuksen synonyymiksi, jolla viitataan oppilaan oppimista edesauttaviin toimenpiteisiin.

Inklusion määrittelystä ja inklusiopolitiikan tavoitteenasettelusta käytävässä keskustelussa keskeiseksi onkin asettunut kysymys siitä, keihin lähikouluperiaatteen toteuttaminen ulotetaan. Rajanvetoa ja uudelleen määrittelyn tarvetta on peräänkuulutettu erityisesti vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla. Näissä keskusteluissa on vedottu oppimisen oikeuteen ja korostettu segregoitujen ja erikoistuneiden ympäristöjen edullisuutta erityisesti niille oppilaille joiden opetuksessa on vahvasti kuntoutuksellisia elementtejä (ks. esim. Simmons & Watson 2014). Koulutuspolitiikan ja hallintotekstien tasolla rajanvetoa koskeva kysymys on ratkaistu asettamalla inklusio ensisijaiseksi, muttei ainoaksi ratkaisuksi. Näin mahdollistetaan opetuksen järjestäminen tarvittaessa erityisluokissa ja -kouluissa. Edellä mainitussa Erityisopetuksen strategia -asiakirjassa lähikoulun ensisijaisuus (mutta myös ehdollisuus) tuodaan esiin toteamalla että ”opetuksen järjestämisen lähtökohta on oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksessa *aina, kun se on mahdollista*” (OPM 2007, 21, kursivointi RM).

Ensisijaisuus-periaatteeseen voi nähdä sisältyvän kuitenkin ongelmia suhteessa inklusiopolitiikkaan. Koulutuspoliittisissa asiakirjoissa inklusion ensisijaisuuden yhteydessä korostetaan oppimisympäristön arviointia siinä, miten se vastaa oppilaan tarpeisiin. Tällöin

väistämättä arvioidaan myös lapsen ”tarpeita” ja ”kykyjä”, minkä voi nähdä ristiriitaisena inklusioideologian pyrkimykselle kääntää näkökulma oppilaasta ja hänen ominaisuuksistaan kouluun. Ensisijaisuuden voi myös nähdä kannattelevan inklusion ehdollisuutta: jos lähikoulussa opiskelun ehtona on oppilaan tarpeiden ja koulussa tarjolla olevien tuki-järjestelyiden ja resurssien kohtaaminen, ovat tietyt yksilöt väistämättä tämän ”inklusoitavissa olevan” ryhmän ulkopuolella (Vehkakoski 2006, 48–49). Oppilaan edun mukaisuuden voi nähdä toimivan huonosti kriteerinä sen määrittämiselle, kenen kohdalla lähikoulu-periaatetta voidaan toteuttaa. Sekä inklusiivisten ratkaisujen että erikoistuneiden ja segregoitujen järjestelyiden tuloksellisuudesta ja hyödyllisyydestä tehty tutkimus on tuottanut hyvin ristiriitaisia tuloksia ja tähän perustuen on hyvin vaikea osoittaa juuri inklusiivisen tai segregoidun järjestelyn olevan ehdottomasti tiettyyn vammaryhmään kuuluvan oppilaan edun mukainen (ks. esim. Norwich & Lewis 2004; Simmons & Watson 2014).

Hallintoteksteissä toistunut ensisijaisuus-muotoilu on jättänyt kunnille ja kouluille liikkumavaraa erityisopetuksen toteuttamisessa. Sakari Mobergin (2002) mukaan se, ettei laki ole velvoittanut koulutuksen järjestäjää integraation/inklusion toteuttamiseen on ollut keskeinen syy inklusiiokehityksen hitaudelle Suomessa. Erityisopetuksen strategia -työryhmä (OPM 2007, 54) vastaavasti toteaa suomalaisen erityisopetuksen kehittämisen olleen kansainvälisen suunnan mukaista, vaikkakin ”erityisopetuksen kehittämisessä on edetty maltillisesti”. Kansainvälisissä tarkasteluissa suomalaisen kehittämissuunnan ei ole kuitenkaan aina nähty osoittavan riittävää sitoutumista inklusion toteuttamiseen. Esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien komitea on kehottanut Suomea holistisen laki- ja politiikkakokonaisuuden rakentamiseksi lähikouluperiaatteen toimeenpanemiseksi (UN Committee of the Rights of the Child 2011; European Parliament 2013). Tästä huolimatta viimeisimmässä lakiuudistuksessa päädyttiin muotoiluun, jossa inklusiivisen opetuksen ensisijaisuutta ei tuoda selkeästi esiin, vaan opetuksen järjestämisen eri kontekstit näytettyvät rinnakkaisina:

Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 17§)

Erityisopetus ja inklusio koulutustilastoissa

Keskeisenä ristiriitaisten tulkintojen kohteena koulutuspolitiikan ja tutkimuksen kentällä on ollut kysymys erityisopetuksen huomattavasta määrällisestä kasvusta 2000-luvulla. Vuosien 2000 ja 2010 välillä erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus lähes kaksinkertaistui: kun vuonna 2000 erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus oli 4,6 % peruskoulun oppilasmäärästä, oli tämä osuus kasvanut vuoteen 2010 mennessä 8,5 %:iin (Tilas-

tokeskus 2011). Tänä aikana myös osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden määrä kasvoi, mutta huomattavasti erityisopetussiirtoja maltillisimmin (emt.; Kirjavainen ym. 2014). Erityisopetus onkin 2000-luvulla laajentunut koskemaan noin kolmannesta kaikista perusopetuksen oppilaista.

Erityisopetuksen nopean kasvun suhteesta koulutuksellisen tasa-arvon ja inklusion edistämiseen on esitetty eriäviä tulkintoja. Esimerkiksi Kirjavainen ym. (2014, 165) toteavat että kasvussa voidaan tulkita olevan kyse ”erään keskeisen hyvinvointipalvelun ulottumisesta yhä laajemmalle kohderyhmälle”. Osa erityisopetuksen tutkimuksesta onkin tulkinnut tällaisen erityisopetuksen laajuuden olevan merkki laadukkaasta koulutusjärjestelmästä ja myös tämän edellytys (ks. Kirjavainen ym. 2014; myös Sabel ym. 2010). Erityisopetuksen kriittinen ja sosiologinen tutkimus on vastaavasti tulkinnut kasvun olevan rakenteellista ja heijastavan normaliteetin rajojen kaventumista koulutuksessa: erityisopetuksessa opiskelee yhä enemmän oppilaita, jotka aiemmin olisivat voineet opiskella yleisopetuksessa – esimerkiksi oppilaita, joilla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia (Teittinen 2008; Kivirauma ym. 2006). Tällaisen normaliteetin rajojen kaventumisen on tulkittu johtuvan muun muassa uusliberalististen, kilpailun ja valikoinnin elementtien vahvistumisesta koulutuksessa ja tätä ohjaavassa koulutuspolitiikassa (Kivirauma ym. 2006; Arnesen ym. 2007).

Erityisopetuksen hallitsematon kasvu on näyttäytynyt ongelmallisena myös opetushallinnolle. Viimeisin vuonna 2010 toteutettu erityisopetuksen lakiuudistus liittyikin tiiviisti pyrkimykseen pysäyttää erityisopetuksen kasvu muokkaamalla tukijärjestelmiä siten, että oppilaita voitaisiin yhä useammin tukea yleisopetuksessa käytössä olevin tukikäytännöin. Lakiuudistusta pohjustaneessa Erityisopetuksen strategia -asiakirjassa pohdittiinkin, johtuuko kasvu siitä, että erityisopetuksella on vastattu sellaisiin opetuksellisiin tarpeisiin, joihin olisi voitu vastata opetusta kehittämällä (OPM 2007; myös Kirjavainen ym. 2014).

Erityisopetuksen määrällistä kasvua tarkastelemalla on vaikea sinänsä tehdä tulkintoja inklusion toteutumisesta. Tulkinat inklusiokehityksestä ovatkin usein liittyneet kasvun kohdentumisen tarkasteluun: millaisissa oppilasryhmissä (erityisopetukseen siirron peruste) erityisopetussiirtojen määrä on kasvanut sekä miten ja missä erityisopetus on toteutettu (opetuksen toteutuspaikka).

Merkkinä politiikan mukaisesta kehityksestä on usein tuotu esiin kokonaan yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden määrän ja osuuden kasvu (ks. esim. OPM 2007). Erityisopetuksen kasvu onkin pääasiassa kohdentunut kokonaan tai osittain yleisopetukseen integroituna toteutettuun erityisopetukseen (Kirjavainen ym. 2014; Mietola 2014). Näissä tarkasteluissa on kuitenkin harvoin tuotu esiin, että tällä integraation lisääntymisellä ei ole ollut vaikutusta kokonaan segregoiduissa järjestelyissä (erityisluokissa tai -kouluissa) opiskelevien oppilaiden määrään, joka on 2000-luvulla pysytellyt aivan viime vuosiin asti noin 20 000 oppilaassa (em.). Vaikka integroitujen erityisoppilaiden osuuden kasvu on ollut politiikan mukaista, voidaan silti ongelmallisena pitää sitä, että kokoaikaisesti erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrää ei ole pystytty vähentämään (Kirjavainen ym. 2014).

Tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota myös siihen, että erityisopetussiirtojen kasvu on kohdentunut ”muista syistä” erityisopetukseen siirrettyjen ryhmään, eli 9-vuotisen oppivelvollisuuden piiriin kuuluviin oppilaisiin. Vaikeimmin vammaisten ja muiden 11-vuotisen oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien vammaisten oppilaiden osuus on pysytellyt 2000-luvulla noin kahdessa prosentissa. Kirjavainen ym. (2014) toteavatkin, että vuonna 2010 enää ainoastaan kymmenessä prosentissa erityisopetuksessa opiskelun perusteena olivat yksiselitteiset, selvään vammaisuuteen viittaavat syyt. Erityisopetussiirtoja toteutetaankin yhä useammin lieväksi luokiteltavista syistä (em.).

Kasvua on siis selitetty sekä diagnosoinnin tarkentumisella ja erityispedagogisen osaamisen lisääntymisellä että lasten tosiasiallisten ongelmien lisääntymisellä (esim. OPM 2007). Keskeisiksi syiksi kasvulle ja sen kohdentumiselle on nähty myös 1990-luvun lopulla tehdyt hallinnolliset uudistukset, jotka sekä mahdollistivat erityisopetussiirtoja että – ehkä jopa tarkoituksettomasti – kannustivat näihin (Kirjavainen ym. 2014; Mietola 2014). Toisaalta kasvun kohdentuminen juuri niihin oppilaisiin, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia tai sosiaalista sopeutumattomuutta, tukee sosiologista tulkintaa normaliteetin rajojen kaventumisesta. Tällaisen kehityksen ei voi tulkita olevan inkluusiopolitiikan mukaista.

Käsitteelliset muutokset osana inkluusiopolitiikkaa

Suomen koulutuspolitiikassa 1980- ja 1990-lukujen taitteessa läpikäytiin vaihetta, jolloin opetussuunnitelmatasolla luovuttiin eri vammaryhmille suunnatuista erillisistä opetussuunnitelmista (Hakala ym. 2013) ja integraatiosta puhuminen väistyi pikkuhiljaa inkluusiokeskustelun tieltä. Osana opetussuunnitelmauudistuksia pyrittiin irtautumaan erityisopetuksessa käytetyistä luokitteleviksi ja leimaaviksi koetuista nimityksistä (Corbett 1996). Samalla ”erityisen tuen tarpeen” yleiskategoria vakiintui osaksi erityisopetuksen käsitteistöä (Norwich 2007; Mietola 2014).

Erityisen tuen tarve on kategoriana monitulkintainen ja lähtökohtaisesti sillä on viitattu oppimisessa ilmeneviin tarpeisiin. Käsite jättää avoimeksi sen, kuka tai millainen on ”erityisen tuen tarpeessa” oleva oppilas. Käsitteellisessä siirtymässä tämä avoimuus ja käsitteen monitulkintaisuus (ks. Wilson 2002) näyttäytyi mahdollisuutena puhua oppilaiden välisistä eroista toisin. Erityisopetuksen tutkijat kiinnittivät kuitenkin varsin nopeasti huomiota tapaan, jolla ”erityisen tuen tarpeen” käsite vakiintui merkitsemään normaalina pidetyistä tarpeista poikkeavia tarpeita – puutteita, vaikeuksia tai vammoja (Baker 2002; Teittinen 2008; Mietola 2014) – paitsi kuvattaessa erityisen lahjakkaita opiskelijoita ja heidän tarvitsemaansa tukea (ks. Niemi 2014; Vehmas 2010). ”Erityisistä” puhuttiin selvästi tietynlaisina: käsite kantoi mukanaan niitä poikkeavaa oppilasta koskevia merkityksiä sekä yksilöpatologiaa koskevia lähtökohtaoletuksia, joita käsitteellisen muutoksen oli toivottu purkavan (Mietola 2014).

Myös osa omissa tutkimuksissamme haastatelluista koulutuksen asiantuntijoista tarkasteli kriittisesti erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kategoriaa:

Kyllä siis jos aatellaan vielä tätä erityisopiskelijan määrittelyä, niin se henkilö, joka saa tämmösen määritelmän se on yheksänkytviis prosenttisesti ihan normaali opiskelija se on vaan siltä hyvin kapeelta alueelta se erilaisuus, minkä takia se tehdään. Tämmösessä (erityis) ryhmässä se leimataan koko henkilöön. Sen takia pidän hyvänä tätä suuntaa, mihin nyt mennään. (opettaja, ammatillinen oppilaitos)

Yllä olevassa katkelmassa haastatteluun osallistunut opettaja pohti erityisen tuen tarpeen kategorian tuomia merkityksiä opiskelijalle. Yhtäältä hän tuntui pitävän hyvänä erityisopetuspäätösten laatimista, mutta toisaalta näki niiden mahdollisen leimaavan vaikutuksen. Puhuessaan ”hyvästä suunnasta” hän viittasi erityisopetuksen inklusiiviseen järjestämiseen. (Ks. myös Niemi 2014.)

Kun koulutuspoliittisissa dokumenteissa on luovuttu vammakategorioiden mukaisesta ryhmittelemisestä, on samanaikaisesti erilaisten oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden tunnistaminen ja diagnosointi lisääntynyt (Brante 2006; Brunila 2012; Goodley 2007; Hakala ym. 2013; Kivirauma ym. 2006; Slee 1997). Koulun arjessa erityisen tuen tarpeen kategoria pitää sisällään joukon erilaisia vamma- ja häiriökategorioita, joita ei enää eritellä koulutusdokumenteissa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden nähdäänkin usein edelleen olevan tietty, essentiaalinen joukko lapsia ja nuoria. ”Erityisoppilas” tai ”HOJKS-opiskelija” ovat koulun arjessa käytettyjä käsitteitä, joilla erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ja opiskelijaa kuvataan koulun arjessa (Mietola 2014; Niemi 2014).

Koulun käytännöissä erityisen tuen tarpeen kategorian sisällä erottuvat yhtäältä ne oppilaat ja opiskelijat, joiden tuen tarpeen nähdään nousevan heissä olevasta vammasta tai sairaudesta. Toisaalta erityistä tukea tarvitseviksi kutsutaan myös niitä oppilaita, joiden tuen tarve ei ole diagnosoitavissa, vaan heille on haettu tukipäätös esimerkiksi sosiaaliseen toimintaan liittyvien ongelmien takia. Lisäksi tutkimuksissamme, mutta myös aiemmassa tutkimuksessa, on tunnistettu erityisopetuspäätöksen ulkopuolelta joukko haastavina pidettyjä ”harmaan alueen” nuoria, jotka vaativat koulun henkilökunnalta eniten aikaa ja resursseja, mutta heillä ei välttämättä ole erityisopetuspäätöstä (ks. Niemi 2014; Mietola 2014; Jahnukainen 2006; Naukkarinen 2005).

Koulussa oppilaat paikannetaan usein edelleen yllä kuvattuun tapaan ”erityisten” ja ”tavallisten” kategorioihin ja tämä jako seuraa institutionaalisista paikannuksista. ”Erityiset” ovat monesti juuri erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita. Nämä institutionaaliset paikannukset määrittävät vahvasti myös oppilaskulttuurisia jakoja. Tutkimuksissamme olemmekin todenneet, että erityisen ja tavallisen välinen raja on jyrkin juuri oppilaskulttuurissa (Mietola 2014; Helakorpi ym. painossa). Erityisesti erillisessä erityisluokassa opiskelu näyttäytyy aineistoissamme paikoin leimaavana ja oppilaskulttuurista ulossul-

kevana (emt.). Tilallisesta integraatiosta eli saman katon alla opiskelusta ei seuraa itseltään selvästi sosiaalista integroitumista tai kokemuksellista kuulumista oppilasyhteisöön. Erityisluokilla opiskelleet nuoret ovat haastatteluissa kertoneet heihin kohdistuvasta niimitelystä, sosiaalisesta väistämisestä ja ulkopuolisuuden kokemuksista. Juuri nämä ai-
neistot vahvimmin osoittavat, että erityisopetuksen käsitteellinen muutos ei ole pystynyt vaikuttamaan erityis(luokka)opetuksen leimaavuuteen:

Vilho: Sit se on vielä et, jengi ajattelee silleen et ne [erityisluokalla opiskelevat] on vitun tyhmiä et (...). Ne ajattelee, et ne ei osaa mitään ees tehdä tolleen et. Se on vähän käsitykset on viel jengil vähän huonot. (Oppilas, 16, erityisluokka, peruskoulu)

Eriytyvät koulutuspolut yhtenäisen koulutusjärjestelmän sisällä

Opetushallitus toteaa suomalaisen koulutusjärjestelmän rakentuneen jo pitkään inklusioideologian varaan (OPH 2014b) ja tämän hetkissä koulutuspoliittisissa linjauksissa peruskoulun erityisopetuksen kuvataan asettuvan osaksi yhtenäisen, suomalaisen koulutusjärjestelmän tuen käytäntöjä, kolmiportaisen tukimallin kolmanneksi askelmaksi. Suomalainen koulutusjärjestelmä kuvataankin järjestäen yhdenmukaisena mahdollisuuksien verkostona, jossa eteneminen suoraviivaisten siirtymien lävitse aina korkeakoulutukseen saakka olisi tasapuolisesti avoin kaikille (ks. Lahelma 2013). Näissä tasa-arvoisia mahdollisuuksia korostavissa järjestelmätason kuvauksissa ei eriytyneitä käytäntöjä ja koulutusreittejä, kuten valtion erityiskouluja, erityisammattioppilaitoksia tai peruskoulun sisällä toimivia erityisryhmiä, piirretä näkyviin. Koulutusjärjestelmän kuvauksessa jätetään kertomatta niistä erilaisista, perusopetuksesta ja yleisestä toisen asteen koulutuksesta erillään olevista ja pitkälti eriytyneistä, historiallisesti muotoutuneista erityisopetuksen järjestämisen tavoista, joita koulutusjärjestelmä pitää sisällään (ks. Hakala ym. 2013).

Sekä omissa tutkimuksissamme että aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Lalvani 2013) on koulutuksen ammattilaisten haastatteluista tulkittavissa inklusion periaatteita myötäileviä puhetapoja. Osa haastateltavistamme näki erillisen erityisryhmäopiskelun leimaavana käytäntönä, jolla saattaisi olla myös epäsuotuisia vaikutuksia opiskelijan tulevaisuuden kannalta:

Ku se (opiskelija) olis siellä erityisryhmässä, nii siellä se porskuttas lävitte ja sen olis hyvin vaikee sieltä irtautua. Tässä nykyessä järjestelmässä ku puolen vuoden välein mietitään, sen jälkeen se voi olla ihan normaalisti normaalissa ryhmässä ja tätä erityistä statusta ei tartte enään olla. Mutta jos

ajatellaan tämmöstä erityisryhmää, niin sieltä on hyvin vaikeeta nousta sitte normaaliin, vaan se on siellä loppuun asti ja saa erityisryhmästä todistuksen. (opettaja, ammatillinen oppilaitos)

Olemme tulkinneet koulutuspoliittisten muutosten muovanneen osaltaan sitä keskustelua, jota oppilaitoksissa käydään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden koulutuksen järjestämisestä. Oikeus koulutukseen ja yhdenvertaiset mahdollisuudet ovat käsitteitä, jotka ovat käytössä myös koulutusten arjessa. Myös 2000-luvulla vahvasti esillä olleen syrjäytymiskeskustelun myötä koulutus nähdään keskeisenä välineenä syrjäytymisen ehkäisemisessä. Koulutuksen avulla nuorille pyritään rakentamaan turvallisia polkuja ammattiin, aikuisuuteen ja kansalaisuuteen.

Erityisopetuksessa ja opinto-ohjauksessa yleisemminkin tavoitellaan koulutuksellisen inklusion toteutumista, esimerkiksi pyrkien tarjoamaan ohjausta sujuviin koulutussiirtymiin ja valmiuksia jatko-opintoihin. Laatimamme Erityisluokka elämänkulussa -selvitystyön aikana kohtasimme myös useita kertomuksia järjestelmätason ongelmakohdista, joita haastatellut nuoret aikuiset olivat kohdanneet koulutuspoluillaan. Usealla erityisluokalla peruskoulussa opiskelleella nuorella oli kokemuksia siitä, että peruskoulun jälkeiset jatko-opintovaihtoehdot olivat olleet hyvin rajatut. Tietyt ammatillisen koulutuksen alat (esimerkiksi hoitoala) ja lukiokoulutus kerrottiin olleen poissuljettuja heille. (Niemi ym. 2010.) Eräälle haastattelemllemme opiskelijalle tämä oli ollut vaikeasti käsiteltävä asia. Hänellä oli ollut peruskouluaikanaan myös akateemisia kiinnostuksen kohteita, mutta hänet ohjattiin opiskelemaan catering-alalle ammatillisen oppilaitoksen erityisryhmään. Kysyttäessä minkälaisia terveisiä hän haluaisi lähettää Suomen päättäjille, hän kommentoi puheenvuorossaan tiukasti koulutuksen eriyttäviä käytäntöjä vastaan:

Jos mä menisin Suomen tonne [hallitukseen], ni mä sanoisin kyl ehottomasti, että erityisluokkaisia ei pitäis syrjiä, tai niinku eristää. Että niinku, et sä voi tehdä kouluu erityisluokkalaisille, koska ei siinä oo mitään järkee, että on koko koulu täynnä niitä erityisluokkalaisii, ja sit siihen viereen tungetaan koulu, mis on tavallisii luokkalaisii. Ni sit totta kai, ne tavalliset pitää niitä erityisluokkalaisii tyhminä. Vaikka siel erityisluokkassakin on niitä helmiä, niitä sellasii, jotka on oikeesti tosi hyviä, mut ne ei vaan pysty keskittyyn. Niil ei oo mitään muuta hankalaa, ku se, että ne ei pysty keskitty. Ja sit niitä pidetään tyhminä, että "voitsi sä oot tyhmä ku sä oot erityisluokalla". Ni mä varmaan sanoisin niille hallitukselle, että ne vois käyttää aivoja. Että erityisluokkalaisille, että ne on ihan yhtä hyviä, ku tavallisetkin luokkalaiset. (Opiskelija, 18, ammatillinen oppilaitos, erityisryhmä)

Tästä opiskelijan haastattelukatkelmasta on luettavissa kritiikkiä koulutuksen eriytymistä ja sen seurauksia kohtaan. Tuodessaan esiin sen, että erityisluokalla opiskelevia pidetään "tyhminä", haastateltavamme nostaa kiinnostavasti esiin tulkintansa siitä, kuinka erilliset

koulutusjärjestelyt voivat vaikuttaa oppilaiden keskinäisiin määrittelyihin ja sosiaalisiin suhteisiin (ks. myös Mietola 2014). Näennäisesti yhtenäisen koulutusjärjestelmän sisältä on edelleen löydettävissä erilaisia eriytyneitä polkuja, esimerkiksi tietyille vamma ryhmille suunnattuja peruskoulun jälkeisiä koulutuksia, jotka asettuvat inklusiivisuuden kanssa jännitteeseen (Hakala ym. 2013).

Opinto-ohjaus osana erityisopetusta on yksi kohta, jossa rajanvetoja tehdään. Useissa tutkimuksissa on todettu, että erityisopetukseen osallistuneiden nuorten näkemykset eivät välttämättä tule riittävästi kuulluiksi opinto-ohjauksessa (Niemi ym. 2010; Ahponen 2008; Lappalainen & Lievonen 2005; Niemi & Kurki, tulossa). Peruskoulun jälkeistä koulutusta suunniteltaessa opiskelijan voidaan nähdä asettuvan ikään kuin toiveiden ja mahdollisuuksien väliin. Opettajat tietävät sisäänpääsyvaatimuksista ja ammattialojen erityispiirteistä sekä työvoimantarpeesta sellaista tietoa, jota opiskelijalla ei yleensä ole (ks. myös Miettinen 2008; Kilpinen & Salonen 2011). Tästä johtuen opettajat myös katsovat tehtäväkseen opiskelijan toiveiden realisoimisen sellaisiksi, jotta opiskelijalla olisi mahdollista päästä *johonkin* koulutukseen sisään (Niemi & Kurki 2013; Niemi & Kurki, tulossa). Tutkimusaineistossamme on myös nähtävissä se, että koulutuksen asiantuntijat olivat tiedostaneet sellaisia paikkoja koulutusjärjestelmästä, jossa esimerkiksi tiukat, alakohtaiset sisäänpääsyvaatimukset rajaavat tiettyjä opiskelijoita koulutuksen ulkopuolelle (Niemi 2014).

Pohdinta

Olemme edellä tarkastelleet sitä, millä tavoin koulutuksellista inklusiivisuutta on pyritty Suomessa edistämään, miten koulutuksellisen inklusiivisuuden toteutumista on arvioitu ja millaisia tulkintoja tästä eri aineistot mahdollistavat. Lopuksi siirrämme katseen nykyisyyden kautta tulevaisuuteen. Katsomme lähemmin viimeaikaisia ja meneillään olevia erityisopetusta koskevia rakenteellisia muutoksia ja näiden mahdollisia vaikutuksia inklusiivisuudelle. Nostamme keskusteluun myös sen, millaisia näkökulmia ja aineistoja koulutuksellisen tasa-arvon ja erityisesti inklusiivisuuden toteutumisen arviointi mielestämme tulevaisuudessa edellyttäisi.

