



Turun yliopisto  
University of Turku

# PERUSKOULUN YLÄKOULUVALINNAT TURUSSA

Perheiden yläkouluvalintojen rakentuminen äitien  
puheissa ja toimissa

---

Sari Silmäri-Salo

## **Turun yliopisto**

---

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

### **Työn ohjaaja:**

---

Professori Risto Rinne  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

Professori Joel Kivirauma  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

### **Tarkastajat:**

---

Professori Hannu Rätty  
Itä-Suomen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Dosentti Janne Varjo  
Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteiden laitos

### **Vastaväittäjä:**

---

Professori Hannu Rätty  
Itä-Suomen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Dosentti Janne Varjo  
Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteiden laitos

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kannen kuvat: Jarmo Salo

ISBN 978-951-29-6061-3 (PRINT)

ISBN 978-951-29-6062-0 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy - Turku, 2015

TURUN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden laitos, väitöskirja, 310 sivua, neljä liit. Maaliskuu 2015.

SILMÄRI-SALO, SARI: PERUSKOULUN YLÄKOULUVALINNAT TURUSSA. Perheiden yläkouluvalintojen rakentuminen äitien puheissa ja toimissa

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulun yläkouluvalintoja Turussa. Tarkastelun keskiössä ovat vuonna 1997 syntyneiden turkulaislasten vanhempien yläkouluvalintaa koskeva yleinen sekä omaan lapseen kiinnittyvä puhe ja toimijuus paikallisessa institutionaalisessa kouluvalintatilassa sekä vanhempien lapsen koulutukseen ja kouluvalintaan liittämät perustelut, merkitykset, arvot ja arvostukset. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan puheesta ja toimista rakentuvia perheiden kouluvalintastrategioita, joita peilataan äitien koulutuksellisiin ja sosiaalisiin resursseihin sekä paikalliseen toimintapolitiikkaan. Tutkimus ei kerro ainoastaan paikallisessa kontekstissa tapahtuvista kouluvalinnoista, vaan laajemmin yhteiskunnassa vallitsevista hierarkioista ja arvoista sekä koulutukseen ja sosioekonomiseen asemaan linkittyvistä normatiivisista toimintatavoista.

Tutkimuksessa käytetään haastattelu- ja kyselyaineistoja. Aineistot kerättiin osana kahta laajempaa Suomen Akatemian rahoittamaa Helsingin ja Turun yliopistojen kanssa yhteistyössä tehtyä tutkimusprojektia *Vanhemmat ja kouluvalinta – Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupolitiikat suomalaisessa peruskoulussa* (VAKOVA) 2009–2012 sekä *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling* (PASC) 2010–2013. Tutkimusaineistot koostuvat 87 turkulaisäidin haastattelusta ja kyselyaineistosta. Kyselyaineiston analyysissä on käytetty kuvailevia tilastollisia menetelmiä, ja sitä käytetään ensisijaisesti taustoittamaan haastatteluaineistoa. Haastatteluaineiston analyysi perustuu pääasiallisesti teema-analyysiin, mutta toimija-asema-analyysin osalta myös diskursiiviseen lähestymistapaan.

Haastatteluaineiston pohjalta esiin nousseiden lasten koulutusta ja kouluvalintoja koskevien kuvausten perusteella perheiden yläkouluvalinnat jaettiin kolmeen erityyppiseen valintastrategiaan: perinteiseen lähikouluvalintastrategiaan (n=41), ambivalenttiseen kouluvalintastrategiaan (n=23) ja päämäärätietoiseen kouluvalintastrategiaan (n=23). Jokainen kolmesta strategiasta piti sisällään kahdenlaista toimijuutta kouluvalintakentällä. Ryhmittely kouluvalintastrategioittain ja toimija-asemittain perustui äitien puhetapaan kouluvalinnoista ja yleisemmin koulutukseen liitetystä merkityksistä ja arvoista sekä konkreettiseen toimintaan kouluvalinnan suhteen.

*Lähikouluvalintastrategiaa* suosivien jälkeläiset siirtyivät koulunsa yleisluokalle. Perheet toimivat valintakentällä kaupungin rajaavan toimintapolitiikan ohjaamina, jolloin kouluvalinta näytti passiiviselta. Osoitteenmukaiseen kouluun siirtymistä perusteltiin käytännöllisillä syillä; koulumatkan pituudella, kulkuyhteyksillä ja lapsen kaverisuhteilla. Hyvinvointivaltion edellytykseksi nähtiin kaikille taattu samanvertainen koulutus ja edelleen luotettiin perinteistä peruskoulua määrittävään mahdollisuuksien tasa-arvoon. Koulutuksen yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi nähtiin lapsen kasvattaminen hyvinvoivaksi ja onnelliseksi. Vanhempien toiminta oli perinteisen kouluvalintastrategian mukaista.

*Ambivalenttista kouluvalintastrategiaa* käyttävistä perheistä toiminta kouluvalintakentällä oli kahtalaista. Äidit joko harkitsivat kouluvalintoja tai vertailivat kouluja ja niihin pääsymahdol-

lisuuksia realistisesti tasapainoillen ohjaavan ja mahdollistavan toimintapolitiikan välimaastossa. Tärkeintä oli olla tietoinen kaupungin kouluvalintapolitiikasta sekä siitä, että valinnoilla voi olla merkitystä jälkikasvun koulupolulle. Eri vaihtoehtojen punnitsemisen jälkeen päädyttiin useimmin lähikoulun painotettuun opetukseen. Lapsen peruskoulutusta haluttiin rikastaa painotetulla opetuksella ja hänen toivottiin pääsevän motivoituneeseen ja oppimismyönteiseen koululuokkaan. Valintoja tehtiin paikallisen toimintapolitiikan puitteissa lapsen parasta toivoen. Koulutuksen tehtäväksi nähtiin lapsen intellektuaalinen kasvu kiedottuna koulutuksen tuottamaan hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Perheiden valintastrategiaksi muodostui ambivalenttinen strategia motivoituneen oppimisympäristön löytämiseksi.

*Päämäärätietoista kouluvalintastrategiaa* käyttävät vanhemmat hyödynsivät aktiivisesti erilaisia reittejä tiettyihin yläkouluihin pääsemiseksi. Ennakoivien perheiden lapset olivat opiskelleet sellaisessa alakoulussa, joka ei kuulunut yläkoulun oppilasalueelle, mutta takasi lapselle reitin suosittuun yläkouluun. Määrätietoisten perheissä havahduttiin valintoihin puolestaan yläkouluun siirryttäessä, jolloin koulupaikkaa haettiin sopivimman painotetun opetuksen ja koulun maineen mukaan pois lähiyläkoulusta. Lähikoulu -periaate koettiin epäoikeudenmukaiseksi, sillä lapsella tulee olla oikeus toteuttaa omia kykyjään ja lahjakkuuttaan valikoidussa oppilasryhmässä ja perheillä mahdollisuus valita lapsen koulu. Paikallinen toimintapolitiikka ei näyttänyt rajaavan vanhempien kouluvalintoja. Koulutuksen tarkoituksiksi nähtiin intellektuaalinen kasvu ja akateemissivistävä tehtävä. Päämäärätietoisen kouluvalintavalintastrategian tavoitteena oli perheelle sopivan habituksen takaaminen.

Paikallinen toimintapolitiikka mahdollisti vanhempien erilaisten kouluvalintastrategioiden rakentumisen ohjaten ensisijaisesti lähiyläkouluun, mutta samalla mahdollistaen koulun valinnan toissijaisen haun kriteerein. Kouluvalintastrategioihin ja toimintatapaan kouluvalintakentällä kytkeytyi vanhempien koulutukseen liittämät arvot sekä kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit ja se, miten niitä käytettiin.

**Avainsanat:** Peruskoulutus, kouluvalintapolitiikka, paikallinen institutionaalinen kouluvalintatila, vanhempien kouluvalintastrategiat, sosiaaliset ja koulutukselliset resurssit, koulutukselliset arvostukset

UNIVERSITY OF TURKU, Department of Education, doctoral thesis 310 p., four appendices  
SILMÄRI-SALO, SARI: CHOICES OF COMPREHENSIVE SCHOOLS IN TURKU. Parental school choice of a lower secondary school constructed in discourse and actions of mothers

## ABSTRACT

This thesis examines how lower secondary schools are selected by families in Turku. This study centres on how Turku-based parents of 12-year-old children speak about their choice of lower secondary school, how they exercise their agency within the local institutional school choice space, as well as the premises, significations, values and appreciations attached to parents' attitudes to their child's education and their choice of school. In addition, the study examines, on the basis of the actions and discourses analysed, the school selection strategies employed by families, which are reflected in the educational and social resources of the mothers in these families as well as in local policy. The study sheds light not only on school choices occurring in the local context, but also on hierarchies and values pervading society more widely as well as normative practices linked to educational and socio-economic status.

The study utilises interview and questionnaire data. This data was collected as part of two larger collaborative research projects funded by the Academy of Finland and carried out jointly by the Universities of Helsinki and Turku: *Parents and School Choice – Family Strategies, Segregation and Local School Policies in Finnish Comprehensive Schooling* (VAKOVA) 2009–2012 and *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling* (PASC) 2010–2013. The research data consists of interview responses and questionnaire data collected from 87 Turku-based mothers. The analysis of questionnaire data has involved the use of descriptive statistical methods and is used mainly to contextualise the data obtained from the interviews. The interview data is interpreted mainly using thematic analysis, but a discursive approach has also been taken in order to conduct a subject position analysis.

On the basis of the descriptions – emerging from the interview data – of their children's education and their school choices, the families' choices of a lower secondary school could be seen to adhere to one of three different types of selection strategies: a traditional local school choice strategy (n=41), an ambivalent school choice strategy (n=23) and a determined school choice strategy (n=23). Each of the three strategies involved two types of agency being employed in the process of choosing a school. The groupings of school choice strategies and subject positions were based on the mothers' ways of speaking of their choice of schools and of values and meanings relating to education more generally, as well as on concrete action taken on their part with respect to choosing a school.

Parents favouring a *local school choice strategy* opted to have their children placed on a class following a general education programme. These families opted for the route most readily encouraged and emphasised in Turku city policy on school choices, so here the school choice appeared passive. This address-based choice of school had a practical rationale: length of school trip, travel connections and children's friendships. These interviewees still trusted the comprehensive school system for ensuring the possibility of equality and supported the idea that providing everyone with the same level of education was a cornerstone of the welfare state. One of the most important tasks of education was seen by these mothers to be raising a child to be well-adjusted and happy. The parents' action, in this case, followed the traditional school choice strategy.

Families adopting an *ambivalent school choice strategy* went about choosing a school in two different ways. Mothers either considered the school options immediately available to them or compared different schools and realistically weighed the possibility of being admitted against the policies governing their options. Here, the key issue was being aware of the city's school choice policy and of the impact that their choice of school may have on their child's education in the long term. Weighing up the different options open to them usually resulted in choosing a local school and a class with a special emphasis on a certain area of study. Parents falling within this category wished to enrich their child's comprehensive education by emphasising a specific area of study, and hoped to have their child placed in a class with a motivated and positive learning environment. Their choice of school was made within the strictures of school policy with the child's best interest in mind. The task of education was seen as fostering the child's intellectual growth, alongside their wellbeing and happiness. These families employed an ambivalent decision-making strategy with a view to finding a motivated learning environment for their child.

Parents adopting a *determined school choice strategy* actively made use of various routes to gaining admission into specific lower secondary schools. Some of these parents had deliberately placed their children in primary schools that were not in the same catchment area as the lower secondary schools they had in mind, but which guaranteed access to these lower secondary schools. Alternatively, some of the parents in this category only became aware of their options as their children were finishing primary school, and then purposefully applied for their child to be placed in a different lower secondary school on the basis of the specific emphasis and reputation of that school. The local school principle was seen as unfair by these mothers, in that a child should have the right to realise his/her own potential and talents within the learning group of their choice, and the family should have the opportunity to choose the right school for their child. Local policy did not seem to restrict these parents' choice in schools. The role of education was seen as furthering the child's intellectual, academic and cultural development. The aim of the families employing a determined school choice strategy was to ensure the desired habitus of the family.

Local policy enabled parents to construct different school choice strategies, primarily encouraging transitions to local lower secondary schools but also allowing for the choice of school to be based on secondary application criteria. The school choice strategies applied by families and their ways of navigating the options available to them were linked to specific educational values held by the parents as well as their cultural and social resources and how these were made use of.

**Key words:** Comprehensive education, school choice policy, local institutional school choice space, parents' school choice strategies, social and educational resources, educational values

## ESIPUHE

*Kahdenkymmenen vuoden kuluttua tulet olemaan pettyneempi siihen, mitä et tehnyt kuin siihen, mitä teit. Irrota siis köydet solmuistaan. Anna pasaatituulten tarttua purjeisiisi. Tutki. Unelmoi. Löydä.*

Mark Twain

Opiskeluaikana erityisesti proseminarityön tehtyäni minussa heräsi kiinnostus tutkimustyötä kohtaan. Proseminari- ja pro gradututkielmien onnistuttua varsin hyvin, ajattelin selviäväni myös väitöskirjatyöstä ”takapuolilihaksia” käyttämällä, joten hakeuduin jatko-opiskelijaksi gradun siivittämänä uusperheiheella. Sain jatko-opinto-oikeuden vuonna 2007, mutta monien eri tekijöiden vuoksi uusperheisiin liittyvä väitöskirjatyöni ei koskaan edennyt alkua pidemmälle.

Erinäisten vaiheiden kautta pääsin töihin keväällä 2008 kasvatustieteiden laitokselle äitiysloman sijaiseksi *Fabricating Quality in European Education* -tutkimushankkeeseen, jonka vastuullisena johtajana Turussa toimi professori Risto Rinne. Syksyllä 2009 keskustelimme Riston kanssa jatko-opinnoistani ja siitä, että hän voisi ryhtyä ohjaajakseni. Samalla hän antoi minulle pohdittavaksi tutkimusideoita eli voisin jatkaa työtäni joko valitsemastani uusperheiheesta tai jostain FabQ-projektin aineiston teemasta aineistoinen. Uutena ideana Risto kertoi vuoden 2010 alusta alkavasta Helsingin yliopiston kanssa yhteistyössä tehtävästä *Vanhemmat ja kouluvalinta* -hankkeesta, jonka aihealueista voisi myös löytyä minua kiinnostava aihe. Sillä istumalla tiesin, että viimeinen vaihtoehto olisi ”mun juttu”, sillä halusin edelleen tutkimuksen kohdistuvan nimenomaan perheisiin, mutta samalla pääsisin osalliseksi tutkimushankkeeseen ja saisin työlleni hankkeessa työskentelevien kouluvalintatutkijoiden asiantuntijuuden, tuen ja ohjauksen.

Työni ohjaa professori Risto Rinnettä haluan kiittää erinomaisesta ohjauksesta, tuesta, kannustuksesta ja palautteesta koko tutkimusprojektin ajan. Olen kiitollinen Ristolle siitä, että hän uskoi ja luotti minuun ja antoi mahdollisuuden toteuttaa väitöskirjaunelmani. Risto loi aina myös hyvät puitteet työskentelylleni kasvatustieteiden laitoksella. Toista ohjaajaani professori Joel Kiviraumaa kiitän loppuvaiheessa saamastani ohjauksesta ja tarkentavista kommentteista, jotka osaltaan veivät työtäni eteenpäin. Olen kiitollinen Joelille myös siitä tuesta, jota sain äärimmäisen ahdistukseni hetkellä ennen työn lähettämistä esitarkastukseen.

