



Sorvali Maria

Koulutuksellista tasa-arvoa etsimässä – Koulutus yhteiskunnan ilmastointiteippinä

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Koulutuksellista tasa-arvoa etsimässä – Koulutus yhteiskunnan ilmastointiteippinä (Maria Sorvali)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua

Toukokuu 2022

---

Tutkielman aiheena on tarkastella koulutuksellista tasa-arvoa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Huomio kohdistuu niihin tekijöihin, jotka ovat uhkia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle. Koulutuksellisella tasa-arvolla yleensä tarkoitetaan mahdollisuuksien tasa-arvoa, tai lopputulosten tasa-arvoa. Tutkielmassa mahdollisuuksien tasa-arvolla on suurempi rooli, mutta lopputulosten tasa-arvo silti esiintyy tekstissä koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen moninaisuudesta seuraten.

Tutkielmani tavoitteena oli selventää niitä tekijöitä, ajatuksia sekä tilanteita, mitkä vaikuttavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen uhkaavasti. Tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena, koska aiheesta on saatavilla lukuisia lähteitä. Ymmärrys siitä, mitä koulutuksellinen tasa-arvo sisältää on muuttunut vuosikymmenien aikana ja keskustelu on muuttunut 1960-luvun tuloksien mahdollisimman suuresta tasaisuudesta ja mahdollisuuksien tasa-arvosta kohti yksilönvalinnan mahdollisuuksien korostamista. Nykypäivänä koulutuksellisen tasa-arvon ympärillä oleva keskustelu on pohdintaa yksilön valinnanoikeuksien ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisesta. Kirjallisuuskatsaus tarjoaa keinon käydä saatavilla olevaa lähdemateriaalia läpi niin, että yleisen kuvan muodostuminen koulutuksellisen tasa-arvon moninaisesta kentästä on mahdollista.

Koulutuksellista tasa-arvoa uhkaaviksi tekijöiksi tutkielman aikana on muotoutunut ylisukupolvinen huono-osaisuus, yleinen alueilla tapahtuva eriarvoistuminen ja osittain kouluvalinnat. Koulutuksellista tasa-arvoa ja sen toteutumista on useiden vuosikymmenten ajan pidetty tärkeänä asiana suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta sen toteutumisesta käydään silti jatkuvaa kamppailua. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista uhkaavat tekijät ovat usean asiakokonaisuuden yhteenliittymä, eikä ole olemassa suoraan yhtä ainoaa syytä sille, miksi koulutuksellinen tasa-arvo ei välillä onnistu. Vaikka on olemassa erilaisia koulutuksellista tasa-arvoa tukevia ohjelmia ja keskustelu resurssien jakamisesta koulutuksellisen tasa-arvon parantamiseksi, aiheen moniulotteisuudesta seuraten ei ole olemassa yhtä ainoaa ratkaisua, miten koulutuksellinen tasa-arvo saadaan toteutumaan kaikkialla samankaltaisesti.

Avainsanat: Koulutuksellinen tasa-arvo, ylisukupolvinen huono-osaisuus, kouluvalinnat

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman toteutus</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Koulutuspolitiikkaa ja peruskoulun rakentumista 1960–1990-luvuilla</b> .....	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Koulutuksellista tasa-arvoa vai liukuhinnatuotantoa</b> .....	<b>12</b>
4.1	Että mikä tasa-arvo .....	12
4.2	Koulutuksellista tasa-arvoa ja eriarvoistumisen eetosta .....	13
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>17</b>
5.1	Yleistä eriarvoistumista ja paikallista eriytymistä .....	17
5.2	Kouluvalintojen yleisiä vaikuttajia .....	19
5.3	Sosioekonomisen aseman ja huono-osaisuuden parisuhdestatus koulutuksellisen tasa-arvon kanssa ....	21
<b>6</b>	<b>Loppupohdinta</b> .....	<b>24</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>28</b>

# 1 Johdanto

Tutkielman tarkoitus on analysoida koulutuksellista tasa-arvoa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Aihe on minua kiinnostava, koska kouluissa on kuluneiden vuosien aikana tapahtunut paljon muutoksia, esimerkiksi oppivelvollisuuden pidentyminen. Puhetta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta on ollut myös COVID-19 pandemian aikana. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on laatinut raportin, jossa tutkitaan juuri poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutusta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Tutkittaessa normaaleja olosuhteita havaittiin, että kansainvälisesti arvioituna osaamisen taso on Suomessa korkea ja vertailukelpoinen muihin OECD-maihin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Karvi], 2020, s. 6). Tarkasteltaessa matematiikan tuloksia havaittiin, että huoltajien koulutuksen tausta, koulutuksen arvostus ja tuki, ilmensivät eroja perusopetuksessa olevien oppilaiden välillä (Karvi, 2020, s. 6).

Huoli koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta ei kuitenkaan ole aihe, joka on sidonnainen ainoastaan pandemiaan. Normaalitilannetta tutkittaessa havaittiin, että suurten kaupunkien sisäiset koulujen väliset erot ovat suuria jo ensimmäisen luokan alussa (Karvi, 2020, s. 32). Bernelius ja Huilla (2021) analysoivat tutkimuksessaan peruskoulun ja varhaiskasvatuksen tasa-arvotilannetta kiinnittäen huomiota etenkin sosiaalisten ja alueellisten jakojen tuottamiin haasteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016 s. 16) esitetään tasa-arvon tavoitteen ja laajan yhdenvertaisuusperiaatteen olevan perusopetuksen kehittämistä ohjaavia tekijöitä. Nähdäkseni on mielenkiintoista, kuinka koulutuksen tasa-arvo on korkeassa asemassa suomalaisessa yhteiskunnassa ja kansainvälisesti Suomi pärjää vertailuissa hyvin (esim. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2010), mutta Suomessa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta on käyty paljon keskustelua (esim. Bernelius & Huilla, 2021).

Tutkielman toteutuksesta sekä valikoidusta tutkimuskysymyksestä kerrotaan enemmän luvussa kaksi. Luvussa kolme hypätään hieman historialliseen näkökulmaan ja esitellään koulutuspolitiikan vaikutuksia koulun ja koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen kehittymiseen 1960–1990-lukujen välillä. Syy historialliseen aloitukseen tässä työssä on seurausta koulutuksen vaatimuksesta. Simolan (2015, s. 106) mukaan koulutuksen uskotaan välillä ratkaisevan sellaisia yhteiskunnallisia ongelmia, joiden luonne on enemmän poliittinen, sosiaalinen tai kulttuurinen pedagogisen sijasta. Luku 4 huomio koulutuksellisen tasa-arvon tilannetta nykypäivänä. Luku 4.1 käsittelee tasa-arvon termin yleisesti ja luku 4.2 kiinnittää huomion koulutuksellisen tasa-arvon

ja eriarvoistumisen ympärillä olevaan teoriaan. Tuloksien käsittelemisen aloitan luvussa 5, jonka alussa nostan esille teorian mukana esiintyneet tarvittavat huomautukset. Luku 6 on tutkielman viimeinen luku ja sisältää työn loppupohdinnan.

## 2 Tutkielman toteutus

Tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksen voi sanoa olevan 'tutkimus tutkimuksesta' (Salminen 2011, s. 4–5). Lähteinä tutkielmassa käytän väitöskirjoja, raportteja, vertaisarvioituja artikkeleita sekä muita tieteellisiä teoksia. Tutkimuskirjallisuuteen perustuva kirjallisuuskatsaus on systemaattinen ja täsmällinen menetelmä, jota käyttäen on mahdollista arvioida, tunnistaa ja tiivistää saatavilla olevaa tutkimusaineistoa (Fink 2005, viitattu lähteestä Salminen 2011, s. 5). Tarkoitukseni on ensisijaisesti viitata alkuperäisiin lähteisiin, mutta aiheen monimuotoisuuden seurauksena tutkielmassa on välillä käytettävä toisen käden viittauksia joko alkuperäisen lähteen saatavuuden tai tutkijan tekemän usean lähteen sisältöjen yhdistelyn seurauksena. Jälkimmäinen tilanne tulee eteen esimerkiksi Kalalahden ja Varjon käyttämässä konservatiivisen tasa-arvon käsitteen määritelmässä. Vilka (2020) mainitsee kriittisen tiedonhankinnan osana lähdekritiikin sekä lähdekritiikin osallisuuden lähteiden valitsemisessa. Tutkielman aikana lähdekriittisyys on ollut mielessäni lähteitä valitessani.

Johdanto kappaleessa kerroin, kuinka kiinnostuksen kohteenani on koulutuksellinen tasa-arvo. Tutkielman tutkimuskysymykseksi on muotoutunut:

### 1. Millaiset tekijät uhkaavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista

Koulutuksellisesta tasa-arvon toteutumista olisi mahdollista analysoida myös silloin, kun tulkitaan aikuisten saavuttamia työpaikkoja ja heidän koulutuspolkuaan verrattuna heidän lähtökohhtiinsa. Aiheen laajuuden seurauksena työhön on lisättävä muutama rajaus. Aiheen käsittelemisen jaoteltuna perusasteen, toisen asteen ja korkea-asteen muutoksiin olisi mahdollista, mutta työn sisältö tulisi laajenemaan lähemmäksi pro gradu -tutkielman vaatimuksia kandidaatin tutkielman sijasta. Päädyin lopulta rajaukseen, että tulen käsittelemään yleisiä koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä ajatuksia eri vuosikymmenien aikana. Vasta tämän jälkeen siirrän huomion nykypäivän tutkimuksissa havaittuihin koulutuksellisen tasa-arvon ajatuksiin ja mahdollisiin koulutukselliseen tasa-arvoon vaikuttaviin uhkakuviin. Avoimuuden nimissä huomautan, että rajausta miettiessäni harkitsin huomion kohteena olevan ainoastaan nykypäivän koulutuksellisen tasa-arvon määritelmät, mutta lähteisiin tutustuessa tämä olisi jättänyt koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen yksiselitteisesti analysoiduksi. Esimerkiksi Kalalahti ja Varjo (2012, s. 51) mainitsevat konservatiiviseen tasa-arvoon kuuluvan yksilön ominaisuuksien korostamisen esille tulemisen uudelleen 1990-luvun koulutuspoliittisissa puheissa sekä keskusteluissa. Heidän mukaansa nämä näkemykset omaavat samankaltaisia piirteitä 1960-luvulla tapahtuneen peruskoulukeskustelun kanssa.