Viimeaikaisten erityisopetusta koskevien rakenteellisten muutosten voidaan nähdä jatkavan sellaisen inklusiivisuuspolitiikan linjaa, jota Suomessa on toteutettu 1990-luvulta lähtien. Ajankohtaisista muutoksista merkittävimpana voidaan pitää erityisopetuksen strategiassa visioitua ja 1.1.2011 voimaan astunutta lakiuudistusta (perusopetuslaki 24.6.2010/642), jonka myötä perusopetuksen sisäistä jakoa yleisopetukseen ja erityisopetukseen horjutettiin. Lakiuudistuksen myötä siirryttiin kolmiportaiseen tukimalliin, jossa yleisen ja erityisen tuen väliin tuotiin uutena tehostetun tuen käytännöt, joilla pyritään tukemaan oppilasta hänelle laaditun oppimissuunnitelman tavoitteiden mukaisesti.

Vastaavasti ammatillisen koulutuksen kentällä toteutettiin erityisopetusta koskeva uudistus vuonna 2009, kun valtion ammatilliset erityisoppilaitokset ja kolmannen sektorin omis-

tamat oppilaitokset yhdistettiin hallinnollisesti valtakunnallisiksi koulutuskonserneiksi. Näiden tehtävänä on toimia erityisopetuksen osaamiskeskuksina ja samalla tarjota ammatillista erityisopetusta heterogeeniselle ryhmälle erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Parhailaan on myös käynnissä ammatilliseen koulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten yhdistämis- ja uudistustyö, jonka pohjalta on suunniteltu vuonna 2015 aloittavaksi VALMA-koulutus (OPH 2014a). Tämä yhdistäisi aiemmat valmistavat ja valmentavat koulutukset, eli maahanmuuttajien valmistavan koulutuksen, ammattistartin, kotitalousopetuksen ja vammaisten valmentavan koulutuksen, jättäen kuitenkin nykyisen vammaisten työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen yhdistämisen ulkopuolelle.

Kaikilla näillä eri koulutusasteisiin kohdistuvilla erityisopetuksen uudistuksilla on julki lausutustikin pyritty hälventämään yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä rajaa. Niillä on myös pyritty rikkomaan sellaista rakennetta, jossa tietyt tuen muodot on kohdennettu tietyille vammairyhmille. Muutoksilla on liikuttu kohti tuen jatkumo -ajattelua, joka sisältyy myös Salamancan julistuksen tavoitteisiin siitä, että tuki tulisi tuoda opiskelijan luo ja sen tulisi olla hänen tarpeisiinsa vastaavaa, sen sijaan, että oppilaat paikannettaisiin eri käytäntöihin "tuen tarpeidensa" mukaisesti.

Toisaalta näihin uudistuksiin sisältyy myös ristiriitaisia ratkaisuja suhteessa inkluusiopolitiikkaan. Esimerkiksi ammatillisen erityisopetuksen uudistuksessa ammatilliset erityisoppilaitokset säilytettiin erillään yleisistä ammatillisista oppilaitoksista, omana erikoistuneena sektorinaan, vaikka mahdollista olisi ollut myös yhdistää ammatilliset erityisoppilaitokset lähialueilla toimivien yleistä ammatillista koulutusta tarjoavien oppilaitosten kanssa (ks. myös Hakala ym. 2013). Vastaavasti VALMA-uudistuksessa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen raja, joka häivytetään vammaisille opiskelijoille kohdennetun ammatillisen koulutukseen valmentavan koulutuksen (valmentava 1) ja muiden valmistavien koulutusten (MAVA, ammattistartti, kotitalousopetus) väliltä, tulisikin siirtymään VALMAN ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen (valmentava 2) väliin, joka esityksen mukaan jäisi uudistuksen ulkopuolelle. Tämän rajauksen voidaan tulkita vahvistavan edelleen vaikeasti vammaisten henkilöiden koulutuksen segregoitumista (ks. myös Nuorisotutkimusverkosto 2014).

Näiden edellä mainittujen toteutettujen ja tekeillä olevien muutosten vaikutukset tulevat näkyviin vähitellen. Pidämme tärkeänä sitä, että näiden muutosten seurauksia arvioitaisiin juuri inkluusion edistämisen näkökulmasta. Toimme edellä esiin, miten esimerkiksi valtakunnalliset tilastoaineistot antavat nykyisellään vain vähän mahdollisuuksia arvioida inkluusion edistymistä. Perusopetuksen lakiuudistuksen myötä näihin koulutustilastoihin on tuotu mukaan tehostetun tuen tarkastelu. Tilastoista onkin nähtävissä, että lakiuudistuksen pyrkimyksen suuntaisesti erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on lähtenyt laskuun ja vastaavasti tehostetun tuen oppilaiden määrä on kasvussa.

Keskeisenä inkluusion mittarina tulisi pitää myös segregoitujen järjestelyiden eli erityiskoulujen ja -luokkien asemaa kouluissa ja koulutusjärjestelmässä. Perusopetuksen osalta

tilastoaineistot osoittavat, että segregoiduissa järjestelyissä opiskelevien oppilaiden määrä ei ole laskenut merkittävästi inklusiopolitiikasta huolimatta.

Erityisopetuksen piirissä opiskelee hyvin heterogeeninen joukko lapsia ja nuoria, ja tämän joukon voi ajatella jakautuvan sisäisesti hyvin erilaisiin ryhmiin, joiden asemat koulutusjärjestelmässä ovat hyvin erilaiset. Inklusiosta keskusteltaessa huomio kiinnittyy usein yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajalle asettuviin oppilaisiin, heihin, joiden ajatellaan olevan ”helposti integroitavissa”. Samalla esimerkiksi kehitysvammaisten lasten ja nuorten (joka myös on varsin heterogeeninen joukko) aseman koulutusjärjestelmässä voidaan nähdä olevan erityisen marginaalinen. Koulutuspoliittiset sitoumukset yhdenvertaisuudesta ja inklusiivisuudesta koskevat kuitenkin myös tätä ryhmää. Koulutuksellista inklusiota koskevassa tutkimuksessa ja keskustelussa olisikin kysyttävä, miten nämä tavoitteet toteutuvat kyseessä olevan ryhmän kohdalla ja miten näiden tavoitteiden toteutumista tulisi mitata tämän ryhmän kohdalla.

Erityisopetuksesta käydään varsin polarisoitunutta yhteiskunnallista keskustelua, jossa erityisopetus näyttäytyy usein joko itsestään selvästi lapsen etuna ja tästä syystä puolustettavana käytäntönä tai vaihtoehtoisesti ongelmallisena käytäntönä. Haluamme kannustaa alalla toimivia henkilöitä sellaiseen keskusteluun ja tutkimukseen, jossa kysyttäisiin, kenelle ja millaista erityisopetusta annetaan, miten tätä toteutetaan ja millaista hyötyä tästä on erityisopetusta saavalle oppilaalle. Ehkä vaihteeksi olisi hyvä myös keskustella oppilaan ”erityisyyden” sijaan erityisopetuksen ”erityisyydestä” – mitä erityisopetus tuottaa tukea saavalle oppilaalle ja vastaako tämä niitä tavoitteita, jotka erityiselle tuelle on asetettu? Millä tavoin ja millainen erityisopetus mahdollistaa sellaisen inklusiivisen koulun ja yhteiskunnan, joka on inklusiopolitiikan tavoitteena? Tällainen keskustelu edellyttää myös inklusio-käsitteen tarkkaa määrittelyä ja palauttamista inklusioideologiaan – käsitteen uudelleen politisoimista (ks. Youdell 2006; Allan & Slee 2008).

Kehittämisehdotuksia

Päättämme artikkelimme ideoimalla kehittämisehdotuksia edellisen luvun lopussa esitetyn kysymyksen pohjalta: millä tavoin ja millainen erityisopetus mahdollistaa sellaisen inklusiivisen koulun ja yhteiskunnan, joka on inklusiopolitiikan tavoitteena?

1. Artikkelissa esitelty Salamancan julistus kehotti inklusion toteuttamiseksi kaikkia hallituksia panostamaan opettajankoulutukseen. Opettajankoulutus on nähty myös aiempiin tutkimuksiin viitaten avainasemassa sekä vammaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemojen käsittelyssä että inklusiota tukevien opetuskäytäntöjen kehittämisessä (esim. Lalvani 2013). Ehdotamme, että kaikkeen opettajankoulutukseen voisi sisällyttää opintoja vammaistutkimuksen, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja

inklusiivisten opetus–oppimiskäytäntöjen alueilta. Lisäksi osassa yliopistoista opettajan-koulutus jakautuu selkeästi erityisopettajan koulutukseen ja luokanopettajan koulu-tukseen. Tätä jakoa voisi tarkastella kriittisesti pohtien, voisivatko nämä koulutukset toimia läheisemmässä yhteistyössä.

2. Ehdotamme, että erilaisten erityisopetuksen tilastollisten tarkastelujen rinnalle tuotaisiin koulutason tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin sitä, millä tavoin erilaiset tukimuodot on koulun arjessa järjestetty (ks. myös Kirjavainen ym. 2014). Peräänkuulutamme sellaista tutkimusta, joka kohdistuu sekä koulujen toimintakulttuureiden että opiskelijoiden kokemuksellisen osallisuuden tarkasteluun. Tällaisten tutkimusten avulla voisi tarjoutua mahdollisuus pohtia inklusiivisen toimintakulttuurin tunnuspiirteitä ja sen toteutumisen edellytyksiä.
3. Näemme sekä perusopetuksen että toisen asteen koulutusten opetussuunnitelmien tarkastelemisen olennaisena kysymyksenä inklusion tarkastelemisessa. Mikäli opetus-suunnitelmissa tasapainoillaan kilpailua painottavan politiikan ja inklusiopolitiikan välillä, voi esimerkiksi yksittäisen opettajan liikkumavara työssään jäädä pieneksi (ks. Niemi 2014). Ehdotamme, että opetussuunnitelmatyötä tehtäessä arvioitaisiin työn alla olevia opetussuunnitelmien perusteita inklusionäkökulmasta käsin.
4. Haluamme kannustaa alalla toimivia henkilöitä pysähtymään pohtimaan erityisen tuen tarpeen käsitettä. Mikä tekee tuesta erityisen? Minkälaisin käytännöin voisimme tukea kaikkia oppilaita ja opiskelijoita heidän tarvitsemillaan tavoilla?

Lähteet:

- Ahponen, H. 2008. Vaikeavammaisen nuoren aikuistuminen. Yksilöllinen ja erilainen elämäntilanne. Kelan tutkimusosasto, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 94.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge, 11–27.
- Allan, J. & Slee, R. 2008. Doing Inclusive Education Research. Rotterdam: Sense Publishers.
- Arnesen, A-L., Mietola, R. & Lahelma, E. 2007. Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 11, No. 1, January 2007, 97–110.
- Baker, B. 2002. The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, Vol. 104, No. 4, 663–703.
- Benjamin, S. 2003. What counts as 'success'? Hierarchical discourses in a girls' comprehensive school. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 24, No. 1, 2003.
- Brante, T. 2006. Den nya psykiatrin: exemplet ADHD. Teoksessa G. Hallerstedt (toim.) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos, 73–112.
- Brunila, K. 2012. From risk to resilience. *Education Inquiry* 3 (3), 451–464.
- Corbett, J. 1996. *Bad Mouthing: The Language of Special Needs*. London & Washington D.C: The Falmer Press.
- European Parliament 2013. Country Report on Finland for the Study on Member States' Policies for Children with Disabilities. Study. Directorate General for Internal Policies, Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Civil Liberties, Justice and Home Affairs.
- From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J. & Vartiainen, H. painossa. *Eriytyvä peruskoulu. Yhteiskuntapolitiikka*.
- Goodley, D. 2007. Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3), 317–334.
- Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. 2013. Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.
- Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi, A-M. painossa. *Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Eriytysluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Nuorten elinolot vuosikirja 2014*.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen ja inklusion tilan tulkinnasta: kommentteja Saloviidalle. *Kasvatus* 37 (4), 505–507.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. Disabling school? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability & Society* 12 (4), 623–641.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituvu nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 140–149.

Kilpinen, J. & Salonen, M. 2011. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen tila lukuvuonna 2009-2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:3.

Kivirauma, J. 1999. Oppivelvollisuuskoulun vammaispolitiikka. Teoksessa Susanna Nouko-Juvonen (toim.) *Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen*. Helsinki: Edita, 49–76.

Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45(2), 152–166. Lahelma, E. 2013. Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus: Helsinki, 17–30.

Lahelma, E. 2013. Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus

Lalvani, P. 2013. Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society* 28 (1), 14–27.

Lappalainen, K. & Lievonen, V. 2005. Dysfaattisten nuorten jatko-opintojen suunnittelu ja jatko-opintoihin hakeutuminen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orrellana (toim.) *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Helsinki: Opetushallitus.

Makkonen, T. 2003. *Syrjinnän vastainen käsikirja*. Helsinki: IOM.

Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 255.

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. *Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta*. Acta Universitatis Tamperensis 1308. Tampere: Tampereen yliopisto.

Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) *Lasten erityiskasvatus ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. 34–48.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. *Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Opetushallituksen monisteita 5/2005.

Niemi, A-M. 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.

Niemi, A-M. 2008. Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus* 39(4), 322–334.

- 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
- Niemi, A-M. & Kurki, T. tulossa. Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training. *Disability & Society*.
- Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämäkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010.
- Norwich, B. 2007. Categories of special educational needs. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE, 55–66.
- Norwich, B. & Lewis, A. 2004. How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Teoksessa A. Lewis & B. Norwich (toim.) *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press, 1–14.
- Nuorisotutkimusverkosto 2014. Lausunto ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavasta ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen perusteista..
- Oliver, M. & Barnes, C. 2010. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 31, No. 5, September 2010, 547–560.
- OPM 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- OPH 2014a. Lausuntopyyntö. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen perusteet. http://www.oph.fi/download/159932_Lp_VAL-MA_77_421_2014.pdf
- OPH 2014b. Support in basic education. http://www.oph.fi/english/education_system/support_for_pupils_and_students/support_in_basic_education Luettu 25.9.2014.
- Perusopetuslaki 24.6.2010/642. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Haettu 4.11. 2013)
- Puro, E., Sume, H. & Vehkakoski, T. 2011. Erityispedagogiikan tieteenalaidentiteetin rakentuminen professoreiden puheessa. *Kasvatus* 42 (3), 243–255.
- Sabel, C., Saxenian, AL., Miettinen, R., Hull Kristensen, P. & Hautamäki, J. 2011. Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland. *Sitra Studies*, 62.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Haettu 28.8.2013)
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 4/2005, 326–352.
- Simmons, B. & Watson, D. 2014. *The PMLD Ambiguity: Articulating the Life-Worlds of Children with Profound and Multiple Learning Disabilities*. London: Karnac Books Ltd.
- Slee, R. 1997. Imported or important theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, No. 3, 407–419.

Teittinen, A. 2008. Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa Joel Kivirauma (toim.) Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 126–148.

Tilastokeskus 2011. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995-2010. http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tau_006_fi.html (Haettu 1.10.2014)

UN Committee of the Rights of the Child 2011. Consideration of reports by States parties under article 44 of the Convention. Concluding observations: Finland. <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentId=223505&nodeId=23&contentlan=2&culture=en-US> (Haettu 9.9.2013)

Unesco 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Haettu 6.9.2013)

UPIAS 1976. The Union of the Physically Impaired Against Segregation and The Disability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> (Haettu 26.11.2013)

Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmistien puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 297.

Vehmas, S. 2010. Special needs: A philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87–96.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Wilson, J. 2002. Defining "Special Needs". *European Journal of Special Needs Education* 17(1), 61–66.

Winzer, M. A. 2007. Confronting Difference. An Excursion through the History of Special Education. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. Lontoo: SAGE, 21–33.

Youdell, D. 2006. *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.

” Oppivelvollisuudesta vapauttamispäätös on meillä vieläkin allekirjoittamatta.

PUHEENVUORO:

Pojastani tuli peruskoululainen!

Poikani syntyi heinäkuussa 1976. Hän ei oppinut kävelemään, puhumaan eikä toimimaan samaa tahtia kuin muut hänen ikäisensä. Kehitysvammaisuus todettiin pojan ollessa 3-vuotias. Syytä arvailtiin, perinnöllinen sairauskin arveltiin olevan mahdollista.

Syksyllä 1983 tuli kouluun menon aika. Kotiin lähetettiin allekirjoitettavaksi päätös, jossa oli vapautus oppivelvollisuudesta. Totesin, että tuota paperia en tule koskaan allekirjoittamaan. Poikani jos kuka tarvitsee opetusta.

Suomi on ylpeillyt, että täällä tuli vuonna 1921 voimaan laki, jolla säädettiin oppivelvollisuus kaikille. Tosin on unohtunut mainita, että siitä voitiin vapauttaa mm. kehitysvammaiset.

Niinpä me kolme kehitysvammaisen läheistä teimme aloitteen eduskunnalle. Kerroimme miten myös kehitysvammaiset hyötyisivät heille erityisesti suunnitellusta opetuksesta, kuinka paljon tuolloin sitä annettiin esim. erityishuoltopiirien toimesta laitoksissa tai erityisluokissa sijoitettuna joihinkin kouluihin. Osoitimme kirjeet hallitukselle, läänimme kansanedustajille ja eri puolueitten puheenjohtajille.

Ystäväni oli viemässä kirjeitä postiin, kun hänen oma kehitysvammaisen poikansa kysyi, kenelle kirjeet on menossa. Ystäväni luki että pääministeri Kalevi Sorsa, kansanedustaja Se Jase jne. Tähän poika totesi, että ”Älä äiti valehtelee! Mulle on sanottu, että ei saa valehdella!”

Aloitteemme sai kannatusta eduskunnassa. Perustettiin työryhmiä valmistelemaan. Tehtiin opetussuunnitelmia. Niin kävi, että lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaiset saivat oppioikeuden ja pääsivät peruskouluun vuonna 1986, poikani tässä joukossa. Vaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset pääsivät vihdoin peruskouluun vuonna 1996.

Oppivelvollisuudesta vapauttamispäätös on meillä vieläkin allekirjoittamatta. Onneksi sellaisia ei enää lähetellä nykyisille kehitysvammaisten vanhemmille. Eläköön oppioikeus!

” Opettaja totesi, etten tulisi
vammani vuoksi valituksi.

PUHEENVUORO:

Kokemuksia inklusiivisen koulutuspolkuni varrelta

Olin 1980-luvun alussa kotikaupunkini esikoulussa ensimmäinen vaikeasti liikunta-
vammaisen lapsi. Apunani oli henkilökohtainen avustaja ja sain olla mukana aivan kai-
kessa. Myös ala-asteella tunsin olevani oppilas muiden joukossa. Pienessä koulussa vam-
maisuuteni nähtiin haasteena ongelman sijaan. Liikuntatunneille en tosin kolmannelta
luokalta lähtien enää osallistunut, vaan fysioterapiani järjestettiin kyseisten oppituntien
aikana. Ratkaisu oli kohdallani täysin oikea. Yläasteella olivat sitten vastassa sekä kierre-
portaatt että asenteelliset ennakko-oletukset. Hyvä koulumenestykseni ei tilannettani suin-
kaan helpottanut. Jäin entistä enemmän luokkayhteisön ulkopuolelle – olin yleensä aina
se, jolle opettaja määräsi parin.

Lukioon meno oli aikoinaan itsestään selvää, mutta lukion valinta ei. Käydessäni tutus-
tumassa lähilukioon rehtori totesi tyyliä, ettei tänne sitten mitään apuvälineitä tuoda.
Valitsin siis naapurikunnan lukion, jonne sekä minä että tuolini olimme tervetulleita. Siellä
oli helppo liikkua hissillä kerroksesta toiseen. Ja löytyipä oppilaitoksesta oman kouluhisto-
riani ensimmäinen inva-wc:kin, joka tosin toimi aluksi siivouskomerona. Luokkakavereiden
ollessa jo lähes aikuisia en törmännyt asennevammaisuuteen juuri lainkaan. Ikävintä oli,
kun minun ei annettu osallistua vanhojentansseihin. Seinäruusuna istuminen harmittaa
joskus vieläkin – olinhan tuolloin aktiivinen pyörätuolitanssin harrastaja.

Kuoroesiintymisiäkin evättiin minulta vain siksi, etten kyennyt ”heilumaan” samal-
la tavalla kuin muut – ja minä kun olin aina luullut, että lauluääni olisi tärkeintä. Myös
penkkareihin osallistuin omasta tahdostani ja omalla tavallani, vaikka minut olisi siitäkin
ilonpidosta halutessani vapautettu.

Räikein koulutuksellisen epätasa-arvon osoitus oli, kun hain opiskelemaan sosiaaalialalle.
Kaikki sujui hyvin haastattelujen loppuun asti, kunnes eräs opettaja totesi, etten tulisi vam-



mani vuoksi valituksi, vaikka pisteeni riittäisivät mainiosti ja sopisin alalle erinomaisesti. Oppilaitos oli tehnyt päätöksensä jo etukäteen, mutta he olivat uteliaita näkemään ”ihan oikean CP-vammaisen”. Olin tyrmistynyt ja jätin viimeisen tehtävän tekemättä. Muutaman viikon päästä kotiin tulleessa kirjeessä mainittiin, etten ollut tullut valituksi valintakokeiden keskeyttämisen vuoksi. Vaikka todellinen syy olikin ihan jokin muu. Toivottavasti kokemani vääryys ei ole sittemmin toistunut kenenkään kohdalla.

Kun aloitin yliopisto-opinnot 1990-luvun puolivälissä, esteettömyys oli akateemisessa maailmassa vielä suhteellisen uusi ajatus. Siitä huolimatta koin alusta alkaen olevani ikään kuin samalla viivalla vammattomien opiskelijoiden kanssa. Toki joudun edelleen jatkuvasti selvittämään, miten eri paikkoihin pääsee pyörätuolilla – enkä aina saa asianmukaista tietoa. Muutamia vuosia sitten sain kuulla, että eräs henkilö olisi jättänyt minut mielellään opiskelijavalinnan ulkopuolelle nimenomaan vammaisuuteni vuoksi, mutta onneksi hänen yrityksensä ei onnistunut.

Nyt teen väitöskirjaa ja opetan yliopistossa. Olen löytänyt oman ”kutsumukseni”. Voin omalla esimerkilläni ja työni kautta olla mukana edistämässä vammaisten henkilöiden koulutuksellista tasa-arvoa.

Pitkä matka inklusion polulla on jo kuljettu, mutta paljon on vielä tehtävää, jotta kokonaisvaltainen osallisuus toteutuu kaikilla koulutusasteilla. Monille liikunta- vammaisille opiskelijoille jyrkät portaat, korkeat kynnykset ja ahtaat vessat ovat arkipäivää vielä 2010-luvullakin, mutta suurin haasteemme liittyy kuitenkin yhä asenne- vammaisuuden nujertamiseen. Tiedon jakaminen ja aidot kohtaamiset erilaisten ihmisten kesken ovat avainasemassa tosiasiallisen koulutuksellisen yhdenvertaisuuden saavuttamisessa.



HANKE:

Erityinen polku tulevaisuuteen – ADHD, Asperger ja koulutusmahdollisuudet

ALINA INKINEN JA ELINA LAVIKAINEN

Korkeakoulujen aliedustetut

Koulutus- ja urapoluista henkilöillä, joilla on ADHD ja/ tai Aspergerin oireyhtymä, tiedetään vain vähän. Myös koulutustilastoissa he ovat näkymätön ryhmä.

Aiempien, 1980- ja 1990-luvulla tehtyjen, tutkimusten perusteella tiedetään kuitenkin, että ADHD- ja Asperger-henkilöt ovat aliedustettuja korkeakoulutuksessa. Ruotsissa tehdyn väestötantaan perustuvan tutkimuksen mukaan korkea-asteen opintoja oli suorittanut 3 prosenttia ADHD-diagnoosin saaneista, kun vastaava osuus vertailuryhmässä oli 33 prosenttia (Kuusela 2009). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa 0,2 prosentilla vastaajista oli Aspergerin oireyhtymä ja 0,3 prosentilla tarkkaavaisuushäiriö (Kunttu & Pesonen 2013). Arvioihin on hyvä suhtautua varauksella, mutta koko opiskelijaväestön tasolla tämä tarkoittaisi noin 1500 korkeakouluopiskelijaa.

ADHD ja Asperger lyhyesti

Autismiin kirjoon kuuluva Aspergerin syndrooma on noin joka 100. suomalaisella lapsella. Se ilmenee esimerkiksi aistiyli- tai aliherkkyyksinä, kaavamaisena käytöksenä tai toisten ihmisten tunnetilojen tulkitsemisen vaikeutena. Asperger-henkilöiden saattaa olla haastavaa selviytyä vuorovaikutusta vaativasta työstä tai solmia pysyviä ystävyys- tai seurustelusuhteita.

ADHD:n eli aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriön diagnostiset kriteerit täyttyvät puolestaan noin joka 20:lla suomalaisella lapsella tai nuorella. ADHD:hen liittyy vaikeus

oman käytöksen kontrolloimiseen, keskittymisvaikeuksia sekä impulsiivisuutta. Sekä henkilöt, joilla on ADHD että henkilöt joilla on Aspergerin oireyhtymä ovat tavallisesti ikäryhmäänsä verrattuna normaalilla älykkyystasolla tai sen yläpuolella (Heino ym. 2013).

Heidän erityispiirteensä kuitenkin saattavat tuoda haasteen esimerkiksi sosiaaliseen kanssakäymiseen ja kouluttautumiseen ja muodostaa siten syrjäytymisuhan. Erityiset lahjakkuudet, joita heidän keskuudessaan on runsaasti, jäävät usein negatiivisen huomion pimentoon. Tätä negatiivista huomiota tuo muun muassa jokaisen vähäisessäkin määrin levottoman lapsen kutsuminen arkikielessä ADHD-tapaukseksi. Tämä heikentää ADHD-diagnoosin saaneiden henkilöiden mahdollisuuksia tulla vakavasti otetuiksi.

Tasavertaiset mahdollisuudet koulutukseen?

Miksi henkilöt, joilla on ADHD ja/ tai Aspergerin oireyhtymä, ovat aliedustettuja korkea-koulutuksessa? Aiempaa tutkimustietoa aiheesta ei ole saatavilla, mutta voidaan arvioida, että esteet liittyvät esimerkiksi oman paikan löytämiseen sekä puutteisiin tukitoiminnassa ja joustavissa opiskelumuodoissa.