Esitarkastajiani professori Hannu Rättyä ja dosentti Janne Varjoa kiitän lämpimästi heidän kiinnostuksestaan ja paneutumisestaan työhöni. Suuri kiitos tarkoista, osin

kriittisistä, mutta myös rakentavista kommenteista ja palautteesta, joiden ansiosta pystyin muokkaamaan ja parantamaan käsikirjoitustani. Kouluvalintatutkimuksen ansioituneina asiantuntijoina esitarkastajieni kommentit olivat äärimmäisen arvokkaita.

Haluan kiittää myös VAKOVA - ja PASC -hankkeiden vastuututkijaa professori Hannu Simolaa siitä, että sain ylipäättään olla tutkijana osana molempia hankkeita, vaikka tutkimusta varsin yksikseni hankkeiden ”laitamalla” teinkin. Olen saanut monipuolista kokemusta kansainvälisissä tutkimusprojekteissa toimimisesta, sosiaalisten verkostojen luomisesta, kokouksista yms. Tietoja ja taitoja, joista uskon olevan minulle hyötyä myös tulevaisuudessa.

Kiitoksensa ansaitsevat myös hankkeissa mukana olleet tutkijakollegat, ja erityisesti Jaana Poikolainen. Ystävyys ja yhteistyö Jaanan kanssa ovat alkaneet näiden projektien tiimoilta. Kaikkien näiden vuosien varrella Jaana on useaan otteeseen pyyteettömästi lukenut ja kommentoinut työtäni aivan viime hetkiin saakka. Niin yhteiset kirjoitusprojektimme kuin konferenssiesityksemme (ja -matkamme) ovat sujuneet moitteettomasti. Kiitän Jaanaa lämpimästi niin tärkeästä tutkimuksellisesta tuesta kuin hyvästä ystävydestäkin. Kiitän myös Piia Seppästä, jonka kanssa lähdimme innolla tekemään turkulaisvanhempien haastatteluja keväällä 2010. Yhteiset keskustelumme kouluvalintatutkimuksesta lounaiden äärellä haastoivat minut etsimään oman tutkimusintressini laajasta kouluvalintailmiöstä. Kiitän Piiaa myös tarkoista ja täsmällisistä kommenteista erityisesti väitöskirjatyön esitarkastuksen alla. Tutkimushankkeessa on ollut ilo tutustua paitsi helsinkiläisiin myös turkulaisiin nuoriin tutkijoihin, kuten Anna-Kaisa Berishaan, jonka kanssa käydyt keskusteluhetket yms. ovat tuoneet piristystä moniin arkisen harmaisiin päiviini. Kiitos tuestasi ja ystävydestäsi.

Työkavereistani kiitän lämpimästi Mari Brobergia ja Anu Warinowskia niin tutkimuksellisesta vertaistuesta, ”kriisipalavereista”, yhteisistä mukavista lounas- ym. hetkistä kuin hyvästä ystävydestäkin. Asioiden jakaminen kanssanne on tehnyt tutkimusmatkastani ja elämästäni valoisan. Tutkimustyö on yleensä hyvin yksinäistä omassa työhuoneessa puurtamista, joten työpäivien piristyksestä on vastannut myös tutkijapäädyn lounasseurue. Kiitos mukavista lounashetkistä ja käytäväkeskusteluista kuuluukin kaikille työkavereilleni kasvatustieteiden laitoksella.

Erityisen suuret kiitokset haluan välittää tämän työn myötä myös kaikille niille vuonna 2010 yläkouluun siirtyneiden lasten äideille, jotka osallistuivat Vanhemmat ja kouluvalinta -haastattelututkimukseemme ja mahdollistivat näin oman tutkimukseni tekemisen. Väitöskirjaprosessin parhaimpiin hetkiin kuuluivat juuri äitien kanssa käydyt keskusteluhetket. Tutkimuksen rahoituksesta kiitän puolestani Kasvatusalan valtakunnallista tutkijakoulua (myöhemmin Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnallista tohtoriohjelmää), jonka myöntämän rahoituksen turvin aloitin nelivuotiskauden tohtorikoulutettavana vuoden 2010 alussa. Kiitän myös Turun yliopis-



---

ton kasvatustieteiden laitosta sekä Suomen Kulttuurirahastoa saamistani rahoituksista tutkimusprojektin loppuvaiheissa.

Väitöskirjatyö on vaatinut ”hermoja” myös läheisiltäni. Vaikka yhdessäolo ystävien ja perheen kanssa on tärkeintä elämässä, on se välillä tahtonut unohtua väikkärin jalokoihin. Läheisistä ystävistäni kiitän etenkin kahta Anne-ystävääni eli Anne Rummukaista, jonka kanssa olen jakanut ilot ja surut koko aikuiselämäni ajan. Ei asiaa, jota en voisi Annen kanssa jakaa. Toista Annea eli Anne Holmbergia kiitän lämpimästi kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan, mutta ennen kaikkea ystävydestä, joka sai alkunsa aikuisiällä suoritettujen yhteisten maisteriopintojen aikana. Lämpimät kiitokset myös lapsuuden perheelleni ja erityisesti Oili-äidilleni ja Eino-isälleni, joiden tukeen ja apuun olen voinut aina luottaa. Kaikista suurin kiitos kuuluu kuitenkin omalle rakkaalle perheelleni, Jarmolle, Sandralle ja Simolle, jotka ovat tuoneet elämäni niin paljon iloa, valoa ja rakkautta. Kiitos, että olette elämässäni.

Kotona Pääskyvuorella aurinkoisena helmikuuisena päivänä 2015

*Sari Silmäri-Sala*

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>13</b>
1.1 Tutkimustehtävän paikantaminen.....	16
1.2 Tutkimuksen rakenne ja kulku.....	19
<b>2. KOULUTUSPOLITIIKAN GLOBAALIT TRENDIT JA KANSALLISET SOVELLUKSET</b> .....	<b>22</b>
2.1 Koulutuspolitiikan kansainväliset muutoksen aallot.....	22
2.2 Vanhempien vapaa kouluvalintaoikeus osana koulutuksen markkinaistumista.....	28
2.3 Kansainvälisen valtavrann suomalaiskansalliset sovellukset.....	32
2.3.1 Perheyhteisöllisen kasvatusvastuun murenemisesta järjestelmälliseen koko kansan kouluttamiseen.....	33
2.3.2 Kansallisen koulutuspolitiikan suunnanmuutos.....	36
2.3.3 Nykyistä oppivelvollisuutta määrittävät yleiset piirteet ja toimintapolitiikat.....	40
2.3.4 Perheiden ja koulujen väliset suhteet kansallisessa kontekstissa.....	45
2.4 Koulutuksellisen tasa-arvon monet tulkinnat.....	50
<b>3. PERHEET KOULUVALINTOJEN ÄÄRELLÄ</b> .....	<b>56</b>
3.1 Perheinstituution muuttuneet merkitykset.....	56
3.1.1 Vanhempien perinteinen sukupuolijaon mukainen toimijuus perheessä.....	59
3.1.2 Äitien hoiva- ja emotionaalinen pääoma.....	62
3.2 Koti ja perhe lapsen kasvualustana ja sosiaalistamisen tilana.....	65
3.2.1 Perheen merkitys lapsen koulutukseen ja kulttuurisen pääoman uusintamiseen.....	67
3.2.2 Vanhempien suhteet ja kontaktit perheen sosiaalisina resursseina....	71
3.2.3 Vanhempain toiminta sosiaalisen pääoman kartuttajana.....	76
3.3 Perheiden toiminta ja kouluvalintastrategiat kouluvalintakentillä.....	81
<b>4. TURKU PAIKALLISENA KOULUTUKSELLISENA KONTEKSTINA</b> .....	<b>87</b>
4.1 Turku numeroina ja tilastoina.....	87
4.2 Perusopetuksen järjestäminen ja eletyt koulumarkkinat Turussa 2010 -luvun taitteessa.....	90

4.2.1	Paikalliset painotetun opetuksen valintamahdollisuudet .....	91
4.2.2	Oppilaaksioton turkulaiset ominaispiirteet ja linjaukset .....	95
<b>5.</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA AINEISTOT .....</b>	<b>99</b>
5.1	Tutkimuskysymykset.....	99
5.2	Tutkimusaineistot ja tutkimuksen menetelmälliset valinnat .....	101
5.2.1	Tutkimushankeen ja -aineistojen taustoitus.....	103
5.2.2	Teema-analyysi ja toimija-asemien analyysi.....	105
5.2.3	Aineiston analysointi käytännössä .....	109
5.3	Tutkimukseen osallistuneet äidit .....	113
5.3.1	Yläkouluun siirtyvien lasten perhesuhteet.....	113
5.3.2	Vanhempien koulutukselliset ja taloudelliset resurssit.....	115
5.3.3	Perheiden kouluvalinnat.....	118
5.3.4	Koonti tutkimukseen osallistuneista äideistä ja heidän perheistään	122
<b>6.</b>	<b>PERHEIDEN KOULUVALINNAT PAIKALLISESSA INSTITUTIONAALISESSA KOULUVALINTATILASSA .....</b>	<b>124</b>
6.1	Koti, koulu ja asuinalue.....	124
6.1.1	Asuinalueeseen ja perheen asumiseen kytkeytyvät merkitykselliset tekijät .....	125
6.1.2	Lähikoulu versus muu koulu – puhetta ja toimintaa kouluvalintakentällä.....	133
6.1.3	Kodin ja koulun merkitys lapsen koulupolulla.....	144
6.1.4	Koonti perheen asumista ja kouluvalintoja ohjaavista tekijöistä .....	152
6.2	Perheen sosiaaliset suhteet kouluvalinnan tukena .....	155
6.2.1	Erilaisia perheitä, erilaisia kouluvalintakeskusteluja .....	156
6.2.2	Äidin rooli lapsen koulutuksessa ja kouluvalinnoissa .....	163
6.2.3	Merkityksellisiä koulutus- ja kouluvalintakeskusteluja perheen verkostoissa .....	169
6.2.4	Opettajat ja koulutuksen asiantuntijat kouluvalintojen ohjaajina ....	177
6.2.5	Koonti perheen sisäisten keskustelujen ja sosiaalisten verkostojen merkityksestä kouluvalinnassa.....	184
6.3	Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen koulutuksessa ja kouluvalinnassa.....	187
6.3.1	Kodin ja koulun välisen keskusteluyhteyden muodot ja merkitykset.....	187
6.3.2	Vanhempain toiminnan arvo lapsen koulunkäynnille .....	193
6.3.3	Yläkoulujen esittelytilaisuudet kouluvalintojen rakentajina.....	202
6.3.4	Koonti kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä kouluvalinnalle.....	209

6.4	Peruskoulutukseen liitetyt arvot ja arvostukset ohjaavat valintoja .....	212
6.4.1	Koulutuksellisen tasa-arvon erilaiset tulkinnat.....	213
6.4.2	Samaan vai samanlaisten lasten luokkaan? .....	219
6.4.3	Yhteiskuntakelpoisuutta, koulumenestystä vai onnellisuutta? .....	227
6.4.4	Koonti koulutuksellisista arvoista perheiden kouluvalintojen ohjaajina.....	235
<b>7.</b>	<b>KOULUVALINNOISTA ERILAISTEN TOIMIJOIDEN VALINTASTRATEGIOIKSI.....</b>	<b>239</b>
7.1	Perinteinen lähikouluvalintastrategia .....	239
7.2	Ambivalenttinen kouluvalintastrategia.....	244
7.3	Päämäärätietoinen kouluvalintastrategia.....	249
7.4	Yhteenvedo eri toimijoiden kouluvalintastrategioista .....	254
<b>8.</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....</b>	<b>256</b>
8.1	Paikallinen toimintapolitiikka vanhempien kouluvalintojen määrittäjänä	258
8.2	Vanhempien kouluvalintaperustelut ja valintoja määrittävät muut tekijät.	261
8.2.1	Perhekohtaiset tekijät kouluvalintojen määrittäjinä .....	261
8.2.2	Yläkouluvalintojen perustelut käytännöllisiä ja sosiaalisia tai luokan sosiaaliseen oppilasainekseen ja lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin perustuvia .....	263
8.2.3	Kouluvalinta ensisijaisesti perheen sisäinen prosessi, jossa perheiden sosiaaliset resurssit aktivoituvat eri tavoin .....	264
8.2.4	Kodin ja koulun välinen yhteistyö varsin passiivista yksilötason toimintaa.....	267
8.2.5	Kouluvalinta sidoksissa vanhempien koulutukseen liittämiin arvoihin ja arvostuksiin .....	269
8.2.6	Kolme erilaista kouluvalintastrategiaa.....	271
8.3	Mennyttä arvioiden - tulevaisuutta suunnitellen .....	278
8.3.1	Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus.....	278
8.3.2	Jatkotutkimusaiheita .....	282
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>284</b>	
<b>LIITTEET .....</b>	<b>296</b>	

# 1. JOHDANTO

*Tiedostava vanhempi voi valita lapsen koulupolun Turussa, sillä on tietoa, tietoa ja kykyä hankkia tietoa siitä paletista mikä täällä on, et tavallinen vanhempi joka ei oo niin kauheen kiinnostunu peruskoulusta eikä ite oo esimerkiksi opetustyössä täällä, niin ei se tiedä edes niistä valinnoista, eikä niistä kauheesti kuulutella missään. Että jos lapsesi valitsee nyt [tietyn painotetun opetuksen] luokan täällä, niin siitä seuraa että hän voi mennä yläasteelle tuonne, että se jatkumo on vähän.. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Edellä esitetty siteeraus kiteyttää tutkimukseni ydinkysymyksen eli kysymyksen siitä, miten vanhemmat voivat toimia ja toimivat paikallisella kouluvalintakentällä ja minkälaiseen puheeseen ja arvoihin nojaten he argumentoivat kouluvalintojaan. Tekemillään kouluvalinnoilla vanhempien on nähty sekä uusintavan lastensa yhteiskunnallista asemaa että vaikuttavan paikallisten koulujen ja erityisesti oppilasryhmien sosioekonomisen rakenteen muotoutumiseen sekä koulujen ja koululuokkien maineisiin. Viime vuosina perheiden peruskoulutusta koskevat valinnat ja niiden merkitys paikallisessa kontekstissa ovat nousseet yhä enenevässä määrin kansallisten kouluvalintatutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi.

Jo peruskoulujärjestelmän alkua ajoista alkaen sen sisällä on useilla paikkakunnilla ollut taideaineisiin erikoistuneita luokkia. Merkittävä muutos tapahtui kuitenkin 1990-luvun puolivälin jälkeen, kun oppilaansa valikoivien niin kutsuttujen erikoisluokkien määrä kasvoi ja niitä perustettiin taitoaineiden lisäksi tietoaineisiin. Näin valikointi soveltuvuuskokein, arvosanoin ja opettajien lausunnoin yleistyi koskemaan yhä suurempaa oppivelvollisten joukkoa. (Seppänen 2006; 2003a.) Edelleenkin oppilaaksiottoa ja koulujen profiloitumista ohjaavaa kansallista linjaa ei ole, vaan kunnilla on varsin vapaat kädet määrittellä harjoittamansa toimintapolitiikka, joten niin kansallisesta kuin kunnallisesta perspektiivistä katsoen valittu kouluvalintapolitiikka on hyvin erilaista (Kalalahti & Varjo 2012; Varjo & Kalalahti 2012).