Tutkielmassani käytettyä kirjallisuutta olen etsinyt kirjaston ja EBSCO:n tietokannoista, lisäksi olen hyödyntänyt myös Google Scholaria. Lähteiden etsiminen ja käyttäminen on ollut systemaattista. Ensimmäiset etsimäni lähteet olivat ne teokset, joita katsoin tarvitsevani teorian kirjoittamiseen. Kirjoittamisen aikana syvennyin eri lähteisiin ja kohdatessani aukkoja kirjoittaessani lähdin etsimään uusia lähteitä, joita voisin hyödyntää tutkielmassani. Hakusanoinani ovat toimineet: Koulutuksellinen tasa-arvo, eriarvoisuus, alueellinen eriarvoistuminen, huono-osaisuus, ylisukupolvisuus, koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka. Kansainvälistä aineistoa etsiessäni olen hyödyntänyt samoja hakusanoja käännettynä englanniksi. Englanninkielisiä lähteitä etsiessäni olen täydentänyt käyttämiäni hakusanoja hakutuloksia rajatakseni. Tutkielmani keskiössä on koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa, joten kansainvälistä tutkimusta hakiessa hakusanoihin on liittynyt muun muassa: Finland, Pisa, OECD, Sweden, Europe.

### 3 Koulutuspolitiikkaa ja peruskoulun rakentumista 1960–1990-luvuilla

Luvun aiheena on otsikon mukaisesti koulutuspolitiikka ja peruskoulun rakentuminen ja muotoutuminen. Aiheen käsittelyn aloitan selventämällä koulutuspoliittisia ajatuksia sekä koulutuksellisen tasa-arvon vaikutusta peruskoulun rakentumiseen. Luvussa on myös esillä, kuinka koulutuksellisen tasa-arvon käsite on ymmärretty. Simolan (2015, s. 148) mukaan, länsimaissa koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on yleensä ajatus siitä, minkälainen koulun tulisi olla eli pohdinta ei lähde liikkeelle koulun nykytilanteesta. Luvun loppua kohden huomion kohteeksi muodostuu selkeämmin eri aikakausien tulkinnat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta ja miten nämä koulutuksellisen tasa-arvon ajatukset ovat näkyneet kyseessä olevana aikana koulutuskehityksessä.

Käsitteellistä tasoa tarkasteltaessa koulutuksellisen tasa-arvon taustalla on ajatus oikeudenmukaisuudesta, mutta oikeudenmukaisuuden sisältö on vaihtunut ajan kuluessa (Ahonen, 2003, s. 13). Tasa-arvon käsitteen kiistanalaisuus on havaittavissa esimerkiksi koulu-uudistuksia tarkastellessa: 1960- ja 1970-luvuilla koulutusuudistuksen tärkeimpänä ajatuksena oli yhteiskunnallisten erojen tasoittaminen, mutta 1980-luvulla etualalle nousi ajatus tasa-arvosta yksilön oikeutena toteuttaa heidän erilaisia mahdollisuuksiaan (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo, 2012, s. 47). Lampinen (2000, s. 11) näkee tärkeimmäksi koulutuspolitiikan muotoilijaksi Suomessa valtion keskushallinnon, koska ainoastaan sillä on oikeus päättää koulutuksen kehittämistä koskevat oikeudelliset normit.

Suomessa peruskoulu-uudistuksen voidaan katsoa toteutuneen käytännön näkökohtien punnitsemisen tuloksena, vaikka tasa-arvon ihanne ohjasi rakennemuutosta, niin peruskoulun toteutuminen vaati myös koulu-uudistuksen (Ahonen, 2012, s. 149). Pitkään tasa-arvon näkökulma tarkoitti, että koulun olisi edistettävä kansalaisuuteen kasvamista, mutta myös alempien yhteiskuntaluokkien ja syrjäseutujen lasten joukossa olevien lahjakkuuksien olisi pystyttävä pääsemään korkeamman sivistyksen pariin (Kettunen ym., 2012, s. 32–33). Jokaisella 1960-luvun poliittisella puolueella oli mahdollisuus vaikuttaa koulutuspolitiikkaan ja vuoden 1968 lähes yksimielinen päätös on monikärkisten poliittisten neuvottelujen lopputulos (Ahonen, 2012, s. 149).

1960-luvun koulutuspolitiikan ajattelutavoissa kansainvälinen kilpailukyky ja talouskasvu sijoituivat yksilön ja yhteiskunnan edistyksen hyvän kehälle, jolla useat arvokkaat asiat olivat



toistensa tukena (Kettunen ym., 2012, s. 27). Yhteisen peruskoulun rakentaminen on osa pohjoismaista hyvinvointivaltioajattelua ja yhtenäinen peruskoulu lasketaan osaksi julkisia hyvinvointipalveluita (Siekkinen, 2017, s. 14). Toisen maailmansodan jälkeisessä koulutuskeskustelussa tasa-arvon ja demokratian periaatteet olivat paljon näkyvämmässä asemassa kuin sotaa ennen, mutta koulutuksen ja tasa-arvon yhteyksiä käsittelevissä käsitteissä oli havaittavissa merkittävää jatkuvuutta (Kettunen ym., 2012, s. 32). Myös Silvennoinen, Kalalahti ja Varjo (2016, s. 11) katsovat teollistuneiden länsimaiden yleiseksi trendiksi toisen maailmansodan jälkeen sosiaalisen taustan merkityksen vähenemisen elämänuran ja koulutussaavutuksen määräänä. Kettunen ja kollegat (2012, s. 33) yhdistävät sukupolvien välillä tapahtuneen sosiaalisen liikkuvuuden ensisijaisesti korkeamman yleissivistävän koulutuksen hankintaan, oppikoulun käymiseen ja ylioppilastutkinnon suorittamiseen, mitkä toimivat polkuna henkiseen työhön.

1960-luvulla tapahtuneen peruskoulu-uudistuksen aikaan tasa-arvolla tarkoitettiin mahdollisuuksien tasa-arvon lisäksi tulosten mahdollisimman suurta tasaisuutta (Ahonen, 2003, s. 10). Itse tasa-arvon käsite on ollut esillä kaikissa Suomen kansallisen koulutuspolitiikan käännekohtissa, mutta laajimman ulottuvuuden se saavutti 1960-luvulla (Ahonen, 2003, s. 114). Tämän aikakauden keskustelussa etsittiin menetelmiä koulutusmahdollisuuksien mahdollisimman tasaiseen jakautumiseen, koska koulutus nähtiin jokaiselle kuuluvana oikeutena (Ahonen, 2003, s. 114). Ajateltiin vain valtion olevan kykeneväinen pitämään huolta hyvinvointipalvelujen yhdenvertaisesta jakautumisesta, joten koulutuksen sekä terveydenhuollon oli oltava valtiollisia laitoksia (Ahonen, 2003, s. 118). Valtiokeskeisyys oli osana suomalaista hegeliläis-snellmani-laista perintöä, mikä oli huipussaan 1960-luvulla (Ahonen, 2003, s. 154).

Kalalahti ja Varjo (2012, s. 42) nostavat esille konservatiivisen tasa-arvon käsityksen rinnakkaiskoulun ihanteeksi 1970-luvulla. Kalalahti ja Varjo (2012, s. 42) viittaavat konservatiivisten tasa-arvon käsitettä selventääkseen Torsten Husènin (1972, s. 26–29) jaotteluun perustuvaan Reijo Raivolan (1982, 111–116) määritelmään, jossa konservatiivisessa tasa-arvossa ihmisten välisiä eroja pidetään luonnollisina. Eriarvoisuuden välttämättömyyttä perustellaan sosiaalisella järjestyksellä ja taloudellisella kasvulla, mutta kilpailun uskotaan takaavan kykyjen parhaan mahdollisen hyödyntämisen (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 42). Ahosen (2003, s. 125) mukaan vuoden 1971 koulutuskomitea pyrki poistamaan yhteiskunnassa olevia oppimiseroja ja tasaamaan yhteisen koulun tulokset. Vaatimusta oppimistulosten yhdenvertaisuudesta voidaan pitää syynä, miksi peruskoulua on mahdollista pitää koulutuspoliittisen tasa-arvon huippuna

(Ahonen, 2003, s. 125). Hanke toimi kuitenkin kaksiteräisenä miekkana, sillä se herätti epäilyksen tasa-arvon ja vapauden sekä tasa-arvon ja sivistyksen laadun välisestä ristiriidasta (Ahonen, 2003, s. 201).

Koulukomitean (Komiteamietintö 1973:52) tavoitteena oli muun muassa ihmisten koulutukseen perustuvan erottelun ehkäiseminen, mutta he myös poistivat esityksessään valinnat, mitkä rajoittivat koulutuksen tasolta toiselle etenemistä (viitattu lähteestä Ahonen, 2003, s. 125). Komiteaa arvostelevat katsoivat, että tuonkaltainen tasa-arvonäkemyks tulisi loukkaamaan yksilön vapautta (Komiteamietintö, 1973:52, viitattu lähteestä Ahonen, 2003, s. 125). Vaikka nuoret kävivät peruskoulutasolla yhtenäisen koulun se ei tarkoittanut, etteivät he toisella asteella saisi toteuttaa eriäviä odotuksiaan ja tämän mahdollisuuden kieltäminen olisi pakottamista (Komiteamietintö, 1973:52, viitattu lähteestä Ahonen, 2003, s. 125). Kyseiset tasa-arvopyrkimykset kohtasivat tasa-arvon merkityksen ongelmia, sillä liian pitkä oppivelvollisuus loukkaisi heitä, jotka eivät kokeneet tarvitsevansa 12 vuoden koulutusta, mutta samalla turhauttaisi heitä, jotka jo aiemmin löysivät kiinnostuksen alaansa (Ahonen, 2003, s. 125).