Koulutuksen nivelvaiheet ovat jokaisen nuoren elämänpolulla kriittisiä käännekohtia. Oman paikan löytäminen saattaa olla erityisen haastavaa silloin, kun päivittäiseen elämään vaikuttavat esimerkiksi ADHD:n tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät erityispiirteet. Myös oppilaitoksen tarjoama tukiverkosto saattaa katketa toisen asteen opintojen päättyessä. Korkeakoulutus puolestaan suo vähäisiä mahdollisuuksia esimerkiksi Aspergerin oireyhtymän edellyttämille opiskelumuodoille, joita voisivat olla esimerkiksi pienempiin osiin rajatut opintokokonaisuudet tai muut joustavat tavat suorittaa opintoja.

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo erityisryhmien kohdalla edellyttää lisää tutkittua tietoa ADHD:n ja Aspergerin syndrooman kanssa elävien nuorten koulutuspoluista sekä niihin liittyvistä esteistä ja tukitoimista. Valintojaan pohtivat nuoret kaipaavat myös rohkeita esimerkkejä, samaistumisen kohteita ja esikuvia. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön hanke ”Erityinen polku tulevaisuuteen” on syntynyt juuri tähän tarpeeseen. Tavoitteena on kuulla nuorten omia kokemuksia siitä, millaisesta tuesta he ovat hyötynyt ja millaisia omakohtaisia kokemuksia heillä on erilaisista koulutus- ja uramahdollisuuksista. Huomio kohdistuu erityisesti kokemusten moninaisuuteen.



Erityinen polku tulevaisuuteen -hanke

Hankkeessa tutkitaan niiden henkilöiden koulutus- ja urapolkuja, joilla on ADHD ja/ tai Aspergerin syndrooma. Tässä kirjoituksessa aihetta on tarkasteltu erityisesti korkeakoulutuksen näkökulmasta, mutta tutkimus kohdistuu myös toisen asteen opintoihin. Hankkeen toteuttaa Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat noin 20-30-vuotiaat ADHD- ja Asperger-nuoret, jotka ovat suorittaneet peruskoulun tai joilla on jo jonkinlaisia kokemuksia työelämästä tai koulutautumisesta. Tavoitteena on antaa ääni nuorille itselleen ja heidän omille kokemuksilleen.

Hankkeessa ollaan kiinnostuneita seuraavista kysymyksistä:

1. Millä tavoin ADHD ja/ tai Aspergerin oireyhtymä on mahdollisesti vaikuttanut koulutus- ja uravalintojen muotoutumiseen?
2. Millaisia kokemuksia henkilöillä, joilla on ADHD ja/ tai Aspergerin oireyhtymä, on oman koulutus- ja urapolkunsua mielekkyydestä?
3. Millaiset tukitoimet ovat mahdollisesti edesauttaneet mielekkään koulutuspolun löytymisessä?
4. Miten henkilöt, joilla on ADHD ja/ tai Aspergerin oireyhtymä, suhtautuvat tulevaisuuteensa? Millaisia odotuksia ja toiveita heillä on oman tulevaisuutensa suhteen?

Hankkeessa julkaistaan raportti tutkimuksen tuloksista sekä tarinamuotoinen julkaisu Erityisiä uratarinoita, joka kokoaa yhteen kerätyt henkilökohtaiset uratarinat. Molemmat teokset julkaistaan alkusyksystä 2015. Hankkeen julkaisuja voidaan käyttää jatkotutkimuksen sekä edunvalvonnan, opintojen ohjauksen ja koulutussuunnittelun tukena. Ne tarjoavat myös kannustavia esikuvia ja vertaistukea ADHD:n tai Aspergerin syndrooman kanssa eläville ja valintojaan pohtiville nuorille.



Lähteet:

Heino ym. 2013. Kohderyhmän erityispiirteet, neurologiset häiriöt. Teoksessa Häiriö polulla. NV-perheiden hyvinvointipolun nykytilanne ja haasteet Länsi-Uudellamaalla, 20–22.

Kunttu, K. & Pesonen, T. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47.

Kuusela, K. Mitä terveydenhuoltohenkilösten tulisi tietää ADHD:sta ja Aspergerin oireyhtymästä? Opiskeluterveydenhuollon koulutuspäivä 11.2.2009.

Koulutusvalinnat, tasa-arvo ja elämänmahdollisuudet

ATTE VIENO, ELINA LAVIKAINEN JA JUHANI SAARI

Koulutus ja elämänmahdollisuudet pysyvän murroksen maailmassa

Missä määrin elämän sisältö, haaveiden toteutuminen ja onnen hetket ovat omista valinnoista kiinni? Historiallisesti vertaillen näyttää siltä, että koskaan ennen ihmisillä ei ole ollut yhtä paljon mahdollisuuksia valita elämäänsä. Ne ajat tuntuvat kaukaisilta, jolloin syntymäpaikkakunta ja vanhempien asema määräsivät suurelle osalle väestöstä elämänmittaiset perusolosuhteet. Onko mikä vain mahdollista, jos vain jaksamme ponnistella ja osaamme valita oikein?

Ralf Dahrendorf (1979) kiinnitti huomiota siihen, että ihmisten elämänmahdollisuudet henkilökohtaiseen kasvuun, kykyjensä kehittämiseen ja hyödyntämiseen, sekä toiveidensa toteuttamiseen ovat modernisaatiokehityksen myötä yleensä avautuneet ihmisiä paikkaan ja aikaan ankkuroineiden siteiden murtumisen kautta. Suvun, säädyn, heimon ja uskonnon siteet paitsi rajoittivat ihmisten valinnanmahdollisuuksia, myös auttoivat tekemään tarjolla olevista valinnoista ymmärrettäviä ja merkityksellisiä. Siteiden murtuminen paitsi avaa vaihtoehtoja, myös pakottaa valintoihin niiden välillä. Elämänmahdollisuudet rakentuvatkin vaihtoehtojen ja sidosten yhteistuotoksena. Dahrendorfin näkemyksen mukaan pakottavat sidokset ilman vaihtoehtoja ovat sortoa, vaihtoehdot ilman ohjaavia sidoksia taas merkityksettömiä.

Suomen lähihistoriassa koulutuksella on ollut keskeinen merkitys elämänmahdollisuuksien avaajana. Suurten ikäluokkien pyrkimys koulutukseen, kaupungistuminen, elinkeinorakenteen nopea muutos ja poliittinen pyrkimys mahdollisuuksien tasa-arvoon johtivat korkeakoulutuksen voimakkaaseen laajenemiseen 1960- ja 70-luvuilla (Nevala & Rinne 2012). Kuvaavaa on, että esimerkiksi peruskoulu-uudistuksessa tähdättiin ”koko valtakunnan lahjakkuusreservien” hyödyntämiseen (ibid.). Kansalaisten kouluttautumisen ja heille avautuvien elämänmahdollisuuksien katsottiin olevan sopusoinnussa kansallisvaltion vahvistuvan elinvoiman kanssa.

Korkeakoulutuksen yleistymisen myötä sen rooli elämänmahdollisuuksien avaajana on monimutkaistunut. Korkeakoulutuksesta on tullut enenevässä määrin työmarkkinoille osallistumisen vaatimus ja sen puutteesta leimaavaa ja syrjäyttävää (Aro 2009). Koulutuksen ja työmarkkinoiden yhteys on hämärtynyt paitsi koulutuksen laajenemisesta seuranneen koulutusinflaation myötä (ibid.), myös taloudellisten muutosten takia. Verkostoituvassa, nopeatempoisessa, lyhytjänteisessä ja enenevässä määrin aineettomiin palveluihin erikoistuvassa "uudessa kapitalismissa" (Sennett 2006) yhteys koulutuksen, työmarkkina-aseman ja työn sisällön välillä väistämättä hämärtyy. Elämänmahdollisuudet jakautuvat eri tavoin eri koulutusalojen välillä (Prix 2014). Kyse on paitsi toimeentulosta, myös työllistymisen helppoudesta, erilaisista työoloista, alalla menestymisen helppoudesta tai vaikeudesta sekä työn, vapaa-ajan ja perheen yhteensovittamisen mahdollisuuksista.

Poliittisessa retoriikassa optimismi paremman yhteiskunnan rakentamisesta on ajat siten muuttunut huoleksi siitä, miten jo saavutettua parhaiten puolustetaan. Pitkittyneessä talouskriisissä politiikka on kehystynyt suomalaisen hyvinvointivaltion yhteiskuntamuodon eloonjäämiskamppailuksi. Keskeiset kysymykset koskevat sitä mitä hyvinvointivaltion saavutuksista voidaan säilyttää ja millä ehdoilla. Samalla yhteys henkilökohtaisten elämänmahdollisuuksien ja yhteisen hyvän välillä on muuttunut vastakkainasetteluksi. Taloustieteilijät vakuuttelevat korkeakoulutuksen olevan kouluttautujaa itseään hyödyttävä investointi, joka olisi yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden nimissä tehtävä maksulliseksi (ks. esim. Virén 2011), samalla kun opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) pohtii miten kouluttautujien valintoja saataisiin ohjattua siten, että he valmistuisivat nopeammin työmarkkinoiden käyttöön.

Nuorille itselleen on avautunut valtaisa määrä mahdollisuuksia perinteisten yliopistojen rinnalle ammattikorkeakouluihin, avoimiin yliopistoihin ja ulkomaisiin yliopistoihin, joista osa toimii Suomen maaperällä. Vanhoihin oppilaitoksiin on avautunut uusia koulutusohjelmia, osittain pyrkimyksenä vastata uusien nousevien alojen herättämään kiinnostukseen. Ennakoitavat sidokset tutkintojen ja työtehtävien, toimialojen ja paikkakuntien sekä ihmisten ja pysyvien työpaikkojen välillä murtuvat. Ilman koulutustakin voi menestyä, mutta kouluttautumattomuus on valtava riski. Rajoittavien ja merkityksellisyyttä ylläpitävien siteiden murtuessa vastuu valintojen tekemisestä ja niihin sitoutumisesta lepää entistä enemmän yksilöiden kapeilla harteilla.

Tässä artikkelissa pohdimme koulutusvalintoja, elämänmahdollisuuksia ja tasa-arvoa tarkastelemalla koulutusvalintojen politiikkaa 2010-luvulla, peilaten sitä nuorten oma-kohtaisiin kokemuksiin. Koulutuspolitiikka törmää jatkuvasti moninkertaisen kouluttautumisen ja opiskeluaikaisen työssäkäynnin kaltaisiin yksilöllisiin elämänvalintoihin, jotka näyttäytyvät poliitikoille ja virkamiehille ongelmina, jotka huutavat ratkaisua. Nuorten ongelmat ovat eri mittakaavassa. He pohtivat paikkaansa maailmassa, jossa minäkuva ja yhteiskuntaan kuulumisen tapaa määrittää pitkälti itse valittu koulutusala. He ihmettelevät, miten uskaltaa tehdä peruuttamattomia valintoja ja luottaa siihen, että ne kantavat viiden, kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden päähän.

Viimeisessä osiossa pohdimme, millainen koulutuspolitiikka ottaisi todesta nuorten koulutusvalintoihin liittyvän aidon epävarmuuden ja voisi toimia sen lievittämiseksi niin, että koulutus palvelisi mahdollisimman hyvin sekä hyvinvointia, ihmisten välistä tasa-arvoa että yhteistä hyvää.

Koulutus ja nuoret yhteiskunnan palvelukseen: koulutusvalintojen politiikkaa 2010-luvulla

Koulutusvalintojen politiikkaa on 2010-luvulla valmisteltu ahkerasti siitä ensisijaisesti vastaavan opetus- ja kulttuuriministeriön erilaisissa työryhmissä ja hankkeissa. Samalla on luotu niin sanottu yhteiskuntatakuujärjestelmä nuorten kouluttautumisen ja työllistymisen edistämiseksi. Toimenpiteitä on kehystännyt peräkkäisten hallitusten ylläpitämä ”kuihtumiskertomus”, joka koskee väestön ikääntymistä ja siitä seuraavia julkisen talouden ongelmia. Tuottavuuden ja talouskasvun takaamiseksi aiempaa pienemmistä ikäluokista on saatava irti enemmän työvuosia, jotta hyvinvointivaltiota muistuttava järjestelmä voidaan tarpeellisten leikkausten jälkeen säilyttää. Kuihtumiskertomuksessa kansalaisten ja valtion suhde perustuu uhrauksille. Kansalaisten on uhrattava elämänmahdollisuuksistaan jotta yhteiskuntamuoto voi selvitä.

Koulutuspolitiikkaan käännettynä kuihtumiskertomus edellyttää nopeampia siirtymiä korkeakoulutukseen, nopeampaa valmistumista, ja niin sanotun moninkertaisen koulutuksen vähentämistä. Koulutusvalintojen kannalta vuosikymmenen keskeisimpiä asiakirjoja on vuonna 2010 julkaistu koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio, ”Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!” (OPM 2010). Työryhmän tehtäviksi oli annettu arvioida yhteiskunnan osaamistarpeet ja korkeakoulujärjestelmän kyky tuottaa osaavaa työvoimaa, arvioida korkeakoulujen rahoitusmallin toimivuutta ja esittää toimenpiteitä, joiden avulla korkeakouluopintojen keskeyttäminen vähenisi ja siirtyminen koulutuksesta työelämään aikaistuisi vuodella. Työtä ohjaavaksi näkökulmaksi oli asetettu julkisen talouden kestävyuden ja talouskasvun turvaaminen. Koulutukseen siirtymistä nopeutettaisiin opiskelijavalintauudistuksella, jossa ensimmäistä opiskelupaikkaansa tavoittelevia hakijoita suosittaisiin merkittävästi. Opintojen keskeyttämistä ehkäistäisiin ja läpäisyä parannettaisiin sitomalla korkeakoulujen rahoitusta selkeämmin toiminnan laatuun, tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Näiden rakenteellisten toimenpiteiden ohella opinto-ohjausta kehitettäisiin tavoitteellisemmaksi ja elinikäisen oppimisen mahdollisuudet turvattaisiin.

Kuihtumiskertomuksen kehystämä tiivis kytkös työurien ja koulutuspolitiikan välillä on johtanut pyrkimykseen sovittaa nuorten elämäntilanteita normaaliksi ymmärrettyyn putkeen toiselta asteelta korkeakouluihin ja työhön. Tähän tähtää muun muassa opiskelijavalintauudistus, jonka tavoitteena on rajata suurempi osa tarjolla olevista opiskelupaikoista

sellaisille hakijoille, jotka tavoittelevat ensimmäistä opiskelupaikkaansa (OKM 2014). Opiskelupaikan aiemmin vastaanottaneille pitäisi järjestää erillisiä siirtymäväyliä aiemmista opinnoista (ibid.). Uusien ylioppilaiden suosiminen ja valintakokeiden karsiminen siirtää elämänmahdollisuuksien kannalta ratkaisevia valinnan paikkoja aiemmaksi, esimerkiksi 16-vuotiaana tehtäviin lukion kurssivalintoihin. Esimerkiksi Helsingin yliopiston kemian, matematiikan, tilastotieteen ja fysikaalisten tieteiden oppiaineissa ylioppilastutkinnon suorittaneet uudet opiskelijat valitaan jatkossa vain ylioppilastutkinnon perusteella. Nuorena tehtyjen valintojen painoarvon kasvu näyttää olevan työurien pidentämiseen tähtäävän koulutuspolitiikan yleispiirre. Opiskelijavalintauudistuksen jälkeen on mahdollista, että näemme maksuttoman opiskeluoikeuden rajattavan koskemaan vain ensimmäistä suoritettua tutkintoa (OKM 2012). Tutkinnon jo suorittaneille opiskelijoille on ehdotettu 120 opintopisteen korkeakouludiplomeja (OKM 2013).

Koulutusjärjestelmän sitominen valtiollisiin tavoitteisiin on tapahtunut samanaikaisesti nuorisotakuujärjestelmän luomisen kanssa. Nuorisotakuun tausta on työ- ja elinkeinoministeriön raportissa (Myrskylä 2011), jossa tunnistettiin noin 50 000:n työn ja opiskelun ulkopuolisen nuoren joukko. Raportti nosti julkisen keskusteluun ajatuksen nuorten syrjäytymisestä keskeisenä yhteiskunnallisena ongelmana, jonka ratkaisemiseksi Kataisen hallitus sopi nuorten yhteiskuntatakuujärjestelmän luomisesta. Yhteiskuntakuu muodostui lopulta takuusta, ”että jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vasta valmistuneelle tarjotaan työ-, harjoittelu-, opiskelu, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta” (Neuvottelutulos hallitusohjelmasta 17.6.2011, 46) ja koulutustakuusta, jossa ”Jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan jatkomahdollisuus lukioissa, ammatillisessa koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin.” (OKM 2011, 22.)

Nuorisotakuu on esitetty toimenpiteenä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi, mutta sen näkökulma on lopulta kapea: syrjäytyminen on keskustelussa määrittynyt syrjäytymiseksi koulutus- ja työmarkkinoilta. Nuorisotakuun käytännön toimenpiteissä onkin keskitytty lähes yksinomaan nuorten koulutus- ja työelämäosallisuuden vahvistamiseen. Ulkopuolisuutta ei ole lähestytty esimerkiksi sosiaalisesta, oikeudellisesta tai terveydellisestä näkökulmasta. (Ahonen-Walker & Pietikäinen 2014, 69).

Tavoitteena on ollut hallinnollisin toimenpitein ohjata nuoret koulutukseen tai työelämään. Vähemmälle huomiolle on jäänyt, millaisia koulutus- tai työpaikkoja nuorille tarjotaan, ja millaisia elämänmahdollisuuksia ne nuorille avaavat. Koulutus- ja työurien hallintaan tähtäävä politiikka ei huomioi nuorten monenlaisuutta (Lavikainen 2014, 177), yksilöllisiä tarpeita ja elämäntilanteen kokonaisuutta. Näyttääkin siltä, että nuorisotakuu tukee parhaiten niitä nuoria, jotka pääosin omatoimisesti kykenevät navigoimaan sen mutkikkaassa palvelujärjestelmässä. Se jättää vaikeimmassa asemassa olevat ja muitakin kuin koulutus- ja työelämäpalveluita tarvitsevat nuoret takuun ulkopuolelle. (Ahonen-Walker & Pietikäinen 2014, 69). Palveluiden jäykät rakenteet ja aikataulut voivat jopa ajaa nuoria sosiaalitoimistojen asiakkaisiksi (HS 26.6.2014).

Opiskelijavalintauudistus, koulutuksen rahoituksen sitominen sen tehokkuuteen ja tulokellisuuteen ja nuorison yhteiskuntatakuujärjestelmä tähtäävät pohjimmitaan samaan päämäärään. Pyrkimyksenä on sitoa koulutusjärjestelmä ja nuoret ikäluokat tiiviimmin palvelemaan oman elämänsä ehdoista kamppailevan yhteiskunnan etua. Koulutusjärjestelmän uudistusten suunta ja nuorisotakuupolitiikan supistuminen syrjäytymisen ehkäisemisestä koulutus- ja työllistämiprojektiksi kertovat kansallisen kilpailukyvyn vaalimiselle annetusta suuresta poliittisesta painoarvosta. Koulutuspolitiikan ohjaus elinkeinoelämän ja talouden asiantuntijuudesta käsin onkin ollut viime vuosien pohjavire (Kiilakoski & Oravakangas 2010).

Hyvinvointivaltion rakentamisen vuosilta on kuitenkin jäljellä kiinnostus koulutukseen yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttamisen välineenä. Koulutuksellista tasa-arvoa koskevia tutkimuksia julkaistaan taajaan. Useimmiten näissä tutkimuksissa on omaksuttu valikoitumisenäkökulma, jossa on tarkasteltu sitä, millaisia eroja on eritaustaisten opiskelijoiden päätyemisessä erilaisiin koulutuksiin (viimeaikaisia esim. Nori 2011; Kivinen ym. 2012). Taustaeroista on yleensä tarkasteltu yhtäältä sukupuolta ja toisaalta sosioekonomisia lähtökohtia. Valikoitumistutkimuksen rinnalle kaivattaisiin tutkimusta suoritetun koulutuksen avaamista elämänmahdollisuuksista. Esimerkiksi valmistumisen jälkeiset tulot riippuvat olennaisesti paitsi koulutustasosta, myös alavalmista (Prix 2014). Kun koulutusvalinnat ovat erityisesti matalimmilla koulutustasoilta voimakkaan sukupuolittuneita (ibid.), valintoja ohjaavat sukupuolittuneet rakenteet kasvatuksessa, koulutuksessa ja ohjauksessa vaikuttavat vahvasti ihmisten elämänmahdollisuuksiin.

Tutkimuksellinen kiinnostus on keskittynyt koulutukseen valikoitumiseen. Tasa-arvon kannalta olisi olennaista pohtia myös sitä, mitä koulutusvalinnoista pitkällä tähtäimellä seuraa ja millaisia elämänmahdollisuuksia erilaiset valtion valvomat, oppilaitosten nuorille markkinoimat koulutukset todella avaavat. Tasa-arvopolitiikkaa puolestaan vaivaa "tasa-arvoasioiden" eristäminen omaksi pohdinnan aiheekseen erilleen koulutuspolitiikan päälinjoista. Vaikka esimerkiksi opiskelijavalintauudistus ei ole ensisijaisesti tasa-arvotoimenpide, se käytännössä tarkoittaa mullistusta siinä, mitä pidetään tasa-arvoisena. Aiemmin on katsottu tasa-arvoiseksi se, että kukin saa elämänvaiheesta ja aiemmasta koulutustaustasta riippumatta tavoitella mitä opiskelupaikkaa haluaa, kunhan täyttää muodolliset hakukriteerit. Nyt tasa-arvon määrittelyyn tulee mukaan resurssinäkökulma: ajatellaan että on tasa-arvoista, että jokainen saa yhden tutkinnon verran tarjolla olevaa niukkaa koulutusresurssia. Tällöin olisi syytä varmistua, etteivät korkeakoulututkinnot johda myöhemässä elämässä umpikujiin.

Koulutus elämänmahdollisuuksien avaajana?

Tässä osiossa käänämme tarkastelun politiikan suuntaviivoista sen kohteisiin: nuoriin ja heidän koulutusvalintoihinsa. Pysähdymme kysymään, mitä koulutusta valitessa valitaan.

Tässä pohdinnassa hyödynnämme myös kouluttautujien kokemuksia Koulutusvalinnat kuntoon -hankkeen vuonna 2011 kerätyn kirjoituskilpailuaineiston pohjalta.

Siinä missä kreikkalaiset ymmärsivät koulutuksen (*skhole*) vapaalle ihmiselle sopivana sivistävänä vapaa-ajan toimintana, meille koulutus on useammin valmistautumista johonkin muuhun. Yhden näkökulman mukaan koulutusta valittaessa valitaan itse asiassa ammattia. Rationaalisen ammatinvalinnan perusteet kiteytti Frank Parsons teoksessaan *Choosing a vocation* (1909), jonka mukaan onnistunut ammatinvalinta perustui tietoon omista ominaisuuksista, tietoon tarjolla olevista mahdollisuuksista ja oikeaan päättelyyn siitä, miten omat ominaisuudet mahdollistavat maailmassa tarjoutuviin tilaisuuksiin tarttumisen. Parsonsin ajattelu pohjasi yhtäältä yksilöiden, toisaalta työmarkkinoiden empiiriseen tutkimukseen. Hänen kirjansa on yksi 1900-luvulla kehittyneen ohjausprofession perusteoksista. Koulutuksen laajeneminen ja ohjauksen kaltaisten uusien professioiden aseman vakiintuminen teki ammatinvalinnoista usein myös *uravalintoja*. Englannin sana *career* tulee vulgaarilatinan sanasta *cariara*, joka merkitsee pyörillä kulkevan ajoneuvon polkua. Sama merkitys löytyy suomen kielen *ura*-sanasta. Uraan sisältyy ajatus ajassa vakaasti jatkuvasta reitistä.

Nuorten parissa työskennelleet tai lähiaikoina itse nuoria olleet tietävät, etteivät koulutusvalintojen ongelmat kuitenkaan tyhjene ammatin- tai uravalinnan ongelmiin. Elämämme on monin verroin voimakkaammin kietoutunut koulun kaltaisiin yhteiskunnallisiin instituutioihin kuin Parsonsin aikana. Koulutusvalinta tulee eteen siksi, että koulutusjärjestelmässä on katkos, ei siksi, että on päättänyt ponnistella kohti jotain uutta. Koulutusvalinta on paitsi valinta johonkin, myös valinta pois pudokkuudesta ja työttömyyden pakotetusta sitoutumattomuudesta. Osa valitsee tietoisesti viettävänsä välivuoden, mutta välivuotta-kin on helpompi viettää oppilaitoksen hyväksymiskirjeen tuoman turvallisuudentunteen voimin. Koulutusvalinnassa on kysymys siitä, mihin valita sitoutuvansa, kun peruskoulun pakottavat ja lukion vapaaehtoiset siteet hellittävät otteensa.

Vuosikymmenten saatossa pirstoutunut korkeakoulujärjestelmä tarjoaa hakijalle satoja koulutusohjelmia joista valita. Kuten englannin kieltä opiskeleva Minna kirjoittaa:

En tiennyt mitä tehdä lukion jälkeen eikä kukaan ollut neuvomassa tai auttamassa sen tuskan kanssa. En välttämättä olisi ottanut apua vastaan jos sitä olisi tarjottu mutta olin kai aika yksin niiden tunteiden kanssa, vaikka meitä oli suuri ryhmä valmistumassa ylioppilaiksi. Sellaisessa tilanteessa ei pysty kaveri auttamaan kun hänellä itselläänkin on mietittävää. Opinto-ohjauksesta ei ollut paljon apua eikä kotoa saanut neuvoja. Oli raivattava tie itse.

Useimmilla kirjoittajista oli kokemuksia koulutusvalintojen yksinäisyydestä. Vaihtoehdot ilman ohjaavia siteitä ovat merkityksettömiä, mutta valinnat koetaan niin opiskelijoiden kuin ohjaajienkin puolella niin henkilökohtaisiksi, että ohjauksen voima on rajallinen. Kukaan ei voi tehdä valintoja toisen puolesta. Valittava on kuitenkin jollain perusteella. Minna jatkaa:

Hain valtiotieteelliseen tiedekuntaan koska sinne pääsi papereiden perusteella eikä tarvinnut käydä valintakokeessa. Sisko jo opiskeli samassa paikassa.