Vanhempien koulutusstrategioiden on nähty olevan yhteydessä myös koulutuksen sosiospatiaalisiin käytäntöihin: riippuen kaupungin sosiaalis-urbaanisen tilan rakentumisesta vain tietyillä vanhemmilla voi olla pääsy tiettyihin kouluihin (Barthon & Monfroy 2010). Osalta vanhemmista tällainen mahdollisuus on eväty tai he eivät halua sitä jostain syystä käyttää. Pienissä kunnissa, joissa on vain yksi tai kaksi koulua, perheillä ei ole muuta mahdollisuutta kuin muuttaa isompaan kuntaan, jos he haluavat valita lapselleen jonkun muun kuin lähikoulun (Räty, Kasanen & Laine, 2009; Ylönen 2009a). Sen sijaan Suomen suurimmissa kaupungeissa on jo siirrytty melko mittavasti vapaan kouluvalinnan tielle ja tämä on tuonut koulutuksellisen valikoinnin mekanismit uudenaikaisella voimalla julkisesti rahoitetun ja hallinnoidun yhtenäiskoulujärjestelmän sisälle. Kouluvalintatarjottimen monipuolisuus, perheiden tekemien

kouluvalintojen eli kysynnän varhaisuus ja laajuus, eriytyvien ja melko suljettujen reittien syntyminen peruskoulun sisälle sekä oppilaiden karsinta- ja valikointimekanismien mittava käyttöönotto ovat selkeästi näkyviä uusliberalistisen koulutuspolitiikan aineksia. Turussa yläkoulussa perinteistä yhtenäistä peruskoulua käy enää vajaa 60 % ikäluokasta. (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 29-30.)

Kouluvalintaa voidaan pitää nykypäivän vanhempien toiminta- ja kasvatuskäytännönä, sillä vain harva vanhemmista on itse elänyt samankaltaisen aikataulutetun lapsuuden, jollaiseksi lasten arkielämä on nykyisin rakentunut (Davies & Aurini 2008, 67). Niin kansallisten (esim. Poikolainen 2012; 2011) kuin kansainvälistenkin (esim. Bosetti & Pyryt 2007; Raveaud & van Zanten 2007) tutkimusten valossa vanhemmat tekevät lapsensa koulutuksellisia ja kouluja koskevia valintoja omien arvojensa pohjalta. Valinnanvapautta korostavan mallin mukaisesti vanhemmilla nähdään olevan niin oikeus kuin moraalista kompetenssia valita koulu ja koulupolku lapsilleen (Baez & Talburt 2008). Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että kouluvalinnat mahdollistava toimintapolitiikka tukee erityisesti keskiluokkaisia perheitä (ks. esim. Ball 2003). Heillä on hallussaan työväenluokkaisia perheitä enemmän sellaista sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, jota he pystyvät hyödyntämään kouluvalinnoissaan oman luokkansa eduksi ja uusintamiseksi (Taylor 2009, 549). Tästä näkökulmasta kouluvalinta näyttää olevan keskiluokkaisten vanhempien luokka-aseman uusintamisen avainstrategia, jota he kuitenkin ilmentävät eri tavoin (Raveaud & van Zanten 2007).

Vanhempien koulutustausta onkin yksi keskeinen lasten koulutusvalintoja selittävä tekijä (Vanttaja 2002). Suomessa tämä näkyy kaupunkikoulujen hierarkkisessa kontekstissa siten, että oppilasvirtatilastoissa suosituimmiksi määrittäneisiin kouluihin hakevat korkeakoulu- ja hyvin toimeentulevat perheet. Oppilasalueidensa ulkopuolelle tasapainoisiksi tai torjutuiksi luokiteltuihin kouluihin, hakevat puolestaan perheet, joissa äidillä on matala koulutus. (Seppänen 2006, 183-190; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 229.) Myös painotettuun opetukseen hakeutuu muita useammin korkeasti koulutettujen ja ylempiin yhteiskuntaluokkiin lukeutuvien perheiden lapset (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo, arvioitavana; Kosunen, Seppänen & Rinne, arvioitavana).

Osa vanhemmista valitsee edelleen lähikoulun uskoen sen tarjoavan jälkeläisilleen kokemuksen sosiaalisesti moninaisesta ja monikulttuurisesta yhteiskunnasta, mikä on tarpeen kasvatettaessa lasta eräänlaiseksi maailmankansalaiseksi (Crozier ym. 2008; James ym. 2010). Myös suomalaiskouluissa on 1990-luvun alun jälkeisen globalisoitumisen ja rajojen avautumisen myötä aiempaa enemmän eri maanosista ja maista Suomeen muuttaneiden lapsia. Asuinalueiden väliset kielierot ilmentävätkin niiden välisiä sosioekonomisia eroja ja tämä kehitys heijastuu kouluihin, sillä kouluvalintamahdollisuuksista huolimatta useimmat lapset menevät lähikouluunsa. (ks. esim. Riitaoja, 2010.)

Perheiden peruskouluvalintoihin on kiinnitettävä huomiota ja syvennyttävä siihen myös laadullisin tutkimusvälinein. Kouluvalintapolitiikkaa ja sen kehyksessä perheiden kouluvalintaa on tutkittu perusopetuslain uudistuksesta alkaen (Seppänen 2003; 2006) ja enenevässä määrin 2010-luvun taitteen jälkeen. Muun muassa Turussa on tarkasteltu oppilasvalikointia perusopetuksessa (Seppänen ym. 2012) sekä vanhempien yläkouluvalintoja koulujen suosion ja perheiden sosiaalisen aseman suhteen (Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Espoossa perheiden kouluvalintojen (Koivuhovi 2012) lisäksi espoolaiskoulujen kautta on analysoitu koulujen maineiden rakentumista (Kosunen 2013) vertaillen tätä myös Turkuun (Kosunen & Seppänen, arvioitavana). Huomiota on kohdistettu myös tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteisiin perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa sekä koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentumiseen (Varjo & Kalalahti 2011; Kalalahti & Varjo 2012). Vantaalla on tutkittu vanhempien kouluvalintastrategioita (Poikolainen 2011; 2012; Kosunen 2012), Helsingissä koulujen eriytymisen vaikutusta peruskoululaisten oppimistuloksiin (Bernelius 2011) ja etnografisin menetelmin opettajien ja vanhempien näkemyksiä kaksikielisen luokan valinnasta (Rajander 2010). Tutkimuksin on pureuduttu niin ikään vanhempien halukkuuteen tehdä kouluvalintoja (Räty, Kasanen & Laine 2009) sekä opettajien ja rehtorien näkemyksiin kouluvalinnasta (Ylösen 2009a). Uusimpana perheiden kouluvalintoja on tutkittu suhteessa yhteiskuntaluokkaan (ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, arvioitavana) ja suomalaista kouluvalintapolitiikkaa sekä perheitä on verrattu tämän politiikan uranuurtaja maahan Chileen (Kosunen & Carrasco 2014; Seppänen, Carrasco, Kalalahti, Rinne & Simola, arvioitavana).

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkastelen perheiden toimintaa ja toimijuutta yhdessä paikallisessa institutionaalisisessa kouluvalintatilassa, Turussa, sekä vanhempien valinnoista rakentuvia kouluvalintastrategioita. Analysoin äitien (n=87) haastattelu- ja kyselyaineistoin perheiden yläkouluun siirtyvän lapsensa koulutukseen, kouluun ja kouluvalintaan liittämiä merkityksiä, arvostuksia ja arvoja. Peilaan puheen kautta rakentuvia kouluvalintastrategioita myös äitien koulutuksellisiin ja sosiaalisiin resursseihin, sosioekonomiseen asemaan sekä paikalliseen toimintapolitiikkaan. Tutkimuskohteenani on äitien koulutukseen ja kouluvalintaan liittyvä puhe ja toimet, sillä heidät on nähty yhä edelleen perheen arjen ja lasten kasvatuksen sekä muun hoivatyön päävastuun kantajina, kuten teoreettisessa katsauksessani tulee käymään ilmi.

Tutkimukseni paikantuu niin koulutuspoliittiseen kuin perhe- ja kasvatussociologiseen tutkimusperinteeseen ja paradigmaan. Tutkimus on osa kahta laajempaa Suomen Akatemian rahoittamaa Helsingin yliopiston kanssa yhteistyössä tehtävää tutkimusprojektia *Vanhemmat ja kouluvalinta – Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupolitiikat suomalaisessa peruskoulussa (VAKOVA) 2009-2012*<sup>1</sup> sekä

<sup>1</sup> Kansallista VAKOVA -tutkimushanketta ovat johtaneet professorit Hannu Simola Helsingin yliopistosta ja Risto Rinne Turun yliopistosta. Hankkeen tutkimuskohteenani on ollut erityisesti perheiden koulutusstrategioiden ja kunnallisen koulupolitiikan välinen suhde kahdessa kaupungissa (Turku ja Vantaa) sellaisena kuin se ilmenee peruskoulun ala- ja yläkoulun välillä tapahtuvissa kouluvalinnoissa.

*Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling (PASC) 2010-2013*<sup>2</sup>.

## 1.1 Tutkimustehtävän paikantaminen

Tarkastelen tutkimuksessani perheiden lapsen koulutukseen liittyvää toimintaa ja yläkouluvalintoja julkisen peruskoulujärjestelmän sisällä yhdessä paikallisessa institutionaalisessa kouluvalintatilassa. Näen tutkimuksessani kouluvalintapolitiikan Seppäsen (2006) tavoin ylikansallisena ilmiönä, jota valtiot ilmentävät kansallisissa koulutusjärjestelmissään eri tavoin. Määrittelen kouluvalintapolitiikan myös paikallisena ilmiönä, sillä hallinnon hajauttamisen myötä paikalliset virkamiehet ja koulutuksen asiantuntijat ovat saaneet valtaa määrittellä koulutuspolitiikan ja tämän osana kouluvalintapolitiikan kaupungeissa ja kunnissa itsenäisesti kuntien taloudellisten ja poliittisten kehysten raamittamana. Kouluvalinta koskettaa kuitenkin vain suurimpia kaupunkeja ja rajallista määrää suomalaisoppilaista. Perheillä ei ole todellisia mahdollisuuksia valita lapsensa koulua, silloin kun kunnassa on vain yksi koulu.

Olen pyrkinyt hahmottamaan tutkimuksessani ne keskeiset suomalaista kouluvalintapolitiikkaa määrittävät tekijät, jotka antavat raamit kansalliselle koulutuspolitiikalle ja kehystävät paikallista kouluvalintakontekstia. Tässä olen tukeutunut muun muassa Risto Rinteen (2000; Rinne & Nuutero 2001) tarkasteluun pohjoismaisen sosiaalidemokraattisen ja uusliberalistisen mallin eroista (asetelma 1, sivulla 26). Nihad Bunar (2010) on puolestaan omassa tutkimuksessaan esittänyt keskeiset ruotsalaista kouluvalintapolitiikkaa määrittävät tekijät, joissa on yhtymäkohtia suomalaiseen kouluvalintapolitiikkaan. Nämä kehykset rajaavat omaa tutkimustani ja ovat olennaisia vanhempien kouluvalintoja kansalliselta paikalliselle tasolle ohjaavia tekijöitä. Näihin tekijöihin tulen paneutumaan lähemmin luvussa 2.

Keskeisiä suomalaista kouluvalintapolitiikkaa määrittäviä tekijöitä ovat muun muassa:

- *Historiallis-yhteiskunnallinen rakenne*, joka tarkoittaa suomalaisen koulutusjärjestelmän historiallis-yhteiskunnallista rakentumista nykyiseksi julkiseksi yhtenäiseksi peruskoulujärjestelmäksi (1970-luvulta alkaen), jossa on sitouduttu tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen yhtenäiseen (integraatio) koulutukseen.

<sup>2</sup> Kansainvälistä PASC tutkimushanketta ovat johtaneet professorit Hannu Simola (HY) ja Risto Rinne (TY) sekä professori Dagmar Raczynski Chilen katolisesta yliopistosta (the Catholic University of Chile - Cepe). Suomen Akatemian lisäksi sitä on rahoittanut Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT). VAKO-VA ja PASC -tutkimusryhmään ovat hanketta johtaneiden professorien ohella kuuluneet professori Heikki Silvennoinen ja tutkijat Piia Seppänen Turun yliopistosta, Jaana Poikolainen ja Janne Varjo Helsingin yliopistosta sekä tohtori-koulutettavat Mira Kalalahti ja Sonja Kosunen Helsingin yliopistosta sekä Anna-Kaisa Berisha Turun yliopistosta. Molemmassa hankkeessa on tehty myös gradu - opinnäytetöitä niin Turun kuin Helsingin yliopistoissa.



Nämä tekijät ovat vaikuttaneet koulutuspolitiikan nykyiseen muotoon sekä julkisiin diskursseihin sen toteuttamisesta.

- Edelleen vahva *julkinen* maksuton *koulutusjärjestelmä*, johon valtaosa kaikista suomalaista opiskelijoista kaikilla tasoilla (esikoulu, peruskoulu, toisen asteen koulutus) osallistuu.
- *Hallinnon hajauttamisen* (keskushallinnolta paikallishallinnolle) kehittyminen, joka tarkoittaa alueellisen ja koulukohtaisen päätösvallan kasvamista. Kansallinen opetussuunnitelman puitteissa kunnalliset virkamiehet ja koulut voivat määrittellä paikalliset opetussuunnitelmansa.
- *Paikallinen koulupolitiikka* oppilaaksiotosta ja oppilaaksiottoalueista määrittää oppilaiden jakautumista asuinalueen kouluihin<sup>3</sup>. Kaupunkikoulujen välillä on myös jonkinasteista *kilpailua* oppilaista perheille markkinoidun painotetun opetuksen keinoin.

Keskeisten suomalaisten kouluvalintapolitiikkaa määrittävien tekijöiden lisäksi kouluvalintaa voivat ohjata myös sellaiset julkilausumattomat tekijät, jotka jäävät usein näkymättömiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi perheiden asumiseen ja asuinalueisiin liittyvät tekijät ja ratkaisut, sillä ne voivat joko rajata tai mahdollistaa perheiden kouluvalintoja. Koska Suomessa ei ole varsinaisia kansallista kouluvalintapolitiikkaa ohjaavia linjauksia, ja kouluvalinta tapahtuu julkisen peruskoulujärjestelmän sisällä, vanhemmilla voi olla vaikeuksia saada tietoa ja hahmottaa sitä, minkälaisia koulujen hakumenettelyt, -kriteerit ja valintaprosessit ovat. Yhtäältä oppilaan koulupaikka määräytyy edelleen oppilaaksiottoalueista, mutta koulut voivat valikoida oppilaitaan myös tietyin kaupungin kouluviranomaisten että koulun omien kriteerien mukaisesti. Toisaalta esimerkiksi koulujen nettisivut voivat antaa kuvan muun muassa koulun arvoista, ilmapiiristä ja toimintamahdollisuuksista ja toimia epävirallisena kanavana joko hakeutua kouluun tai vältellä sitä. Perheet toimivat siis niin virallisen kuin epävirallisenkin tiedon varassa pohtiessaan lastensa peruskoulutukseen liittyviä valintoja, kuten erilaisissa kaupunkikonteksteissa on osoitettu (Ball & Vincent 1998; Kosunen 2013; Kosunen & Carrasco 2014).

Pyrin ymmärtämään tutkimuksessani ensisijaisesti turkulaisperheiden toimintaa ja kouluvalintoja sekä äitien toimijuutta niin paikallisessa kouluvalintakontekstissa, mutta myös perheessä tapahtuvina keskustelu-, neuvottelu- ja pohdintaprosesseina, joita ohjaavat erilaiset perheikäytännöt ja -kulttuurit. Näen siis perheiden kasvatuskäytäntöjen, joihin lukeutuvat myös lapsen koulutukseen liittyvät toimet, tässä tutkimuksessa ennen kaikkea kouluvalinta, kytkeytyvän vanhempien kulttuuriin (koulutuksellisiin) resursseihin, sosioekonomiseen asemaan sekä arvoihin. Perhei-

<sup>3</sup> Yhä enenevässä määrin näytetään taipuvan kuitenkin muun kuin osoitteenmukaisen koulun valintaan. Esimerkiksi Seppäsen ym. (2012) mukaan Turussa 1997 syntyneiden ikäluokasta 41 % käy jotain muuta yläkoulua kuin osoitteenmukaista yläkoulua.