Kalalahti ja Varjo (2012, s. 44) viittaavat Oppenheimiin (1968, 102–104) ja Arnesoniin (2001, 4724) esittäessään yhtenäiskoulukeskustelussa esiintyneen aikaisempaa laajemmin käsityksen yhteiskunnallisesta tasa-arvosta, jolloin koulutuspolitiikan tehtäväksi asetettiin epätasa-arvoisuuksien tasoittaminen merkittäviksi nähtyjen yhteiskunnallisten erojen suhteen. Muodollinen mahdollisuuksien tasa-arvo laajeni kohti oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon ihanetta eli jokaiselle tulisi taata julkisin varoin rahoitetun koulutusjärjestelmän piirissä todellinen mahdollisuus koulutuksen hankkimiseen (Arneson, 2001, 4725, viitattu lähteestä Kalalahti & Varjo, 2012, s. 44). Arnesonin (2001, s.4725) mukaan koulutuksen avulla yksilön on mahdollista olla omien kykyjensä ja taitojensa mukaisesti osallisena meritokraattisessa koulutuskilpailussa (viitattu lähteestä Kalalahti & Varjo, 2012, s. 44).

1980-luvulla tapahtunut talouskasvu toi mukanaan uuden keskiluokan, jolla oli tarpeeksi varakkuutta individualistisuuden ja egoistisuuden asenteiden omaksumiseen (Ahonen, 2002, s. 177). Yksilöiden huomioimista, varsinkin erityislahjakkaita ja erityistä tukea tarvitsevia, koskevat puheet saivat painoarvoa 1990-luvun aikana ja koulujärjestelmältä alettiin vaatia yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia sekä uudenkaltaista joustamista (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 48). Teollisuuden noustessa esille koulutuskeskustelussa, koulun rooli hyvinvointiyhteiskunnan periaatteena kyseenalaistettiin ja koulua voitiin ajatella periaatteena kansantaloudelle (Ahonen,

2002, s. 178). Koulun tuottamaa inhimillistä pääomaa oli mahdollistaja ajatella osana tuotanto-taloutta ja talouden termit hiipivät osaksi koulukeskustelua: Koulutuksesta tuli tuote, opettajista tuottajat ja vanhemmista asiakkaat (Ahonen, 2002, s. 178–179). Kysymys tasa-arvon ja vapau-den välisestä ristiriidasta 1980-luvulla voimistui oikeistoliberalististen ajatusten saapuessa Suomeen ja epäilyksiä yhtäläisen ja yhteisen koulutuksen toimimisesta esiteltiin yritysjohtajien etujärjestöjen kautta (Ahonen, 2003, s. 201).

## 4 Koulutuksellista tasa-arvoa vai liukuhinnatuotantoa

Tässä luvussa olevien alaotsikoiden on tarkoitus selventää tasa-arvon käsitteen moninaista luonnetta. Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 16) mukaan tasa-arvosta käytettävä käsitteistö on moninaista ja yleisesti käytössä on myös yhdenvertaisuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteitä. Katson tarpeellisenä tasa-arvon käsitteen selventämisen ja tästä seuraten aloitan luvun 4.1 käsittelemällä tasa-arvon käsitteen yleisesti, ennen kuin siirrän huomiota koulutuksellisen tasa-arvon käsittelyyn. Luku 4.2 vertailee keskenään sekä kansainvälistä että suomalaista tutkimusta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta.

### 4.1 Että mikä tasa-arvo

Tasa-arvo on modernin ajan avainkäsitteitä ja eriarvoisuus koetaan epäoikeudenmukaisena, mutta ”oikeasta” tasa-arvosta ollaan silti eri mieltä (Nousiainen, 2012, s. 31). Tasa-arvon käsite on sidoksissa historiaan ja historiallisen kerrostuneisuuden myötä sen sisältöä voi olla haasteellista hahmottaa (Pylkkänen, 2012, s. 57; Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51). Tasa-arvo voidaan ymmärtää oikeudelliseksi käsiteryppääksi, johon sisältyy yhdenmukaisen kohtelun ja yhdenvertaisuuden periaate tasa-arvon edistämisen ja syrjinnän kieltämisen lisäksi (Nousiainen, 2012, s. 32). Tasa-arvosta perinteisesti puhutaan poliittisessa ja sosiaalisessa yhteydessä silloin, kun viitataan tasa-arvolle asetettuihin sisällöllisiin tavoitteisiin, kuten saatavilla olevien resursien tasaamiseen (Nousiainen, 2012, s. 32). Modernin politiikan ajatuksissa tasa-arvon ihanne on esillä yleisesti, mutta yhdenvertaisuus esiintyy tärkeässä asemassa oikeudellisessa ajattelussa (Nousiainen, 2012, s. 33). Oikeudellisesti käsitteistö on muuttunut muun muassa hyvinvointivaltiolle ominaisten tavoitteiden seurauksena ja monien maiden perustuslait viittaavat myös sosiaalisen tasa-arvon edistämiseen oikeudellisena tavoitteena (Nousiainen, 2012, s. 33).

Ahosen (2003, s. 14) mukaan tarkastelun kohteen ollessa modernin kauden ihmisen odotus oikeudenmukaisuudesta, oikeudenmukaisuus sisältää kaksi vaatimusta ihmisen kohteluun riippuen. Näiksi vaatimuksiksi Ahonen (2003, s. 14) tarkentaa ihmisen kohtelemisen sen perusteella, mitä tämä teoillaan tai tilanteessa ansaitsee sekä samanlaisten ansioiden ja tarpeiden edellyttävän ihmisen samanlaisen kohtelun. Myös Kalalahti ja Varjo (2012, s. 40) tiivistävät tasa-arvon ihanteen yksinkertaisemmillaan tarkoittavan tiettyä kohtelua, jonka kaikki joko saavat tai heidän tulisi saada. Toisen maailmansodan jälkeen tapahtuneesta tasa-arvon käsitteen

koulutuspoliittisesta keskeisyydestä on mahdollisesti seurannut tasa-arvon käsitteen pintapuoleista analysointia sekä käsitteen sisällön yhdistyminen muihin yhteiskuntapoliittisiin näkökulmiin ilman erittelyä (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 40).

Tasa-arvo ajatteluun on vakiintunut kahtia jaottelu muodollisen tasa-arvon ja tosiasiallisen tasa-arvon välillä, mutta tätä jakoa voi esittää myös mahdollisuuksien tasa-arvon (*equality of opportunities*) ja lopputulosten tasa-arvon (*equality of results*) avulla (Holli, 2012, s. 78). Muodollinen tasa-arvo viittaa ihmisten tai ryhmien juridiseen asemaan, säännöksiin ja lakeihin kirjattuihin oikeuksiin ja/tai mahdollisuuksiin (Holli, 2012, s. 78). Tosiasiallinen tasa-arvo sisältää niin kutsutun lopputulosten tasa-arvon (Holli, 2012, s. 78). Lopputulosten tasa-arvolla tarkoitetaan ihmisten kykyä hyödyntää heidän elämässään olevia oikeuksia omaksi edukseen ja näin he pysyisivät saavuttamaan saman lopputuloksen esimerkiksi koulutuksen suhteen, kuin myönteisemmistä lähtökohdista tulleet henkilöt (Holli, 2012, s. 78). Peruskoulun perustajat odottivat koulutuksellisen tasa-arvon olevan mahdollisuuksien ja tulosten tasa-arvoa, mistä seurasi opetussuunnitelmavallan keskeyttäminen ja opetuksen sisältöjen yhdenmukaistaminen (Ahonen, 2003, s. 156).

#### **4.2 Koulutuksellista tasa-arvoa ja eriarvoistumisen eetosta**

Kantola, Nousiainen ja Saari (2012, s. 10) analysoivat teoksensa kirjoitushetken suurimpina haasteina tasa-arvolle olevan uusliberalistisen hallinnan muodot ja niiden taustalla toimiva globaali kapitalismi, joka kasvattaa yhteiskunnallisia eroja. Uusliberalismi korostaa yksilökeskeisiä tasa-arvonmääritelmiä, joissa mahdollisuuksien tasa-arvo nostetaan esille (Kantola ym., 2012, s. 10–11). Silvennoisen ja kollegoiden (2016, s. 30) mukaan 2000-luvulla koulutuspoliittiseen puheeseen kietoutui yksilön oikeuksia korostavia oikeudenmukaisuuden käsitteitä. Kaikkien kouluttamisen mahdollistamisen lisäksi yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien lisäämisen katsottiin auttavan yksilöitä heidän potentiaalinsa hyödyntämisessä (Silvennoinen ym., 2016, s. 30). Kalalahti ja Varjo (2012, s. 41) kuvaavat viimeisintä koulutuksellisen tasa-arvon ajatuksen murrosta mahdollisuuksien tasa-arvon ja yksilöllisen koulutuksen oikeuden käsiteparin avulla. Ajatus kaikille samoista mahdollisuuksista siirtää vastuun tasa-arvon toteutumisesta helposti yksilön vastuulle, mutta yksilökeskeinen näkökulma ei ole riittävä ratkaisemaan eriarvoistuvan maailman asettamia ongelmia (Kantola ym., 2012, s. 11). Siekkinen (2017, s. 13) esittää kysymyksen, kuinka koulu voi tarjota kasvatusta ja opetusta, jonka pitäisi olla yhtä aikaa sekä samanlaista että yksilöllistä.

Koulutusjärjestelmän tasa-arvon nykytilan ja muutosdynamiikan ymmärtäminen on mahdollista yhteiskuntapolitiikkaan kuuluvan universaalisuuden ja yhteiskunnallisen luottamuksen näkökulman kautta (Silvennoinen ym., 2016, s. 26). Koulutusjärjestelmään kohdistuvan dynamiikan tarkastelussa voidaan hyödyntää myös koulutusjärjestelmää koskevia oikeudenmukaisuuskäsityksien muutoksia (Silvennoinen ym., 2016, s. 26). Ajateltaessa koulutuksen olevan osa yleistä julkista palvelujärjestelmää, niin koulutuspoliittiset kysymykset oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta liittyvät osaksi yhteiskuntapolitiikkaa (Silvennoinen ym., 2016, s. 26). Valitsevien koulutuspoliittisten käytäntöjen perusteleva oikeudenmukaisella mahdollisuuksien tasa-arvolla ja yksilöllisillä oikeuksilla ei ole ongelmallista, sillä yksilöllisten koulutuksellisten oikeuksien toteuttaminen vaatisi koulutusjärjestelmässä isoja muutoksia (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51). Nämä muutokset heikentäisivät mahdollisuuksien tasa-arvoa ja lopulta vaikutukset ulottuisivat koulutuksellisen lopputuloksen tasa-arvon sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteen toteutumiseen (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51).