Kun vaihtoehdot ovat liian lukuisia jotta niitä voisi jokaista arvioida, valitsijan on tehtävä karkeampaa karsintaa jossa keskeiseksi nousee hakukohteisiin eri tavoin koettu etäisyys. Kyse voi olla maantieteellisestä etäisyydestä, vaikean sisäänpääsyn tai vieraana koetun hakuprosessin luomasta etäisyydestä, hakukohteen sisällöllisesti etäisyydestä kokemukseen koulun oppiaineista, tai sitten sosiaalisesta etäisyydestä, joka laajentuu tai kapenee muun muassa hakukohteen sopivuudesta lapsuudenperheen tai kaveriporukan arvoihin tai suoranaisten henkilökohtaisten siteiden kautta. Valinnat syntyvät aina osittain kasvuympäristön tuottaman henkilöhistorian pohjalta. Mitä aikaisemmaksi ne siirtyvät, sitä vahvempi on esimerkiksi aikaisempien koulukokemusten vaikutus.

Joillekin koulutusalan valitseminen voi ratkaista paljonkin avoimia tulevaisuuden kysymyksiä. Kuten oikeustieteilijä Emma kirjoittaa:

Arvostin eniten koulutusta, joka antaisi kaiken tarvittavan tulevaa uraa varten. Minulle opiskelupaikan valinta oli yhtä kuin uravalinta.

Usein kouluttautuminen tuo kuitenkin mukanaan yhä uusia valintoja. Näin kirjoittaa journalismin opiskelija, joka on yrittänyt varmistella tulevaisuuttaan sivuainevalinnoillaan, työharjoittelulla ja vaihtamalla kandidaatin tutkinnon jälkeen erilliseen maisteriohjelmaan:

Koska olen täysin tietoinen siitä, että opintojen jälkeen täytyy pärjäällä sijaisuuksilla ja määräaikaisilla työsopimuksilla, on tuntunut rauhoittavalta heitellä useita koukkuja järveen. Mitä enemmän on koukkuja, sitä todennäköisemmin jokin niistä tarttuu johonkin. Työttömyyden pelko (ja häpeä) kannustaa ainakin minua tekemään itseni mahdollisimman haluttavaksi työmarkkinoilla. Työmarkkinoiden epävarmuudesta johtuen opiskelen mieluusti niin paljon ja pitkään kuin mahdollista – jos olisin halunnut työllistyä varmasti, olisi pitänyt valita alipalkattu hoitotyö. Opiskelen siihen asti kun viimeinenkin opintotukisentti on käytetty. Kun olen imenyt itseäni niin paljon tietoa niin monelta eri alalta kuin mahdollista, olen toivottavasti valmis heittäytymään työmarkkinoille. En tiedä olenko valinnut oikean taktiikan. Ehkä olisi ollut viisaampaa työskennellä opintojen ohella hankkiakseen työkokemusta tulevaisuutta varten. En minä tiedä.

Parsonsilainen itsetuntemuksen, työtiedon ja niiden välisen oikean päättelyn kolmiyhteys murenee. Missä määrin nuoria voi velvoittaa päättelemään oikein tarjolla olevien koulutusten avaamista elämänmahdollisuuksista, kun suuryritykset ja toimialat pyyhkiytyvät talouden kartalta muutamassa vuodessa? Voiko työmarkkinoista, joilla muutos on pysyvää, saada sellaista otetta, jota uskaltaisi kutsua tiedoksi? Globaalin, nopeatempoisen myö-

häiskapitalismin maailmassa on ainakin kaksi tyystin erilaista tapaa suhteuttaa koulutusvalintoja työmarkkinoihin. Ensimmäisessä hyväksytään uuden talousjärjestelmän ehdot ja sopeudutaan niihin, jolloin koulutuksen merkitys on ansioina portfoliossa. Sivuaineet, harjoittelupaikat ja opiskeluaikainen työssäkäynti täydentävät portfolioa, jolla kilpaillaan toisten portfolioiden kanssa työmarkkinoilla. Valitseminen ei lopu koulutusvalintaan, vaan jatkuu läpi opiskeluaajan ja sen jälkeen päätöksellisestä työsuhteesta toiseen. Toinen suhtautumistapa pohjaa 1900-luvun ura-ajatteluun. Siinä takerrutaan niihin ammatteihin, jotka ovat toistaiseksi saaneet säilyä. Esimerkiksi oikeustieteen, lääketieteen, sairaanhoidon ja opettajan tutkinnot tarjoavat paitsi taloudellista turvaa, myös selkeän yhteyden koulutuksen ja työmarkkinoiden välillä. Kun koulutuspolitiikkaa tehdään työurapolitiikan ehdoilla, ollaan jämkästä 1900-luvun ura-ajattelussa. Monilla nuorilla on erilainen tulkinta koulutuksen ja työn suhteesta.

Entä tasa-arvo? Epävarmuuden oloissa keskeiseksi tasa-arvokysymykseksi nousee sekä muuttuvia työmarkkinoita että koulutusjärjestelmää itseään koskevan tiedon epätasainen jakautuminen. Kun koulutusaste itsessään ei vielä takaa mitään, opiskeluala, koulutusohjelman laatu ja sen yhteydet työelämään eriyttävät myöhempiä elämänmahdollisuuksia. Tietoa siitä, mitä koulutusta työmarkkinoilla todella arvostetaan, millaisilla koulutuksilla erilaisiin työtehtäviin voi päästä ja millaisissa oloissa työtä eri aloilla tehdään, on entistä hankalampi hankkia pysyvän muutoksen oloissa. Oletettavasti tätä tietoa on paremmin saatavilla niillä, jotka ovat perhetaustansa kautta tiiviissä yhteydessä korkeakoulutuksen maailmaan tai joiden vanhemmissa tai lähipiirissä on työmarkkinoita tarkkanäköisesti havainnoivia henkilöitä, joilla on pääsy eri alojen markkinoiden kehitystä koskevaan tietoon. Muiden kohdalla valintojen ja seurausten yhteyden epämääräistyminen johtaa pahimmillaan kasinoajatteluun, jossa kenellä vain arvellaan olevan mahdollisuudet satumaiseen menestykseen, jos vain arpa osuu kohdalle (Comaroff & Comaroff 2000). Median rakastamat menestystarinat Angry Birdsistä Smoukahontasiin ja yksilöllisyydellä rahastava viihdeteollisuus ruokkivat uskoa kaiken mahdollisuuteen, mutta menestyksen reseptiä ei ole kellään. Seuraavassa osiossa pohdimme kysymystä siitä, millainen koulutusvalintojen politiikka voisi parhaiten toimia nuorten turvaksi ja tasa-arvoisten elämänmahdollisuuksien edistämiseksi globaalin myöhäiskapitalismin moninkertaisten epävarmuuksien oloissa.

Johtopäätökset: kohti elämänmahdollisuuksien tasa-arvon koulutuspolitiikkaa

Koulutusjärjestelmän jatkuvat uudistukset yhdessä elinkeinorakenteen kehityksen arvaamattomuuden kanssa johtavat siihen, että koulutuksen ja työn yhteyttä koskevan tiedon epätasa-arvoisuudet nuorten kesken kärjistyvät. Juridisen ja taloudellisen muutoksen tahti kärjistää nuorten tiedollista epätasa-arvoisuutta koulutusvalintojen edessä.

Tutkimusta ja keskustelua koulutuksellisesta tasa-arvosta on vaivannut jumittuminen yleiselle tasolle, koulutusasteiden periytymiseen. Tasa-arvon kannalta koulutustasoa tai -sektoria olennaisempaa on koulutuksen laatu ja se, mitä koulutuksesta seuraa, eli millaisia elämänmahdollisuuksia erilaiset koulutusohjelmat todellisuudessa avaavat. Eri koulutusten kohdalla nämä ovat väistämättä erilaisia, esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutus tarjoaa lähes varman työllistymisen, kauppatieteellinen koulutus mahdollisuuden suuriin taloudellisiin voittoihin, tanssitaiteen koulutus mahdollisuuden seurata unelmaa epäonnistumisen uhallakin. Tästä perusperiaatteesta ja edellä esitellyistä koulutusvalinnan ongelmista voi muotoilla muutamia tavoitteita koulutuspolitiikalle, joka ottaa lähtökohdaksi elämänmahdollisuuksien tavoittelemisen tasa-arvon.

1. *Koulutusohjelmat avaavat erilaisia mutta todellisia mahdollisuuksia.* Julkisesti rahoitetun ja valvotun koulutuksen pitäisi aina avata joitain elämänmahdollisuuksia, mutta ne ovat erilaisia eri koulutusten välillä. Olennaista on määritellä selkeitä tavoitteita sille, miten eri koulutukset kytkeytyvät koulutusjärjestelmän ulkopuoliseen maailmaan. Esimerkiksi valmistuneiden työllistyminen on järkevä mittari koulutuksen onnistumisesta niissä koulutuksissa, jotka selvästi tähtäävät palkkatyörooliin työmarkkinoilla. Taiteen koulutuksissa on järkevää painottaa vaikkapa valmistuneiden taiteellista menestystä niin, että laatu voi korvata määrän. Tunnistetaan rehellisesti erilaisten koulutusten erilaiset kytkökset yhteiskuntaan sen sijaan että yritetään pakottaa niitä samaan muottiin.
2. *Hakijoilla on realistinen käsitys erilaisten koulutusten tarjoamista elämänmahdollisuuksista.* Tasa-arvon kannalta on olennaisen tärkeää löytää keinoja tasoittaa nuorten välisiä eroja niin työelämän kuin Suomen monimutkaisen koulutusjärjestelmänkin tuntemuksessa. Tämä on oppilaitos- ja alumniyhdistyksen, tiedottamisen ja ohjauksen haaste, mutta se edellyttää myös sitä, että oppilaitosten koulutusohjelmien markkinointia valvotaan. Harhaanjohtaviin väittämiin pitäisi olla keinoja puuttua. Opettajien ja ohjaajien 2. asteen tulisi osata myös suhtautua kriittisesti paikallisten oppilaitosten ja elinkeinoelämän intresseihin, ja tarkastella nuoren tilannetta laajemmin. Hakeutujia itseään voisi nykyistä laajemmin velvoittaa pohtimaan koulutuksen heille avaamia elämänmahdollisuuksia esimerkiksi hakukirjeessä tai haastattelussa osana hakuprosessia.
3. *Koulutusjärjestelmän on tarjottava myös toisia mahdollisuuksia.* Muuttuvassa maailmassa realistisen käsityksen periaate ei voi koskaan toteutua täydellisesti, ja se tarvitsee täydennyksekseen "toisten mahdollisuuksien" -politiikkaa, joka huomioisi paitsi kansalaisten materiaalista, myös henkistä hyvinvointia (Giddens 1994: 185–187). Lähtökohtana olisi, ettemme halua elää sellaisessa yhteiskunnassa, jossa nuoruuden virhevalinnat määräävät kohtuuttomasti koko loppuelämää. Tämän varmistamiseksi myös jo koulutustasolla pitää olla mahdollisuuksia koulutusalan vaihtoon ja lisäkoulutukseen. Toiset mahdollisuudet voivat olla myös perustutkintoja suppeampia koulutuskoko-

naisuuksia. Niiden tarjonnan riittävyys on varmistettava ja erillis- ja täydennysväyliä rakentaessa on varottava, ettei ennestään vaikeasti hahmotettava koulutusjärjestelmä monimutkaistu entisestään.

Kuihtumiskertomus on viime vuosina hallinnut koulutusvalintojen politiikkaa. Suuria kertomuksia vastaan ei riitä puolustaa vanhaa, vaan olisi kyettävä luomaan vaihtoehtoinen näkemys koulutuspolitiikasta kansalaisten ja valtion keskinäisistä suhteista. Vaihtoehtoinen politiikka palaisi vanhaan ajatukseen, jonka mukaan on mahdollista luoda hyviä kehiä, joissa kansalaisten ja valtion elämänmahdollisuudet ruokkivat toisiaan. Sen sijaan että ihmisiä lukitaan pahimmassa tapauksessa 16-vuotiaana tehtyihin valintoihin, ihanteena voitaisiin pitää, että mahdollisuus maksuttomaan koulutukseen ja sen tarjoamiseen toisiin mahdollisuuksiin olisivat avoinna läpi elämän. Sikäli kun näistä syntyy aitoja mahdollisuuksia muuttaa elämäntilanteita aiemmista kokemuksista viisastuneina, niiden hyödyt kansakunnalle ovat mittavia. Työstään ja opinnoistaan innostuneet ihmiset voivat paremmin, ja kun nuoruuden virhevalinnat eivät synnytä kohtuutonta velkataakkaa, on helpompi ottaa riskejä, joista voi syntyä uutta ja arvokasta liiketoimintaa tai rahassa mitaamatonta, yhteiskunnallista hyvää.

Lähteet:

- Ahonen-Walker, M. & R. Pietikäinen 2014. "Nuorisotakuu – kermankuorintaa ja tyhjiä lupauksia?" Teoksessa Gretschel, A., K. Paakkunainen, A.-M. Souto & L. Suurpää (toim.). Nuorisotakuun arki ja politiikka. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 150. Verkkojulkaisuja 76.
- Aro, M. 2009. "Koulutus ja hyvinvointipuutteen." Yhteiskuntapolitiikka 74 (5).
- Comaroff, J. & J. L. Comaroff 2000. "Millennial capitalism: first thoughts on a second coming." Public Culture 12 (2).
- Dahrendorf, R. 1979. Life chances: approaches to social and political theory. Chicago: University of Chicago Press.
- Giddens, A. 1994. Beyond left and right: the future of radical politics. Cambridge: Polity Press.
- Helsingin sanomat 26.6.2014. Mieliä pidä: nuorisotakuu ajoi minut sosiaalitoimiston luukulle ja vei osan itsetunnostani.
- Kiilakoski, T. & A. Oravakangas 2010. "Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa." Kasvatus & aika 1/2010.
- Kivinen, O., J. Hedman & P. Kaipainen 2012. "Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa: eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot." Yhteiskuntapolitiikka 77 (5).
- Lavikainen, E. 2014. "Monenlaisia nuoria - yhdenlaisia toiveita." Teoksessa Gretschel, A., K. Paakkunainen, A.-M. Souto & L. Suurpää (toim.). Nuorisotakuun arki ja politiikka. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 150. Verkkojulkaisuja 76.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu/Työ ja yrittäjyys 12/2011.
- Neuvottelutulos hallitusohjelmasta 17.6.2011. Valtioneuvosto.
- Nevala, A. & R. Rinne 2012. "Korkeakoulutuksen muodonmuutos." Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle (toim. P. Kettunen & H. Simola). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämisohjelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Monipuoliset ja sujuvat opintopolut. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta.[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/opiskelijavalinnat/liitteet/HE-luonnos_laeiksi_yliopistolain_ja_ammattikorkeakoulu.pdf] Noudettu 14.10.2014.

Opetusministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.

Parsons, F. 1909. Choosing a vocation. London: Gay & Hancock Ltd.

Prix, I. 2014. Limits of meritocracy: how fields of study and gender segregation affect social stratification in Finland. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskus.

Sennett, R. 2006. The culture of the new capitalism. New Haven: Yale University Press.

Virén, M. 2011. "Kuka maksaa 'ilmaisen' yliopisto-opetuksen?" Yhteiskuntapolitiikka 76 (3).



| 02 | KATSAUS KASVATUKSEEN – MITÄ KOULUISSA TAPAHTUU?



Varhaiskasvatusta sukupuolisensitiivisesti

REIJA KATAINEN

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisten lasten parissa tapahtuvaa kasvatustoimintaa. Julkisen varhaiskasvatustoiminnan piiriin kuuluu kunnan tai yksityisen tahon järjestämä päivähoito, esiopetus, perhepäivähoito sekä aamu- ja iltapäiväkerhotoiminta. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka edistää lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. (Husa & Kinos 2001.) Julkinen varhaiskasvatus osallistuu näin merkittävällä tavalla vanhemmuuden ja lapsen kasvatuksen tukemiseen. Samalla lapsen subjektiivinen oikeus päivähoitoon on peruskoulun ohella merkittävä alueellista ja sosiaalista tasa-arvoa edistävä tekijä.

Lapsen tai hänen huoltajansa sukupuolesta, ihonväristä, uskonnosta, kielestä ja kansallisuudesta riippumaton tasa-arvoinen kohtelu on perusarvo, joka on kirjattuna kaikkiin lapsia käsitteleviä säädöksiä ohjaavaan Lasten oikeuksien sopimukseen (1991). Myös Suomen perustuslaissa (1999) mainitaan lasten yksilöllinen ja tasa-arvoinen kohtelu. Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkkejä ovat tilan ja ajan antaminen lasten omalle ajattelulle sekä mahdollisuus toimia luovasti ilman liiallisia ulkoisia pakotteita (STM 2007). Luovuutta rajoittavia tekijöitä voivat kuitenkin olla kasvattajien tiedostamattomat stereotyyppiset oletukset, lapsia perusteettomasti erottelevat käytännöt sekä leikkimateriaalien stereotyyppinen sisältö.

Kuten edeltä käy ilmi, tasa-arvoa varhaiskasvatuksessa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Tässä artikkelissa varhaiskasvatuksen tasa-arvoa lähestytään sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta. Lisäksi tekstissä esitellään sukupuolisensitiivisen varhaiskasvatuksen peruseräitä ja toimintamalleja. Tavoitteena on tuoda esiin, kuinka aikuisten ennako-oletukset ohjaavat toimintaa eri sukupuolta olevien lasten kanssa, jos oletuksia ei reflektoida ja kyseenalaisteta. Artikkelin pohjautuu Naisasialiitto Unionin Tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa – sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa-hankkeiden kehittämistyöhön ja siinä tehtyihin havaintoihin suomalaisesta päiväkotiarjesta.

Miksi sukupuolella on väliä?

Arkiajattelussa sukupuoli näyttäytyy usein yksiselitteisenä jakona kahteen: naisiin ja miehiin tai tyttöihin ja poikiin. Jaon ajatellaan olevan perustaltaan biologinen. Sukupuolen biologisella ulottuvuudella viitataan geneettiin, anatomisiin ja hormonaalisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat mm. pituuskasvuun, karvoitukseen sekä ulkoisten sukuelinten kehitykseen. Nykytiedon valossa kaksinapainen jako ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Kromosomeissa, anatomiasa ja ulkoisissa sukuelimissä esiintyy vaihtelua ja moninaisuutta. (ks. esim. Huuska & Karvinen 2012; Mappes & Hurme 2013.)

Sukupuolen toinen ulottuvuus on sen sosiaalinen ja kulttuurinen taso. Identiteettiä ja sukupuolta rakennetaan aina suhteessa muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Sukupuolen ilmaisuun vaikuttavat aina kussakin ajassa ja paikassa vallalla olevat normit, arvot ja käsitykset – sekä myös tavat ja perinteet. Kulttuuriset tavat sallivat yksilöille erilaisia asioita, joskin ne myös muuttuvat ajan myötä.

Sukupuolen biologinen ja kulttuurinen ulottuvuus kulkevat rinnakkain. Neurologisissa tutkimuksissa tyttö- ja poikavauvojen aivojen rakenteessa ja toiminnassa ei ole havaittu olevan merkittävää eroa, joka selittäisi erot käyttäytymisessä, kiinnostuksen kohteissa tai kyvyissä. Kasvatus ja ympäristön vaikutus muokkaavat kuitenkin eroja pysyviksi rakenteiksi. (Eliot 2010.)

Sukupuolen syvin ja yksilön kannalta merkityksellisin ulottuvuus on eletyn ja koetun sukupuolen taso. Sukupuolen kokemisessa ja sen ilmaisussa on vaihtelua, eikä se ole suoraa seurausta siitä, millaiseen kehoon on syntynyt. Siksi kokemusten ja itseilmaisun kirjoja ei voi arvottaa ”oikeiksi” tai ”vääriksi”, ”paremmiksi” tai ”huonommiksi”. Jokainen on itse oman sukupuolisuutensa paras asiantuntija, eikä kukaan ulkopuolinen voi määrittää toisen ihmisen kokemusta itsestään.

Edellä esitetyt kolme tarkastelutapaa eivät ole toisilleen vastakkaiset, vaan limittäiset. Ketään ei voi pysyvästi kasvattaa sukupuolirooliin, johon hän ei katso kuuluvansa. Sukupuoli nousee yksilöstä itsestään. Sen sijaan, että lukitsemme sukupuolen ja sen ilmaisun kahteen, toisilleen vastakkaiseen luokkaan, voimme lähestyä sukupuolta feminiinisuuden ja maskuliinisuuden jatkumona, jonka varrella on useita eri ”pisteitä”. Ajatus jatkumosta tuo sukupuolen ilmaisuun vapautta ja väljyyttä, koska jokainen voi sijoittaa itse itsensä janalle ja myös vaihtaa sijaintiaan elämänsä aikana.

Suhtautumisessa sukupuoleen voidaan määritellä kolme erilaista lähtökohtaa: sukupuolineutraali, sukupuolierityinen sekä sukupuolisensitiivinen tapa. Sukupuolineutraali lähestymistapa ei nosta sukupuolta esille, vaan pyrkii häivyttämään sen taustalle. Neutraalista näkökulmasta tasa-arvon toteutumiseen riittää, kun kaikilla on ainakin periaatteessa yhtäläinen pääsy samoihin asioihin. Neutraalin lähestymistavan käänttöpuolena on sukupuolisokeus: sukupuolen vaikutuksia valintoihin tai toimintaan ei huomata tai niitä ei problematisoida. Tällöin myös epätasa-arvoinen kohtelu jää helposti piiloon.

Sukupuolierityinen lähestymistapa ottaa huomioon, että tyttöjä ja poikia sosiaalistetaan eri tavoin, jolloin se osaltaan vaikuttaa siihen, millaisiksi heidän taitonsa ja ominaisuutensa kehittyvät. Sukupuolierityiseksi kutsutaan toimintaa, jossa sukupuolittain jaetuissa tyttö- ja poikaryhmissä kasvattajan johdolla harjaannutetaan niitä taitoja, joihin ympäröivä yhteiskunta ei välttämättä kannusta. Esimerkiksi tyttöjä rohkaistaan fyysiseen tilanottoon sekä omien mielipiteiden ilmaisuun. Poikien kanssa taas saatetaan harjoitella tunteiden monipuolisempaa ilmaisua ja koskettamista.

Sukupuolierityinen ryhmätyöskentely luo parhaimmillaan turvallisen tilan, jossa on mahdollista käsitellä esimerkiksi kehollisuuden liittyviä arkaluontoisia aiheita. Toisaalta taas sukupuolierityisen toiminnan rajoite on siinä, ettei se välttämättä ota huomioon yksilön omaa kokemusta sukupuolestaan. Jako tyttöihin ja poikiin ei aina ole tarpeellinen tai edes mielekäs, varsinkin, kun ryhmän sisällä yksilöiden välillä voi olla paljon suurempaa vaihtelua.

Sukupuolisensitiivisessä tai -tietoisessa lähestymistavassa tunnustetaan sukupuoleen liitettyjen kulttuuristen merkitysten vaikutus. Samalla näkökulma siirtyy lapsista heitä kasvattaviin ja ohjaaviin aikuisiin. Keskeiseksi kysymykseksi nousee kasvattajan oma toiminta sekä toimintaa ohjaavat käsitykset, oletukset ja ennakkoluulot. Se tarkoittaa esimerkiksi arkisessa puheessa toistettujen, sukupuoleen liitettyjen yleistysten, kuten ”kaikki tytöt pitävät prinsessaleikeistä”, kyseenalaistamista. Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvattaja huomioi, että persoona on sukupuolta määräävämpi tekijä ja että ryhmäjaot voi tehdä esimerkiksi kiinnostuksen kohteiden, ei sukupuolen mukaan.

Miksi sukupuolesta on sitten edelleen syytä puhua? Sukupuolia eriarvoistava kohtelu voi jäädä piiloon tai se voidaan helposti selittää muilla eroilla ja yksilöllisyydellä, mikäli sitä ei nosteta selkeästi tarkastelun keskiöön. Keskiverto päivähoidossa oleva lapsi viettää siellä suurimman osan valveaikaajastaan. Päiväkodissa vietetyllä ajalla leikkikavereiden ja kasvattajien kanssa onkin aivan erityinen merkitys lapsen tulevan minäkuvan ja kehityksen kannalta. Myös käsitykset sukupuolesta muotoutuvat näissä vuorovaikutusprosesseissa, jolloin ei ole lainkaan yhdentekevää, millaisia käsityksiä omista ja muiden kyvyistä ja ominaisuuksista lapsi saa.

Sukupuolten välisestä epätasa-arvosta puhuminen ei tarkoita, että sitä ilmenisi automaattisesti joka tilanteessa tai että sukupuolinäkökulman huomiointi olisi olennaisin viitekehys joka hetkessä. Se kuitenkin nostaa keskusteluun arjen tilanteita, jotka saattavat tuntua vähäpätöisiltä, mutta jotka rakentavat toistuessaan tietynlaista kulttuurista toimintamallia. Hyvää tarkoitaviin lauseisiin tai eleisiin saattaa sisältyä rajoittavuutta, ja ne saattavat tuntua aikuisen näkökulmasta vähäpätöisiltä asioilta, mutta lapsen näkökulma voi olla toinen.

Arjen havainnointi tasa-arvotyön perustana

Tasa-arvotyö päiväkodeissa ei ole aivan uusi ilmiö, vaikka se usein sellaiseksi mielletäänkin. Toiminnalle on pohjoismaiset perinteet, jotka juontavat 1980-luvulle. Aluksi varhaiskasva-

tuksen tasa-arvotyö oli pitkälti sukupuolieriytetyissä ryhmissä tapahtuvaa uusien taitojen opettelua, kunnes viimeistään 1990-luvulle tultaessa työote alkoi hiljalleen muuttua kohti sukupuolisensitiivisempää, yksiselitteistä tyttö/poika-jakoa kyseenalaistavaa toimintaa. (Ks. Paumo 2012.)

Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa – tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa -hanke aloitti toimintansa vuonna 2010. Hanketyötä on tehty opetus- ja kulttuuriministeriön projektirahoituksilla ja hanketta on hallinnoinut Naisasialiitto Unioni ry. Yhteistyöhön rekrytoitiin kolme helsinkiläistä päiväkotia, joissa toimintaa tarkasteltiin videokuvausta apuna käyttäen kaikkiaan viidessä eri ryhmässä. Päiväkodeissa kuvattiin päivittäin toistuvia arkisia tilanteita, kuten pukeutumista ja riisuuntumista ulos lähtiesä ja sisään palattaessa, ruokailuja, ohjattuja toimintatuokioita sekä ns. vapaata leikkiä. Kutakin tilannetta kuvattiin useana eri päivänä, jotta pystyttiin näkemään mikä toiminnassa oli rutiininomaista ja toistuvaa, ja milloin taas kyseessä oli erikoistilanne. Videonauhoilta tarkasteltiin erityisesti kasvattajien toimintaa ja vuorovaikutusta lasten kanssa tasa-arvonäkökulmasta. Yhteisissä kehittämispalaverissa päiväkotihenkilöstön kanssa nostettiin esiin jo olemassa olevia, tasa-arvon kannalta positiivisia toimintatapoja sekä kiinnitettiin huomiota kehittämiskohteisiin.