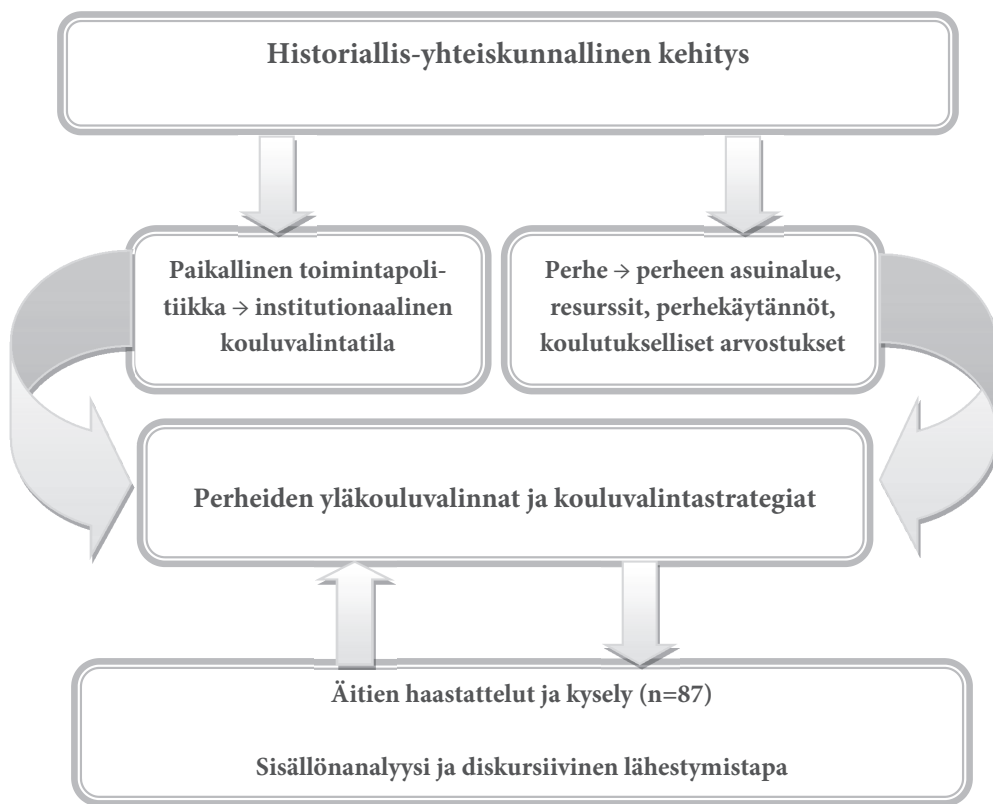
den sosiaalisten verkostojen ja äitien henkilökohtaisten ja ammatillisten suhteiden otaksun toimivan perheelle eräänlaisina arvioinnin apuvälineinä heidän pohtiessaan kouluvalintoja (van Zanten 2014). Keskeisiin kouluvalintoja ohjaaviin tekijöihin paneudun tarkemmin tutkimukseni teoreettisessa luvussa 3.

Keskeisimmät vanhempien toimintaa ja kouluvalintoja ohjaavat ja määrittävät perhekohtaiset tekijät ovat:

- Vanhempien *kulttuuriset resurssit*, joihin tässä tutkimuksessa viitattaessa tarkoitetaan kulttuurisen pääoman institutionalisoinutta muotoa eli tutkintoja ja oppiarvoja (vanhempien koulutusta). Perheet pyrkivät uusintamaan samaa sosiaalista asemaa tai tavoittelemaan parempaa. Perheen olosuhteet ovat ratkaisevassa asemassa kulttuurisen pääoman siirtymisessä sukupolvelta toiselle.
- Perheen ja vanhempien *sosiaaliset verkostot ja suhteet*. Myös vanhempien erilaatuiset vuorovaikutussuhteet sekä verkostot sosiaalisen pääoman muotona ovat osoittautuneet merkityksellisiksi resursseiksi lapsen koulunkäyntiä ja koulutusta edistettäessä.
- *Perhekäytännöt*, joilla tarkoitetaan perheenjäsenten välisiä keskusteluja ja neuvotteluja sekä äitien emotionaalista huolenpitoa ja hoivaa (lapsen koulutukseen sitoutumista ja osallistumista).
- *Merkitykset, arvostukset ja arvot*, jotka kytkeytyvä koulutukseen. Perheen koulutukseen liittämät yleiset (mahdollisuuksien tasa-arvo vs. koulutuksellinen oikeutus), yhteisölliset (moninaisten sosiaalisten ryhmien suosiminen vs. integraatio samanlaisten ryhmiin ja luokkiin) sekä henkilökohtaiset (koulutuksen välittämät välineelliset, kouluhyvinvointiin ja/tai sivistämiseen liittyvät arvot) arvostukset.

Edellä esitetyn pohjalta tutkimukseni lähtökohdat on koottu kuvioon 1.

Oletettavaa siis on, että perheiden kouluvalintaan paikallisella kouluvalintakentällä linkittyvät vanhempien kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit, joiden puitteissa turkulaiset äidit toimivat kouluvalintakentällä eri tavoin samalla rakentaen lapsilleen erilaisia koulupolkuja. Erilaisista toimija-asetuksista käsin äidit pitävät erilaisia tekijöitä merkityksellisenä lapsen koulutuksessa ja kouluvalinnoissa. Toimija-asemiin kytkeytyvät myös perheiden erilaiset arvot ja asenteet koulutusta kohtaan. Perheiden kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit sekä koulutukseen liittyvät arvot ja arvostukset (yleiset, yhteisölliset ja yksilölliset) voivat olla joko yksin tai yhdessä koulutukseen liittyviä ja kouluvalintoja ”selittäviä” tekijöitä. Vanhemmat eivät kuitenkaan yksin toimi lapsen kouluvalintojen suunnittelijoina, vaan myös lapsen omalla toiminnalla ja toimijuudella on ainakin jossain määrin merkitystä siihen, millaiseksi perheiden kouluvalintaprosessi muotoutuu ja miten kouluvalinta toteutuu.



KUVIO 1. Perheiden kouluvalinta- ja koulutusstrategiatarkastelun tutkimukselliset lähtökohdat

## 1.2 Tutkimuksen rakenne ja kulku

Väitöskirjatutkimukseni rakentuu perinteisen monografiaväitöskirjan muotoon, jossa teoreettisen katsauksen, tutkimusasetelman ja metodologisten valintojen tarkastelun kautta edetään tutkimustuloksiin, yhteenvedoon ja pohdintaan. Ensimmäisessä teoreettisessa luvussa (2) tarkastelen koulutuspolitiikkaa globaalina ilmiönä. Luvun aluksi paneudun erityisesti siihen, mitä muutoksia koulutuspolitiikassa on tapahtunut maailmanlaajuisesti viimeisten parinkymmenen vuoden aikana (2.1). Näiltä muutoksilta eivät lopulta välttyneet aiemmin tasa-arvoisuutta koulutuksessaan korostaneet Pohjoismaatkaan. Osana koulutuspolitiikan muutoksia perehdyn myös siihen, miten teollistuneissa maissa hallinnon hajauttamisen ja koulutuksen markkinaistumisen myötä yhdeksi keskeiseksi poliittiseksi kehityssuunnaksi tulivat vanhempien ja oppilaiden lisääntyneet kouluvalintamahdollisuudet (2.2). Luvussa kaksi (2.3) selvittän myös suomalaisen peruskoulujärjestelmän muotoutumista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä (2.3.1), kansallisen koulutuspolitiikan yleisiä muutoksia 1990-luvulta tähän päivään (2.3.2), nykyistä oppivelvollisuutta määrittävää toimintapolitiikkaa (2.3.3) sekä koulujen ja perheiden välisiä suhteita kansallisessa ja paikallisissa konteksteissa

(2.3.4). Luvun lopuksi paneudun lähemmin koulutukseen liitettyihin arvoihin ja arvostuksiin (2.4).

Luvussa 3 tarkastelen aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa perheinstituutiota ja sen muuttuneita merkityksiä (3.1). Selvitän vanhempien edelleen melko perinteistä sukupuolijaon mukaista toimijuutta sekä työ- että perhe-elämän kentällä (3.1.1). Seuraavaksi paneudun erityisesti äitien toimiin lasten koulutuksen ja kouluvalintojen suhteen ja tarkastelen emotionaalisen pääoman merkitystä näissä toimissa (3.1.2). Edellisten teemojen lisäksi käsittelen perhettä ja sen merkitystä lapsen kasvulle ja sosiaalistamiselle (3.2) sekä perheen kulttuurisen pääoman (3.2.1) ja sosiaalisten verkostojen ja suhteiden merkitystä lasten koulutukseen ja kouluvalintoihin (3.2.2). Osana sosiaalista pääomaa selvitän myös kodin ja koulun välisen yhteistyön ja sen eri muotojen merkitystä vanhempien sosiaalisen pääoman muotoutumiselle sekä kouluvalinnoille (3.2.3). Luvun lopussa selvitän sitä, miten eri tavoin perheet toimivat ja minkälaisia kouluvalintastrategioita heillä on erilaisilla kouluvalintakentillä (3.3).

Seuraavaksi luvussa neljä esittelen paikallisen koulutus- ja kouluvalintapolitiikan keskeisimpiä piirteitä Turussa. Selvitän muun muassa kaupungin asuinalueita sekä niihin liittyviä tekijöitä, kuten niiden sosioekonomista rakennetta (4.1). Tarkastelen tässä luvussa (4.2) myös perusopetuksen järjestämistä, oppilas- ja yhteistyöalueita, perusopetuksen hakumenettelyä Turussa 2010 -luvun taitteessa sekä turkulaisia elettyjä koulumarkkinoita painotetun opetuksen valintamahdollisuuksineen (4.2.1). Lisäksi paneudun oppilaaksioton turkulaisiin erityispiirteisiin ja linjauksiin (4.2.2).

Luvun 5 aluksi esittelen tutkimukselleni asetetut tehtävät, joihin haen vastauksia Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeessa kerätyllä teemahaastatteluaineistolla. Tätä seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimusaineistot ja tutkimuksen menetelmällisiä valintoja (5.2) sekä käyttämäni analyysimenetelmien teoreettiset lähtökohdat teema-analyysin ja toimija-asema-analyysin osalta (5.2.2) sekä aineiston analyysin käytännössä (5.2.3). Luvun lopuksi (5.3) tarkastelen tutkimukseni kohdejoukkoa eli haastateltujen äitien taustoja muun muassa koulutuksen, sosioekonomisen aseman, perhesuhteiden sekä asumiseen liittyvien tekijöiden että aiemmin tehtyjen kouluvalintojen suhteen.

Luvussa kuusi siirryn tutkimukseni empiirisiin tuloksiin ja niiden tulkintaan. Tuulosluvun aluksi tarkastelen sitä, olivatko vanhemmat pohtineet kouluvalintoja itselleen sopivaa asuinaluetta pohtiessaan ja valitessaan (6.1). Selvitän myös sitä, mitä ja miten äidit puhuivat lähikoulusta ja/tai muista kouluista sekä yleensäkin toimivat kouluvalintakentällä (6.1.1). Tämän jälkeen kartoitan, minkälaisia merkityksiä haastateltavat antoivat yläkoululle lapsen koulupolulla ja minkälaisia teemoja, asioita ja kysymyksiä haastateltavat nostivat esille puhuessaan yläkouluvalintaan liittyvistä merkityksellisistä tekijöistä (6.1.2). Seuraavaksi paneudun perheen ja erityisesti äitien sosiaalisiin suhteisiin ja verkostoihin kouluvalintojen ohjaajina

(6.2). Keskeisiä mielenkiintoni kohteita ovat ensinnäkin perheiden sisäiset kouluvalintakeskustelut ja neuvottelut (6.2.1) sekä äitien kokemukset omasta roolistaan kouluvalintaprosessissa (6.2.2). Syvennyin tutkimuksessani myös vanhempien muihin sosiaalisiin suhteisiin, kuten ystävien ja tuttavien (6.2.3) ja opetuksen asiantuntijoiden, opettajien ja rehtoreiden (6.2.4) kanssa käytyihin keskusteluihin ja niiden merkityksiin kouluvalinnassa. Näiden teemojen jälkeen paneudun kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön eli siihen, missä määrin ja millä tavoin vanhemmat puhuvat opettajien ja koulun muun henkilöstön kanssa sekä osallistuvat erilaiseen toimintaan koulussa (vanhempainyhdistys ja -illat ym., yläkoulujen esittelytilaisuudet) sekä siihen, onko näillä mahdollisesti merkitystä perheiden kouluvalintaprosessissa (6.3). Luvun kuusi lopuksi tarkastelen vielä vanhempien yleisiä, yhteisöllisiä ja yksilöllisiä koulutuksellisia arvoja ja arvostuksia (6.4), joiden oletan tuovan lisäymmärrystä perheiden yläkouluvalinnoille.

Luvussa seitsemän selvitän äitien kouluvalintoja koskevasta puheesta ja erilaisesta toimijuudesta rakentuvia kouluvalintastrategioita sekä niihin kytkeytyviä koulutuksen merkityksiä, perheiden resursseja (kulttuuriset ja sosiaaliset) sekä koulutukseen liitettyjä arvoja ja arvostuksia (7.1-7.4). Kouluvalintapolitiikka koetaan hyvin eri tavoin eri toimija-aseamista käsin, joten vanhempien kouluvalintoihin liittämä puhe ja toiminta ilmentävätkin erilaista toimijuutta (Vincent, Braun & Ball 2010) kouluvalintakentällä.

Luvussa kahdeksan (8.1-8.2) kokoan tutkimustulokset yhteen ja pohdin, minkälaisia näkökulmia ne antavat perheiden yläkouluvalintojen sekä vanhempien kouluvalintastrategioiden ja paikallisen kouluvalintapolitiikan suhteiden tarkasteluun. Johtopäätökset ja pohdinta -luvun päättää (8.3) laadullisen tutkimuksen luotettavuuden (8.3.1) sekä väitöskirjan jälkeisten tutkimusideoiden pohdinta (8.3.2).

## 2. KOULUTUSPOLITIIKAN GLOBAALIT TRENDIT JA KANSALLISET SOVELLUKSET

Sellaista maata tai kieltä ei juuri löydy, jossa globalisaatio ilmiönä ja sen vaikutukset eivät olisi esillä puheessa ja teksteissä (Niukko 2006, 25). Toisaalta valtiot eivät ole aiemminkaan olleet minkäänlaisessa tyhjiössä, vaan vuosisatojen saatossa globaalit ilmiöt ja kansainväliset vaikutteet ovat monitahoisin tavoin vaikuttaneet ja kulkeutuneet valtioista toiseen niin hyvässä kuin pahassa. Tältä kehitykseltä eivät ole säästyneet eri valtioiden koulutuspolitiikatkaan, vaan ne ovat kautta aikojen monin eri tavoin muovanneet ja vaikuttaneet kansallisiin koulutusjärjestelmiin.

Luvussa kaksi tarkastelenkin koulutuspolitiikassa maailmanlaajuisesti viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana tapahtuneita muutoksia (2.1). Näiltä muutoksilta eivät ole välttyneet aiemmin sosiaalista tasa-arvoisuutta koulutuksessaan korostaneet Pohjoismaatkaan. Osana koulutuspolitiikan muutoksia perheiden myöskin siihen, miten teollistuneissa maissa hallinnon hajauttamisen lisäksi yhdeksi keskeiseksi poliittiseksi kehityssuunnaksi tulivat vanhempien ja oppilaiden lisääntyneet koulutukseen ja kouluvalintoihin (2.2) liittyvät valintamahdollisuudet (Kenway & Bullen 2001; Ball 2003).