Tasa-arvon laajassa ymmärryksessä voidaan katsoa, että koulutuksellisen tasa-arvon ei ole mahdollista toteutua esimerkiksi silloin kun peruskoulun oppimistuloksissa on havaittavissa systemaattisia eroja oppilaiden taustatekijöiden (mm. sukupuolen, kielen, perheen sosioekonomisen aseman ja asuinpaikan) suhteen (Bernelius & Huilla, 2021, s. 16). Sosiaalisen taustan ja sukupuolen vaikutus yksilön elämänuraan ja saavuttamaan luokka-asemaan ei ole hävinnyt täysin edes tasa-arvostaan tunnetuista maista (Silvennoinen ym., 2016, s. 11). Mahdollisuuksien tasa-arvoa toteuttavassa peruskoulujärjestelmässä tulisi kompensoida erilaisia lähtökohtia niin, että kaikki lapset asuinalueesta, sosiaalisesta taustasta ja sukupuolesta riippumatta ovat saaneet mahdollisuuden kouluttautua yksilöllisten kykyjensä ja odotuksiensa mukaisesti (Silvennoinen ym., 2016, s. 28–29).

OECD (2010, s. 30) raportissa maiden välistä koulutuksellisten mahdollisuuksien vertailua kuvataan haasteelliseksi muun muassa erilaisista koulutuksen resursseista, politiikasta, maakohdaisesta taloudesta ja sosiaalisista ja institutionaalisista ominaisuuksista seuraten. Tutkimuksia ja artikkeleita luettaessa tämä oli selvästi havaittavissa, sillä kansainvälisellä tasolla koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista Suomessa kuvataan yleensä positiivisesti (esim. Gorard, 2020), mutta Suomessa toteutettuun tutkimukseen siirryttäessä huoli koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta nousee esille (esim. Bernelius & Huilla, 2021 ks. myös Kalalahti & Varjo, 2016, s. 38).

Suuressa osassa Euroopan koulutussysteemeissä on vähintään yksi poliittinen menettelytapa, jonka avulla halutaan korostaa koulutuksen tasapuolisuutta ja tukea huonommassa asemassa olevia oppilaita (Euroopan komissio, 2020, s. 14). Useissa Euroopan maissa on Gorardin (2020, s. 3) mukaan olemassa rahoitussysteemi, jossa enemmän rahaa on saatavilla epäedullisessa asemassa oleville oppilaille tai epäedullisilla alueilla sijaitseville kouluille. Euroopan koulutussysteemeissä on havaittavissa eroja koulutuksen tasapuolisuudessa, kun tarkastellaan hyvin menestyvien ja matalasti menestyvien oppilaiden välisiä eroja sekä sosioekonomisen taustan vaikutusta verrattuna saavutuksiin (Euroopan komissio 2020, s. 14). Myös OECD (2010, s. 30) mainitsee maakohtaisen oppilaiden tuloksien ja sosioekonomisen taustan välisen vertailun tarjoavan valoa koulutuksen pääomaan ja laatuun. Sosioekonomista taustaa on mahdollista vertailla saatujen PISA-tuloksien kanssa, jolloin saadaan selville, kuinka koulusysteemit ovat onnistuneet vähentämään sosioekonomisen taustan ja koulutuksellisen tasa-arvon välillä olevia yhteyksiä (OECD, 2010, s. 52).

Gorardin (2020, s. 12–13) mukaan maissa, joissa on huonommat mahdollisuudet koulutuksen pääoman jakautumiseen näyttävät yhteyden yksilön saavutuksien ja heidän vanhempiansa taustan välillä. Gorard (2020, s. 13) havaitsi myös näiden huonimpien koulutusmahdollisuuksien maiden rakenteisiin kuuluvan jonkinlaisen rajan, mitä tulee koulutuksen tasapuoliseen toteutukseen. Tämä raja saattoi olla esimerkiksi yksietninen opetussuunnitelma tai yhden uskonnon valta-asema kouluissa, jolloin yksilön oikeuksiin ja monimuotoiseen elämäntyyliin ei kiinnitetty opetussuunnitelmassa huomiota (Gorard, 2020, s. 13).

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016, s. 21) on tarkennettu opetussuunnitelman yhdeksi laaja-alaiseksi tavoitteeksi oppilaan kyky monimuotoisessa maailmassa toimimiseen, kulttuurien arvostamiseen, oman identiteetin rakentamiseen ja vuorovaikutus taitojen kehittämiseen. Tavoite on mielenkiintoinen tarkasteltaessa Berneliuksen ja Huillan (2016, s. 16) käyttämiä koulutuksellisen hyvä- ja huono-osaisuuden käsitteitä, jotka he ovat yhdistäneet koulutukselliseen tasa-arvoon. Koulutuksellisen hyväosaisuutta edustaa heidän mukaansa sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset resurssit tai pääomat. Koulutuksellisen huono-osaisuuden kasautuminen on mahdollista tilanteissa, joissa eriytyminen on alueelliselta luonnoltaan sosioekonomista eriytymistä ja koulujen arjessa koulutuksellinen huono-osaisuus voi esiintyä sosiaalisten ongelmien korostumisena sekä heikkenevä koulutuseetoksena (Bernelius & Huilla, 2021, s. 53–54). Huono-osaisuuden kentän tarkastelu on mahdollista usealta nä-

kökulmalta, mutta matalan elintason näkökulmassa huomion kohteena on erilaisten voimavarojen puutos ja tästä puutoksesta aiheutuva epätasa-arvo (Saari, Eskelinen & Björklund, 2020, s. 19).

Simola (2015, s. 145) oli osallisena Euroopan unionin rahoittamassa koulutuspolitiikan muunnosta ja sosiaalista syrjäytymistä koskevassa tutkimuksessa ja hän mainitsee kansainvälisesti havaituksi asioiksi koulujen tasolla puhuttuja ongelmia. Koulujen tasolla puhuttavia ongelmia oli opettajien puheet määrärahojen pienuudesta, stressin ja kiireen kasvaminen, kokouksien ja töiden lisääntyminen (Simola, 2015, s. 145). Pelko lisääntyvän kilpailun tuottamasta eriarvoisuudesta koulujen, opettajien ja oppilaiden välillä on myös esillä, mutta havaittavissa on myös etäisyyden kasvaminen päättäjien ja opettajien välillä: Odotukset kasvavat, mutta nämä odotukset olisi toteutettava yhä pienemmillä voimavaroilla (Simola, 2015, s. 145).

Kaavoitusten ja aluepolitiikan lisäksi segregaatiota on pyritty estämään suoraan tarjotulla taloudellisella tuella sosioekonomisesti heikoimmilla alueilla (Varjo, Kalalahti & Lundahl, 2016, s. 87). Huolimatta alueellisen segregaation tunnistamisesta yhteiskunnallisena ilmiönä, toimenpiteet sen ehkäisyksi ja hillitsemiseksi koulutusjärjestelmää apuna käyttäen ovat yleensä jääneet vaatimattomiksi ja hajanaisiksi (Varjo ym. 2016, s. 92). Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimustietoa peruskoulujen välillä ja sisällä tapahtuvasta lohkoutumisesta, että pystyttäisiin analysoimaan tämän vaikutuksia peruskoulun päättäviin nuoriin ja heidän jatko-opintoihinsa (Seppänen, Kosunen & Rinne, 2018, s. 86–87). Kalalahden ja Varjon (2012, s. 51) mukaan paikallisissa kouluvalintatiloissa tapahtuva eriytyminen yhdistettynä perheiden eri mahdollisuuksiin kouluvalintamahdollisuuksien käyttämistä tuottaa ja uudistaa eriarvoisuutta. Koulutuksellinen eriarvoisuus kytkeytyy aikaisempaa selkeämmin ylisukupolvisen huono-osaisuuden riskeihin (Bernelius & Huilla, 2021, s. 64).



## 5 Tulokset

Tässä luvussa tulen vastaamaan tutkimuskysymykseeni eli nostan esille koulutuksellista tasa-arvoa uhkaavia tekijöitä. Otsikoista voi päätellä, että yhtenä tekijänä toimii ylisukupolvinen huono-osaisuus. Saari ja kollegat (2020, s. 95) huomauttavat ylisukupolvisen huono-osaisuuden käsittelemisen ilman syrjäytymiseen viittaamista olevan haasteellista. Tämä ajatus on hyvä tiedostaa taustalla, koska en tule kiinnittämään huomiota suoraan syrjäytymiseen, vaikka se saattaa ilmentyä osana ylisukupolvista huono-osaisuutta. Mertanen (2021) kertoo nuorisopolitiikassa syrjäytymisen synonyymiksi tulleen NEET- lyhenteen (Not in Employment, Education, or Training) ja kuinka Suomessa Ohjaamo-toiminta pyrkii tavoittamaan näitä nuoria ja ohjaamaan heidät koulutukseen, kuntoutukseen tai työelämään. Myrskylä (2012, s. 2) mainitsee syrjäytymistä koskevassa analyysissään koulutuksen ensisijaisena keinona nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi, mutta myös välineeksi minkä avulla nuori pääsee takaisin työmarkkinoille. Koulutuksellisen tasa-arvon kannalta syrjäytyneitä tutkittaessa olisi mahdollista analysoida, onko koulutuksellinen tasa-arvon ”pettäminen” osallisena nuoren syrjäytymisessä. Mertanen (2021) tekstissään tiivistää syrjäytymisen ilmiön paljon monimutkaisemmaksi ja monipolvisemmaksi ongelmaksi, mitä voisi odottaa pikaisella katsomisella.