Havaintojen pohjalta suunniteltiin täydennyskoulutusohjelma, jota on tarjottu päiväkodeille valtakunnallisesti. Keväällä 2014 julkaistiin koulutussivusto www.tasa-arvoinen-varhaiskasvatus.fi, joka kokoaa hankkeissa kerätyt havainnot, materiaalit ja taustateorian kenen tahansa aiheesta kiinnostuneen itseopiskelupaketiksi.

Hankekaudella 2014–2015 pyritään erityisesti tarjoamaan täydennyskoulutusta, joka antaa varhaiskasvattajalle valmiudet oman työyhteisön kouluttamiseen teemasta. Tavoitteena on luoda valtakunnallinen kouluttajaverkosto. Lisäksi hanke on pyrkinyt vaikuttamaan varhaiskasvatusta ohjaaviin valtakunnallisiin ohjeistuksiin sukupuolisensitiivisyyden ja tasa-arvoisen kasvatuksen huomioimiseksi niissä.

Hankkeen keskeisin toimintatapa on ollut arjen videointi, koska sen avulla työntekijä voi nähdä konkreettisesti, mitä nopeasti ohikiitävässä hetkessä teki tai jätti tekemättä. Videokuvauksen etuna on, että se paljastaa ilmeet, eleet, äänenpainot ja kehonkielen – kaikki ne pienet viestintään liittyvät osatekijät, joista emme ole tietoisia. Seuraavaksi käyn lyhyesti läpi hankkeen täydennyskoulutuksissa esiin nostettuja teemoja. Avaan niitä esimerkein, jotka ovat lähtöisin hankkeen videoaineistosta.

Sukupuoleen liittyvien yleistysten ja oletusten tunnistaminen

Usein varhaiskasvattajien oletukset omasta toiminnastaan sekä tasa-arvon huomioimisesta olivat ristiriidassa sen kanssa, miten he todellisuudessa toimivat. Henkilökunta oli luullut kohtelevansa tyttöjä ja poikia samalla tavoin, mutta arjen videokuvaus paljasti, että

pojat saivat edelleen enemmän niin positiivista kuin negatiivistakin huomiota tyttöihin verrattuna. Videoilta havaittiin, että ohjatussa toimintatuokiossa sosiaalisesti lahjakasta ja aktiivista poikaa huomioitiin kaksin verroin enemmän kuin persoonaltaan ja iältään samankaltaista tyttöä. Malli ei liittynyt vain yhteen esille tulleeseen tilanteeseen, vaan se oli toistuvaa: pojat saivat tyttöihin verrattuna jopa kaksinkertaisen määrän huomiota (esim. läheisyyttä, kohdistettua puhetta) ohjatuissa toimintatuokioissa.

Usein varhaiskasvattajat selittivät toimintaansa tilanteen hallinnalla: he ollettivat, että pojat saattaisivat villiintyä tyttöjä herkemmin, ellei heitä koko ajan vahvisteta sanallisesti. Kuitenkaan tarkastelluissa tilanteissa lapsille jaettu huomion määrä ei liittynyt häiriökäyttäytymiseen. Samalla kun poikien annetaan ottaa enemmän tilaa, ohjataan tyttöjä sivurooleihin. He oppivat, etteivät he ole yhtä kiinnostavia tai yhtä hauskoja, saati aikuisen huomion ja kehujen arvoisia. (vrt. Eidevald 2011.) Toisaalta kasvattajilla saattaa olla vähemmän kärsivällisyyttä tyttöjen riehakkaalle ja äänekkäälle leikkimiselle, koska he odottavat tytöiltä kiltimpää ja rauhallisempaa käytöstä kuin pojilta. Aikuisten erilaiset odotukset vaikuttavat siis siihen, mitä lapsilta odotetaan ja mitä heiltä vaaditaan.

Päiväkodeissa noudatetaan usein käytäntöä, jossa jokainen lapsi saa vuorollaan olla apulainen esimerkiksi ruokailun yhteydessä. Näin ”virallinen” apulaisjärjestelmä kohtelee kaikkia lapsia tasa-arvoisesti, jokaisella on oma vuoro. Videoilta kuitenkin huomattiin, että tyttöjä käytettiin poikia useammin ns. epävirallisina pikkuapulaisina. Heitä pyydettiin viemään ja tuomaan erilaisia esineitä, toimimaan ”varamuistina” tai pitämään pienemmille lapsille seuraa. Toisinaan heitä saatettiin pyytää muistamaan asioita poikien puolesta, kuten esimerkiksi kasvattajan tiedustelulla ruokailun jälkeen oliko tytön vieressä istuva poika jo saanut pastillin. Muutenkin tytöiltä odotettiin itsenäisyyttä ja omatoimisuutta, kun taas poikia saatettiin auttaa pukeutumistilanteissa jopa silloin, kun he eivät apua pyytäneet. Vastaavasti jo valmiiksi puheliaita ja sanavalmiita lapsia huomioitiin enemmän kuin hiljaisempia ja vetäytyviä lapsia.

Samantyyppisistä rooleista tulee helposti osa arkea, jos ne toistuvat tiedostamattomasti osana päivän rutiineja vuodesta toiseen. Osa lapsista aistii, että heillä ei ole syystä tai toisesta vaadittavia ominaisuuksia, joilla voittaa aikuisen luottamus itselleen apulaistehtävän saamiseksi. Osalla lapsista toisista huolehtimisen ja omatoimisuuden taidot vahvistuvat, kun taas toisilta jää aikuisen antama tunnustus toistuvasti saamatta. Sukupuoleen liitetyt oletukset saattavat rajoittaa paitsi lapsen itseilmaisua, myös kokemusta kaikkien samanarvoisuudesta.

Jotta voimme havaita, mitä merkitystä sukupuolella on omassa toiminnassamme, on sukupuolen erilaisille merkityksille ensin herkistytävä. Epätasa-arvoinen kohtelu on tavallisimmin piiloista ja välillistä ja vain harvoin tietoisien ja tarkoituksellisen toiminnan tulosta. Siksi sen havaitsemiseen tarvitaan usein työyhteisön ulkopuolinen ”herättelijä” tai oman työyhteisön katsominen ulkopuolisen silmin erilaisia kartoitusmenetelmiä hyödyntäen.

Kun epäviralliset – ja usein epätasa-arvoiset – apulaiskäytännöt pystyttiin tekemään näkyviksi videoimalla, kasvattajat alkoivat tietoisesti tehdä muutoksia tilanteen muuttamiseksi. Pojille alettiin antaa enemmän apulaistehtäviä. Ohjatuissa toimintatuokioissa puhetta ja muuta huomiota pyrittiin systemaattisesti jakamaan kaikille – myös niille, joiden oletettiin olevan jo valmiiksi itseohjautuvia. Eteisen kaotettiin pukeutumistilanteisiin keksittiin uusia ratkaisuja, kuten esimerkiksi lasten ohjeistus jonottamiseen silloin, jos he tarvitsivat apua. Hiljaisia ja vetäytyviä lapsia alettiin huomioida enemmän etenkin sanatonta viestintää käyttäen: hymyllä, nyökkäyksellä, peukun näytöllä tai koskettamalla.

Kielteisen huomion vaihtaminen myönteiseen

Toinen keskeinen kehittämispäiväkodeissa esiin nostettu teema olivat tilanteet, joissa lapsiin kohdistettiin tyypillisesti kieltolauseita ja negatiivista huomiota. Kasvattajien kanssa puhuttiin esimerkiksi suljetuista ja avoimista kysymyksistä sekä siitä, kuinka niiden määrä jakautuu lapsiryhmän kesken. Suljetulla kysymyksellä tarkoitetaan lausahdusta, johon voi vastata ”kyllä” tai ”ei”. Avoimet kysymykset houkuttavat lasta monisanaisempaan vuorovaikutukseen, koska yksiselitteinen kieltäminen tai myöntö ei riitä. Tällaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi miksi, miten ja millainen. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Eidevald 2009) on havaittu, että vaikka pojat saavat kasvattajilta enemmän kohdennettua huomiota, heille puhutaan lyhyemmin lausein. Lisäksi pojille kohdistettiin enemmän suljettuja, tytöille avoimia kysymyksiä.

Kielteinen huomio kasautuu herkästi aina samoille lapsille, jolloin siitä voi tulla osa yksilön minäkuvaa tai ryhmäidentiteettiä. Kielto-tilanteissa oli yleistä, että kahden tai kolmen lapsen käytös nostettiin yleistyksiksi koko ryhmän toiminnasta (esim. ”olkaa pojat hiljaa”, ”älkää tytöt menkö”). Hankkeessa kannustettiin kasvattajia vuorovaikutuksen suunnitteluun sekä sen pohtimiseen, miten kaikkia lapsia osallistetaan keskustelemaan.

Myös lasten saamat kehu- ja kiitokset jakautuvat usein epätasaisesti (Eidevald 2009). Tyttöjä kehuutaan tyypillisimmin siitä, että he ovat toimineet aikuisen apuna. Pukemis- ja riisumistilanteissa lapsille annetuista kehuista suurimman osan taas saivat pojat. Persoonaan kohdistuvista kehuista pojat saivat 87 prosenttia ja tytöt 13 prosenttia. Tyttöjä kehuuttiin poikia enemmän persoonan kolmatta muotoa käyttäen, eli heitä nostettiin sen kautta esikuviksi muille lapsille (esimerkiksi ”tytöt syö siinä niin nätisti”).

Kehuminen vahvistaa lapsen itsetuntoa. Samalla kehujen kautta lapsi saa palautetta siitä millainen oleminen ja tekeminen päiväkodissa on toivottavaa ja mitä häneltä odotetaan. Kehumisessa tulisikin pyrkiä huomioimaan kolme seikkaa: Saavatko kaikki lapset kannustusta ja kehuja osakseen päivittäin? Kehutaanko tyttöjä ja poikia erilaisista asioista, esimerkiksi tyttöjä ahkeruudesta ja poikia rohkeudesta? Saavatko kaikki lapset suoraa, henkilökohtaisella tasolla annettua myönteistä palautetta? (Teräs 2012.)

Tasa-arvoa edistävän kasvattajan onkin tärkeää oppia kiinnittämään huomiota niihin arjen tilanteisiin, joissa lapsi (tai aikuinen) tulee kohdatuksi kielteisen viestinnän kautta, ja tarjoamaan sille vaihtoehtoja. Työyhteisössä voidaan esimerkiksi kokeilla, mitä lasten ja aikuisen väliselle kommunikaatiolle tapahtuu, jos kukin kasvattaja vuorollaan välttää ei-sanaa vaikkapa 15 minuutin ajan. Yksiselitteisen käskyn sijaan lapselle voi esittää toimintavaihtoehdon tai kysyä lapselta ”kuinka ratkaisisimme asian”.

Kirjaamalla lasten saamat keuhut taulukkoon voidaan varsin nopeasti havaita, mistä asioista eri lapsia keuhutaan ja jäävätkö jotkut vaille positiivista vahvistamista. Havainnoinnin kautta voidaan kohdistaa kehumista entistä tasa-arvoisemmin kaikille lapsille. Jatkuva myönteisen palautteen antaminen myös työkavereille on ensiarvoisen tärkeää.

Pikkujuttuja vai osa suurempia rakenteita?

Useissa päiväkodeissa lelut oli ryhmitelty eri huoneisiin tai nurkkauksiin niiden käyttötarkoituksen perusteella. Kotileikkeihin liitetyt lelut olivat siis toisessa paikkaa kuin autoleikkilelut. Lapsilla oli vapaa pääsy kumpienkin lelujen pariin. Käytännössä kuitenkin tytöt hakeutuivat tyypillisimmin kotileikkiin ja pojat autoleikkiin. Videolta havaittiin, että lapsista ne, jotka yrittivät hakeutua ”toisen” sukupuolen leikkeihin, olivat usein ryhmän nuorimpia. Kasvattaja kuitenkin yleensä ohjasi heidät takaisin ”oman” sukupuolen leikkiin. Rajan vartioiminen ei ollut tietoista erottelua, vaan tausta-ajatuksena saattoi olla, että tyttöjen kotileikki rikkoutuu, jos siihen osallistuu pieni poika auton ja tutin kanssa. Lisäksi tyypillinen oletus on, että samaa sukupuolta olevat lapset viihtyvät automaattisesti parhaiten yhdessä.

Mikäli kaikkien tyttöjen oletetaan olevan yhdenlaisia ja poikien toisenlaisia, jäävät huomiotta niiden lasten kokemukset ja toiveet, joille sekaryhmässä leikkiminen on luontevampaa tai mieluisampaa. Samalla vahvistuu käsitys sukupuolista toisilleen vastakkaisina, ja tarpeeton kuilu eri sukupuolta olevien lasten välillä syvenee.

Jo alle vuoden ikäiset lapset lukevat aikuisen kasvojen ilmeistä sekä äänenpainoista, mitä leluja lähestyä ja mitä vastaavasti välttää (Paju 2013). Lasten näkökulmasta kaikki päiväkodissa tapahtuvat vuorovaikutustilanteet sisältävät paitsi sanallisia, myös sanattomia merkkejä siitä, mitä heiltä odotetaan ja mihin heitä kannustetaan. Toisinaan sanallinen viesti voi olla ristiriidassa sanattoman viestin kanssa – ja päinvastoin. Toisto vaikuttaa vahvasti oppimiseen sekä siihen, millaisen toiminnan koemme itsellemme luontevaksi. Rutiinit ja varmuus syntyvät toistosta ja niillä on yhteys myös siihen, kuinka sukupuolta ilmaistaan. Leikkivätkö pojat tyttöjä useammin autoilla siksi, että he ovat poikia, vai siksi, että he ovat toiston, havainnoinnin ja aikuisilta saadun palautteen myötä oppineet, että auto on pojille ominainen leikkikalu?

Myös tilajaot vaikuttavat lapsen kykyyn hahmottaa itselleen ja muille mahdollisia asioita. Kun leikkivälineitä alettiin sekoittaa, eli järjestellä muilla tavoin kuin niiden ensisijaisen käyttötarkoituksen perusteella, lasten leikit ja leikkikokoonpanot alkoivat spontaanisti sekoittua (ks. myös Paju 2013). Leikkien moninaistuminen kutsui leikkimään yhteen lapsia, jotka eivät aiemmin olleet leikkineet yhdessä. Leikeissä tapahtuneet muutokset kertovat, että lasten hakeutuminen sukupuolijaon mukaisiin ryhmiin ei tapahdu ”luonnostaan”, vaan aikuisen ohjaus ja erilaiset tilaratkaisut voivat joko rohkaista yhteisleikkeihin tai hankaloittaa niiden syntymistä. Vaihtelemalla ryhmäjakoperusteita ja varmistamalla, että jokainen lapsi saa itse määritellä oman sukupuolensa, voi välttää yksiselitteisen poika–tyttö-jaon tuottamaa mahdollista ahdistusta osalle lapsista (Sundell 2012).

Arjen pienet hetket, tokaisut tai eleet saattavat aikuisen näkökulmasta tuntua vähäpätöisiltä ja siksi merkityksettömiltä. Lapsen näkökulmasta asia voi olla toisin, ja näennäisesti pienen jutun voi muistaa vielä vuosien päästäkin. Suuret kulttuuriset rakenteet koostuvat pienistä palasista. Ajatusmalli, jossa huomion kiinnittäminen pieniin asioihin kuitataan vähäpätöisenä, voi omalta osaltaan tukea isompia kulttuurissa vallalla olevia epätasa-arvoisuuksia. Jokaisessa sosiaalisessa kohtaamisessa on siis mahdollisuus, mutta myös velvollisuus, edistää tasa-arvoa. Siksi tasa-arvotyö on ennen kaikkea rutiinien ja totuttujen tapojen rikkomista toisinaan pieniltä tuntuvilla muutoksilla.

Edellä esitellyt teemat voi tiivistää kolmeen peruseriaatteeseen, jotka ohjaavat varhaiskasvatuskentällä tehtävää tasa-arvotyötä:

1. Sukupuoleen liittyvien yleistysten ja oletusten tunnistaminen.
2. Kielteisen huomion korvaaminen myönteisellä.
3. Pienet asiat kannattelevat suuria rakenteita.

On syytä huomata, että sukupuoli ei ole ainoa eroa lasten välille tuottava tekijä. Samantyyppisiä, tasa-arvon toteutumisen kannalta ongelmallisia rakenteita liittyy myös muihin eroihin, kuten esimerkiksi ihonväriin, kielivähemmistöön kuulumiseen tai vammaisuuteen. Vaikka tässä hankkeessa näkökulma on ollut sukupuolten välisessä tasa-arvossa, se ei sulje muita tarkastelutapoja pois. Muita eroja suhteessa vähemmistö–enemmistö-asetelmaan olisi syytä tutkia, tunnistaa ja purkaa.

Tasa-arvo lähtökohdasta tavoitteeksi

Ensimmäinen askel lasten tasa-arvoista kohtelua pohdittaessa on sukupuolen ja perheiden moninaisuuden tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen. Moninaisuuden tulisi näkyä

paitsi päiväkotien opetus- ja leikkimateriaaleissa, myös ohjaamisessa. Oppimisympäristön havainnointi ja kehittäminen kannustaa mahdollisimman moninaisten taitojen ja itseilmainsun harjoittamiseen sekä sukupuolirajat ylittäviin ystävyysuhteisiin. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi yhteiskunnan kaikilla tasoilla on varhaiskasvatuksella erityisen vaikuttava rooli.

Hanketyön aikana nousi esiin, että niin sukupuoleen kuin tasa-arvoonkin liittyviä teemoja käsitellään alan peruskoulutuksessa varsin vähän. Tavallisimmin asiaan syventyminen jää niiden varhaiskasvattajien harteille, jotka jo valmiiksi ovat aiheesta kiinnostuneita tai siihen perehtyneitä. Myös sateenkaariperheet voivat itse joutua valistajan tai opastajan rooliin suhteessa kasvattajiin, joka toistuvana ilmiönä voi olla perheille itselleen raskasta. Sukupuoleen, sen moninaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvien teemojen sisällyttäminen jo yliopistojen lastentarhanopettajankoulutukseen palvelee paitsi tulevia varhaiskasvattajia, myös perheitä sekä lapsia.

Suomalainen tasa-arvokäsitys perustuu usein siihen, että tasa-arvoa on, kun sukupuolta ei nosteta millään tavalla esille (ks. esim. Julkunen 2010). Usein tasa-arvoa pidetään jo saavutettuna etuna, jonka eteen ei tarvitse tehdä töitä. Tätä taustaa vasten ajateltuna ei ole yllättävää, että varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010) tasa-arvo ja sukupuoli mainitaan hyvin yleisluontoisella tasolla, joka ei vielä anna välineitä siihen kuinka käytännössä tasa-arvon toteutumista mitataan tai toteutetaan.

Tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa -hankkeen yksi keskeinen tavoite on ollut myötävaikuttaa uudistettavaan varhaiskasvatukseen sen osalta, että tasa-arvo ja sukupuolisensitiivisyys tulisivat niissä huomioituiksi. Valtakunnallisesti varhaiskasvatusta ohjaavaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tulisi näkemyksemme mukaan kirjata tasa-arvo toiminnan tavoitteeksi, ei lähtökohdaksi. Kirjaus ohjaa kuntia arvioimaan ja konkretisoimaan tasa-arvon toteutumista oman kunnan varhaiskasvatustalveissa. Tasa-arvo tavoitteena ohjaa jo itsessään pohtimaan, mitä tasa-arvo omassa työyksikössä tarkoittaa, mitä toimenpiteitä sen edistämiseksi tehdään ja kuinka työn tuloksia mitataan.

Tasa-arvon kirjaaminen toiminnan tavoitteeksi ei yksin riitä. Velvoite toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman tekemiseen tulisi ulottaa myös varhaiskasvatukseen. Vain näin tavoitteesta tulee myös konkretiaa. Onnistuessaan tasa-arvotyö ei ole ”ylimääräinen rasite”, vaan auttaa työyhteisöä löytämään uusia toimintatapoja lasten kohtaamiseen.

Lähteet:

- Bredesen, Ole (2004): Uudet pojat ja tytöt – uusi pedagogiikka? Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eidevald, Christian (2009): Det finns inga tjejbästammare. Att förstå kön som ett position i förskolans vardagsrutiner. School of Education and Communication. Jönköping University.
- Eidevald, Christian (2011): Anna bråkar! Att göra jämställdet i förskolan. Tukholma: Liber.
- Eliot, Lise (2010): The truth about boys and girls. Scientific American Mind 21 (2).
- Haataja, Marja-Leena (1992): Tasa-arvokasvatusprojekti neljässä kajaanilaisessa päiväkodissa vuosina 1987–1990. Oulun Yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö: julkaisematon.
- Husa, Sari & Kinon, Jarmo (2001): Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Huuska, Maarit & Karvinen, Marita (2012): Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 31–53.
- Julkunen, Raija (2010): Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Mappes, Johanna & Hurme, Mikko: Ihmisen sukupuoli on tulkinnanvarainen asia. 29.3.2013 Vieraskynä-kirjoitus Helsingin Sanomissa.
- Paju, Elina (2013): Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paumo, Milla (2012) Totuttujen toimintamallien tiedostaminen. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 141–157.
- STM (2007): Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sundell, Sara (2012): Haasta normit – laajenna lapsen mahdollisuuksia. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä Outi, toim: Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 125–139.
- Teräs, Tiina (2010): Tasa-arvoinen varhaiskasvatus? Tapaustutkimus sukupuolesta ja tasa-arvosta päiväkodin arjessa. Pro gradu-tutkielma, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.

Peruskoulun sisäiset eriarvoistavat käytännöt opettajan silmin

JUHA VALTA

Kenellekään ei liene enää suuri uutinen, että elämme Suomessa varsin eriarvoisessa yhteiskunnassa. On kuitenkin erikoista huomata, että monet suomalaiset edelleen uskovat perusopetuksen välttyneen eriarvoistumiselta.

Noin vuosi sitten Pisan tulokset laukaisivat laajan keskustelun peruskoulumme romahduksesta. Vaikka mitään katastrofia ei tapahtunut ja esimerkiksi maaotteluiden arkkivihollisemme – Ruotsi – kärsi huomattavasti kirvelevämmän tappion vertailussa. Taso on tosin hieman laskenut, eniten matematiikassa. Mutta mistä tämä sitten kertoo? Entä näkykö tason heikentyminen koulun arjessa?

Resurssien epätasainen jako

Sillä aikaa kun poliitikot voimakkaasti puhuvat kouluremontista ja kaikki huomio sekä suunnittelutyön voimavarat on jo suunnattu vuoden 2016 opetussuunnitelman uudistukseen, jää koulujen resurssien turvaaminen valtakunnallisen talousahdingon puristuksissa täysin paitsioon. Erikoista on, että kukaan ei tunnu olevan kiinnostunut tekemään laajamittaisia tutkimuksia siitä, miten leikkaukset ja säästöt vahingoittavat kouluja ja oppilaita.

Nimetön erityisluokanopettaja kirjoittaa blogissaan (<http://firstclassperson.blogspot.fi/>) ”First class person” minullekin sopivat alkusanat: ” Ensimmäisessä luokassa ei voi lopptomasti matkustaa.” Viime lukuvuoden olinkin jo toisen luokan opettaja ja nyt saan iloita samoista oppilaista kolmannen luokan opintojen kimpussa. Seurani on silti edelleenkin ihan ensiluokkaista – first class! Tässä on mielestäni erinomainen motto myös koko perusopetukseemme. Toivoisin sen myös olevan keskiössä kun suuntaamme koulutyön kehittämässä tulevaisuuteen.

Nyt kuitenkin suomalaisen koululaitosta ylläpitävän kunnan kannalta tämän toiveen synkimmät uhkakuvat nousevat hieman yllättävältä taholta. Paremman koulun ja muutok-

sen tilaaja, Opetushallitus, rakentaa lähes poikkeuksetta kaikki uudistukset hankerahoitusmallin varaan. Tulosjohtaminen ja yhteiskuntamme voimistuva usko jatkuvan kasvun malliin on juurtunut koko opetussektoriin. Tasa-arvoiseen ja laadukkaaseen kouluverkostoon ei enää pyritä aktiivisesti kuntatasolla.

Ensimmäinen ongelma on se, että opetussektori kärsii kuntapäätäjien käsissä suuria tappioita valtuutettujen tietämättömyyden vuoksi. Modernin ja laadukkaan koulu-sektorin prosessit eivät yksinkertaisesti ole tuttuja valtuutetuille tai virkamiehille. Demokraattisesti valitut edustajat eivät tunne hankehallinnon instrumenttien todellista luonnetta ja vahvuuksia. Hankesuunnitelmia ei kyetä tekemään esimerkiksi loogisen viitekehyyksen tai jonkin muun hyväksi havaitun hankesuunnitelman mallin muotoon eikä hyvin laadittua suunnitelmaa osata lukea systemaattisesti. Huonot hankesuunnitelmat karsiutuvat auttamatta Opetushallituksen tarkastuksessa sillä seurauksella, että isot alueet Suomessa joko saavat vaadittavan toimintarahoituksen joko vuosia myöhässä tai rahoitusta ei edes haeta uudestaan lainkaan. Toisaalta aina kunnassa ei edes ole ajanmukaista tietoa siitä, mitä kehittämismäärärahoja opetussektorin kehittämiseksi kulloinkin olisi tarjolla. Tämä näkyy pakosta ennen pitkään kouluverkkomme epätasaisempana laatuna.