Selvitän tässä luvussa lyhyesti myös suomalaisen peruskoulujärjestelmän muotoutumista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä (2.3). Tämän jälkeen tarkasteluni kohdentuu 1990-luvun alusta lähtien kansallisessa kontekstissa tapahtuneeseen koulutuspoliittiseen suunnanmuutokseen eli siihen, miten muutokset ovat johtaneet Suomen siirtymiseen kohti hallinnonhajauttamista, yksilöllisten valintojen avulla ohjautuvaa ja arvioinnin kautta todennettavaa koulutusjärjestelmää (Rinne, Kivirauma & Simola 2002; Varjo 2007; ks. myös Kalalahti & Varjo 2012, 39). Paneudun tässä luvussa myös oppivelvollisuutta määrittäviin yleisiin piirteisiin ja toimintapolitiikkaan. Tarkastelen kouluvalintapolitiikkaa suomalaisena ilmiönä, osana perheiden kouluvalintoja ja peruskoulujen erikoistumista, jotka ovat juurtuneet 1990-luvulta alkaen Suomen koulujärjestelmään. Selvitän ohessa myös sitä, miten tämä toimintapolitiikka ilmenee paikallisissa konteksteissa. Luvun loppuksi selvitän koulutukseen liitettyjä arvoja ja arvostuksia (2.4), kuten tasa-arvokysymystä, joka on liittynyt osaksi teollisuusmaiden koulutuskeskustelua oppivelvollisuuskoulujärjestelmien perustamisesta lähtien.

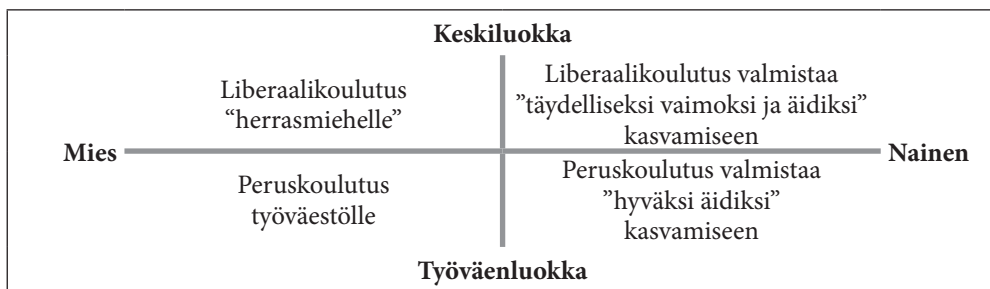
### 2.1 Koulutuspolitiikan kansainväliset muutoksen aallot

1980-luvun jälkeen on maailmanlaajuisesti toteutettu erilaisia koulutuksen kehittämiseen tähtäviä toimintapolitiikkoja ja uudistusstrategioita, joiden pyrkimyksenä on

ollut parantaa koulutuksen laatua ja kohottaa opiskelijoiden saavutuksia (Sahlberg 2007, 150). Koulutuksesta on tullut monissa maissa aiempaa markkinavetoisempaa (Whitty 2011, 23). Koulutuspolitiikkaa onkin mahdotonta tarkastella enää pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta käsin, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalisesta politiikasta ja enenevässä määrin myös kansainvälisestä liiketoiminnasta. Voidaan puhua vähäisemmistä tai suuremmista samankaltaisuuksista, varhaisemmasta tai myöhäisemmästä kehitysvaiheesta, vaihtelusta tai välittymisestä, mutta ei täysin erilaisesta tai poikkeuksellisesta. (Ball 2004, 8.)

Tarkasteltuaan koulutuksen sosiohistoriallista kehittymistä englantilaisessa kontekstissa 1990-luvulle tultaessa, Phillip Brown (1990) on todennut kehityksen johtaneen nk. kolmannen aallon -vaiheeseen. Samanlainen suuntaus oli todistettavasti meneillään myös USA:ssa, Australiassa ja Uudessa Seelannissa. Erityistä tälle kolmannelle aallolle on siirtyminen kohti systeemiä, jossa koulutus, jonka lapsi saa, perustuu vanhempien toiveille ja varallisuudelle, kuin oppilaan omiin kykyihin ja lahjakkuuteen. (Brown 1990, 65; Rinne & Nuutero 2001, 90.)

Kolmatta aaltoa edelsi kaksi aiempaa koulutuksen kehittämisen vaihetta eli nk. aaltoa. Ensimmäisen aallon aikaa Brown luonnehtii massamuotoisen peruskoulutuksen kehittämisen vaiheeksi. Perusopetusta ryhdyttiin tarjoamaan alemmille väestöryhmille, jolloin tietyllä valtiollisesti organisoidulla koulutuksella osoitettiin työväestölle sen ennalta määrätty paikka yhteiskunnassa. Peruskoulutuksen (*elementary education*) tuli tarjota ja täyttää ne vähimmäisvaatimukset, jotka katsottiin tarpeellisiksi työväestölle tuon ajan muuttuneissa olosuhteissa. Sen sijaan toisen asteen yleissivistäväkoulutus (*secondary education*) säilyi 1900-luvulla pitkälle vain keskiluokan koulutusväylänä. Sen ensisijaisena tarkoituksena oli tarjota soveltuva koulutus herrasmiehille ja varmistaa näin eliitin sosiaalisen ja taloudellisen aseman säilyminen (*reproduktio*). Niin eri luokkien kuin sukupuolten erilaisuuden tulkinnat olivat pohjana sille, mikä katsottiin sopivaksi koulutukseksi itse kullekin ryhmälle (ks. kuvio 2). Miesten koulutuksessa tärkeäksi nähtiin patriarkaalisen perherakennemallin omaksuminen, sillä yleisesti oletettiin, että naiset olivat miehiä heikompia niin fyysisesti kuin älyllisestikin. Tyttöjen koulutuksessa oli tärkeää tunnistaa naisen rooli perhettä ja kotitaloutta koskevilla toiminnoilla sosiaalisesta luokasta riippumatta. Järjestelmän tarkoituksena oli enneminkin lujittaa kuin muuttaa sekä vallitsevia sosiaalisia oloja että sukupuolten eriytyneisyyttä. Koulutuksen perusta rakentui ensisijaisesti yksilön tulevan sosiaalisen ja ammatillisen aseman sekä perheroolin varaan. (Brown 1990, 67–69; myös Rinne & Nuutero 2001, 90.)



**KUVIO 2.** Sosiaaliluokan ja sukupuolen koulutuksellinen eriarvoisuus ensimmäisen aallon vaiheessa (ks. Brown 1990)

Brownin mukaan toinen aalto siirsi painopisteen pois koulutuksen ennalta määrättyvyydestä nostaen etusijalle koulutuksen, joka perustui yksilön ikään, kykyihin ja soveltuvuuteen. Kodin varallisuutta, elinaluetta, rotua tai sukupuolta pikemmin yksilölliset meriitit ja saavutukset koulutusideologian tasolla määrittivät ihmisten koulutusuria, vaikka meritokratian lupaamaa koulutuksellista tasa-arvoisuutta ei itse asiassa koskaan saavutettukaan. Kaikille oli tarjottava mahdollisuus päästä kykyjensä, halujensa ja taipumustensa mukaisille elämänpoluille. (Brown 1990, 69–70; Rinne & Nuutero 2001, 90.) Yhteiskunnan muuttumisen myötä koulutuksen kehittämisen tavoitteeksi tuli lopettaa sellaiset rajoittavat käytännöt, jotka saattoivat estää työväenluokkaisia oppilaita näkemästä omia koulutuksellisia ja taloudellisia mahdollisuuksiaan. Edelleen kuitenkin oletettiin, että sukupuolten välillä oli "luonnollisia eroja", joita vahvistivat tyttöjen ja poikien lohkoutuminen eri oppiaineisiin sekä tutkintoihin. Toisen aallon myöhäisemmässä vaiheessa feministit ryhtyivät enenevässä määrin kiinnittämään huomiota sukupuolta koskeviin kysymyksiin. Perusopetuksen laajeneminen 1960–1970-luvuilla johti kaiken kaikkiaan koulutuksen laadun paranemiseen, vaikka työväestön koulutus tai elämän mahdollisuudet eivät merkittävästi parantuneetkaan. Vaikka sukupuolten välinen epätasa-arvo pienenikin, jäi jäljelle lohkoutuminen. (Brown 1990, 70.)

Kolmannen aallon kohoamisen nähdään osittain nousseen niistä pettymyksistä, joita toisen aallon meritokraattinen koulutusideologia tuotti. Niin vasemmalla kuin oikeallakin usko meritokraattisen pelin reiluuteen hiipui. Samanaikaisesti 1990-luvun alkupuolen taantuma ja laaja nuorisotyöttömyys pakottivat arvioimaan koulutuspolitiikkaa uudella tavalla. Kolmas aalto merkitsi siirtymää meritokratian ideologiasta vanhempainvallan ideologiaan (*parentocracy*), jolle on luonteenomaista se, että lapsen koulutus on enenevässä määrin riippuvaista vanhempien varallisuudesta ja toiveista kuin lapsen kyvykkyydestä ja lahjakkuudesta. Kuvailevaa tälle vanhempainvallan ideologialle ei ole niinkään koulutuksen määrä, vaan se, miten koulutusvalinta on yhteiskunnassa järjestetty. Tämä toimintapolitiikka ei vain vahvista eriarvoisuutta, vaan myös lisää sitä. (Brown 1990, 66; Rinne & Nuutero 2001, 90.)

Nimestään huolimatta vanhempainvallan ideologia ei kuitenkaan lähtenyt vanhemmista, vaan valtiosta, joka toimillaan vahvisti vanhempien mahdollisuuksiaan ohjata



sitä, mitä kouluissa opetetaan. (Brown 1990, 66). Rinteen ja Nuuteron mukaan (2001) kolmannen aallon siirtymään liittyi suurisuuntaisia koulutusreformiohjelmia, joiden iskulauseina toimivat vanhempien kouluvalinta (*parental choice*), koulutukselliset standardit (*educational standards*) ja vapaat markkinat (*free market*). Vanhemmille annettiin entistä enemmän päätäntävaltaa niin koulutukseen liittyvissä asioissa kuin kouluvalinnoissakin. Koulutusstandardien väitettiin laskeneen massakoulutuksen mukana ja ne tuli kohottaa korkealle tasolle samalla kun koulutuksen arviointia oli tehostettava. Väitettiin, että koulutus toimii parhaiten vapaiden markkinaperiaatteiden mukaan. On kuitenkin mahdollista, että näiden periaatteiden omaksumisen myötä koulutus eriytyy voimakkaasti asiakaskunnan tarpeiden ja ostovoiman mukaan. (Brown 1990, 79; Rinne & Nuutero 2001, 90; vrt. myös Rinne 2001, 93.)

Vanhempainvallan ideologian kautta todentunut vanhempien kouluvalinta on vain yksi osa sitä suurempaa jälkihyvinvointivaltiota koskettanutta koulutusreformien sarjaa, joka on muuttanut länsimaista koulutuspolitiikkaa ja ravistellut kansallisia koulutusjärjestelmiä. Taulukko 1 esittelee Ballia (2001) mukaillen eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa 1990-luvulta alkaen näkyväksi nousseen uudenlaisen kasvatuksen ja koulutuksen hallinnoinnin paradigman, jonka elementit eli keskeiset politiikan teknologiat ovat markkinamuotoisuus, managerialismi ja suorituskeskeisyys. Näiden elementtien on nähty vaikuttavan niin yksilöiden identiteetteihin, arvoihin kuin käyttäytymisen säätelyynkin.

**TAULUKKO 1.** Uudet politiikan teknologiat: markkinaistuminen, johtaminen ja suorituskykyisyys (ks. Ball 2003a; Gray ym. 2011, Simola 2002)

1 Markkinamuotoisuus	2 Managerialismi	3 Suorituskeskeisyys
a) vanhempien kouluvalinta	a) hallinnon hajauttaminen	a) tavoitteiden asettaminen
b) koulutyyppien moninaisuus/vaihtelu	b) kouluperustainen johtaminen	b) arviointi
c) suoritustaulukot		c) rahoituksen sidonnaisuus koulun suoriutumiskykyyn

*Markkinamuotoisuus* on muuttanut julkisen hallinnon moraalista ympäristöä sellaiseksi, jossa arvostetaan kilpailua ja kilpailukykyä. Se luo prosessina uusia subjektiiviteetteja ja rooleja, kuten koulutuksen tuottajan ja kuluttajan -roolit. (Ball 2001a, 30; Ball 2004.) Koulutuksen on nähty olevan yhä enenevässä määrin sellaisten normatiivisten olettamusten ja määräysten aihepiiri, jotka juontuvat suoraan taloudesta (Ball 2001, 22). Keskeistä tässä on julkisen sektorin toiminnassa tapahtunut siirtymä, jossa aiemmin palvelujen tarjoajana toimineesta valtiosta on tullut palvelutarjonnan säätelijä ja tarjottujen palveluiden evaluoija. Peter Scottin (1995, 80) esittämän näkemys mukaan valtio säätelijänä on luonut ne olosuhteet, joissa erilaisten sisäisten markkinoiden sallitaan toimia ja evaluoijana se arvioi näiden markkinoiden toiminnan tuloksia (Ball 2004, 7; Rinne ym. 2011, 38; ks. myös Davies & Quirke 2005, 525). Stephen Ball (2004) näkee tämän merkinneen irtaantumista perinteisestä sosiaalide-

mokraattisesta ajattelusta, ja valtion roolin määrittelemistä uudelleen siten, että siitä tulee mahdollisuushyödykkeiden saannin takaaja, ei välttämättä niiden tarjoaja tai rahoittaja. Tästä on seurauksena siirtyminen tilanteeseen, jossa valtio käyttää arvioinnin ja tavoitteenasettelun mekanismeja julkisen sektorin toiminnan ”etäohjauksen” välineinä. (emt. 7.)

Puheen tasolla yksityisen sektorin osallistumista julkisen sektorin toimintaan tunnutaan pitävän parhaana tapana pohtia sitä, miten julkisen sektorin palveluja tuotetaan (Ball 2004, 18). Viime vuosikymmeninä johtajuus, liikkeenjohto, managerialismi (*managerialism*) on toiminut primaarikeinona julkisten palveluiden kulttuurin ja rakenteen uudelleenrakentumisessa (Varjo 2007, 26). Käsitteenä laaja-alainen managerialismi (Ojala 2003, 38) tarkoittaa muun muassa yksilöjohtamisen edellytysten lisäämistä ja yksilöjohtamisen alan laajentamista korostavaa ideologiaa, joka heijastuu yksilöiden arvoihin, asenteisiin ja käyttäytymiseen, reformien tavoitteisiin ja edelleen organisaatioiden rakennepiirteisiin ja toimintakäytäntöihin (Ojala 2004, 50). Sen lähtökohtana on käsitys tuloksellisuudesta johtamisen toiminnan perustana sekä koko organisaation sitoutumisesta työskentelemään kustannustehokkaasti, ilman byrokratiaa ja virkavaltaisuutta asetettujen tavoitteiden toteuttamiseksi (Varjo 2007, 26). Ojala (2004, 50) toteaa, että oppilaitosjohtamisessa managerialismin toteuttamisen edellytyksenä on toiminut päätösvallan desentralisointi paikalliselle tasolle sekä edelleen delegointi oppilaitoksiin. Uudessa johtamisessa vaaditaan optimaalista laatua ja erinomaisuutta ja samalla kontrollin uutena muotona yritteliäisyyttä markkinoinnin ja kilpailun kautta (Ball 2001, 33). Valta ei enää olekaan pakotteiden luomista ihmisille vaan pikemminkin sitä, että ihmisistä tehdään kyvykkäitä käyttämään ”säännösteltyä vapauttaan” ja tätä kautta lunastamaan henkilökohtaisen hyvinvointinsa omilla valinnoillaan (Varjo 2007, 29). Itseohjautuvuuden vaatimus on esimerkki hallinnon muuttuneista arvoista ja kulttuurista. Kyseessä on kokonaan uudenlaisen hallinnan ja kulttuurin keino, joka on käytössä kaikilla koulutuksen johtamisjärjestelmän tasoilla keskushallinnosta aina yksittäiseen oppilaitokseen asti. (Ball 1994, 66; Varjo 2007, 29.)