### 5.1 Yleistä eriarvoistumista ja paikallista eriytymistä

Tässä luvussa huomio kiinnittyy otsikon mukaisesti yleisellä tasaolla tapahtuvaan eriarvoistumiseen ja paikallisella tasaolla olevaan eriytymiseen. Kouluvalintoihin liittyviä ja yhdistettäviä asiakokonaisuuksia saattaa näyttäytyä osana lukua näiden keskeisen vuorovaikutuksen tuloksena, mutta niitä käsitelen syvällisemmin seuraavassa luvussa. Koivusilta (2020, s. 144) huomauttaa perheen eriarvoisuuden taustalla olevan useita tekijöitä, kuten taloudellisissa ja sosiaalisissa oloissa tapahtuvat muutokset ja näiden muutoksien erilaiset kehityssuunnat.

Saari ja kollegat (2020, s. 78) esittävät vähäisen koulutuksen mahdollisena seurauksena hauraan kiinnittymisen työmarkkina-asemaan sekä heikon kiinnittymisen työelämään. Jos nämä ilmenevät äärimuodoissaan on kytkös huono-osaisuuteen vahva (Saari ym., 2020, s. 78). Koulutuksella on merkittävä asema tutkittaessa sosiaalista eriarvoistumista, mutta sillä on merkitystä myös tutkittaessa hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, kuten tulo- ja elintaso sekä ei-materiaalisen pääoman vaikutuksia (Rasinkangas, 2013, s. 113). Sosiaalisen aseman ulottuvuudet vaikuttavat perheen asuinalueeseen, lapsien harrastusmahdollisuuksiin ja niihin arvoihin sekä taitoihin, jotka välittyvät lapselle tämän lähipiirin ja perheen välityksellä (Koivusilta, 2020, s.

145). Perheiden hyvä- ja huono-osaisuuden ymmärtämiseksi on mahdollista vertailla lapsia, jotka elävät keskenään erilaisissa oloissa ja vertailuperustana voidaan käyttää esimerkiksi vanhempien sosiaaliseen asemaan kuuluvia ulottuvuuksia (Koivusilta, 2020, s. 145).

Kataisen hallituksen aikana hallituksen ohjelmatavoitteeksi oli kirjattu segregatiota ehkäiseväksi tavoitteeksi koulutuksen periytyvyyden vähentäminen ja koulujen eriytymisen estäminen (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 50). Kalalahti ja Varjo (2012, s. 50) analysoivat näiden tavoitteiden olevan tasa-arvon näkökulmasta ristiriitaisessa suhteessa yksilöllisten oikeuksien korostamisen kanssa, sillä yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien korostuessa kavennetaan mahdollisuuksien tasa-arvon avulla esitettyä vaatimusta koulujen eriytymisen ehkäisystä ja koulutuksen periytyvyydestä. Oppimiserojen kaventaminen ja koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen näyttävät myös Marinin hallituksen ohjelmassa (ks. Valtioneuvosto, 2019). Marinin hallituksen ohjelmassa mainitaan, kuinka yksilöille pitäisi varmistaa tasavertaiset mahdollisuudet heidän oppimispolullaan rahoituksen, joustavan opetuksen ja riittävän tuen avulla (Valtioneuvosto, 2019, s. 165). Rahoitusnäkökulma on looginen ja Salmi (2020, s. 43) huomauttaa, elleivät oppimista tukevat palvelut onnistu resurssien niukkuuden seurauksena turvaamaan hyvän kasvun edellytyksiä kaikille lapsille, niin eriarvoistumisen riskit lisääntyvät.

Seppänen, Kosunen ja Rinne (2018, s. 84) esittävät, että lasten ja nuorten kotitaustalla on vaikutusta varhaisessa vaiheessa tapahtuvaan valikoitumiseen koulupolulla ja tämä yhteys on havaittavissa etenkin kaupungeissa olevien peruskoulujen välillä ja sisällä. On arvioitu, että kouluvalinta voi kasvattaa koulutusjärjestelmän tehokkuutta, mutta kouluvalinnan voidaan katsoa aiheuttavan myös sosiaalisia kustannuksia (Varjo ym., 2016, s. 80). Näiksi kustannuksiksi Varjo ja kollegat (2016, s. 80) mainitsevat oppimistuloksien eriytymisen sekä sosiaalisen ja alueellisen segregatian. Bernelius ja Huilla (2021, s. 100) kuvaavat koulujen ja asuinalueiden eriytymisen suhdetta luonteeltaan kaksisuuntaisena: samalla asuinalueiden väestörakenne vaikuttaa kouluissa olevaan oppilaspohtaan, mutta lasten asuinpaikka on edelleen määrävänä tekijänä kouluvalinnassa.

Naapuruston eriarvoistuminen toimii Böhlmarkin Holmlundin ja Lindahlin (2016, s. 1182) mukaan suurimpana selittäjänä kouluissa tapahtuvaan segregatioon, mutta alueellinen segregatio ei voi täydellisesti selittää koulussa tapahtuvaa segregatiota. He tästä huolimatta katsovat, että valinnan mahdollisuuksien lisääminen on myös lisännyt alueellista segregatiota verrattuna mitä se olisi, jos oppilaat kävisivät heille osoitettua koulua (2016, s. 1182). Kalalahti ja Varjo

(2012, s. 51) analysoivat koulujen eriytymisen estämisen olevan riippuvainen kuntien toimintapolitiikoista, mutta toimintapoliittisena linjauksena samalla mahdollistetaan koulujen profiloituminen kuntien sallimissa rajoissa (Kalalahti & Varjo, 2012, s. 51). From ja kollegat (2014, s. 557) tulkitsevan, että peruskoulujärjestelmässä on havaittavissa sisäistä eriytyvyyttä, joka näyttäytyy yhdenmukaisen peruskoulujärjestelmän monimuotoistumisena, selektiivisyyden lisääntymisenä ja yksilöllistyneisyyden esiintymisenä. Yksilöllisyyden vaatimus ja mahdollisuuksien tasa-arvoisuus ei enää ole ratkaistavissa kansallisella koulutuspolitiikalla, sillä kunnat toimivat peruskoulua koskevan eriytymisen hallinnoinnin keskiössä (From ym., 2014, s. 557).

## **5.2 Kouluvalintojen yleisiä vaikuttajia**

Tässä luvussa on tarkoituksena esittää tiivistetysti kouluvalintoihin vaikuttavia yleisiä tekijöitä ja kuntien toiminnan merkitys tiivistetysti. Silmäri-Salo ja Poikolainen (2015, s. 224) tiivistävät, kuinka perheiden kouluvalintoihin vaikuttaa paikallinen koulutuspolitiikka ja konteksti, mutta perheet ovat myös riippuvaisia kaupungin tarjoamien mahdollisuuksien määrästä ja niiden välisistä eroavaisuuksista. Kyseisestä vuorovaikutuksesta seuraten luvun loppua kohden huomio kiinnittyy päättäjien tasolla tapahtuneesta vaikutuksista vanhempien valintaperusteluihin ja puheisiin.

Koulujen hallinnan ja säätelyn mallien muuttuessa sekä paikallisten viranomaisten päätäntävalan kasvaessa muutoksia on tapahtunut perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa eli poliittisten muutosten myötä kuntien toimintamahdollisuudet ovat lisääntyneet (Varjo, Kalalahti & Seppänen, 2015, s. 65,78–80). Koulutuksessa tapahtuva valikointi on näkyvillä erityisesti koulutuksen nivelvaiheessa, jolloin saman ikäluokan ihmiset suuntaavat eri koulupolkujen pariin eli he ohjautuvat erilaisten elämänmahdollisuuksien äärelle (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen, 2015, s. 334–335). Peruskoulutasolla perheiden valinnat koskevat yleensä koulun valitsemista, kielivalintoja, painotetun opetuksen valitsemista sekä yläkoulun valinnaisaineita (Seppänen ym. 2018, s. 65).

Varjon ja kollegoiden (2015, s. 81–82) tutkimuksessa on havaittavissa, että kouluvalintojen eriytyminen on ollut mahdollista poliittisissa tilanteissa, joissa koulumatkan lyhyys ja turvallisuus toimivat käytännössä ainoina valtiovallan asettamina ja kuntien suorittamina normeina. Kuntien säädelläessä oppilaaksi ottamista he samalla takaavat oppilaaksi pääsemisen tasapuolisin perustein, mutta toisistaan erottuvia vaihtoehtoja tarjottaessa kunnat tarjoavat myös yksilöl-

lisiä valinnanmahdollisuuksia oppilaille ja heidän perheilleen (Varjo ym., 2015, s. 84). Kouluvalintatilojen eriytyminen ei kuitenkaan ole pelkästään hallinnollinen kysymys tai pelkkä luettelo erilaisia keinoja, joilla kunnat täyttävät perusopetusta koskevan lakisääteisen velvoitteen (Varjo ym., 2015, s. 79). Kouluvalintatilojen eriytyminen aiheuttaa myös perheille erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen oppivelvollisuuskoulutuksen sisällöllisiin painotuksiin ja lapsen koulun sijaintiin (Varjo ym., 2015, s. 79).

Seppäsen, Kosusen, Vartiainen ja Murrin (2015, s.189) haastattelussa esiintyi huoli valinnaisuuden oppilaspuolelta jakaantumisen vaikutuksista etenkin, kun pelko kaupunkikoulujen välisistä eroista oli esillä. Sama huoli nousee esille Silvennoisen ja kollegoiden (2015, s. 356) tutkimuksesta, sillä enemmistö tutkimuksen vanhemmista katsoi kunnan koulut laadultaan eritasoisiksi, joka lisäsi vanhempien intressiä siitä, missä koulussa heidän lapsensa opiskelee. Vanhempien keskuudessa esiintyikin epäily koulujen kyvystä tarjota yhtä hyviä menestyksen mahdollisuuksia sekä yhtenäistä opetusta (Silvennoinen ym., 2015, s. 356; Varjo ym. 2015, s. 84). Varjon ja kumppanien (2015, s. 84) tutkimuksessa havaittiin vanhempien tyytyväisyyden kasvaminen kaupungeissa, joissa valinnanmahdollisuudet olivat runsaammat.