Erityisopetuksen strategia, sen pohjalta tehty lakimuutos sekä muutos esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin toimii hyvänä esimerkkinä esittämälleni väitteelle. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishanke, KELPO-hanke, perustettiin jalkautamaan uutta kolmiportaista tukimallia kuntiin vuonna 2008. Suomen erityisopetuksen reformaatio toteutettiin lakiuudistuksen jälkeen siis hankerahoituksella, jota kunnat saivat hakea yhdessä tai porukalla. Kuinka kävi? Osa kunnista tajusi tilanteen ja ne ryhtyivät heti toimeen, tosin vaihtelevin tuloksin. Toiset kunnat päätyivät pitäytymään tutussa ja turvallisessa juoksuhaudassaan tai ne alkoivat kaivaa yhä syvempää poteroa. Pahin tilanne taisi olla yliopistojen pysähtyneissä opettajankoulutuslaitoksissa, joissa inklusiivisen, eli siis kaikille yhdenvertaisen perusopetuksen turvaamisen mallia ei aktiivisesti sisällytetty uusien opettajien opetussuunnitelmaan. Nyt puolen vuosikymmenen hankerahoitusmallin päätyttyä voidaan varmasti rehellisesti todeta, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan saama tuki eri puolilla maata ei ole samanlaista eri puolilla maataamme.

Hyvinvoinnin unohtaminen tasa-arvosta

Koulujen ulkoisesta turvallisuudesta puhutaan paljon, mutta oppilaiden sisäinen turvallisuus unohtetaan. Isoissa kouluissa monella on paha olo. Kari Uusikylä kirjoitti Suomen Kuvalehden (SK 50/2013) artikkelissaan: "Lapsi kaipaa turvallista perhettä; raha ja koneviihde ei korvaa ihmistä. Huoli oppilaiden kouluviihtyvyydestä on ylimitoitettu. Koulu ei ole huvipuisto eikä opettaja ole sirkuspelle. Opettajan tulee olla turvallinen aikuinen ja

osaava pedagogi. Onneksi suomalainen opettaja on useimmiten sellainen.” Tämä on totta! Palattuani vuonna 2012, seitsemän vuoden kansalaisjärjestötyön jälkeen jälleen perusopetukseen ja otettuani vastuulleni pienenpienet ekaluokkalaiset Lempäälän Kuljun koulussa, tajusin, miten keskeinen tekijä on luotettava ja turvallinen opettaja.

Vaikka mielestäni Pisa-tutkimus onkin onnistunut arvioimaan maiden koulujärjestelmää poikkeuksellisen oikeudenmukaisesti akateemisesta perspektiivistä tarkasteltaessa, on syytä muistaa, että se ei juurikaan kykene peilaamaan esimerkiksi oppilaiden sosio-emotionaalista hyvinvointia. Siksi olenkin pitkälti taipuvainen yhtymään Uusikylän (SK 50/2013) kantaan siitä, että poliitikoiden uusi visio nostaa Suomi maailman osavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 on outo. Mitä tämä tarkoittaa? Pyrimmekö olemaan esimerkiksi osaavin kansa tunneälyn osalta? Vai tavoittelemmeko kenties ylivertaisuutta vuorovaikutustaidoissa ja tasa-arvossa? Peruskoululle laadittiin upea visio vuonna 1970: Koulun tulee kasvattaa eheitä persoonallisuuksia, vastuuntuntoisia ihmisiä, jotka kunnioittavat toistensa perusoikeuksia. Eheitä ihminen luottaa itseensä, hän haluaa oppia tietoja ja taitoja.

Vanhanaikaiset työtavat

Toinen haaste on rehtorien ja opettajien yllättävän voimakas keskittyminen tehottomiin oppimisen väyliin. Edelleen moni opettaja tuskailee lukuvuoden lopussa sitä, ettei ehdi käymään koko oppikirjaa läpi ennen lomia. Uskomattoman moni opettaja ja rehtori edelleen keskittyy siihen, että kaikki istuvat luokassa hiljaa vaatien oppilaiden pysyvän hievahtamatta pulpetin ja tuolin välissä, kun opettaja opettaa. Se kuulemma varmistaa hyvän koulumenestyksen paremmin. Jostakin syystä luokassa työskennellessäni minulle kuitenkin yhä voimakkaammin syntyy sellainen tunne, että nämä toimintatavat eivät niinkään palvele oppilasta kuin opettajan ja rehtorin mukavuudenhalua.

Tässäkin äänestän mieluummin Uusikylän teesiä (SK 50/2013): ”Koulu ei ole pelkkää oppimista, se on ihmiseksi kasvamista, yhteiselämää. Kaikki eivät opi yhtä helposti. Oppilaat eroavat lahjakkuuden rakenteiltaan, temperamenteiltaan ja persoonallisuuden piirteiltään. Kotien ahdinko lamauttaa monia.”

Tärkeintä on myönteinen kannustus ja sopivien työtapojen käyttö. Opetuksen suunnittelu yhdessä oppilaiden kanssa on hyvä tapa innostaa opiskeluun. Viimeisen puolentoista vuoden aikana luokkani on osallistunut Yhteispeli-hankkeeseen. Yhteispeli on perusopetuksen kehittämis-, tutkimus- ja implementaatiohanke, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä suomalaisissa alakouluissa. Se on Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL), Ylöjärven kaupungin sekä opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) yhteistyöhanke. Sosiaali- ja terveysministeriö on myös rahoittanut hanketta. Toimintatapoja on kehitetty yhdessä Ylöjärven koulujen kanssa.

Yhteispeli pyrkii tarjoamaan lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseksi käytännöllisiä toimintatapoja koulun eri osa-alueille, joita ovat:

- luokka
- kodin ja koulun yhteistyö
- koko koulun kehittäminen
- työyhteisö
- esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Nämä yhdessä muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla koko koulua kehitetään entistä johdonmukaisemmin lasten tervettä psyykkistä kehitystä tukevaksi yhteisöksi. Yhteispelin toimintatapoja on kehitetty vuosina 2007–2012. Vuonna 2013 käynnistyi vaikuttavuustutkimus, johon osallistui kouluja ympäri Suomen (www.yhteispeli.fi). Lasten tulee saada kasvaa kehitysrytminsä mukaisesti leikkien, liikkuen ja nauttien kavereista. Pisan itäisissä kärkimaissa oppilaat elävät autoritaarisissa suoritushelvetieissä. Moni tuupertuu kilparadalle ja perhe joutuu häpeään. Me olemme pyrkineet systemaattisesti kehittämään ensin lasten kanssa yhteistyössä turvallista oppimisympäristöä keskittymällä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Tämä työ on kannattanut. Luokkamme oppilaat toki menestyvät myös akateemisesti, mutta suurin iloni on se, että tunteita osataan ilmaista, luokkakavereita kiusataan vähemmän, ongelmat ratkaistaan yhdessä ja ryhmätyöskentelytaidot ovat hurjasti kehittyneet hankkeen aikana opeteltujen taitojen myötä.

Yksioikoinen politiikka

Tutkijat ymmärtävät, että koulusaavutukset perustuvat kymmenien tekijöiden yhdysvaikutuksiin. Poliitikot ja kansa vaativat kuitenkin yksinkertaisia selityksiä ja nopeaa toimintaa. Se on vaarallista. Jos emme anna oppilaille ensin riittävästi aikaa oppia elämisen taitoja, muuttuu koulunkäynti vain kannetun veden viemäriverkostoksi.

Valitettavan monet haluavat uudistaa koulujärjestelmämme, tuhota ”tasapäisen keskinertaisuuden” hökkelin ja rakentaa markkinavoimiin perustuvan palatsin. Ensimmäinen Pisa-mittaus 2001 pelasti peruskoulujärjestelmämme, jonka tilalle oli suunniteltu kilpailu- ja markkinakoulua. Onkohan nykyinen anglosaksisen koulujärjestelmän ihannointi johtamassa revanssiin? Ajaako Aasian maiden aggressiivinen ja kilpailuhenkinen sijoittuminen tutkimustulosten kärkimaiksi piskuisen Suomen yhä enemmän muuttaman omaa hyvää koulujärjestelmäämme kohti hyväosaisia suosivaa kustannustehokasta, mutta elitististä koulujärjestelmää?

Poliittinen eliitti ratkaisee koulujen kohtalon. Kyse on arvoista ja rahasta, ei arvopuheesta ja propagandasta, vaan arvojen näkymisestä päätöksissä. Onko Suomella tulevaisuudessa

hyvä, oikeudenmukainen koulujärjestelmä, vai ovatko koulumme terveydenhuollon tiellä? Jokainen kykenevä pakenee kurjistetusta terveyskeskuksesta tai peruskoulusta sinne, missä raha ratkaisee.

Toimiessani päätoimeni ohella sivutoimisena kasvatusalan neuvonantajana kehitysyhteistyön piirissä, olen ilahtunut siitä, että suomalaisen peruskoulun ehdottomat vahvuudet ovat hiljalleen asettuneet tukevasti arkeen myös niin kutsutuissa kehittyvissä maissa. Esimerkiksi Intiassa laajasti jo käytössä oleva Multi Grade Multi Learning- metodi, eli suomeksi sanottuna yhdysluokkaopetus, on osoittautunut hyväksi tavaksi kuroa opetuksen laadun puutteita maaseudulla (<http://www.careindia.org/competition-collaboration>). Kun työskentelin vuosina 2009–2010 Suomen World Visionin asiantuntijana vastaten juuri Intian aluekehitysohjelmista, sain osallistua juuri tämän metodin käyttöönottoon Intian kouluissa. Tunsin itseni ylpeästi suomalaiseksi, kun kerroin miten samainen menetelmä on edelleen Suomessa käytössä. Kysynkin nyt, mitkä ovat huomisen suomalaisia laadukkaan opetuksen varmistavia menetelmiä ja menestystarinoita? Oman panokseni olen päättänyt antaa elämällä oppilaitteni kanssa koulun arkea hetki kerrallaan tavoitellen yhdessä asetettuja unelmia.

Haluan olla luokassa sellainen opettaja, kuin nimettömänä pysyttelevä suomalainen pedagogi kertoessaan seuraavan tapahtuman luokastaan:

Tunti on jo loppuillaan. Läksyjen lukuhetki venyy huomaamatta suunniteltua pidemmäksi, kun tyypit – siis kaksi oppijaa – lukevat kirjan tekstiä vuorotellen. Lukijat valuvat istuimillaan epä-mukavissa tuoleissaan ja pulpeteissaan, ihan samalla tavalla kun itse valun kotisohvallani hyvään kirjan kanssa uppoutuen tarinaan, jatkavat lukemista aina vaan, hitaasti mutta varmasti. Ja kaverit kuuntelevat antaen lukurauhan. Kesken lukunautinnon en voi sanoa, että otas jalat pois pöydältä! vaikka jossain toisessa tilanteessa niin sanoisinkin. Snif. (<http://firstclassperson.blogspot.fi/>)

HANKE:

Lahjakkaat lapset ponnistavat peruskoulusta

TUULI HUMINA, PÄIVI MONTGOMERY JA MILLA MIKANDER

”Sini on 9-vuotias peruskoululainen. Hän on utelias ja nopea oppimaan ja osasi jo lukea ja laskea kouluun mennessään. Ensimmäisellä luokalla Sinillä ei ollut paljon opittavaa, koska monet ikätoverit vasta tutustuivat kirjaimiin ja numeroihin sekä yksinkertaisiin luku- ja laskutehtäviin. Usein päivät tuntuivat tylsiltä, mutta opettajat yrittivät piristää Siniä antamalla ylimääräisiä tehtäviä. Joskus hän sai luettavakseen myös ylempien luokkien oppikirjoja. Toiselle luokalle siirtyessään Sini toivoi uusia jännempiä koulutehtäviä. Valitettavasti hän oli jo ehtinyt oppia osan lukuvuoden sisällöstä edellisen vuoden aikana lisätehtäviä tehdessään ja vapaa-ajallaan. Joku opettajista vihjaisi Sinin vanhemmille, että heidän kannattaisi estää Siniä opiskelemasta lisää omatoimisesti, jotta koulussa ei olisi tylsää. Nyt kolmannella luokalla Sini on jo tottunut verkkaiseen tahtiin ja käyttää tunneilla aikaa haaveiluun ja kavereiden kanssa jutusteluun. Hän ei viitsi viitata koska kysymykset tuntuvat niin helpoilta, eikä matematiikan tehtävien välivaiheiden kirjaaminen tunnu mielekkäältä. Osalle opettajista Sinin käytös on ongelma, koska hän ei osallistu ja vaikuttaa uhmakkaalta. Ne, jotka ovat huomanneet nuoren tytön lahjakkuuden, ovat neuvottomia, sillä koulupäivän puitteissa on usein hankalaa tarjota haasteita edistyneelle oppijalle.”

Miksi lahjakkaat lapset tarvitsevat tukea?

Sinin tarina on fiktiivinen, mutta perustuu todellisiin koulukokemuksiin Suomessa. Suomen Mensa ry:n Lahjakkaat lapset ohjelman syntyyn vaikuttivat paitsi älykkyyjärjestön jäsenten omat kokemukset, myös järjestön ulkopuolelta tulleet yhteydenotot vanhemmilta, kasvattajilta ja opetushenkilökunnalta. Osalla mensalaisista on muistoja, joissa koulu on koettu liian helpoksi tai jopa turhauttavaksi. Vanhemmat ja opettajat puolestaan kokevat huolta kasvattiensa lahjakkuuden tunnistamisesta ja varsinkin tukemisesta. Yhteistä kai-

|||||

kille yhteydenotoille on kokemus siitä, että suomalainen peruskoulu pyrkimyksessään tasapuolisuuteen, tarjoaa kaikenlaisille oppijoille usein vain yhtä oppimistahtia. Silloin kun resursseja kohdennetaan huomioimaan erilaiset oppimistaudit, suunnataan huomio tyypillisesti niihin lapsiin ja nuoriin, joille uuden omaksuminen on hidasta ja vaikeaa. Lahjakkaat, nopeasti ja helposti uutta omaksuvat jäävät resurssien puutteessa monesti oman onnensa nojaan.

Lahjakkaat lapset ohjelman perusviesti on, että vaikka lahjakkuus on aina positiivinen ominaisuus, on lahjakkailla lapsilla ja nuorilla omat tarpeensa ja haasteensa. Lahjakkuuden tunnistaminen ei aina ole helppoa edes omille vanhemmille tai kasvatuksen ammattilaisille, mutta tunnistamattomana yksilön lahjakkuus saattaa jäädä huomiotta tai jopa ilmetä häiriökäyttäytymisenä oppitunneilla. On muistettava, että myös lahjakkaat lapset ovat lapsia, eivätkä heidän itsesääätelykykynsä tai sosiaaliset taitonsa välttämättä ole ikätoveri- taan edistyneemmällä tasolla. Siksi Lahjakkaat lapset ohjelma kokoaa ja jakaa tietoa siitä, kuinka lapsen tai nuoren lahjakkuuden voi tunnistaa, ja kuinka sitä voi vaalia ja auttaa puhkeamaan kukkaan.

Kykyjä vastaava opetus on perusoikeus

Lahjakkuuden huomioiminen tai huomioimattomuus on olennainen kysymys peruskoulun tasa-arvoa arvioidessa, sillä Suomen perustuslain mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta. Näin ollen myös lahjakas lapsi tai nuori on oikeutettu opetukseen, joka vastaa hänen kykyjään ja tarjoaa aitoja haasteita. Mikäli erityishuomio ohjataan pelkästään keskimääräistä heikompien oppijoiden tukemiseen ja etenemisivauhti suunnitellaan keskimääräisen oppijan tarpeiden mukaan, on väistämätöntä, että ainakin kaikkein lahjakkaimmat yksilöt jäävät vaille omaa tasoaan vastaavaa opetusta.

Ohjelman olemassaolon aikana on paitsi pyritty tiedottamaan, myös tarjottu opetus- henkilökunnalle ja kasvattajille mahdollisuuksia verkostoitua ja saada vertaistukea heitä askarruttaviin kysymyksiin. Käytännön kokemukset ovat osoittaneet, että lahjakkaiden ja lahjakkuuden huomioiminen toteutuu peruskoulussa valitettavan usein epätasaisesti. Myös asenteissa on eroja – kaikki eivät ole sitä mieltä, että lahjakkaat tarvitsevat tai edes

|||||

ansaitsevat minkäänlaista erityishuomiota. Vaikka esimerkiksi osa-aikaista eriyttämistä pidettäisiinkin lahjakkaiden kannalta hyödyllisenä, se ei silti monesti ole käytännössä mahdollista. Opetushenkilökunta on yleensä kiinnostunut lahjakkaiden lasten tukemisesta, mutta resurssit eivät anna siihen aina mahdollisuutta.

Lahjakkuuden tunnistaminen tukee tulevaisuuden menestystä

Yhteiskunnan kannalta lahjakkaiden lasten tukeminen on hyödyllistä ja pitkänäköistä toimintaa, aivan kuten muidenkin erilailla oppivien. Tarvitsemme tulevaisuudessakin osaajia, joita on tuettu kasvamaan tasapainoisesti tunnistamaan omat lahjansa ja hyödyntämään niitä. Me kaikki hyödyimme siitä, että meillä on mahdollisuus ja välineet tukea tulevaisuuden menestystä. Menestys syntyy työn, ahkeruuden, luovuuden ja lahjakkuuden tuloksena. Lahjakkaiden tunnistaminen ja tukeminen lapsuudesta alkaen on paitsi yhteiskunnan, erityisesti yksilön kannalta ensiarvoisen tärkeää. Parhaassa tapauksessa lapsen tai nuoren vahvuudet ja kyvyt huomioidaan tavalla, joka auttaa häntä kehittämään niitä kohti onnellista ja menestyksekkästä elämää. Lapsuusajan kiinnostuksen kohteet ja harrastukset saattavat oikein suuntautuessaan muuttua aikuisiän asiantuntijuudeksi ja ammatiksi. Pahimmassa tapauksessa lahjakkuutensa kanssa yksin ja vailla ymmärrystä jäävä lapsi kokee ulkopuolisuutta, turhautuneisuutta tai oppii alisuoriutumaan – miksi ponnistella kun ilmankin pärjää? Lahjakkaat lapset ohjelmassa uskomme, että lahjakkuus ponnistaa jo peruskoulusta. Siihen vaaditaan vain yhtäläiset oppimismahdollisuudet myös lahjakkaille.

Nuorten koulukokemukset koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta

PAULIINA LUOPA, ANNI MATIKKA JA REIJA PAANANEN

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyssä selvitetään nuorten omia kokemuksia kouluoloista. Vuonna 2013 Kouluterveyskyselyyn vastasi 99 478 peruskoulun kahdeksan- ja yhdeksäsluokkalaista sekä lukiossa 48 610 ja ammatillisissa oppilaitoksissa 34 776 1. ja 2. vuoden opiskelijaa. Seuraavassa tarkastellaan nuorten kokemuksia koulunkäynnistä ja opiskelusta, oppilaitoksen fyysisistä työoloista, työilmapiiristä ja osallisuudesta.

Koulunkäynnistä pidetään toisella asteella, koulutusaloittain ja alueelliset erot suuria

Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan enemmistö nuorista piti koulunkäynnistä ja opiskelusta. Toisen asteen oppilaitoksissa noin kahdeksan kymmenestä opiskelijasta piti opiskelusta melko tai erittäin paljon. Ammatillisissa oppilaitoksissa pojat pitivät opiskelusta hieman tyttöjä yleisemmin, kun taas lukiossa tytöt ja pojat pitivät opiskelusta yhtä paljon. Peruskoululaiset pitivät koulunkäynnistä vähemmän kuin lukiolaiset ja ammattiin opiskelevat. Lisäksi peruskoulussa oli sukupuolten välillä merkittävä ero: melko tai erittäin paljon koulunkäynnistä piti 66 prosenttia tytöistä ja 57 prosenttia pojista. Koulunkäynnistä ja opiskelusta pitävien osuus vaihteli suuresti maakunnittain (peruskoulussa 56–66 %, lukiossa 70–79 % ja ammatillisissa oppilaitoksissa 76–84 %). Lisäksi ammatillisten oppilaitosten välillä oli merkittäviä eroja koulutusaloittain.

Lukioissa paras työilmapiiri

Oppilaiden kokemaan koulun työilmapiiriin vaikuttavat luokan tai opetusryhmän työrauha ja henki, ryhmätyöskentelyn sujuminen ja koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet sekä rauhattomuuden tai kiireisyyden tunne. Lukiolaiset kokivat Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan vähemmän ongelmia oppilaitoksen työilmapiirissä kuin ammattiin opiskelevat. Lukiolaisista noin joka kymmenes ja ammattiin opiskelevista noin joka viides koki ongelmia työilmapiirissä. Yleisimpiä ongelmat olivat peruskoululaisilla, joista joka neljäs koki niitä. Toisella asteella tytöt kokivat poikia yleisemmin työilmapiiriongelmia. Ammatillisissa oppilaitoksissa koulutusalojen väliset erot sekä maakuntien väliset erot olivat suuria.

Koulukiusaaminen pojilla yleisempää

Koulukiusaaminen on yleisintä peruskoulun alaluokilla ja vähenee iän myötä (www.kiva-koulu.fi). Kouluterveyskyselyn aineistossa koulukiusaaminen olikin yleisintä peruskoulun yläluokilla, vajaa kymmenesosa koki sitä viikoittain. Pojat joutuivat tyttöjä yleisemmin kiusatuksi (8 % vs. 6 %). Lukiolaisilla koulukiusaaminen oli harvinaista, mutta ammatillisissa oppilaitoksissa sitä esiintyi erityisesti pojilla. Ammattiin opiskelevista pojista kuusi prosenttia joutui kiusatuksi vähintään kerran viikossa. Koulutusalojen väliset erot näyttäisivät noudattavan sukupuolijakaumaa, poikavaltaisilla koulutusaloilla koulukiusaaminen oli yleisempää. Alueelliset erot koulukiusaamisen yleisyydessä olivat pieniä.

Lukiolaiset tietävät parhaiten vaikutusmahdollisuuksistaan

Nuorten käsitys vaikutusmahdollisuuksista koulussa vaihteli oppilaitostyypeittäin. Lukiolaiset olivat parhaiten tietoisia siitä, miten he voivat vaikuttaa koulun asioihin. Kolme neljästä lukiolaisesta (73 %) ilmoitti tietävänsä vaikutusmahdollisuuksista, kun vastaava osuus ammatillisissa oppilaitoksissa ja peruskoulussa oli reilu puolet (57 %). Peruskoulussa ja lukiossa ei ollut eroa sukupuolten välillä, mutta ammatillisissa oppilaitoksissa pojat kokivat tietävänsä tyttöjä paremmin, miten oppilaitoksessa voi vaikuttaa. Ammatillisissa oppilaitoksissa osuudet vaihtelivat suuresti koulutusaloittain. Heikoiten vaikuttamismahdollisuuksista tiesivät tyttövaltaisen sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijat. Toisen asteen opiskelijoilla oli myös merkittäviä alueellisia eroja: eri maakunnissa 20–38 prosenttia lukiolaisista ja 30–47 prosenttia ammattiin opiskelevista ilmoitti, ettei tiennyt, miten oppilaitoksen asioihin voi vaikuttaa.

Kokemukset kuulluksi tulemisesta koulussa olivat yhtä yleisiä kaikissa oppilaitostyypeissä ja molemmilla sukupuolilla. Sen sijaan kokemukset vaihtelevat toisen asteen oppilaitoksissa alueittain ja ammatillisissa oppilaitoksissa myös koulutusaloittain. Niiden opiskelijoiden osuus, jotka eivät kokeneet tulevansa kuulluksi, oli eri maakunnissa lukiolaisilla ja ammattiin opiskelevilla pienimmillään 9 prosenttia ja suurimmillaan 19–21 prosenttia.

Koulun fyysisissä työoloissa parannettavaa

Luokahuoneessa, koulun sosiaali-tiloissa tai muualla koulurakennuksessa voi olla puutteita, jotka häiritsevät oppilaiden ja opiskelijoiden työskentelyä. Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan keskimäärin puolet kaikista vastaajista koki puutteita koulun fyysisessä työympäristössä. Yleisimmin nuoria häittivät sisäilmaan liittyvät tekijät, kuten huono ilmanvaihto tai vääränlainen lämpötila, sekä huono ergonomia.

Kaikissa oppilaitostyypeissä tytöt kokivat enemmän puutteita fyysisissä työoloissa kuin pojat, sukupuolten välinen ero oli suurin ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa kokemukset työoloista vaihtelivat paljon myös koulutusaloittain. Yleisimmin puutteita koettiin sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan oppilaitoksissa ja vähiten tekniikan ja liikenteen sekä luonnontieteiden alojen oppilaitoksissa. Erot olivat selvimmät sisäilmaan liittyvissä tekijöissä. Nämä koulutusalat ovat myös ne, jotka olivat voimakkaimmin jakautuneet sukupuolittain. Nuorten kokemukset oppilaitoksen fyysisistä työoloista vaihtelevat paljon myös alueellisesti. Puutteita niissä kokevien osuus oli maakunnasta riippuen peruskoululaisilla 50–61 prosenttia, lukiolaisilla 32–49 prosenttia ja ammattiin opiskelevilla 33–47 prosenttia.

Koulutuksellista eriarvoisuutta tulee kaventaa

Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvät kokemukset olivat hyvin erilaisia eri oppilaitostyypeissä opiskelevilla. Kouluoloihin liittyvät kokemukset eriytyivät etenkin peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa. Monissa indikaattoreissa ero ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien ja lukiolaisten välillä oli merkittävä lukiolaisten hyväksi. Oppilaitostyyppien sisällä oli paljon vaihtelua sukupuolten välillä ja alueellisesti. Varsinkin ammatillisissa oppilaitoksissa sukupuolten väliset ja alueelliset erot olivat suuria. Lisäksi niissä oli merkittäviä eroja koulutusalojen välillä.

Kouluterveyskyselyn tulosten perusteella nuorten koulutukselliseen tasa-arvoon pitää panostaa voimakkaasti jo peruskoulussa, jotta kavennetaan toisella asteella ilmeneviä eroja koulukokemuksissa. Lukioon valikoituminen riippuu paljolti peruskoulukokemuksista. Lisäksi ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien kouluolojen parantamiseen täytyy kiin-

nittää huomiota. Toimenpiteitä kohdistaessa täytyy tiedostaa ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien suuret koulutusalohtaiset erot ja niiden yhteys joidenkin koulutusalojen voimakkaasti vinoutuneeseen sukupuolijakaumaan.

Tulosten perusteella kouluviihtyvyyden parantamiseen sekä kiusaamisen ehkäisemiseen tulee yhä panostaa. Lisäksi tarvitaan keinoja, joilla etenkin peruskoulun yläluokkien pojat saataisiin pitämään koulunkäynnistä. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen tulisi satsata joka kouluasteella. Kokemus kuulluksi tulemisesta, omat vaikutusmahdollisuudet ja hyvä työilmapiiri ovat olennaisia tasa-arvoisen koulutuksellisen polun kannalta.