Osa tätä uutta toimintakulttuuria, jossa säätelyn ja muutoksen keinoina käytetään työntekijöiden arviointia, vertailua ja näytteille panoa, on *suorituskeskeisyys*. Ballin (2001a) sanoin työskenneltäessä suoritusperustaisesti, valtaorganisaation määrätty asema ajassa ja paikassa ei ole niinkään merkittävää. Tärkeintä on tiedon kulku, arviointi- ja vuosikokoukset, raporttikirjaukset, ylennyshakemukset, vertaisarviointit jne. Toimijoiden ja yhteisöjen osalta kyse on jatkuvasta suoritusten ja tapahtumien tulvasta. (Ball 2001, 34; ks. myös Ball 2004.) Yleisemmällä tasolla tavaramuotoistumisen prosessi on tehnyt mahdolliseksi ajatella myös sosiaalipalvelut samanlaisina tuotannon muotoina kuin muutkin palvelut ja muu tuotannollinen toiminta. Opettamisen kaltaiset, Ballin (2004) määrittämät pehmeät palvelut, jotka vaativat inhimillistä vuorovaikutusta, samaistetaan koviin palveluihin (kirjanhankinnat, kuljetus, ateriapalvelut ym.). Kovat palvelut voidaan standardoida ja niitä voidaan käsitellä laskennallisilla keinoilla, määrittää sekä verrata keskenään. Tämä voi merkitä monisyisten

inhimillisten ja sosiaalisten prosessien latistamista ”kuvioiksi”, jossa opiskelijan tieto samaistetaan sitä vastaavaan tenttiarvosanaan. (emt. 14.)

Erityisesti Anglosaksisissa maissa tulosvastuullisuudesta tuli suosittua 1980-luvulla ja 1990-luvulla sitä seurasi standardiperustainen toimintapolitiikka (*koulutuksen standardointi*). Nimensä mukaisesti uudistukset siirsivät huomiota koulutuksen tuottamiin tuloksiin, joita olivat oppilaan oppineisuus ja koulun suoriutuminen. Poliittiset päättäjät ja koulutuksen uudistajat hyväksyivät kiistatta sen, että asetettaessa koulujen suoritustaso tarpeeksi korkealle, opettajien ja oppilaiden tulokset paranevat. Ulkoisten testausten ja arviointijärjestelmien täytäntöönpano määritteli, miten hyvin kyseiset standardit saavutettiin ja ilmensivät uutta koulutuspolitiikkaa. Lakisääteinen opetussuunnitelma yksityiskohtaisine ja usein kunnianhimoisine tulostavoitteineen määritteli koulutuspolitiikan, jonka lupauksena olivat ratkaisut, joiden avulla koulutuksen laatu ja vaikuttavuus paranivat yhä vähäisemmin kustannuksin. (Sahlberg 2007, 150.)

Koulutus on merkittävä politiikanteon kenttä ja useimmissa jälkiteollisissa maissa vaalien kestoteema. OECD:n PISA-ohjelma on nostanut koulutuksen arvioinnin ja koulutusjärjestelmien tuloksellisuuden vertailun kansainvälisen mielenkiinnon keskiöön. (Väljärvi 2012, 173.) Kansainvälisten opiskelija-arvontien (PISA<sup>4</sup> ja IEA<sup>5</sup>) hyväksyminen hyvän suoriutumisen kriteereiksi on nostettu erityisesti luku- ja laskutaidon yhdeksi tärkeimmäksi oppilaiden, opettajien, koulujen ja koko koulutusjärjestelmien onnistumisen tai epäonnistumisen mittaajaksi. Arviointi palvelee ensisijaisesti koulutuksen uudistamisen päämääriä ja tavoitteita. Muun muassa tästä johtuen monissa maissa koulujen opetussuunnitelmissa painotetaan vahvasti strukturalistista ja kognitiivista tietoa sekä teknistä osaamista. Seurauksena tämän kaltaisesta kapeasta keskittymisestä luku- ja laskutaidon opettamiseen, ja niin kutsuttujen ydinoppiaineiden opetuksen vahvistamiseen muiden, esimerkiksi moraalisen kasvatuksen ja yhteiskunnallisten, aineiden opetusta on vähennetty. Molemmat osaamisalueet olisi kuitenkin nähtävä yhtä tärkeinä ja niiden opetuksen olisi oltava tasapainossa, jotta koulut todella suoriutuisivat hyvin. (Sahlberg 2007, 150–151.)

Kolmanneksi yleismaailmalliseksi trendiksi voidaan nostaa *koulujen velvollisuutta ja vastuullisuutta* korostava toimintapolitiikka. Koulujen ja opettajien onnistuminen ja epäonnistuminen määritellään standardoiduin testein ja ulkoisin arvioinnein, mukaan lukien opettajan luokkahuonekäyttäytyminen tai opiskelijan saavutukset matematiikassa, lukuaineissa ja/tai päättökokeissa, jolloin huomio kiinnittyy koulutukseen lopulta vain hyvin rajallisesti. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on kuitenkin epäilty standardoitujen testien kykyä testata koulumenestystä eikä varmaa todistetta siitä, että tämän tyyppinen toimintapolitiikka olisi lopulta parantanut opiskelijoiden saavutuksia, ole. (Sahlberg 2007, 151.) Hannu Simolan (2005) mukaan suoritusin-

<sup>4</sup> Programme for International Student Assessment

<sup>5</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement

dikaattorit kertovat enemmän koulun oppilasaineksesta kuin koulun pedagogisesta tasosta eikä niistä siksi voidakaan päätellä mitään siitä, mikä riippuu koulusta ja mikä lapsen taustatekijöistä (emt. 181). Vanhempien yhteiskunnallinen asema ja koulutus-taso selittävät melko merkittävän osan lasten koulumenestyksestä eikä suurimpaan osaan suoritusindikaattoreiden kertomasta koulu voi pedagogisella toiminnallaan paljoakaan edes vaikuttaa (esim. Olkinuora & Rinne 2001, 208; Simola 2005, 181). Testaamisella on tutkimustiedon mukaan tahattomia vaikutuksia, kuten lisääntyntä opintojen keskeyttämistä, opettajien ja opiskelijoiden testeissä huijaamista ja opettajien siirtymisestä muihin ammatteihin (Sahlberg 2007, 151; ks. myös Simola 2005).

Ball (2001) on todennut, että yhdessä ”uudet” politiikan teknologiat (markkinamuu-toisuus, uusi johtajuus ja suoritusperustaisuus) vaikuttavat ihmisten välisiin suhteisiin ja rooleihin sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti. Oppilaitoksissa tämä näkyy erityisesti työhön liittyvän stressin ja emotionaalisten paineiden sekä työn tahdin ja intensiivisyyden kasvuna sekä sosiaalisten suhteiden muuttumisena. Paperityön määrän lisääntymisen lisäksi nämä näkyvät opettajien työn ja tulosten tarkastusten lisääntymisenä ja koulun kehittymisenä päätöksentekijöiden ja opettajien välille. (emt. 35–36.) Sosiologisissa tutkimuksissa on noussutkin huolenaiheeksi se, miten tällainen globaalisti kaikkialle levittäytynyt markkinaorientoitunut koulutuspolitiikka vaikuttaa koulutuksen järjestämiseen ja lopulta itse opetukseen. Tutkimuksissa on pyritty nostamaan esille sitä, minkälaisia sosiaalisia vaikutuksia sillä voi olla muun muassa kouluun itseensä, niiden opetussuunnitelmiin ja koulun johtamisrakenteisiin. (Aitchison 2006, 20.)

## 2.2 Vanhempien vapaa kouluvalintaoikeus osana koulutuksen markkinaistumista

Teollistuneissa maissa hallinnon hajauttaminen on ollut yksi keskeinen poliittinen kehityssuuntaus yhdessä vanhempien ja oppilaiden lisääntyvien koulutukseen liittyvien valintamahdollisuuksien kanssa (Kenway & Bullen 2001; Ball 2003). Entistä vapaampi kouluvalintaoikeus ja yksikköhintoihin perustuva opetustoimen rahoitusjärjestelmä ovat siirtäneet koulutuksen kontrollia pois yhteiskunnalta luovuttaen sitä vanhemmille (Ball 1994, 51). Koulutuksen markkinaistuminen lisäämällä yksilöllistä koulunvalintaoikeutta onkin johtanut vanhempien ja oppilaiden roolien uudelleenmuotoutumiseen kuluttajiksi (Levin 1998, 133). Pyrittäessä yhä enenevässä määrin yksilöllisyyteen ja korostettaessa kuluttajien mahdollisuuksia valinnanvapauteen, valinnat vain vahvistavat yksilön riippuvuutta markkinavallasta (Bauman 1996, 16). Koulutuksen ollessa osa markkinoita kuluttajat kokevat, että heillä on oltava mahdollisuus vaikuttaa lastensa koulutukseen ja valta tehdä lapsen koulutukseen liittyviä valintoja. Tämä valta toteutuukin vanhempien kouluvalintojen kautta. (Bowe, Gewirtz & Ball 1994a, 63.) Osittain vapaan kouluvalinnan ja vanhempien itsemääräämisoikeuden lisääntymisen on nähty kumpuavan vanhempien lisääntyneestä tyytymättömyydestä peruskoulutusta kohtaan. Erityisen tyytymättömiä vanhemmat ovat olleet

niin julkisten koulujen opetuksen tasoon kuin vähemmistö- että matalan sosioekonomisen aseman omaavien ryhmien heikkoon suoriutumistasoon. (Bossetti & Pyryt 2007, 90.)

Suorituskeskeisyyttä ja yksityistämistä korostavassa kehityksessä Ball (2004) on pohjinnut kansalaisten asemaa sekä markkinamuotoistumisen ja yhteiskuntaluokan välistä yhteyttä jälkihyvinvointivaltiossa. Edellä esitetyn kaltaiset uudistukset ja niiden tuomat mahdollisuudet valintoihin ja sosiaaliseen eriytymiseen virittävät uudenlaisia luokkasuhteita ja ”luokkataistelun” ilmenemismuotoja. (emt. 17.) Lisäksi ne tarjoavat perustan uudennlaiselle eriarvoisuudelle, jonka taustalla on yksilöiden yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin lähtökohtiin liittyvä erilainen kyky sekä halu selviytyä jatkuvassa epävarmuudessa (Varjo 2007, 25). Vapauden valinnan politiikat ja suorituskeskeisyyden ja tilivelvollisuuden herättämä luottamus tulevaisuuteen ovat tehokas tapa rauhoitella erityisesti etujensa puolesta pelkäävää keskiluokkaa. Harjoitettu toimintapolitiikka tarjoaa sille keinoja käyttää valtaa erilaisissa koulutusympäristöissä sallissaan sen hyödyntää sellaisia mahdollisuuksia, joita uusiin politiikan liikevoimana toimiviin ”sääntöihin” sisältyy. Markkinoiden säännöt ja niihin liittyvät toimenpiteet vanhempien valtaistamiseksi ovat erityisellä tavalla laillistaneet monia sellaisia väliintulon ja osallistumisen tapoja, joita varten juuri keskiluokkaisilla vanhemmilla on tarvittavat taidot ja voimavarat. (Ball 2004, 18.) Entistä vapaampi koulunvalintaoikeus vaatii oppilailta sekä vanhemmilta uudenlaista koulutuksellista näkemystä ja toimintakykyä ja jakaa perheitä onnistuneita ja vähemmän onnistuneita valintoja tehneisiin (Varjo 2007, 25). Vapaa markkinatalous luottaa siihen, että markkinat ja siitä johtuva kilpailu on ihmisten välinen luonnollinen inhimillinen olotila ja yksilöt ovat perusluonteeltaan itsekkäitä. Markkinat tarjoavat ilmentämismahdollisuudet perustarpeille. Sen sijaan, että markkinoilla olevat instituutiot tuottaisivat rakenteita luonnollisille taipumuksille, ne itse asiassa tuottavat olosuhteet, joissa tällaista mentaliteettia ilmenee. (Ball 2001, 32.)

Seppäsen ym. (2012) mukaan valintojen politiikalla näyttää olevan eri maiden välisistä yhteiskunta- ja koulujärjestelmäeroista riippumatta useita samankaltaisia piirteitä eli valinta on kaikkialla sidoksissa perheen yhteiskuntaluokkaan ja sosiaaliseen asemaan, koulutustasoon, asuinalueeseen ja koulujen välisiin hierarkioihin (emt. 227). Kouluvalinnoissa perheiden aktiivista roolia ajavan politiikan nähdään perustuvan mielikuviin lapselleen parhaiten sopivan koulun valitsevasta ideaalivanhemmasta, jonka arvot ja pääomat ovat vankasti keskiluokkaiset (Reay 2008, 643; ks. myös Seppänen ym. 2012, 227).

Kansainvälisesti kouluvalintaa tarkastellaan usein yksityisen ja julkisesti järjestetyn koulumuodon välillä (Butler & van Zanten 2007, 109; ks. myös Davies & Quirke 2005, 524). Vanhemmilla nähdään olevan oikeus valita lapselleen oikeanlainen koulutus, jolloin he voivat joko valita yksityisen ja julkisen koulun väliltä, he voivat siirtyä muodollisesta koulutuksesta kotona tapahtuvaan koulutukseen tai he voivat valita olla tekemättä mitään lapsen auttamisessa ja kasvattamisessa menestyväksi opiskelijak-

si ja kansalaiseksi (Baez & Talburt 2008, 29). Perheiden toteutuneet kouluvalinnat ovat riippuvaisia paitsi vapaudesta valita, myös tarjottujen mahdollisuuksien määrästä sekä siitä, miten valinnanmahdollisuudet erottuvat toisistaan. Myös paikallisen koulun valinta (lähikouluvalinta) on todellinen valinta silloin, kun toimintapolitiikka antaa mahdollisuuden kouluvalintoihin. (Butler & van Zanten 2007, 109; Varjo & Kalalahti 2011, 11.) Aiemmissä tutkimuksissa on todettu vanhempien vapaan kouluvalintaoikeuden johtavan entistä syvempään koulujen väliseen sosioekonomiseen segregoitumiseen. Koulujen eriytymisen taustalla on usein kuitenkin asuinalueiden väliset erot ja niiden eriytyminen. (Taylor & Gorard 2001, 1830.) Perheen valinnan mahdollisuudet asuinalueen ja -paikan suhteen ovat merkityksellisiä, sillä asuinpaikka voi joko vapauttaa tai asettaa rajoituksia kouluvalinnoille (ks. esim. Butler & van Zanten 2007, 109; Taylor 2009).

Vanhempien kouluvalintastrategiat ovatkin yhteydessä tiettyyn paikkaan ja kontekstiin, ja ne ovat osaltaan rakentamassa sosiaalisesti eriytyneitä ”asuin- ja koulunkäyntitiloja”. Kaikilla perheillä ei ole samanlaisia mahdollisuuksia samoillakaan koulumarkkinoilla. (Barthon & Monfroy 2010, 177.) Muun muassa asuntojen hintojen kallistuminen vanhempien suosimien koulujen oppilaaksiottoalueisiin kiinnittyvillä asuinalueilla, vahvistaa niin yksityistä omistusasumista kuin vuokra-asumistakin ja voi johtaa yhtäältä osoitteenmukaisiin asumisvalintoihin ja toisaalta koulujen ja kouluja ympäröivien alueiden ”ghettoistumiseen” (Taylor & Gorard 2001, 1848). Kuten markkinat yleensäkin, myös asuntomarkkinat ovat rakentuneet siten, että vain tietyillä yhteiskuntaryhmillä on mahdollisuus sijoittaa asumiseen, mikä osaltaan vaikuttaa epätasa-arvoisesti perheiden mahdollisuuksiin päästä ”parempiin” kouluihin (Tomlinson, 1997; ks. myös Taylor & Gorard 2001).