Silmäri-Salon ja Poikolaisen (2015, s. 224) mukaan kouluvalinnan voidaan katsoa jakautuneen kahteen tai kolmeen erilaiseen puhetapaan tai toimintamalliin. Huomioitavaa näissä puhetoimintatavoissa on, että pääsääntöisesti yläluokka ja ylempi keskiluokka harkitsevat ja arvioivat kouluvalintojaan päämäärätietoisesti, mutta alempi keskiluokka ja alaluokka yleensä tyytyvät paikalliseen toimintapolitiikan tekemisiin päätöksiin (Silmäri-Salo & Poikolainen, 2015, s. 224). Ensimmäisessä ryhmässä vanhempien usko peruskoulu järjestelmään oli horjumaton ja lähikoulun valitsemista perusteltiin koulumatkalla ja vanhemmille tarkoitettuja yläkoulujen esitellytilaisuuksia he pitivät ajan haaskauksena (Silmäri-Salo & Poikolainen, 2015, s. 212). Tässä ryhmässä oli myös niitä, jotka tunnistivat tutkittavien kaupunkien koulujen valintamahdollisuuksia, mutta katsoivat lapsen parhaaksi paikaksi osoitteenmukaisen koulun muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon periaatteeseen vedoten. (Silmäri-Salo & Poikolainen 2015, s. 213). Ryhmässä tapahtuva vetoaminen koulutuksellisen tasa-arvon periaatteeseen on mielenkiintoinen huomioitaessa, kuinka esimerkiksi Varjon ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa oli huomautuksia vanhempien huolesta koulujen samankaltaisiin menestymisen mahdollisuuksiin (ks. myös Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015).

Toiseksi ryhmäksi Silmäri-Salon ja Poikolaisen (2015, s. 215) tutkimuksessa osoittautui harkitsijat eli vanhemmat, jotka pitivät tärkeänä tietona kaupungin toimintapolitiikan luonnetta ja

sitä miten kouluvalinnat tapahtuvat. Tässä ryhmässä olevien vanhempien mielestä kouluvalinnoilla oli mahdollisesti merkitystä lapsen koulupolulle ja tulevaisuudelle, mutta ryhmän sisällä asiaan reagoitiin vaihtelevasti (Silmäri-Salo & Poikolainen, 2015, s. 215). Harkitsija vanhempien puheissa oli vahvasti esillä koulutukseen kiinnittyvät henkilökohtaiset arvot ja tutkimuksen kummassakin kaupungissa koulutuksen pääasiallisena tarkoituksena pidettiin lapsen tiedollistaidollisen perustan luomista ja sen kehittämistä (Silmäri-Salo & Poikolainen, 2015, s. 217). Arvojen merkitys nousee esille Seppäsen ja kollegoiden (2015 & s. 164) haastatteleminen vanhempien puheissa, sillä perusteluna lähikoulun valitsemiselle toimi muun muassa lapsen, koulun ja muiden lähellä olevien perheiden läheinen suhde ja ajatus yhteisestä kasvattamisesta.

Kolmanneksi ryhmäksi Silmäri-Salo ja Poikolainen (2015, s. & 218) kuvasivat päämäärätietoisia vanhempia, joiden mielestä kouluviranomaisten tuli vastata vanhempien asettamiin vaatimuksiin. Tässä ryhmässä kouluvalinnoilla ei näyttäytynyt olevan rajoituksia, vaan vanhemmilla oli taito pelata niin sanottua kouluvalintapeliä jopa siinä tutkimuksen kaupungissa, jonka harjoittama valintapolitiikka on tarkoituksella valintoja rajoittavaa (Silmäri-Salo & Poikolainen, 2015, s. 218). Näiden vanhempien keskuudessa ajateltiin ja toimittiin kuin kuluttajat kuluttajapuhettavan viitoittajina eli koulujen tulisi tarjota sopivia ”tuotteita” erilaisten koulujen ja painotettujen luokkien muodossa (Silmäri-Salo & Poikolainen, 2015, s. 220). Painotettuja luokkia ja oppilasvalikointia voidaan tulkita ongelmallisina silloin, kun oppilaat ovat keskenään liian samanlaisia (Seppänen ym., 2015, s. 188). Silmäri-Salon ja Poikolaisen (2015, s. 220) tutkimuksessa kolmannen ryhmän vanhemmat puheen tasolla kannattivat mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista peruskoulujärjestelmässä, vaikka heidän oma toimintansa (lapsen koulu- ja luokkavalinta) ei tätä puhetta vastannut.

### **5.3 Sosioekonomisen aseman ja huono-osaisuuden parisuhdestatus koulutuksellisen tasa-arvon kanssa**

Tulososion viimeisessä luvussa tarkastelun kohteena on sosioekonominen asema ja huono-osaisuus sekä kuinka nämä uhkaavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Kallion ja Hakovirran (2020, s. 9) mukaan köyhyyden ja huono-osaisuuden käsitteistö ja näiden käsitteiden määrittely ei ole yksiselitteinen, vaan näitä ilmiöitä on mahdollista tarkastella useista eri näkökulmista, jolloin käytettävä termi voi saada erilaisen merkityksen. Täten haluaisin muistuttaa, ettei luvun tarkoitus ole toimia syvällisenä katsauksena huono-osaisuuden ongelmiin. Huono-osaisuus on mahdollista ymmärtää vajeena hyvinvoinnista ja näiden vajeiden kasaantumisenä, kun

huono-osaisuutta lähestytään toimintakykyteorian avulla, esiintyy ajatus ihmisen toimintakyvyn vajeudesta ja sen yhteydestä hyvinvointiin (Kallio & Hakovirta, 2020, s. 9; Saari ym., 2020, s. 59). Ihmisen hyvinvointi vaikuttaa ihmisen toimintamahdollisuuksiin ja tämän olemisen laatuun elinympäristöön kuuluvissa instituutioissa (Saari ym., 2020, s. 59).

Yksioikoisin tapa ylisukupolvisen huono-osaisuuden selittäminen on vanhempien tekemien valintojen korostaminen (Saari ym., 2020, s. 57). Huono-osaisuus liitetään usein vähäisiin taloudellisiin resursseihin (köyhyyteen, taloudelliseen niukkuuteen, ylivelkaantumiseen) ja näiden taloudellisten ongelmin pitkittyneisyyteen, mistä seuraten voidaan sanoa huono-osaisuuden olevan köyhyyttä monipuolisempi ja laajempi ilmiö (Kallio & Hakovirta, 2020, s. 9). Investoinnin merkitystä korostava lähestymistapa ylisukupolvisen huono-osaisuuden tutkimuksessa on monella tapaa mielekäs, koska siitä nousee esille useita arkikokemuksissa mukana olevia havaintoja (Saari ym., 2020, s. 58). Köyhyyden negatiiviset vaikutukset lapsen elämään ei välttämättä rajaudu ainoastaan tavaroiden ja hyödykkeiden puutteeseen, vaan siihen liittyvät seurannaisvaikutukset saattavat olla näkyvillä lapsen sosiaalisissa suhteissa (Toikka & Haanpää, 2020, s. 126).

Yhteiskunnan myönteisestä sosiaalisesta kehityksestä on seurannut koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon kohentuminen vuosien saatossa, mutta tästä huolimatta sekä koulutus että kouluttamattomuus edelleen siirtyvät sukupolvelta toiselle (Saari ym., 2020, s. 78). Kallion ja Hakovirran (2020, s. 8) mukaan lapsuuden köyhyydellä ja huono-osaisuudella on vaikutuksessa yksilön elämään myös aikuisuudessa. Esimerkiksi Koivusillan (2020, s. 161) tutkimuksessa havaittiin jo alakoulun oppilaista, että mitä vähävaraisempi perhe on, sitä harvemmin lapsella oli suunnitelmia peruskoulun jälkeiselle ajalle (tutkimuksessa 47 prosentilla), kun taas varakkaimpien perheiden lapsista 70 prosentille oli muotoutunut jonkinlainen käsitys suunnitelmista.

Monissa instituutioissa luotetaan samojen palveluiden ja ohjelmien yhdenmukaisen käyttämisen ja tarjoamisen koko ikäluokalle tarkoittavan kaikille samanlaista hyötyä, mutta tämä ei kuitenkaan toteudu yksilöllisistä eroista ja kotitaustojen eriävyydestä johtuen (Koivusilta, 2020, s. 171). Esimerkkinä Marinin hallituksen ohjelmassa (Valtioneuvosto 2019, s. 165) mainitaan esiopetuksen ja perusopetuksen kahden ensimmäisen vuosiluokan yhtenäistäminen tiiviimmäksi kokonaisuudeksi yhtenä keinona, millä koulutuksellista tasa-arvoa on mahdollista lisätä. Saari ja kollegat (2020, s. 78) huomauttavat, että vanhempien koulutustaso ja sosiaalinen tausta ovat ohjaamassa lasten ja nuorten omia koulutusvalintoja. Perheitä tarkastellessa Koivusilta

(2020, s. 166) esittää perheiden huono-osaisuuden vähentävän monien lasten ja nuorten mahdollisuuksia heidän oman tulevaisuuden rakentamiseen sekä heikentää uskoa omaan pärjäämiseen ja etenemisen mahdollisuuksiin. Tyypillinen esimerkki koulutustason siirtymisestä on valikoituminen yliopistokoulutukseen, sillä korkeakoulutukseen osallistumisessa on edelleen merkittäviä eroja erilaisista taustoista saapuvien nuorten keskuudessa (Saari ym., 2020, s. 78). Korkeakouluun pääsemisen ennakkoehtona on toisen asteen tutkinto, mutta koulupudokkailla tätä tutkintoa ei ole, mikä rajaa heidän koulutusmahdollisuuksiaan ja opintopolkuja (Saari ym., 2020, s. 78–79).

Koulutustason ylisukupolvista siirtymistä on myös selitetty asenteiden, arvojen ja erilaisten käytös- ja ajattelumallien sosiaalisella välittymisellä, myös perhetaustan ja ympäristön sosiokulttuuristen tekijöiden on ajateltu olevan osallisena koulutukseen valikoitumisessa (Saari ym., 2020, s. 80). Huono-osaisuuden sosiaalista välittymistä käsittelevässä näkökulmassa analysoidaankin, että vanhempien huono-osaisuuteen vaikuttavat asenteet ja arvot voivat välittyä lapselle (Vauhkonen, Kallio & Erola, 2017, s. 503). Niin suomalaisessa, kuin kansainvälisessäkin tutkimuksessa on tiedostettu vanhempien koulutustason ja heidän lastensa oppimistulosten välillä oleva tilastollinen yhteys ja välittävinä tekijöinä toimii kodin vuorovaikutussuhteen lisäksi vanhempien ja ystävien arvot (Kuusela, 2010, s.44). Naumanen ja Silvennoinen (2010, s. 87) toteavat tutkimukseen perustuen, että koulutuksellinen huono-osaisuus ja työttömyys periytyvät sukupolvelta toiselle niissä kodeissa, joissa aikuistuvan nuoren lisäksi työttömänä on myös huoltajat tai koko perhe (Naumanen & Silvennoinen, 2010, s. 87).