Koulutuksellisen segregaaation purkamisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet

TATJA KARVONEN

”Ei meidän tarvitse houkutella tänne vastakkaisen sukupuolen opiskelijoita. Meillä on muutenkin hakijoita.”

Tiivistelmä

Lapin Letka -hanke toimi Lapissa vuosina 2008–2014. Hanke tavoitti henkilökohtaisesti lähes 9 000 lappilaista ja tätä kautta erityisesti asenteissa tasa-arvoon tapahtui paljon myönteistä kehitystä.

Vuosikymmenien työstä huolimatta Suomi on ammattialojen mukaan hyvin segregoitunut maa. Lapin Letka pystyi omilla toimilla jonkin verran lieventämään segregatiota – muun muassa lähes 80 aikuista osallistui vastakkaisen sukupuolen valloittaman alan koulutuksiin, opetushenkilöstö sai yli 20 uutta opetusmateriaalia käyttöönsä ja oppilaitokset uudistivat markkinointiaan.

Tasa-arvon edistäminen ja segregaaation purkaminen eivät saa olla vain hankkeiden vastuulla. Vastuuta on kannettava niin valtakunnallisesti, alueellisesti kuin paikallisesti. Erityisen tärkeää olisi se, että oppilaitoksille asetettaisiin taloudellisia mittareita segregaaation purkamiseen. Lisäksi nuorille pitäisi luoda samantyyppisiä mahdollisuuksia kuin aikuisille tutusta eri aloihin, ennen varsinaisen alan valintaa. Tällä tavalla keskeyttäminen vähenisi ja nuoret siirtyisivät aikaisemmin työelämään.

Segregaatio ja Lapin Letka

Suomessa on ollut useampien hallitusten tavoitteena koulutuksellisen segregaation purkaminen. Onhan Suomi neljänneksi huonoimmalla sijalla EU:ssa, kun tarkastellaan työmarkkinoiden eriytymistä sukupuolen mukaan. Eriytyneemmät työmarkkinat ovat vain Virossa, Slovakiassa ja Latviassa.

Segregaation purkamiseen liittyviä tavoitteita löytyy myös istuvan hallituksen hallitusohjelmasta. Viimeisten reilun 10 vuoden aikana segregaatio on lieventynyt eniten yliopisto-opinnoissa ja vähiten ammatillisessa perusopetuksessa. Vaikka valtion yli johtokin on ollut pitkään halukas purkamaan segregaatiota, ovat tulokset kuitenkin vähäisiä ja hitaasti eteneviä. Yhtenä syynä tähän voidaan pitää tavoitteiden projektiluontoisuutta.

Lapin Letka -hanke oli yksi näistä projekteista, joiden tehtävänä oli lieventää segregaatiota erityisesti Lapissa. Hankkeen tavoitteena oli sukupuolten välisen horisontaalisen ja vertikaalisen segregaation vähentäminen suunnitelmallisesti Lapin koulutus- ja työmarkkinoilla. Hanke edisti sekä naisten että miesten kiinnostusta ja pääsyä perinteisesti vastakkaisen sukupuolen valloittamille aloille. Lisäksi tavoitteena oli pyrkiä tiedottamisen avulla muokkaamaan lappilaisten asenteita ja lisätä tietoutta muun muassa opetushenkilöstön keskuudessa eri ammattialoista erityisesti horisontaalisen ja vertikaalisen segregaation lieventämiseksi.

Oppilaitoksissa hankkeen kohderyhmänä olivat opetushenkilökunta, vanhemmat ja oppilaat ja kunnissa ja kuntayhtymissä työntekijät sekä luottamushenkilöt. Lisäksi kohderyhmänä olivat työttömät työnhakijat, työttömyysuhan alaiset henkilöt ja työvoimatoimiston ohjaus ja neuvontahenkilöstö sekä työvoimapolitiittista koulutusta tarjoavat kouluttajat ja työpaikkojen rekrytoijat, johtajat ja työntekijät. Projektin tarpeellisuus vahvistui hankkeen aikana. Tilastot osoittavat segregaation jyrkkyyttä Lapissa, ja hankkeen kenttätyössä kävi ilmi, että tasa-arvon edistämistä hidastavat asenteet ovat tiukassa Lapissa. Tasa-arvoa ei nähty aina tärkeänä tai sen nähtiin jo toteutuneen. Tällaisesta asenteesta kertoo esimerkiksi se, että Lapin Letka -hankkeen tavoitteista virisi eri foorumeissa myös sellaista keskustelua, jossa sanottiin Lapista löytyvän tärkeämpiäkin satsauksen kohteita kuin sukupuolten välinen tasa-arvo koulutuksessa ja työelämässä. Tämä kertoo siitä, että sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä ei nähty vielä osana laajempaa organisaatioiden kehittämistä, mikä parantaa koulutuksen ja työelämän laatua ja samalla myös tuottavuutta sekä vaikuttavuutta. Lapin Letka -hankkeen tavoitteena olikin saada tasa-arvonäkökulma luonnolliseksi osaksi oppilaitosten ja muiden organisaatioiden toimintaa.

Konkreettiset toimet

Tässä artikkelissa pureudun tarkemmin Lapin Letkassa toteutettuun kahteen erityyppiseen kokeiluun koulutuksen segregaation purkamiseksi. Lisäksi esittelen kaksi konkreettista

työvälinettä, joiden avulla segregatiota voidaan käsitellä ja näin ollen lähteä sitä purkamaan. Kokeiluna Lapin Letka -hankkeessa toimi:

1. Aikuisille suunnatut työvoimakoulutukset, ohjaajat ja valmentavat koulutukset. Näissä opiskelijat pääsivät 3–4 kuukauden aikana tutustumaan ja kokeilemaan sukupuolelleen epätyypillistä alaa.
2. Yläkoululaiset suorittivat työelämään tutustumisen eli TET-harjoittelun sukupuolelleen epätyypillisellä alalla.

Näitä kokeiluja esittelen seuraavaksi tarkemmin.

Työvoimakoulutukset ja niiden vaikuttavuus

Haluttaessa purkaa sukupuolen mukaista työnjakoa, on se yksinkertaisesti ja konkreettisesti tehtävä niin, että naisia koulutetaan miesvaltaisille aloille ja miehiä naisvaltaisille aloille. Tähän oli selkeää tarvetta yhtä lailla työnantajien kuin työntekijöiden tahoilta. Vuosina 2009–2013 toteutettiin Lapin Letka -hankkeen yhteydessä seitsemän työvoimakoulutusta. Koulutukset toteutettiin yhdessä Lapin ELY keskuksen Koordi-hankkeen kanssa, joka vastasi koulutusten hallinnoinnista. Horisontaalisen segregaatian purkamisen lisäksi tavoitteena oli edistää sukupuolinäkökulman huomioimista opetuksessa. Perusedellytys järjestäville koulutuksille oli, että alalla oli joko olemassa olevaa tai odotettavissa olevaa työvoiman tarvetta. Muita edellytyksiä olivat esimerkiksi ne, että alalle toivottiin lisää naisia tai miehiä, ja että paikallinen TE-toimisto arvioi potentiaalisen kiinnostuneiden joukon riittävän suureksi.

ESR-hankkeille ominaisesti etsittiin ja kokeiltiin uusia tapoja koulutusten toteuttamiselle. Pyrkimyksenä ei kuitenkaan ollut keksiä työvoimakoulutusta uudelleen, vaan kehittää ja hienosäätää olemassa olevia käytäntöjä. Keskeisin uutuus koulutuksissa oli yksinkertaisesti koulutusten suuntaaminen alalla vähemmistönä työskentelevälle sukupuolelle. Sukupuolen mukaisen työnjaon purkamisen ajateltiin toteutuvan avartamalla ihmisten näkemystä olemassa olevista vaihtoehdoista ja madaltamalla alalla vähemmistönä työskentelevän sukupuolen hakeutumiskynnystä. Tilastojen ja haastattelujen perusteella näin myös tapahtui.

Koulutusten sisällöissä ei ollut merkittäviä eroja ns. sekaryhmille toteutettaviin vastaaviin koulutuksiin verrattuna. Alojen ammattitaitovaatimuksethan ovat samoja sukupuolesta riippumatta. Joitakin seikkoja, kuten riittävää tutustumista alan työtehtäviin ja erityisen tuen tarpeen huomioimista, korostettiin kaikkien koulutusten kohdalla. Lisäksi koulutukset sisälsivät osion työelämän tasa-arvosta, jossa kouluttaja pystyi hyödyntämään Lapin Letkan laatimaa materiaalia. Useimpien koulutusten kohdalla järjestettiin kohderyhmälle

suunnattu infotilaisuus, joissa osassa oli mukana myös työnantajia sekä alalla työskenteleviä vähemmistösukupuolen edustajia. Nämä tilaisuudet olivat erittäin tarpeellisia, koska tällöin koulutuksesta kiinnostuneet saivat oikeaa tietoa alasta ja alan ammattitaitovaatimuksista. Sukupuolen huomioiminen tuli konkreettisimmin esille koulutusten lopullisissa sisällöissä ja käytännön toteutuksessa. Mitään patenttiratkaisua sukupuolen huomioimiseen ei kuitenkaan löytynyt, vaan kyse oli koulutuskohtaisista, usein pienistäkin asioista. Ratkaisut yleensä löytyivät, kun niin haluttiin.

Toteutetut koulutukset olivat seuraavat:

- Rakennusalan perustutkinto naisille (Ylitornio 2009–2011)
- Miehiä hoiva-alalle (valmentava koulutus, Rovaniemi 2009)
- Lähihoitajakoulutus miehille (Rovaniemi 2010–2012)
- Sosiaali- ja terveysalalle ohjaava koulutus miehille (Kemi 2010–2011)
- Naisia talonrakennusalan tehtäviin (valmentava koulutus, Rovaniemi 2011)
- Sosiaali- ja terveysalalle ohjaava koulutus miehille (Kemi 2010–2011)
- Naisia talonrakennusalan tehtäviin (valmentava koulutus, Rovaniemi 2011)
- Kaivosalan eri tehtäviin valmentava koulutus naisille (Sodankylä 2011)
- Kaivosalan eri tehtäviin valmentava koulutus naisille (Kolari 201–2013)

Koulutuksiin osallistuneilta opiskelijoilta saadun palautteen mukaan omalle sukupuolella suunnatut koulutukset avarsivat näkemystä itselle sopivista vaihtoehdoista. Palautteiden ja koulutuksiin hakeutuneiden määrän perusteella koulutusten suuntaaminen madalsi selvästi myös hakeutumiskynnystä. Sukupuolen mukainen työnjako purkaantui koulutusten kautta kahdella tasolla. Välittömästi ja konkreettisesti vaikutus näkyi, kun koulutuksista valmistuneet naiset ja miehet siirtyivät alan työ-tehtäviin tai jatkoivat alan opintoja. Tällä hetkellä he toimivat tärkeinä esimerkkeinä muille ammatinvalintaa pohtiville ihmisille. Vieläkin merkittävämpiä ovat ne pidemmän aikavälin vaikutukset, joita koulutuksilla saatiin aikaan. Koulutuksista saadut hyvät kokemukset sekä positiiviset esimerkit vaikuttavat jatkossakin koulutuksia suunnitteleviin ja niistä päättäviin henkilöihin, erityisesti TE-toimistojen ohjaushenkilöstöön ja koulutuksen järjestäjiin sekä työnantajiin.

Vuoden 2013 lopulla tehtiin läpileikkaus työvoimakoulutuksiin osallistuneiden 73 henkilön työmarkkinatilanteesta. Sen mukaan työssä avoimilla työmarkkinoilla oli 28 (38 %), työssä muualla kuin avoimilla työmarkkinoilla oli palkkatuella 3 (4 %), koulutuksessa 8 (11 %) työelämän ulkopuolella 16 (22 %), ja 1 (1 %) työllistymistä edistävissä palveluisa, työttömänä 17 (23 %). Työelämän ulkopuolella olevista 12 ei ollut uusiin työhakua. On oletettavaa, että he ovat töissä avoimilla työmarkkinoilla, mutta eivät ole ilmoittaneet asiasta TE-toimistoon. Tällä olettamuksella avoimilla työmarkkinoilla olevien määrä olisi

40 eli 55 % kaikista hankkeen koulutuksiin osallistuneista. Hankkeen järjestämien työvoimakoulutusten vaikuttavuus on ollut erittäin hyvä.

TET – Tee eri tavalla

Lapin Letka -hanke ja Rantavitikan peruskoulu Rovaniemeltä tekivät työelämään tutustumiseen eli TET-harjoitteluun liittyvää yhteistyötä vuosien 2010–2012 välillä. Lukuvuoden 2011–2012 aikana kaikki 7.-luokkalaiset olivat TET:ssä yhden päivän keittiöllä ja siivouksessa omassa koulussaan. Tämän lisäksi tytöt olivat yhden päivän kouluisännän mukana ja pojat yhden päivän koulun yhteydessä toimivassa esikoulussa. TET-järjestelyn avulla pyrittiin mahdollisimman laajamittaiseen koulun työtehtävien tuntemukseen sekä lisäksi hälventämään ennakkoluuloja perinteisiä nais- ja miesvaltaisia aloja kohtaan.

Yksi koulun 8.-luokista osallistui varsinaiseen Riko rajat -TET-harjoitteluun. Tämä tarkoitti sitä, että 8B-luokan tytöt suorittavat viikon tutustumisen miesvaltaisen alan työpajassa ja pojat vastaavasti naisvaltaisella alalla. Lapin Letka neuvotteli TET-paikat luokalle valmiiksi, joten oppilaille jäi tehtäväksi valita listalta itselleen mieluisin vaihtoehto. Osa harjoittelupaikkojen työnantajista kävi myös itse esittelemässä ennen TET-harjoittelua luokalle toimintaansa sekä tettiäisten tulevia tehtäviä. Lisäksi Lapin Letka järjesti luokalle vierailijoita, jotka työskentelivät omalle sukupuolelleen epätyypillisellä alalla.

TET-harjoittelu omalle sukupuolelleen epätyypillisellä alalla osoittautui hyväksi toimenpiteeksi, koska se laajensi oppilaiden näkemyksiä alavalinnan mahdollisuuksista, vaikka kaikki eivät niin innokkaasti lähteneetkään kokeiluun. Jos ennako-odotukset osalla oppilaista olivatkin hieman epäilevät, oli TET:n jälkeinen palaute pelkästään positiivista.

Apuvälineitä segregaaion purkamiseen

Millaisia apuvälineitä segregaaion purkamisessa voidaan käyttää erityisesti oppilaitoksissa? Segregaaion purkamisesta puhutaan paljon, mutta konkreettisia työkaluja esimerkiksi opetushenkilöstön käyttöön on vähän. Tämä tuli esille heti hankkeen alkuvaiheessa vuonna 2008, ja tehdyn havainnon seurauksena hankkeessa kehitettiin monenlaisia työkaluja ja keinoja tasa-arvon edistämiseen. Hankkeessa tehtiin esimerkiksi erilaisia materiaaleja ja markkinointikampanjoita.

Esittelen yhden keskeisimmän opetusmateriaalin, joka on suunnattu 7.–9.-luokkaisille. Lisäksi avaan yhden uudella tavalla tehdyn oppilaitoksen markkinointikampanjan. Hankkeessa tuotettiin muutakin opetusmateriaalia ja vinkkejä siitä, millä tavalla oppilaitoksissa voidaan lieventää segregaaiota. Kaikki materiaalit ovat saatavilla verkkosivuilta www.lapinletka.fi.

Lapin Letkassa kehitettiin yhdessä Rovaniemen opinto-ohjaajien kanssa tasa-arvomateriaali 7.–9.-luokille. Materiaali sisältää tuntirungot, opettajan ohjeet ja teemoihin ja tehtäviin liittyvät materiaalit kuten videot, faktatekstit, tarinat ja pelit. Materiaalin avulla rohkaistaan nuoria tekemään omat koulutusvalinnat sukupuolesta riippumatta. Seitsemännelle luokalle tarkoitettu materiaali käsittelee itsetuntemusta ja sukupuolta. Tunnin tavoitteena on, että oppilaat pohtivat sukupuolen vaikutusta kykyjensä ja mielenkiinnon kohteiden muotoutumisessa. Tarkastelun kohteena on sukupuolen merkitys ja mitä se tarkoittaa nuoren koulutusvalintojen ohjaajana. Kahdeksaluokkalaiset käsittelevät koulutusvalintoja ja sukupuolta. Tunnin tavoitteena on rohkaista tekemään koulutusvalinnat omien kykyjen ja kiinnostusten kohteiden perusteella sukupuolen ja siihen liitettyjen stereotyyppien sitä rajoittamatta. Tämän tunnin aikana nuoret tutustuvat eri ammatteihin ja pohtivat niissä vaadittavia ominaisuuksia sekä sukupuolen merkitystä kyseisellä alalla. Yhdeksännellä luokalla oppilaat pohtivat miten tasa-arvo näkyy yhteiskunnassa ja työelämässä. Tunnin tavoitteena on, että oppilaat ymmärtävät mitä sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa Suomessa, mitä tasa-arvoon liittyviä haasteita suomalaisessa yhteiskunnassa on ja miten sukupuoli voi käytännössä näyttäytyä työelämässä.

Kaikki tehtävät ovat luonteeltaan toiminnallisia ja kokemuksellisia. Tarkoituksena ei ole niinkään opettaa, vaan enemmänkin herätellä nuoria itse oivaltamaan, mihin kaikkeen sukupuoli ja tasa-arvo elämässä liittyvät. Näin edistetään tasa-arvoajattelun juurtumista sinne kaikista tärkeimpään paikkaan, jokaisen korvien väliin. Opinto-ohjaajien käyttöön suunniteltu materiaali oli erittäin suosittu ja sitä ovat soveltaneet myös eri aineiden opettajat sekä ammattiopettajat. USB-muistitikulle tallennettua materiaalia tilattiin SubjectAid-palvelusta 800 kappaletta ja SlideShare-sivustolta opetusmateriaalin osia on ladattu noin 600 kertaa. Opettajilta ja opinto-ohjaajilta saadun palautteen perusteella materiaalin vahvuus on sen konkreettisuus ja helppokäyttöisyys. Lapin Letkan materiaaleja ja hyväksi havaittuja toimintatapoja on hyödynnetty myös esimerkiksi TEM:n syksyllä 2014 toteuttamassa viestintäkampanjassa ”Ajattele ala päällä, älä alapäällä”.

Pojat puutarha-alalle?

Lapin ammattiopiston puutarha-alan sukupuolijakauma on ollut hyvin perinteinen. Suurin osa opiskelijoista on ollut naisia, koska ala on tunnettu Lapissa ”kukkienhoitajan kouluna”. Tämän mielikuvan purkamiseen hanke tarttui yhteistyössä alan opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Yhteistyö käynnistettiin puutarhataloutta opiskeleville pojille tehdyllä kyselyllä, jossa tiedusteltiin, miten he olivat päätyneet opiskelemaan alaa ja mitä tulisi tehdä, että alalle saataisiin enemmän miehiä. Vastausten perusteella voitiin todeta, että puutarha-alan tehtäviä tai opiskelumahdollisuuksia ei tunneta kovinkaan hyvin. Lisäksi alaa pidetään jossain määrin naisten alana, jota pojat eivät välttämättä osaa tarkastella itselleen realist-

tisena vaihtoehtona. Puutarha-alan markkinointia alettiin suunnitella kyselyistä saatuja tuloksia hyödyntäen.

Markkinointia suunnattiin myös kahdeksaluokkalaisten vanhemmille, jotka pääsivät tutustumaan alaan oppilaitoksen tiloissa. Markkinoinnin apuna käytettiin opiskelijoiden ideoimaan Mun valinta – Puutarhuri -videota ja toiminnallisia menetelmiä, joilla puutarhurin työtä tehtiin tunnetuksi. Lisäksi toteutettiin Road Show useampaan lappilaiseen yläkouluun. Tapahtumissa olivat mukana niin alan opettajia kuin opiskelijoita. Näissä tilaisuuksissa jaettiin yläkoululaisille chilipaprikan siemenpussit. Muutaman siemenen, kasvatusohjeen, yhteystietojen ja mietelauseen sisältävistä siemenpusseista kehittyi varsinainen hitti. Chilipaprikan siemeniin päädyttiin siitä syystä, että chilin kasvattaminen on usein nimenomaan poikien suosiossa. Erityisen ilahduttavaa oli huomata, että opiskelijoiden osallistuminen markkinoinnin suunnittelemiseen ja toteuttamiseen lisäsi myös heidän omaa kiinnostustansa alaa ja alan koulutusta kohtaan. Tästä on ollut osoitukseksi esimerkiksi se, että opiskelijat ovat olleet erittäin kiinnostuneita siitä, miten markkinointitoimenpiteet ovat näkyneet seuraavan vuoden hakijatilastoissa. Mikäli tänäkaltaista markkinointia haluaa tehdä, on muistettava, että toimenpiteet kannattaa tehdä vähintään kolmena vuonna peräkkäin ja opiskelijoiden osuus kokonaisuuden onnistumisen kannalta on erittäin merkittävä. Jatkuvuudella, toistolla ja nuorten näkemyksillä saadaan aikaan haluttu lopputulos siten, että sillä on todella vaikuttavuutta segregaaation purkamisessa.

Segregaaation purkamisen ongelmakohdat

Hankkeen toiminta-aikana tuli selvästi esille se, että kaikissa oppilaitoksissa opintojen ohjaus on hyvin perinteistä. Tapoja tehdä eri tavalla ei ollut käytössä. Lisäksi monien uudistusten ajateltiin aiheuttavan ylimääräistä työtä, vaikka juuri niin ei ollut tarkoitus käydä. Harmittavaa oli myös se, etteivät oppilaitokset juurikaan kuunnelleet oppilaita. Nuorten ääni jää kuulumattomiin. Niissä oppilaitoksissa, joissa opiskelijat otettiin tiiviisti mukaan, segregaaatiota pystyttiin purkamaan. Yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että monelta oppilaitoksilta puuttui rohkeus tehdä asioita toisin, vaikka siihen olisi myös varattu lisäresursseja.

Yleisesti ajatellaan, että poliittinen tahtotila ja olemassa oleva lainsäädäntö tukevat toisiaan. Monen vuosikymmenen ajan Suomessa on ollut hyvät tavoitteet ja vahva poliittinen tahtotila segregaaation purkamiseen. Viime vuosina lainsäädäntö ei ole kaikilta osin tukenut tätä tavoitetta. Vuoden 2012 aikana muuttui laki julkisista työvoima- ja yrityspalveluista. Tämä muutos tarkoitti sitä, että vuodesta 2013 lähtien ei ole voitu järjestää uusia valmentavia koulutuksia. Hankkeen kokeilujen aikana tuli hyvin selväksi se, että sukupuolelle epätyypille alalla kouluttautumiselle pitää olla pohjalla tutustumisjakso. Juuri nämä ohjaavat ja valmentavat koulutukset olivat sellaisia. Tällöin TE-toimiston asiakas sai tutustua

alaan 3–4 kuukautta, jonka jälkeen hänellä oli mahdollisuus hakeutua tutkintoon johtavaan koulutukseen, mikäli uusi ala oli sopiva.

Hankkeen aikana tuli hyvin selväksi se, että osa oppilaitoksista halusi pysyä tutussa ja turvallisessa toiminnassa. Muuttumattomuuden tila luo turvallisuuden tunnetta ja muutos voi aina aiheuttaa vastarintaa. Tämä oli yksi syy siihen, miksi kaikilla ei ollut suurta innostusta muuttaa muun muassa markkinointia. Osa sanoi myös ääneen sen, mitä me olimme epäilleet: ”Ei meidän tarvitse houkutellessa tänne vastakkaisen sukupuolen opiskelijoita. Meillä on muutenkin hakijoita.”

Suomalaisessa julkishallinnossa on käytössä kolme erilaista ohjausmekanismia: normi-informaatio- ja resurssiohjaus. Segregaation purkamisessa käytetään vain normi- ja informaatio-ohjausta, mutta resurssiohjaus puuttuu kokonaan. Mikäli Suomessa todella halutaan purkaa segregaatiota, vaatii se julistusten, linjausten ja säädösten rinnalle myös taloudellisten mittareiden asettamista oppilaitoksille. Vain tällä tavalla oppilaitokset ja alat, joissa ei kärsitä opiskelijapulasta, alkavat kiinnostua siitä miten monipuolinen hakijajoukko heidän olisi mahdollista saada.

Toimenpide-ehdotukset

Olen saanut tehdä tasa-arvotyötä useissa eri tehtävissä yli 10 vuoden ajan. Näinä vuosina olen kohdannut monta tasa-arvon edistämiseen ja segregaation purkamiseen vihkiytynyttä tekijää niin miehiä kuin naisia. Virallisissa ja epävirallisissa keskusteluissa esiin on nousseet seuraavat viisi toimenpidettä, joiden avulla segregaatio voi todella vähentyä.

1. Aikuisiällä koulutukseen hakijalla pitää olla jonkinlaisia mahdollisuuksia tutustua käytännössä eri ammatteihin ennen varsinaiseen ammattiin johtavaan koulutukseen hakeutumista.
2. Nuoret tarvitsevat parempia mahdollisuuksia kokeilla ja tutustua eri aloihin, ennen kuin ”lopullinen” päätös opiskelupaikan hakemisesta ja sen vastaanottamisesta pitää tehdä.
3. Työvoimahallinnon uusiin käytäntöihin on saatava mukaan aito ja oikea segregaation purkaminen – näkökulmaksi se, että koulutetaan sinne missä todellista työvoiman tarvetta on
4. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma pitää saada todelliseen täytäntöönpanoon kaikilla sektoreilla. Julistusten sijaan on oltava oikeita toimia.
5. Taloudellisten mittareiden asettaminen oppilaitoksille segregaation purkamiseen.

Mikäli edes puolet näistä toimenpiteistä saadaan oikeasti käytäntöön, voi Suomesta tulla segregaation purkamisen mallimaa EU-alueella.