Muun muassa amsterdAMILAISTEN keskiluokkaisten kaupunkilaispariskuntien kouluvalintoja selvittäessään Willem R. Boterman (2013) havaitsi näiden olevan viettäytyneitä vanhojen työväestötaustaisten, mutta nykyisin keskiluokkaistuneiden asuinalueidensa väestöpohjan monimuotoisuudesta, mutta perheellistymisen myötä asuinalueen moninaisuus ei enää näyttäytynytkään positiivisena, vaan ennemminkin uhkana. Uhka ja pelot liittyvät ennen kaikkea koulupolkunsa aloittavan lapsen tulevan koulun oppilaspuolelta moninaisuuteen. Vanhemmuuden myötä syntynyt uudenlainen vastuu haastaa heidän muutoin urbaanin elämäntapansa tunnusomaisine käyttäytymistapoineen, jotka painottavat muun muassa poliittista korrektiutta ja hyvää makua. Asuinalueen ja koulun valinta liittyvätkin toisiinsa kiinteästi ja uusien keskiluokkaistuneiden asuinalueiden koulujen joukosta voi olla vaikeata löytää niin kutsuttua oman maun mukaista koulua, sillä näiden asuinalueiden paikallisten koulujen oppilaspuolelta ovat usein sosiaalisesti ja etnisesti hyvin moninaisia. (emt. 1132–1133.)

Seppäsen (2006) mukaan kouluvalintapolitiikan tapahtumapaikaksi on käsitteellistetty koulumarkkinat, joskin usein käsitteen käytössä limittyvät ja sekoittuvat useat ulottuvuudet ja merkitykset. Koulumarkkinoiden käsite voidaan jaotella ideologiseksi



(koulumarkkinat), hallinnolliseksi (kvasimarkkinat) ja alueelliseksi malliksi (paikalliset koulumarkkinat) sekä empiiriseksi tutkimuskohteeksi (eletyt koulumarkkinat). (emt. 23.) Perheiden näkökulmasta Gewirtz ym. (1995) ovat todenneet koulumarkkinoiden ideologisen mallin oletettavan vanhempien valitsevan lapselleen sellaisen koulun, joko tarjoaa tälle mahdollisimman suuren hyödyn ja koulujen toiminta tähtää menestymiseen tai vähintäänkin markkinoilla eloonjäämiseen (emt. 2). Kvasimarkkinamallissa perheiden kouluvalinnat edustavat kysyntää, joskin keskeisellä sijalla on myös koulujen oppisaavutusten mittaaminen ja julkistaminen eli tarjoajien tilivelvollisuus (ks. Seppänen 2006, 24). Woods ja kumppanit (1998, 134) ovat mallintaneet perheiden ja koulujen välisiä suhteita käsitteellä *local competitive arena* eli paikalliset kilpailukentät. Määritelmä korostaa lähinnä joissain maissa koulutasolle ulotettua hallinnon hajauttamiskehitystä, mutta myös englantilaisten koulujen itsehallintoa koulutuksen kvasimarkkinoilla (ks. Seppänen 2006, 25; Varjo & Kalalahti 2011, 9). Taylor (2002, 7) erottaa puolestaan toisistaan koulumarkkinoiden abstraktin idean (*the markets*) ja markkinapaikan (*market place*) eli alueellisen tilan, jossa valinnat tehdään. Markkinapaikka muodostuu institutionaalisesta tilasta (*institutional space*), tuottajista (koulut), kuluttajista (perheet) ja kilpailutilasta (*competition space*).

Paikallisessa institutionaalisessa kouluvalintatilassa eri koulut voivat asettua hierarkkisesti erilaisiin keskinäisiin aseisiin. Ballin ja Maroyn (2009) tavoin paikallinen kouluvalintatila voidaankin ymmärtää sellaiseksi, jossa koulut ovat keskenään kilpailukykyisiä sekä ajan kuluessa rakentuneet ja jakautuneet hierarkkisesti erilaisiin, toisistaan erikoistuneisiin ja toisiaan täydentäviin aseisiin, esimerkiksi kouluvalintakentällä toimijoiden puheissa kutsuttuihin eliittikouluihin, hyviin sekakouluihin sekä erikoiskouluihin (emt. 100; ks. myös Kosunen & Carrasco 2013, 6). Tarkasteltuaan kuuden eurooppalaisen kaupungin paikallisten koulumarkkinoiden vaikutuksia koulujen toimintalogiikoihin, Ball ja Maroy (2009) ovat kategorisoineet koulujen ideaaliteyppit lainaten Basil Bernsteinin (1996) instrumentaalisen ja ekspressiivisen järjestyksen käsitteitä<sup>6</sup>.

Lyhyesti esitellen Ballin ja Maroyn mukaan *ekspressiiviset koulut* ovat sosiaalisesti heterogeenisiä ja näissä kouluissa oppilaspuheen erilaisuutta pidetään tärkeänä. Kouluisa painotetaan suvaitsevaisuutta ja sosiaalista erilaisuutta. Lisäksi koulut painottavat yhtenäistä opetussuunnitelmaa ja ne pyrkivät välttämään oppilaiden eriyttämistä ja ryhmittelyä, lukuun ottamatta opintosuunnitelman puitteissa tehtyjä sellaisia valintoja, jotka eivät perustu lahjakkuuden arvioinnille vaan tarjoavat nuorelle positiivisen tilaisuuden. Rehtorilla on johtavan asiantuntijan rooli ja hänen päätöksentekonsa perustuu eri tahojen kanssa käydyille neuvotteluille ja konsultoinneille. Rehtorin ja

<sup>6</sup> Sonja Kosunen (tarkemmin luvussa 2.3.4) on tarkastellut suomalaiskoulujen ja oppilasryhmien mainehierarkioiden rakentumista paikallisessa institutionaalisessa kouluvalintatilassa käyttäen myös instrumentaalisen ja ekspressiivisen järjestyksen käsitteitä muun muassa espoolaiskoulujen (arvioitava) sekä yhteistyössä Piian Seppäsen kanssa turkulais- ja espoolaiskoulujen (2014) sekä Alejandro Carracon kanssa suomalaisten ja chileläisten koulujen mainetutkimuksissa (2013).

opettajien väliset suhteet ovat avoimet ja epäviralliset. Opettajien välinen yhteistyö on jokapäiväistä/normaalia ja oppilaiden ja opettajien suhteet perustuvat huolenpidolle. *Instrumentaalisten koulujen* oppilaspothja on puolestaan melko homogeeninen ja sisäänotto kouluun on valikoiva. Ensimmäisistä näiden koulujen arvopohja perustuu akateemiselle/teoreettiselle huippuosaamiselle ja tyyppillisesti koulut tarjoavatkin erityisohjelmia ja oppiaineita kyvykkäille oppilaille, joilla on tähtäimessä korkeakouluopinnot. Osa tutkimuskouluista ei kuitenkaan istunut edellä esitettyihin ideaalityyppeihin, joten tutkijat luokittelivat jäljelle jäävät koulut *hybrideiksi*. Nämä koulut eivät ole niinkään samankaltaisia keskenään, vaan ne osoittautuvat erilaisiksi ekspressiivisten ja instrumentaalisten toimintalogiikkojen sekoituksiksi siten, että kumpikaan niistä ei ole vallitsevana ko. kouluissa. (Ball & Maroy 2009, 102–104.)

Ball & Maroy (2009) toteavat, että koulut kehittävät erilaisia toimintalogiikkoja, jotka useissa tapauksissa ovat tulosta koulujen yhtenäisistä ja suhteellisen johdonmukaisista sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä. Yksi tällainen merkityksellinen tekijä on esimerkiksi koulujen sisäänotto niin akateemisesta kuin sosiaalisestakin näkökulmasta katsoen. Instrumentaalisen toimintalogiikan omaavassa koulussa sisäänotto on suunnattu ensisijaisesti keski- ja yläluokkaisille perheille ja ekspressiivisissä kouluissa puolestaan alemmille luokille. Markkinoiden dynamiikalla on merkitystä koulujen hierarkioiden monimutkaisessa järjestelmässä (koulujen erilaiset sisäänottoprofiilit, maineet, suoritus tulokset ja institutionaaliset kulttuurit). Markkinoiden dynamiikan ja sosiaalisen eriarvoisuuden välillä on myös selvä yhteys. Se ylläpitää ja kasvattaa sosiaalista eriarvoisuutta sekä vahvistaa eroja opiskelijoiden institutionaalisten kokemusten että opiskelijoiden toimintaan ja tukeen käytettävien resurssien suhteen. Onkin tärkeää pohtia näitä ulottuvuuksia niin koulun kuin paikallisten markkinoiden tasolla: paikalliset markkinat muovautuvat ajan kuluessa sosiodemograafisen kehityksen ja koulujen keskeisen vuorovaikutteisuuden myötä. Yksittäisen koulun asema paikallisilla markkinoilla voi myös muuttua. (Ball & Maroy 2009, 110–111.)

Kaikille pyrkimyksille kouluvalintapolitiikan ympärillä olevan ilmiön määrittelyssä Piia Seppänen (2006) näkee yhteiseksi paikallisuuden, ilmiön rajoittumisen tietylle alueelle. Näin ollen toimijoiden kautta määritelty teoreettinen ja hallinnollinen malli koulumarkkinoista toteutuu paikallisilla koulumarkkinoilla. Näillä paikallisilla koulumarkkinoilla kaikki perheet eivät suinkaan ole tasa-arvoisessa asemassa. Vaikka eri perheet asuisivatkin samassa asuinpaikassa, vaihtoehtoiset koulut rajautuvat eri tavoin muun muassa suhteessa vanhempien koulutukselliseen ja sosioekonomiseen asemaan. Käytännössä kuitenkin useat perheet eivät valitse edes kahden koulun väliltä. (Seppänen 2006, 25–27.)

### 2.3 Kansainvälisen valtaviiran suomalaiskansalliset sovellukset

Kansakunnan osaamisen korostuminen taloudellisen kilpailukyvyn edellytyksenä on osaltaan kasvattanut poliittista kiinnostusta koulutukseen (Väljærvi 2012, 173). Kil-



pailullisen puhetavan ideologian ytimeksi onkin muodostunut inhimillisen pääoman teorian hengen mukaisesti usko niin koulutukseen taloudellisen tuottavuuden tekijänä kuin oppimiseen yksilöiden, organisaatioiden ja kansantalouden kilpailukyvyyn kehittäjänä (Varjo 2007, 2). Koulutuspolitiikan tavoitteeksi on kehkeytynyt tuottavien työmarkkinakansalaisten kasvattaminen tilanteessa, jossa valtiollinen koulutuspolitiikka ei voi edes retorisesti luvata kaikille yksilöille asemaa kilpailullisilla työmarkkinoilla. Tällöin yksilön realistisen minäkäsityksen kehittyminen kiinnittyy taloudellisen logiikan väistämättömyyksiin. (Koski 2004, 86.)

Uuden managerialismin esiinmarssi julkisen johtamisen kehittämismallina useissa johtavissa OECD -maissa on välittynyt myös suomalaiseen julkiseen palvelujärjestelmään (Ojala 2004, 50). Kansallisen politiikan tekeminen on väistämättä sattumanvarainen prosessi. Siinä lainataan ja kopioidaan ideoiden palasia kaikkialta, muutetaan paikallisesti kantapään kautta opittuja suhtautumistapoja, kannibalisoidaan teorioita, tutkimuksia, trendejä ja muoti-ilmioita ja kokeillaan yleisesti kaikkea, mikä saattaisi toimia. (Ball 2001, 25.) Pasi Sahlbergin (2007) mukaan mitään merkittävimmistä kolmesta globaalisti levinneestä koulutuksen uudistamisen elementistä eli koulutuksen standardoinnista, keskittymisestä perustietoihin ja -taitoihin ja niiden arviointia tai voimakkaammasta koulun vastuullisuuden painottamisesta, ei ole omaksuttu Suomeen sellaisena, miten ne ovat toimineet monien muiden valtioiden koulutuksen kehittämisen politiikkana (emt. 151). Koulutusasioissa Suomi on ollutkin ahkera muiden maiden kokemusten tarkastelija ja omiin tarpeisiinsa soveltaja (Halinen ym. 2013, 187). Pyrittäessä parantamaan suomalaisen koulutuksen suoriutumiskykyä ja parempaa koulutusjärjestelmää kohti voidaan mennä myös vaihtoehtoisin menetelmin ja toiminnoin (Sahlberg 2007, 151).

### 2.3.1 Perheyhteisöllisen kasvatustuon murenemisestä järjestelmälliseen koko kansan kouluttamiseen

Yhteinen perussivistys oli Suomessa 1900-luvun ydinhankkeita. Hanke sai alkunsa kansakunnan rakentajien määrätietoisesta työstä kansakoulun perustamiseksi ja se eteni 1970-luvulla peruskoulun kehittämiseen. 1990-luvulla alkoi nousta esiin tarve kehittää koulusta yksilöllisiä tarpeita vastaavien palvelujen tuottaja. (Ahonen 2004, 315.) Lasten kasvatuksellista ja koulutuksellista toimintaa on ollut kuitenkin jo aiemmin ennen koko kansan järjestelmällistä koulutusta. Agraariyhteiskunnan aikana Ari Antikaisen ym. (2000) mukaan lasten kasvatusta, kuten elämä yleensäkin toteutui kotitalouksien puitteissa. Ajan kasvatuksen perustituution muodostivat perhe ja sitä ympäröivä lähiyhteisö. Yhtäältä kaupunkien oppikoulu ja yliopistot koulivat jo melko varhaisessa vaiheessa harvalukuisen säätyläiseliitin pojista virkamiehiä ja toisaalta perheistä irtautuviksi ensimmäisiksi rahvaan opettaviksi laitoksiksi muodostuivat rippikoulu ja kinkerit. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 41.)

Järjestelmällisen kansanopetuksen käynnistäjänä sekä Suomessa että yleensä muualakin toimi kirkko. Kirkollinen opetustoimi alkoi Suomessa 1500-luvulla leviten

1700-luvun puoliväliin mennessä kattavaksi koulujärjestelmäksi. Kirkko toimi yhtenä keskeisimmistä tiedonvälityksen ja opetuksen instituutioista, kouluna. (Antikainen ym. 2000, 43–46; Rinne & Kivirauma 2003, 328.) Varsinainen kirkollinen oppivelvollisuus syntyi vasta 1700-luvun alussa. Jokaisen lapsen oli periaatteessa osallistuttava määrättyjen asioiden oppimiseen ja jokaisen vanhemman tai isännän velvollisuutena oli huolehtia tuon velvollisuuden toteutumisesta. Erityistä opettamisen koneistoa alettiin tarvita, kun kyseisten taitojen opettaminen säädettiin erikseen opetettavaksi oppimattomille. Tätä varten kirkon piirissä alettiin valmistella erityistä kouluinstituutiota ja kirkon sisäinen työnjako eriytettiin papin ja opettajan työhön. (Antikainen ym. 2000, 47.)