Saari ja kollegat (2020, s. 80) nostavat esille koulutuksen ylisukupolvisuutta jäsentävän rationaalisen valinnan teorian, jossa korostuu hyödyn maksimoiminen muun muassa koulutusvalintoja ohjaavana periaatteena. Vanhempien käytöksessä tämä näyttäytyy heidän halukkuutenaan turvata ja mahdollistaa heidän jälkeläisilleen sama koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen aseman, minkä he ovat itselleen saavuttaneet (Saari ym., 2020, s. 80). Keskustelut koulupudokkuudesta ja koulutuksellisten asemien ylisukupolvisuudesta kytkeytyvät osaksi tulevaisuuden työmarkkina-asemaa, koska koulutustaso on yhteydessä aikuisuuden työmarkkina-asemaan ja taloudelliseen tilanteeseen (Saari ym., 2020, s. 81). Koululaitoksissa osaamista voidaan katsoa koulutuksen päätehtäväksi, mutta tämän tuottamisesta on tullut yhteiskunnan ristiriitojen kohde (Brunila, Onnismaa & Pasanen, 2015, s. 10–11).

## 6 Loppupohdinta

Koulutuksellista tasa-arvoa uhkaavien tekijöiden kenttä on tuloksien perusteella moninainen, eikä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen ole yksinkertaista ratkaisua. Tasa-arvon käsitteistö pitää sisällään yhdenvertaisuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteitä (Bernelius & Huilla, 2021, s. 16). Puhuttaessa koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sen toteutumisesta olisi pohdittava, mitä tasa-arvon muotoa halutaan sillä hetkellä käsitellä. Keskustelun ollessa yksilön valinnanvapauden ja mahdollisuuksien tasa-arvon välillä olevaa vuoropuhelua, liikutaan yllättävän harmaalla tasa-arvon alueella. Keskusteltaessa valintojen lisäämisestä on syytä tiedostaa, että ihmisten resurssit valintojen tuomien mahdollisuuksien käyttöön ovat erilaiset. Tämänkaltaisen valinnan tapahtuessa seuraukset voivat olla päinvastaiset halutulle lopputulokselle. Bauman (1997, s. 142) tiivistää sosiaalisen epätasa-arvon ytimeksi sen, että kaikilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia valita ja päättää mihin ryhtyä, vaan osalla ihmisiä on enemmän valinnan varaa, koska heillä on saatavilla enemmän voimavaroja ja laajempi arvojen valikoima. Samanlainen tilanne huokuu myös kouluvalintakeskustelun ja alueellisen eriarvoistumisen taustalla. Oppilaat, joiden vanhemmat ovat koulutettuja 'siirtävät' koulutuksensa jälkeläisilleen eli näillä oppilailta on taustallaan koulutusta tukeva koti resurssina. Ne oppilaat, joiden kotona koulutusta ei pidetä niin tärkeänä eivät saa kyseistä resurssia käyttöönsä.

Pitkän aikavälin tarkastelussa on havaittavissa, kuinka Suomessa koulutuksen tasa-arvoisuutta on pyritty lisäämään opetuksen laatua parantamalla ja opiskelumahdollisuuksia lisäämällä (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen, 2016, s. 351). Samalla muutokset saattavat olla luonteeltaan sellaisia, jotka lisäävät juuri kouluvalinnoissa 'taitavien' henkilöiden mahdollisuuksia parantaa heidän hyviä lähtökohtiaan. Lievänä esimerkkinä koulutukseen liittyvästä tasa-arvon monimuotoisesta luonteesta toimii yliopistojen todistusvalinnan uudelleen remontointi. Samalla 'lupaus' siitä, että todistusvalinnalla valittavien ei tule lukea pääsykokeisiin todennäköisesti helpottaa vastavalmistuneiden ylioppilaiden tilannetta, mutta tämä helpotus lopulta koskee vain niitä, joiden tulokset ovat tarpeeksi hyviä suoralla todistusvalinnalla sisään pääsemiseen. Riippuen siitä miten tämä uudistus lopulta muotoutuu, olisi mahdollista pohtia miten tämä uudistus vaikuttaa heihin, jotka kirjoittavat ylioppilaaksi heikoimmilla arvosanoilla. Toteutuuko koulutuksellinen tasa-arvo heidän keskuudessa kuinka hyvin? Gorardin (2020, s. 2) mainitsee, kuinka joustamattomana mahdollisuuksien tasa-arvo saattaa johtaa koulutuksen tuloksien huomattavaan eriarvoistumiseen. Muistutus on pelottavan asiallinen koulutuksen nivelvaiheisiin kohdistuvia muutoksia pohdittaessa.



Koulutuksellista tasa-arvoa uhkaavat tekijät vaikuttavat olevan myös niitä, joiden on ajateltu aikanaan parantavan koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Tämä on havaittavissa kouluvalintoja pohdittaessa. Samalla kouluvalinnan voidaan katsoa sopivan 'täydellisesti' 1980-luvun ajatukseen yksilön valinnan mahdollisuudesta, mutta 2010-luvulla huoli peruskoulun lohkoontumisesta on kasvanut. Huolen kasvaessa peruskoulun lohkoontumisesta, tutkimus on siirtynyt analysoimaan myös alueiden eriytymistä, koska se osaltaan vaikuttaa koulujen oppilaskantaan. Kouluissa olevan eriarvoisuuden vaikutuksien vähentämistä on yritetty muun muassa resursseja lisäämällä (ks. esim. Valtioneuvosto, 2019). Vaikka koulu voi kuvastaa alueella olevia sosiaalisia ryhmiä, niin on syytä muistaa, että koulu ei voi yksin toimia laajojen yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijana ja korjaajana. Muutoksia on tapahduttava muuallakin, kuin koulussa. Kuinka paljon resurssien lisääminen on avuksi, jos ongelmiin ei puututa yhteiskunnan muilla osa-alueilla?

Kouluvalinnat ja siihen yhteydessä oleva alueellinen eriytyminen eivät ole ainoita uhkia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle, vaan huomiota on kiinnitettävä myös ylisukupolvisiin ongelmiin. Ylisukupolvisuuden kierre ylläpitää koulutuksen periytymisen kierrettä. Tutkielmassa esillä oli erittäin pieni osa koulutukseen vaikuttavista ylisukupolvisista ongelmista aiheen laajuudesta seuraten. Tiiviilläkin tarkastelulla havaittavissa olevia yhteyksiä vaikuttaisi olevan koulutuksen periytyvyyden lisäksi köyhyyden vaikutukset lapsen tulevaisuudelle ja lapsen kiinnittymiselle työelämään hänen aikuisuudessaan. Ylisukupolvisissa ongelmissa mielenkiintoista on niiden siirtyminen sukupolvelta toiselle. Vaikka puhutaan siitä, miten ylisukupolviset ongelmat saataisiin katkaistua erilaisten resurssien ja tukiohjelmien avulla, näin monisyisen ongelman ratkaiseminen ei ole yksinkertaista. Lopulta vastuu tämän kierteen katkaisusta jää kaikesta huolimatta yksilön vastuulle. Tietenkin saatavilla on erilaisia resursseja ja koulutuksien nivelvaiheissa yritetään tarjota mahdollisuuksia parempaan koulutukseen ja sen avulla parempaan elämään, mutta jos lapsen huoltajia ei kiinnosta kouluvalinnat, niin mietintä tulevaisuudesta jää lapsen vastuulle. Viimeisenä isomman mittakaavan yrityksenä katkaista koulutuksen periytymisen kierrettä vaikuttaisi olevan oppivelvollisuuden pidentyminen toiseen asteeseen. Vain tulevaisuus näyttää, minkälaisia vaikutuksia tällä tulee lopulta olemaan yhteiskunnassa.

Tutkielman luotettavuutta analysoidessa on hyvä huomioida, että koulutuksellisen tasa-arvon historiaa ja peruskoulun rakentumista käsittelevässä kappaleessa tiivistän muutaman vuosikymmenen aikana olevan keskustelun muutaman sivun mittaiseksi kokonaisuudeksi. Tämä jättää

käsittelemättä paljon aikakauden sisältöä ja keskusteluun lopulta vaikuttaneita tekijöitä ja tarjoaa vain pintakuvan siitä, mikä koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen muodostumiseen on vaikuttanut. Yleistävän tarkastelun lievästi haitallisena osana on se, että koulutuksellisen tasa-arvon sisällä tapahtuneen keskustelun ristiriitojen tarkastelun mahdollisuus on vähäinen. Tutkielmassa esitin parhaani mukaan koulutuksellista tasa-arvoa ohjanneita ajatuksia, mutta lopulta keskiössä oleva ristiriita käsitteli yksilön valinnanvapauden ja mahdollisuuksien tasa-arvon välistä keskustelua. Syvempi analysointi siitä, miksi minkäkin aikakauden ajatus lopulta esiintyi niin sanottuna voittajana, jäi vähäiseksi. Jos kyseessä olisi ollut pro gradu -tutkielma, tämä olisi mahdollistanut yksityiskohtaisemman perehtymisen jonkin vuosikymmenen koulutuspoliittiseen keskusteluun.