Lukemisto:

- Brunila, K. (2009). Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2011). Työmarkkinoiden jakautuneisuus. http://www.ek.fi/ek/fi/tyo-markkinat_ym/tyoelama/tasa_arvo/naiset_miehet/ammattillinen_jakautuminen.
- Haataja, M-L. & Leinonen, E. & Mustakallio, S. (2011). Tasa-arvon valtavirtaistaminen kehittämisselmissä ja projekteissa. Opas viranomaisten ja projektitoimijoiden käyttöön. http://www.tem.fi/files/31747/Opas_tasa-arvon_valtavirtaistaminen_kehittämisselmissä_ja_projekteissa.pdf
- Halko, M-L. & Mikkola, A. & Ruuskainen, O-P. (2010). Naiset, miehet ja talous. Helsinki. Gaudeamus.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelmat vuosilta (1980–1985), (1996–1999), (2004–2007), (2008–2011) ja (2012–2015)
- Holli, A-M. & Luhtakallio, E. & Raevaara, E. (2007). Sukupuolten valta/kunta. Poliitiikka, muutos ja vastarinta suomalaisissa kunnissa. Vastapaino. Tampere.
- Kauhanen, M. & Lilja, R. & Savaja, E. (2006). Työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuus kysynnän näkökulmasta. Työpoliittinen tutkimus 313. Helsinki. Työministeriö.
- Kinnunen, M. (2001). Luokiteltu sukupuoli. Tampere. Vastapaino.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.) 1986. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere. Vastapaino.
- Kolehmainen, S. (1999). Naisten ja miesten työt. Työmarkkinoiden segregoituminen Suomessa 1970–1990. Helsinki. Tilastokeskus.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 8.8.1986/609.
- Minkkinen, J. & Paldanius, R. (2014). Naisten ja miesten työvoimakoulutukset. Lapin Letka-hankkeen raportteja.
- Minkkinen, J. & Peltola, M. (toim.) (2013) Haasteena papiljotit. Mies lähihoitajana loppuraportti. Lapin Letka- hankkeen raportteja.
- Minkkinen, J. (2012). ”Kyllä se madalsi kynnystä”. Yhteenveto Lapin Letka - ja Koordi-hankkeiden koulutuksista 2009-2011. Lapin Letka- hankkeen raportteja.
- Opetus ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. (2012:28). Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (2010:10). Segregaation lieventämisen loppuraportti.
- Ylöstalo, H. (2012).Tasa-arvotyön tasa-arvot. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Ylöstalo, H. (2006:3). Naisia, miehiä vai ihmisiä? Sukupuolten tasa-arvo työpaikkojen tasa-arvotyössä ja feministisessä tutkimuksessa. Naistutkimus – Kvinnoforskning.

HANKE:

Duaalivalmennuksesta yhdenvertaisuutta maahanmuuttajille

ERJA STOLT JA MATLEENA AARIKALLIO

Oulun Seudun Setlementti ry:ssä (OSS ry) on kehitetty uudenlainen valmennuskokonaisuus aikuisille maahanmuuttajille. Tässä lukukauden kestävässä Duaalivalmennuksessa kohderyhmänä ovat kotouttamisajan ohittaneet heikosti koulutetut maahanmuuttajat, jotka ovat todellisessa syrjäytymisvaarassa.

Duaalivalmennus on luotu Naisten koulu -hankkeessa Euroopan sosiaalirahaston ja Oulun kaupungin rahoituksella vuosina 2009–2014. Tällä hetkellä valmennusta toteutetaan OSS ry:n Pohjola-opiston vapaan sivistystyön opintolinjana. Valmennuksessa kiinnitetään erityishuomiota sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumiseen, minkä vuoksi valmennus on jaettu Naisten kouluun ja Miesten kouluun. Opetusta toteutetaan kuitenkin myös sekaryhmänä.

Valmennukseen valittuja opiskelijoita yhdistää muun muassa pakolaistausta, pitkäaikaistyöttömyys ja erittäin heikko suomen kielen taito. Tämän asiakasryhmän kohdalla suuria haasteita suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisessa ovat yhteiskuntarakenteiden ja koulutusjärjestelmien erilaisuus lähtömaassa ja Suomessa sekä suomalaisen työelämän kieli- ja ammattipätevyysvaatimukset.

Duaalivalmennuksen aloittavilla opiskelijoilla on tavallisesti suppea sosiaalinen elämämpiiri, ja yksinäisyys on osa arkea myös niillä naisilla ja miehillä, joilla on perhe Suomessa. Osa valmennukseen osallistuneista naisista on asunut Suomessa useita vuosia, mutta ei ole saanut kotikaupungistaan yhtään ystävää. Kotiäitiys saattaa estää naisten osallistumisen kotoutumiskoulutuksiin, mikä voi viivästyttää suomen kielen oppimista ja heikentää sosiaalisen elämän mahdollisuuksia. Oppimaan oppimisen valmiudet ovat erityisen vähäiset niillä opiskelijoilla, jotka eivät ole lähtömaassaan käyneet peruskoulua tai oppineet lukemaan ja kirjoittamaan. Duaalivalmennuksessa on myös opiskelijoita, jotka ovat menettäneet perheensä tai jotka ovat olleet vuosia perheestään erossa. Heidän kohdallaan opiskeluorientaatio voi olla heikko surun ja ikävän viedessä energiaa, keskittymiskykyä ja motivaatiota.

Valmennukseen hakeutuneiden koulutuspolku Suomessa on ollut muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kotoutumiskoulutusten varassa. Kotoutumiskoulutuksen tavoitteet

na on, että opiskelija saavuttaa toimivan peruskielitaidon ja kykenee arvioimaan omaa oppimistaan sekä asettamaan itselleen tavoitteita sen suhteen. Kotoutumiskoulutuksen tarkoituksena on myös tarjota kaikille ne tiedot ja taidot, joita vaaditaan täysipainoisena, aktiivisena ja tasa-arvoisena yhteiskunnan jäsenenä toimimisessa. Duaalivalmennuksen asiakaskunnan näkökulmasta kotouttamistoimenpiteiden tavoitteet ovat varsin korkeat, sillä suomen kieli saattaa olla ensimmäinen kieli, jota valmennuksen osallistuva oppii kirjoittamaan ja lukemaan.

Suomen kielen oppiminen on monivaiheinen prosessi. Oleskelu suomenkielisessä ympäristössä auttaa joitakin saavuttamaan sujuvan puhekielen, mikä voi aiheuttaa harhaluulon, että pelkkä oleskelu vieraassa maassa ja kulttuurissa riittää kielen oppimiseen. Kuitenkin opiskelu- ja työelämässä vaadittava sujuva yleiskieli, etenkin kirjoitettu kieli, saavutetaan yleensä vain kieliopintojen avulla.

Toisaalta tulee huomioida, että kielen oppimista ei tapahdu vain opettajan johdolla luokkaympäristössä. Kun kielen opiskelija ei ole tiedostanut omaa rooliaan oppimisprosessista, hän olettaa opettajan jakavan kielellistä tietoa ikään kuin hänellä itsellään ei olisi muuta roolia kuin toimia tiedon vastaanottajana. Kielen oppiminen olisikin hyvä nivoa alusta alkaen saumattomaksi osaksi kaikkea opiskelijan arjen toimintoja ja elämänhallintaa. Jotta kielitaito voisi todella kehittyä, tarvitaan virikkeellinen oppimisympäristö ja sellainen sosiaalinen elämä, jossa kielenkäyttömahdollisuudet ovat aidot ja monipuoliset.

Duaalivalmennuksesta saatujen kokemusten mukaan joidenkin opiskelijoiden kotoutuminen on käynnistynyt aluksi erittäin lupaavasti. He ovat saavuttaneet riittävän suomen kielen taidon selviytyäkseen ammattiopinnoista, saaneet opiskelupaikan ja valmistuneet ammattiin. Valmistuttuaan he eivät kuitenkaan ole löytäneet työpaikkaa. Ammatillinen itsetunto on heikentynyt työnhaun jatkuvasti epäonnistuessa ja ammattitaito hiipunut, kun opittuja taitoja ei ole päästy hyödyntämään työelämässä. Samoin kuin ammattitaito kielitaitokin rapistuu yllättävän nopeasti, mikäli sitä ei aktiivisesti pidetä yllä.

Duaalivalmennuksessa kielen oppimisen moniulotteisuus on otettu huomioon yhdistämällä yhteiskuntavalmiuksia tukeva lähiopetus ja kuntouttava työtoiminta. Valmennusmallin mukaan kielen oppiminen on osa kaikkea oppimiskokemusta, ja kielitietoa kartutetaan erilaisissa toimintaympäristöissä. Valmennusta toteuttavassa organisaatiossa tiedostetaan, että kaksisuuntainen kotouttaminen on jokaisen työntekijän vastuulla. Duaalivalmennuksen kaltainen, sekä työ- että koulutusmaailmaan liittyviä elementtejä sisältävä valmennuskokonaisuus voisi hyvinkin tarjota toimivan vaihtoehdon maahanmuuttajien koulutuskentälle.

” Suomalainen perusopetus elää tällä hetkellä voimakasta murrosvaihetta.

PUHEENVUORO:

Opettajankoulutus kuntoon – kuka opettaisi lapsia?

SARI KONTRA

Erityisopettajaopintojeni loppuvaiheessa luennon aluksi näytetty mustavalkoinen sarjakuvapiirros on tallentunut verkkokalvoilleni harvinaisen tarkasti. Siinä ryhmä eläimiä on aseteltu tasaiseen riviin opettajansa eteen. Pöydän takana tukevasti istuva viiksekäs herrasmies ohjeistaa eläimiä seuraavasti:

”Tasapuolisuuden nimissä jokaisen on suoritettava seuraava koe. Kiivetkää tuohon puuhun.” Koska sarjakuvassa ei ole kuin yksi ruutu, se ei paljasta rivistön eläimissä tapahtuneita reaktioita. Tästäkin huolimatta rohkenen veikata, että eläinjoukon linnulla, simpanssilla, pingviinillä, elefantilla, kultakalalla, hylkeellä ja koiralla on tilanteesta hyvin erilaiset tunnelmat. Näille tunnereaktioille on kuitenkin tuskin ollut sijaa, sillä sen verran ponnekkaasti pöydän takana selkä suorassa istuva opettaja vaatimuksensa esittää.

Onko tämä tasapuolista? Kysyn itseltäni ja vaikenen saman tien. Näinhän se on meille aina perusteltu.

Ainutlaatuista ja hyvää – tähän asti

Tasapuolisuus on yksi nykymuotoisen peruskoulumme kantavia perusperiaatteita. Uraa uurtavaa työtä tehneet koulutusasiantuntijat tahtoivat kaikki kansakuntamme verrattain epätasa-arvoisissa oloissa kasvaneet toivot kiipeämään samaan puuhun. Näin syntyi nyt jo nelikymppisiä viettävä yhtenäinen peruskoulujärjestelmä, joka on instituutiona ai-

nutkertainen koko maailmassa. Myöhemmin peruskoulun taustavoimaksi yhtenäistettiin myös opettajankoulutus, jonka maisterintutkintohedelmiä olemme saaneet nautiskella PISA-tutkimustulosten osatekijöinä jo vuosien ajan. Suomalaisissa yliopistoissa on leivottu erityiskasvatuksen, luokanopettajakoulutuksen ja ainepedagogiikan ylempiä korkeakoulututkintoja sellaisella tahdilla, että muissa OECD-maissa on voitu vain ihastella suomalaisen opettajahautomon uljaita tuotoksia. Kansankynttilöidemme mitä erilaisimpien maisterintutkintojen ohella olemme vuosikaudet voineet paukutella henkseleitämme koululaistemme oppimistuloksilla, sillä ovathan suomalaisen peruskoulun läpikäyneet maailman eliittiä myös akateemisilta taidoiltaan.

Tässä hehkussa lämmiteltiin vuosikaudet, kunnes joku uusimpia PISA-tutkimustuloksia plärätessään huomasi, ettei kultakala osaa kiivetä puuhun. Ei myöskään elefantti, hylkeestä puhumattakaan.

Onko tämä tasapuolista? Tällä kertaa rohkenen toistaa kysymykseni. Voiko tämä edelleen olla tasapuolista?

Jokainen maisteri kiivetkään omaan puuhunsa

Suomalaisen peruskoulun omakohtaisesti läpäisseenä tein opiskeluaikoinani tutkimusmatkan myös nykyiseen opettajankoulutukseen. Opiskelin ensin luokanopettajaksi saamatta kunnollisia vastauksia niihin kysymyksiin, joita esitin itselleni toistuvasti pitkin harjoittelujani ja kirjavaa sijaisopettaja-arkeani. Miksi en ymmärrä tuota lasta? Miksi vilkkaiden on istuttava? Miksi kaikkien täytyy lukea samat kirjat ja tehdä samat läksyt? Miksi tätä asiaa ei voitaisi opettaa tällä tai tällä tavalla? Miksi meidän täytyy olla siellä? Miksi?

Hakeuduin myöhemmin erityispedagogiikan pätevöittäviin opintoihin etsimään vastauksia edellä mainitsemiini ihmetyksiin. Ylisuuren sivuainekavalkadini (kyllä, olenhan suomalaisen peruskoulun muovaama ja akateemisilta taidoilteni ylivertainen PISA-ihmelapsi, joten sivuaineitakin kertyi) myötä olin jo aiemmassa tutkinnossani suorittanut ison osan erityisopettajaksi valmistavista opinnoista, ja aikaa jäi pureskella huolellisesti erityiskasvatuksen polttavimpia kipupisteitä. Huomasin kuitenkin pureutuvani paljon laajempaan koulutuspoliittiseen haasteeseen.

Opintojen edetessä huomasin erityiskasvatuksen toteuttavan samaa salatieteellistä ajatusta kuin kasvatustiede ensimmäisessä tutkinnossani. Siinä, missä luokanopettajakoulutuksessa puhuttiin kasvatustieteestä, erityisopettajaopinnoissani lähes jok’iäinen termi oli varustettu erityis-etuliitteellä, eivätkä nämä kaksi näennäisesti yhtenäistä alaa vahingossakaan viitanneet toisiinsa. Molemmat koulutusalat olivat kasvattaneet kampukselle omat, tarkasti vartioidut ja aidatut puunsa, joihin pöydän takana valvovat opettajat ohjasivat ravihevossilmäläpuin varustettuja opiskelijoitaan. Jossain kauempana omiin puihinsa kiipesivät vielä myös aineenopettajaopiskelijat.

Sanon kysymykseni kolmannen kerran: onko tämä tasapuolista?

Tällä kertaa en viittaa kysymykselläni opiskelijoihin, vaan niihin lapsiin ja nuoriin, joiden parissa näihin useaan eri akateemiseen puuhun kiivenneet ja myöhemmin omaa ainutlaatuista eläinrivistöään luotsaavat opettajat tekevät alati pitenevän työuransa. Voidaanko näin vanhanaikaisella ja rajatulla opettajankoulutuksella taata aidosti tasapuolinen koulutus tulevaisuutemme elefanteille, hylkeille ja kultakaloille? Aivan. Ei voida.

Kohti yhtenäisempää metsikköä?

Suomalainen perusopetus elää tällä hetkellä voimakasta murrosvaihetta. Emme opetus-alalla ole varsinaisesti uuden haasteen edessä, sillä onhan koulun ja siellä työskentelevien opettajien tehtävä ollut aina kutakuinkin mahdoton: valmentaa oppilaita vuosikymmenten päässä oleviin haasteisiin, joiden olemassaolosta emme vielä tiedä mitään. Aidosti muuntautumiskykyisen ja nykyaikaisen peruskoulutuksemme takeena on moderni ja yhteen hiileen puhaltava ja eri aloja voimakkaasti yhdistävä opettajainkoulutus, jonka olisi kiireesti havaittava yhteinen metsänsä omilta vanhentuneilta tutkintorakennepuiltaan.

Pieniä liikahduksia yhtenäisen opettajankoulutuksellisen metsän suuntaan on jo onneksi tapahtunut. Yliopistojen opetussuunnitelmauudistuksessa on yhdistetty eri kasvatusalojen koulutusohjelmia ja etenkin harjoitteluita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tämä muutos mahdollistaa muun muassa erityiskasvatuksen ja luokanopetuksen koulutusohjelmissa

opiskelevien yhteistyön aloittamisen jo opiskeluaikana. Tämä on jo hyvä alku, vaikka suurimmat ja tasa-arvoa eniten varjostavat suojamuurit ovat kuitenkin henkisten puidemme ympärillä. Eri alojen omakohtainen ylpeys estää yhtenäisen metsämme ja aidon opettajan ja siten myös peruskoulutuksellisen tasa-arvomme syntymistä.

Minun haaveideni tasa-arvoisessa opettajankoulutuksessa kannustamme toisiamme kiipeilemään omiin puihimme ja jaamme kokemuksia toisiltamme oppien. Hedelmällisimmillään tulevaisuuden opettajankoulutus koostuukin tieteenalallisten nyanssien tarkkarajaisen pännttäämisen sijaan opetusmetodiikan ja hyvien käytäntöjen opiskelusta. Tulevaisuuden tasa-arvoisessa opettajankoulutuksessa opiskeltaisiin, kuinka opetetaan lapsia – koko rivistöä linnusta ja pingviinistä hylkeeseen ja koiraan.

Kirjoittaja on helsinkiläistynyt opettaja, joka haluaa opettaa lapsia

Epilogi

Lähtökohta tämän kirjan tekemiselle oli kunnianhimoinen. Halusimme saada aikaiseksi muutoksia suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja sitä ohjaavaan politiikkaan. Mietimme pitkään ja hartaasti, mitä uutta sanottavaa meillä on tasa-arvosta. Tuntui, että tasa-arvo-teokset ovat helposti eräänlaisia raamattuja: niitä lukevat lähinnä uskovaiset keskenään omaa maailmankatsomustaan syventääkseen ja vahvistaakseen. Halusimme sisällyttää tähän kirjaan monipuolisesti erilaisia puheenvuoroja, joihin muidenkin kuin tiiviisti tasa-arvotyötä tekevien ihmisten olisi helppo tarttua.

Teoksen näkökulmaa ja tekstien aiheita ei ollut helppo rajata. Polku varhaiskasvatuksesta yliopistoon on valtavan pitkä. Sen varrella on monia risteyksiä ja valinnan paikkoja, joista matkat haarautuvat eri suuntiin. Kirjan juoni olisi ollut helppo rakentaa niin, että lukijaa olisi kuljetettu polkua eteenpäin ja pysäytetty aina tienhaarassa tarkastelemaan tilastoja siitä, kuka on jatkanut matkaa mihinkin suuntaan. Pelkkä haarautuvien koulutuspolkujen kuvaaminen ei kuitenkaan tuntunut tyydyttävältä. Halusimme nostaa esille matkan kulkuun vaikuttavia usein varsin huomaamattomia tekijöitä: millaiset eväät oppijoilla on repussaan, mihin heitä ohjataan kulkemaan ja millaista tukea he saavat taipaleellaan.

Tutkimusten ja tilastojen elävöittämiseksi halusimme kertoa myös, miltä koulutuspolku näyttää erilaisten ihmisten silmin. Ulkomailta muuttaneella, liikuntavammaisella, lahjakkaalla tai keskittymisvaikeuksista kärsivällä oppijalla voi olla hyvin erilaiset kokemukset tämän päivän suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Tästä perspektiivistä aiheiden valitseminen kirjaan tuntui toisinaan lähes mahdottomalta. Erilaisia ihmisryhmiä ja -kohtaloita on lukematon määrä, ja jokainen tarina ansaitsisi tulla kerrotuksi. Onneksi tasa-arvon edistäminen ei kuitenkaan vaadi kaikkien aliedustettujen ryhmien tuntemista ja saappaisiin asettumista. Tärkeämpää on tunnistaa ihmisten ja heidän lähtökohtiensa erilaisuus ylipäänsä sekä havainnoida ja purkaa siihen liittyviä vinoutuneita rakenteita ja stereotyyppioita.

Eräänä iltana kirjan toimittamisen lomassa vastaan tuli sattumalta Women against feminism -liike. Siinä naiset ympäri maailman lähettivät verkkosivulle valokuvattuja julistuksia. Niissä he pitelevät kylttiä, jossa kertovat, miksi vastustavat feminismiä. Väittämät ovat herättäneet voimakasta keskustelua ja kritiikkiä. Erityisen paljon minua puhutteli erään nuoren naisen kirjoittama perustelu, joka kuuluu vapaasti käännettynä näin:

En tarvitse feminismiä, koska olen kunnianhimoinen, ahkera ja itsevarma ihminen, joka elää 2010-luvun Amerikassa. Miksi taistelisin sellaisten oikeuksien puolesta, jotka minulla on jo?

Kommenttiin tiivistyi mielestäni paljon siitä, miksi tasa-arvosta keskusteleminen ja sen edistäminen on usein varsin vaikeaa. Tasa-arvolla on harvoja näkyviä vastustajia, joiden kanssa asiasta voisi heittäytyä antaumukselliseen väittelyyn. Avoimen vastustuksen sijaan tasa-arvo kohtaa äänettömiä muureja: se on periaatteellisesta tärkeydestään huolimatta liian kallista, hankalaa toteuttaa, jonkun muun vastuulla, tai toteutunut jo ihan riittävästi. Varsinkin poliittisissa keskusteluissa tasa-arvon käsite saa helposti lukuisia eri sävyjä ja tulkintoja, joilla oikeutetaan mitä mielikuvituksellisimpia ja toisinaan aivan päinvastaisiakin poliittisia tekoja.

Yksi keskeinen tasa-arvotyön ongelma on, että tasa-arvo nähdään miesten ja naisten välisenä köydenvetona, jossa naiset ovat lähteneet kisaan altavastaajina ja yrittävät vimmatusti kiskoa köyttä omalle puolelleen. Osa näkee ponnistelun naisten aseman edistämiseksi tarpeettomana tai jopa tasa-arvon kannalta vahingollisena: naiset pörjivät koulussa, valtaavat opiskelupaikat ja viskelevät kiviä lasikattoihin minkä ehtivät. Eikö tämä jo riitä? Suomen naisten tasa-arvosuoritus tuntuu toki huikkeilta, jos niitä verrataan esimerkiksi 1800-luvun tilanteeseen tai Afganistanin naisten tuloksiin. Jos niitä taas vertaa miesten valtaan ja oikeuksiin, ymmärtää helposti, miksi työtä naisten tasa-arvon puolesta tehdään edelleen myös 2010-luvun sivistysvaltiossa. Puhumattakaan kaikista niistä tasa-arvoistaisteluista, joissa aliedustetut ryhmät ovat vasta heräämässä samanlaiseen voimaantumiseen kuin naisasialiike aikanaan.

Tasa-arvon edistämistä voi vaikeuttaa myös yhteiskunnan läpäisevä individualistinen ajattelu. Parhaimmillaan se auttaa kiinnittämään huomiota ihmisten erilaisuuteen ja räätälöimään heille yksilöllisiä koulutuspolkuja ja tukimuotoja. Riskinä on kuitenkin, että jos huomio keskittyy liiaksi yksilöihin, on vaikeampaa tunnistaa ja muuttaa yksilöllisten valintojen taustalla vaikuttavia rakenteita. Jos rahaa ja aikaa on liian vähän, organisaatioiden ja instituutioiden on yksilön vastuuseen vedoten helppo pestä kätensä tasa-arvon edistämisestä. On helppoa ajatella, että tasa-arvo toteutuu tarjoamalla kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet, ja jättää sen jälkeinen menestys ja edistyminen koulutuspolulla yksilön omaksi asiaksi.

Kolmas tasa-arvon edistämistä vaikeuttava asia on harhakäsitys siitä, että saavutetut edut pysyvät voimassa itsestään. Tasa-arvosta nautitaan kuin antiikin orgioista: väliäkö sillä, mistä viini virtaa, kunhan sitä riittää nautiskeltavaksi. Itsestään selvien asioiden arvon huomaa usein vasta kun ne on menettänyt. Tähän ansaan olin itsekin langeta: mietin, onko

minulla mitään annettavaa aiheeseen, josta on kaikki jo sanottu. Artikkeleita lukiessani minulle kirkastui taas, että tasa-arvosta ei koskaan ole keskusteltu ja kirjoitettu riittävästi. Samoja teemoja on väsymättä toistettava kaikissa niissä keskusteluissa, joista tasa-arvon ajatus puuttuu tai joissa se on joutumassa sivuraiteelle. Tasa-arvoon perustuva koulutusjärjestelmämme on aivan liian arvokas asia romutettavaksi vahingossa, tietämättömyyden tai ajattelemattomuuden vuoksi.

Women against feminism -liikkeen innoittamana haluan aloittaa Ihmiset tasa-arvon asialla -liikkeen ja haastaa siihen mukaan sinutkin. Sen manifesti omalta osaltani kuulukoon näin:

Tarvitsen tasa-arvoa, koska olen kunnianhimoinen, ahkera ja itsevarma ihminen, joka elää 2010-luvun Suomessa. Haluan taistella niiden oikeuksien puolesta, jotka minulla on jo. Erityisesti haluan kuitenkin taistella niiden oikeuksien puolesta, joita monilla muilla ei vielä ole.

Liity mukaan!

Johanna Roihuvuo,
teoksen toimittaja

Suomalaisen koulutusjärjestelmän yksi kiistaton perusta ja vahvuus on, että järjestelmä on rakennettu tasa-arvoisesti kaikkia kansalaisia palvelemaan. Käsitys tasa-arvosta on kuitenkin muuttanut muotoaan ja saanut uusia tulkintoja vuosien saatossa. Onko koulutusjärjestelmämme edelleen kaikkien yhtä lailla saavutettavissa ja hyödynnettävissä? Mitä ylipäänsä tarkoitetaan tasa-arvolla tämän päivän koulutuksessa?

Tässä teoksessa esitellään koulutuksen tasa-arvon keskeisiä ulottuvuuksia ja erilaisia näkökulmia aiheeseen. Kirjan artikkeleissa pureudutaan tarkemmin siihen, mitä tutkimuksen valossa tiedetään tasa-arvon toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä, mm. koulutuksen periytymisestä sekä alueellisista ja sukupuolten välisistä eroista. Keskeisessä roolissa ovat myös erilaiset hankkeet ja kokeilut, joissa on edistetty koulutuksen tasa-arvon toteutumista ja purettu segregatiota. Näkökulmien rikastamiseksi ja innostuksen herättämiseksi kirjaan on sisällytetty myös ihmisten omakohtaisia puheenvuoroja ja tarinoita.

Kirja soveltuu kaikille koulutuksen tasa-arvon teemojen kanssa tekemisissä oleville päättäjille, kasvattajille ja vaikuttajille. Se tarjoaa sekä taustatietoa tasa-arvosta että laajasti erilaisia konkreettisia toimenpide-ehdotuksia oman työn ja vaikuttamisen tueksi.

SYL-JULKAISU 1 / 2014
ISBN: 978-951-703-278-0
ISSN: 0356-8245