Tutkielman tuloksia lukiessa on ehkä syytä huomauttaa, että huomio on kiinnittynyt paljon lapsen huoltajiin, kotitaustaan ja asuinalueeseen. Huoltajien valintojen merkityksen voimakkuus saattaa olla osittain seurausta tutkielmassa käytetyistä rajauksista. Jos huomioni olisi laajentunut peruskoulun ja koulutuksen nivelvaiheiden sijasta aikuisuuden työelämään kiinnittymiseen ja urakehitykseen, olisi huoltajien merkitys tutkielmassa luultavasti esiintynyt toisenlaisessa muodossa. Nyt käyttämässäni rajauksissa suurta huoltajien valintojen merkitystä selittää osittain se, kuinka suuri vaikutus heillä on lapsen elämässä. Toisena tuloksia koskevana luotettavuuteen liittyvänä huomautuksena on ylisukupolvisuutta käsittelevän luvun tiivis esitys. Ylisukupolvisuus aiheena on laaja, kuten olen tutkielmaa kirjoittaessa huomauttanut. Esimerkiksi syrjäytymisen käsite ei ollut merkittävässä osassa tarkastelussa. Syrjäytymisen käsitteen yhteys koulupudokkuuteen olisi tarjonnut toisenlaisen kentän koulutuksellisen tasa-arvon tarkasteluun. Ratkaisu syrjäytymisen syvällisemmän tarkastelun poisjättämisestä muodostui lopulta analysoidessani käyttämäni teoreettista viitekehystä. Syrjäytymisen käsitteen lisääminen olisi vaatinut uuden tutkimuskysymyksen, mutta myös ensimmäisen tutkimuskysymyksen rajauksen laajentaminen. Vaikka tämä siis olisi ollut toteutettavissa, tutkielman pituus olisi muotoutunut lähemmäksi pro gradu -tutkielman vaatimuksia.

Mahdollisia jatkovaihtoehtoja tutkielmalle on useita, mikä toimii sekä siunauksena ja kirouksena. Minulla on vielä paljon ideoita, mistä pro gradu -tutkielmassa voisin kirjoittaa, joten ideoiden jatkojalostaminen ja tarkemmin toteutuksen ideoiminen on vielä tarpeellista. Tällä hetkellä minulla on kuitenkin kaksi mahdollista suuntaa, joista todennäköisesti valitsen toisen pro gradu -tutkielman aiheeksi. Ensimmäisessä tarkoituksena olisi käsitellä sitä, kuinka jatkuva oletus suorittamisesta vaikuttaa kasvatukseen ja koulutukseen. Aiheena tämä olisi todella mielen-

kiintoinen, mutta tämä vaatisi myös laajaa tutkimuksien analysointia eri yhteyksien löytämiseksi. Toisena ideanani on ylisukupolvisien ongelmien monimuotoisempi tulkinta yhdistettynä koulutuksen piiriin kuuluvien ongelmien tarkasteluun. Ylisukupolvisuuden ongelmien monimuotoisempi tarkastelu tarjoaisi mahdollisuuden muun muassa syrjäytymisen tarkasteluun. Katson, että molemmissa ideoissa on potentiaalia pro gradu -tutkielmaan. Käytännön toteuttamista on kuitenkin pohdittava vielä huolellisesti, koska minua kiinnostavat aiheet ovat laajoja yhteiskuntaan vaikuttavia kokonaisuuksia.

## Lähteet

- Ahonen, S. (2002). From an Industrial to a Post-industrial Society: Changing conceptions of equality in education. *Educational review (Birmingham)*, 54(2), 173–181 Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/00131910220133257> [Viitattu 31.3.2022].
- Ahonen, S. (2003). *Yhtenäinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään.* (2.p). Vantaa: HansaBook.
- Ahonen, S. (2012). Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 144-181). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Bauman, Z. (1997). *Sosiologinen ajattelu* (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino.
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteiset erityiskohtelun mahdollisuudet.* Valtioneuvosto, Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4> [Viitattu: 12.4.2022].
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. (2015). Johdanto. Teoksessa Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. (toim.), *Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa* (s. 9–24). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2016). Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. *Journal of Population Economics*, 29(4), 1155–1190. Haettu: DOI 10.1007/s00148-016-0595-y [Viitattu 17.3.2022].
- Gorard, S. (2020). *Overcoming Equity-Related Challenges for the Education and Training Systems of Europe.* Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.3390/educsci10110305> [Viitattu: 24.2.2022].
- Euroopan komissio. (2020). *Equity in school education in Europe: Structure, Policies and student performance.* Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Haettu osoitteesta: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/equity\\_2020\\_0.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/equity_2020_0.pdf) [Viitattu: 10.4.2022].

- From T., Kalalahti M., Mietola R., Paakkari A., Sahlström F., Varjo J. & Vartiainen H. (2014). Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka*, 79(5), 553–559. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201502091550> [Viitattu: 30.3.2022].
- Holli, A. M. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 73–96). Helsinki: Gaudeamus.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39–55. Haettu osoitteesta: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/kalalahti\\_ja\\_varjo\\_0103122343.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/kalalahti_ja_varjo_0103122343.pdf) [Viitattu 25.3.2022].
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 37–67). Jyväskylä: suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kallio, J. & Hakovirta, M. (2020). Johdanto: Huono-osaisuus ja köyhyys lapsiperheissä. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.), *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus* (s. 7–33). Tampere: Vastapaino.
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (2012). Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.), *Tasa-Arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 7–30). Helsinki: Gaudeamus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020). *Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen Osa I: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilannearvio valmiiden aineistojen pohjalta 7.5.2020*. Haettu osoitteesta: <https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/05/Poikkeuksellisten-opetusj%C3%A4rjestelyjen-vaikutukset-osa-I-Karvi-7.5.2020-1.pdf> [Viitattu: 3.4.2022].
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.), *Tiedon ja osaamisen*

*Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 25–62). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Koivusilta, L. (2020). Vanhempien huono-osaisuuden yhteyden lasten ja nuorten tulevaisuuden voimavaroihin ja ajatuksiin tulevaisuudesta Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.), *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus* (s. 143–172). Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J. (2010). Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys koulumenestykseen koulutussalla. Teoksessa Rimpelä, M. & Bernelius, V. (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010-2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?*. Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1 (s. 44–48). Helsinki: yliopistopaino. Haettu osoitteesta: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17076/MetrOP-raportti\\_1\\_verkkoversio.pdf?sequence=1?utm\\_source=hs.fi&utm\\_medium=tf-desktop&utm\\_campaign=tf-tiede#page=14](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17076/MetrOP-raportti_1_verkkoversio.pdf?sequence=1?utm_source=hs.fi&utm_medium=tf-desktop&utm_campaign=tf-tiede#page=14) [Viitattu: 31.3.2022].
- Lampinen, O. (2000). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. 3.p Tampere, Tammer-Paino Oy
- Mertanen, K. (17.5.2021). Nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä unohtuvat rakenteet, *ILMIÖ sosiologinen media kaikille*, Haettu osoitteesta: <https://ilmiomedia.fi/artikkelit/nuorten-syrjaytymisen-ehkaisyssa-unohtuvat-rakenteet/> [Viitattu 20.3.2022].
- Myrskylä, P. (2012). Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Eva analyysi no 19, Helsinki Elinkeinoelämän Valtuuskunta Haettu osoitteesta: <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf> [Viitattu 31.3.2022].
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Erola, J. (toim.) *Luokaton suomi?: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. (67– 88) Helsinki, Gaudeamus Helsinki university press
- Nousiainen, K. (2012). Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (31–56) Helsinki: Gaudeamus

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). Pisa 2009 results: Overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes (Vol 2). Haettu osoitteesta: <http://hdl.voced.edu.au/10707/2498> [Viitattu: 31.3.2022]
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Helsinki, Next Print Oy. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Viitattu:2.4.2022]
- Pylkkänen, A. (2012). Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen.* (57–72) Helsinki: Gaudeamus
- Rasinkangas, J. (2013). Sosiaalinen eriytyminen Turun kaupunkiseudulla, Tutkimus asumisen alueellisista muutoksista ja asumispreferensseistä. Siirtolaisuusinstituutin tutkimuksia A43, Turku, Juvenes Print. Haettu osoitteesta: <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/91701/Rasinkangas%20DigiKokonaan%20050813%20LoRes.pdf?sequence=6&isAllowed=y> [Viitattu, 31.3.2022]
- Salmi, M. (2020). Lapsiperheiden köyhyys pitää yllä köyhyyden kierrettä. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.) *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus* (37–71) Tampere, Vastapaino
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3> [Viitattu: 25.3.2022]
- Saari, J., Eskelinen, N. & Björklund, L. (2020). *Raskas perintö: Ylisukupolvinen huono-osaisuus Suomessa.* Gaudeamus. Helsinki
- Seppänen, P., Kosunen, S. & Rinne, R. (2018). Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo? Teoksessa Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (65–91) Jyväskylä, suomen kasvatus-tieteellinen seura
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. (2015). Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.), *Lohkoutuva*

*peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 153–200), Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Siekkinen, K. (2017). *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntija-kouudistuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54306/978-951-39-7048-2\\_v%0c3%a4it%0c3%b6s16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54306/978-951-39-7048-2_v%0c3%a4it%0c3%b6s16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Viitattu: 25.3.2022].

Silmäri-Salo, S. & Poikolainen, J. (2015). Vanhempien toimija-asemien rakentuminen yläkouluvalintojen näkökulmasta. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 201–229), Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 11–34), Jyväskylä: suomen kasvatustieteellinen seura.

Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 325–370), Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Vantaa: Vastapaino.

Toikka, E. & Haanpää, L. (2020). Vanhempien huono-osaisuuden yhteys lasten subjektiiviseen hyvinvointiin. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.), *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus* (s. 119–142). Tampere: Vastapaino.

Valtioneuvosto. (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019, osallistava ja osaava suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 31, Helsinki: Valtioneuvoston hallintoyksikkö,



Julkaisu- ja tiedustelu. Haettu osoitteesta: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN\\_2019\\_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Viitattu: 31.3.2022].

Varjo, J., Kalalahti, M. & Lundahl, L. (2016). Kouluvalinnan yhteiskunnallisen hinnan tunnistaminen ja kontrolli Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 69–97). Jyväskylä: suomen kasvatustieteellinen seura.

Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. (2016). Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenveto ja johtopäätöksiä. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 351–366). Jyväskylä: suomen kasvatustieteellinen seura.

Varjo, J., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015). Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 59–86). Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. (2017). Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(5), 501–512. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2017102650308> [Viitattu 3.4.2022].

Vilkka, H. (2020). *Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas*. [E-kirja] [Viitattu 25.3.2022].