1600-luvun suuren murroksen on katsottu olleen Suomessa ensimmäinen koko kansaa koskettava koulutusmuutos. Kansan kytkeminen kansanopetuksen piiriin kristillisen kansanopetuksen muodossa liittyi kiinteästi sääty-yhteiskunnan rakenteiden vakiintumiseen. Opetuksen keskeisimpinä tehtävinä oli vankka moraalikasvatus sekä kansan uskollisuuden vahvistaminen esivaltaa kohtaan. Vasta 1700-luvulla uusien yhteiskuntaryhmien vahvistaessa asemiaan alkoi koulutuksella olla merkitystä myös sosiaalisen kohoamisen välineenä. Pääasiallisen koulutusväylän yhteiskunnan ylempiin asemiin muodosti Suomessakin kansanopetuksen ulkopuolella tapahtuva säätyläiskoulutus. (Antikainen ym. 2000, 47–48.)

1800-luvun lopun Suomessa jalansijaa sai kansainvälistä kehitystä noudattava massakoulutuksen hanke (Ahonen 2003, 18). Kansakoulu ei alun perin ollut kansan tahto, vaan maallisen yleisen ja yhtäläisen kansanopetuksen perustaminen lähti liikkeelle keisarillisesta julistuksesta 1858 (Ahonen 2004, 316). Kansakoulutoimi perustettiin pian tämän jälkeen Suomeen autonomian aikana 1860-luvulla. Vuonna 1898 maahan säädettiin piirijakoasetus, joka periaatteessa pakotti kaikki kunnat liittymään koulu-  
piireihin ja edisti kansakoululaitoksen laajenemista ympäri maata. Vaikka poliittiset, ideologiset, pedagogiset ja kansalliset pyrkimykset merkittävästi määrättivätkin kasvatusjärjestelmän muotoutumista, sisältöä ja tavoitteita, kasvatuksen moraalisen legitimaation tärkein lähde Suomessa itsenäisyyden ajan alussa oli edelleen luterilainen kristillisuus (Koski 2001, 25).

Maahan hyväksyttiin vuonna 1906 ns. pohjakoulu, jonka jälkeen kaikkien koulua käyvien edellytettiin käyvän koulutuksensa aluksi jonkin aikaa yhtenäistä pohjakoulua. Kaikkien kohdalla tämä ei kuitenkaan toteutunut, vaan suuri osa parempien piirien jälkeläisistä oikaisi edelleen suoraan oppikouluihin tai niin kutsuttujen valmistavien koulujen läpi ja suurin osa heikko-osaisista jätti kansakoulun käymättä joko osittain tai kokonaan. (Rinne & Kivirauma 2003, 55–57.) Itsenäisyyden ajan alun käännteentekevä koulutuspoliittinen saavutus oli oppivelvollisuuden säätäminen. Vasta oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 teki kansakoulusta koko kansan koulun. (Ahonen 2003, 68.) Koulunkäynti yleistyi kaupungeissa varsin nopeasti, mutta oppivelvollisuudesta tuli koko kansakunnan lapsi-ikäluokat läpäisevä kansalaisvelvoite vasta toisen maailmansodan jälkeisenä ajanjaksona (Rinne & Kivirauma 2003, 57).

Rinne & Kivirauma (2003) ovat todenneet, että vaikka suomalaiset omaksuivatkin kansakoulun vapaaehtoiseksi pakokseen viimeistään 1960-luvulle tultaessa, koulu ei kyennyt toimimaan kovinkaan homogeenisesti. Koko ikäluokan pakkautuessa kansakouluihin ja oppivelvollisuuden laiminlyönnin laantuessa, oli periaatteessa yhtenäisen koulun sisään ja rinnalle rakentunut kansalaisia luokittavia eriytyviä uomia. Kouluun rakentui omat rinnakkaisväylänsä sekä pääjoukon ikäluokkapohjaisesta keskimääräisestä oppimistahdista pudonneille että koulun peli- ja käytössäännöt avoimesti kyseenalaistaville oppilaille. (emt. 56.) Suomen oppivelvollisuuskouluna 1970-luvulle saakka toimi kuusivuotinen kansakoulu. Ajanhengen mukaisesti osa ikäluokasta siirtyi kansakoulusta neljän kouluvuoden jälkeen oppikouluun, joka jakautui viisivuotiseen keskikouluun ja kolmivuotiseen lukioon. 1970-luvulla kansakoulun ja keskikoulun pohjalta muodostettiin koko ikäluokalle yhteiseksi oppivelvollisuuskouluksi yhdeksänvuotinen peruskoulu. (Antikainen ym. 2006, 90–97; Vanttaja & Rinne 2008, 25.)

Kun rinnakkaiskoulujärjestelmä sulautettiin yhtenäiskouluksi, kansakoulunaikaiset koulupiirit säätelivät edelleen koko ikäluokan sijoittumista peruskouluun (Seppänen 2006, 59). Yhtenäiskoulu poisti kuitenkin vanhan rinnakkaiskoulun asettaen kaikkien kansanluokkien lapset yhdeksäksi vuodeksi ikäluokkatovereiksi samoille koulu- luokille. Yhtenäiskoulu-uudistuksen keskeisenä sanomana olikin koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäminen. (Rinne & Nuutero 2001, 87.) Peruskoulu näyttäytyi hyvinvointivaltion universaalina rakenteena, joka tuki yhteiskunnallista tasa-arvoa. Ajanjaksoa voidaankin pitää yhteiskunnallisen tasa-arvon hankkeen huippukautena. (Ahonen 2003, 109.)

Sirkka Ahosen (2001) mukaan peruskoulu-uudistusta valmistelemaan asetetun komitean vuonna 1965 antaman mietinnön keskeiset piirteet olivat seuraavat: peruskouluopetus olisi kaikille lapsille enimmäkseen yhteistä ja samaa, peruskouluverkon tuli olla niin tiheä, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus käydä koulua omasta kodistaan, koulujärjestelmä perustuisi kaikille lapsille tarkoitettuun yhdeksänvuotiseen peruskouluun ja se muodostettaisiin sulauttamalla toisiinsa kansakoulu, sen jatkeena ollut kansalaiskoulu sekä rinnakkaisena kouluna toiminut keskikoulu. Lisäksi kaikilla peruskoulun käyneillä tulisi olla samat jatko-opiskelumahdollisuudet, opetuksen tuli olla maksutonta, opintososiaalisten etujen kaikille samoja, peruskoulun tuli olla yhteiskunnan ylläpitämä ja myös lukio ja ammattikoulu voitaisiin liittää kunnan koululaitokseen. Myöskään peruskoulun jälkeisen jatko-opiskelun mahdollisuus ei saanut olla riippuvaista vanhempien tuloista ja asuinpaikasta. (emt. 143.)

1960- ja 1970-luvulla toimeenpantua peruskoulu-uudistusta luonnehditaan viime vuosikymmenten merkittävimmäksi koulutuspoliittiseksi reformiksi. Peruskoulun toteuttaminen ei Suomessa kuitenkaan ollut itsestään selvää tai vaivatonta. (Rinne & Nuutero 2001, 87.) Koulutuspoliittiset päätökset eivät olleet yhden puolueen vallan näyttöä, vaan ennemminkin pääpuolueiden kompromisseja (Ahonen 2004,

317). Sosiaalisen tasa-arvon toteutumisen nimissä peruskoulu-uudistuksen puolelle asettuivat lähes varauksetta työväestöä edustanut poliittinen vasemmisto ja alueellisen tasa-arvon nimissä maatalousväestöä edustanut keskusta. Sen sijaan alkuun uudistusta vastustivat sekä poliittinen oikeisto että yksityisten oppikoulujen opettajat. Vanha oppikouluväki kävi viivytystaistelua väittäen peruskoulun tuhoavan laadukkaan koulunkäynnin ja tasapäistävän ikäluokat. Lopulta peruskoulujärjestelmään siirtyminen toteutettiin asteittain siten, että järjestelmään siirryttiin ensin Pohjois-Suomessa ja viimeisenä pääkaupunkiseudulla vuonna 1978. (Rinne & Nuutero 2001, 87; Antikainen ym. 2006, 90–97; Vanttaja & Rinne 2008, 25; ks myös Ahonen 2004, 320.)

### 2.3.2 Kansallisen koulutuspolitiikan suunnanmuutos

Koulutuspolitiikan muutokset vaikuttavat kansalaisten arkeen monin tavoin (Rinne 2011, 11). 1990-luvulla päättäjien päätöksiin peruskoulu muuttui radikaalisti. Siitä yhteisen koulun periaatteesta eli valtakunnallisesti säädellystä koulupiirijaosta, jonka mukaan kaikki kouluikäiset menevät kotiaan lähimpänä olevaan yhteeseen ja samaan kouluun, luovuttiin. Maaseuduilla muutokset näyttäytyivät kyläkoulujen lakkauttamisena ja kaupungeissa vanhempien vapaina kouluvalintoina. (Ahonen 2003, 158.) Edelleen lähikouluja lakkautetaan ja yhdistetään tähtäimenä suuremmat ja tehokkaammat kouluyksiköt sekä ennen kaikkea julkisten varojen taloudelliset säästöt. Koululaitos yhtenäiskoulusta asti eriytyy, lohkoutuu ja kilpailee markkinalogiikan tavoin. (Rinne 2011, 11.)

Vuoden 1980 jälkeen koulutuksen kehittämiseen on vaikuttanut Suomen melko nopeassa tahdissa läpikäymä taloudellinen ja kulttuurinen siirtymä yksikulttuurisesta perifeerisestä maatalous- / teollisuusyhteiskunnasta monikulttuuriseksi korkean tietoteknologian taloudeksi, joka on sisäistänyt aktiivisen roolin nyky-Euroopan taloudellisen ja poliittisen ympäristön muokkaajana (Sahlberg 2007, 147). Rinne & Nuutero (2001, 94) ovat todenneet, että tämän myötä Suomi on omaksunut yleisiä läntisiä koulutuspoliittisia linjauksia ja eräänlaisena Euroopan Unionin ”mallioppilana” se on halunnut todistaa olevansa jatkossakin luotettava ja sellainen, joka saavuttaa etevimpien joukossa sille Euro-luokalla asetetut tavoitteet.

Erilaisten koulutusjärjestelmän reformien on nähty leviävän ympäri maapalloa muovaten monenlaisia sosiaalisissa ja poliittisissa olosuhteissa toimivia ja erilaisen historian käsittäviä koulutusjärjestelmiä (Varjo 2007, 5; myös Kauko & Varjo 2008, 220). Markkinoiden rationaliteetti saavutti lopulta myös pohjoismaiset koulutusjärjestelmät, vaikka historiallisesti maat olivat sitoutuneet tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen selkeämmin kuin esimerkiksi Britannia tai USA. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka sai alkunsa republikaanisen hallinnon aikakautena Yhdysvalloissa, josta sen matka eteni konservatiiviseen Britanniaan, Australiaan, Uuteen Seelantiin, kuten myös moniin Euroopan maihin ja lopulta Pohjoismaisiin hyvinvointivaltioihin. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan eteneminen oli jonkin-

lainen voittokulku, sillä sen matka taittui hallintojen vaihdoksista huolimatta. (Gordon & Lahelma 2004, 68.)

Maailman taloudellisen ja poliittisen tilanteen nopea muutos 1990-luvun alkupuolella merkitsi koko suomalaisen talouden ja poliittisen ilmapiirin uudelleensuuntautumista. Suomalaisesta liiketoiminnasta tuli selkeämmin osa ylikansallista globaalia kaupankäyntiä, jonka säätelyyn kansallisvaltiolla oli enää suhteellisen vähän mahdollisuuksia. Ihmiset, pääoma, tavarat ja tietotaito liikkuvat vaivattomasti yli vanhojen kansallisten rajojen. Suomi oli runsaassa vuosikymmenessä kytkeytynyt osaksi globaalia maailmantaloutta ja maailmanpoliittisia suhdanteita aivan toisessa mittakavassa kuin tätä aiemmin. Muutokset näkyivät väijäämättä myös suomalaisessa sisäpolitiikassa, kaikilla maassa harjoitettavan politiikan lohkoilla. Vanha pohjoismainen sosiaalidemokraattinen hyvinvointivaltiomalli joutui antamaan tilaa uusille aatteille ja toimintatavoille. (Rinne 2001, 91–92.) Hyvinvointivaltioiden muutokset Pohjoismaissa aiheuttivat paineita myös koulutuksen uudistamiselle (Lindblad 2001, 60).

Niinpä osana yleistä yhteiskuntapoliittista kehitystä suomalainen koulutuspolitiikka, koulutuksen ohjauksjärjestelmä sekä koulutusjärjestelmä ovat olleet merkittävien muutosten pyörteissä viimeisten vuosikymmenten aikana. Nämä muutokset ovat johtaneet siihen, että tasa-arvoa korostavasta, erilaisiin lupamenettelyihin perustuvasta normatiivisesta säätelykulttuurista on siirrytty kohti desentralisoitua, yksilöllisten valintojen avulla ohjautuvaa ja arvioinnin kautta todennettavaa koulutusjärjestelmää. (Rinne, Kivirauma & Simola 2002; Varjo 2007; ks. myös Kalalahti & Varjo 2012, 39.) 2000-luvun alussa Rinne (2001) arveli, että Suomessa on pyritty omaksumaankin lähes sellaisinaan suuri osa niistä kehityspiirteistä ja perusteluista, joita ns. koulutuspolitiikan kolmas aalto on tuonut esiin. Usko meritokraattisen pelin oikeudenmukaisuuteen alkoi hiipua 1990-luvun alussa niin vasemmalla kuin oikealla ja samanaikainen talouden taantuma laajoine nuorisotyöttömyyksineen pakotti arvioimaan koulutuspolitiikkaa uudella tavalla. (emt. 93.)

Rinne & Nuutero (2001) ovat vertailleet (asetelma 1) vanhan pohjoismaisen sosiaalidemokraattisen kauden sekä ”uuden” uusliberalistiseksi kutsutun ajan koulutuspolitiikan suomalaisia perusnäköyksiä (emt. 93). 1900-luvun mittaan koulutuspoliittisten toimijoiden tausta muuttui. Suurimman osan vuosisataa Suomi oli valtiokeskeinen järjestelmä, jossa hallinto ja kansanedustuslaitos, käytännössä virkamiehet ja puolueet määrittivät politiikan tavoitteet. Valtiokeskeisyyden huippu osui yksiiin hyvinvointivaltion rakentamiskauden kanssa ja peruskoulu-uudistus toteutuikin hyvin valtiokeskeisesti. Vuosisadan lopussa koulutuspolitiikassa ilmeni uusliberalistinen pyrkimys valtion alasajoon, ja tässä aloitteentekijänä oli virkavalta itse. Niin opetusministeriön kuin opetushallituksenkin ohjelmaperit julistivat deregulaatiota ja desentralisaatiota koulun hallinnan periaatteena. Virkavallan toiminta tuotti kuitenkin vastavaikutuksen ja puolueet erityisesti sivistysvaliokunnassa kävivät kriittistä keskustelua yhteisen koulun tulevaisuudesta. Vuosituhannen lopulla koululakien kokonaisuudistuksien tultua eduskuntaan myös kansalaisyhteiskunta aktivoitui. (Ahonen 2004, 323.)

ENTINEN POHJOISMAINEN SOSIAALIDEMOKRAATTINEN MALLI	1990 -LUVUN UUSI UUSLIBERALISTINEN MALLI
Päämääränä koulutuksellinen tasa-arvo ja sitä kautta yhteiskunnallinen tasa-arvo	Koulujen ja yksilöiden kilpailu; taustalla kansakunnan kilpailukyky
Yhtenäinen koulutusjärjestelmä	Koulutusjärjestelmän diversifikaatio ja kerrostuminen
Vahva keskitetty valtiollinen säätely	Alueellinen ja koulukohtainen päätösvalta kasvaa (deregulaatio, desentralisaatio)
Yhtenäiset opetussuunnitelmat	Eriytyvät opetussuunnitelmat
Suuri asiantuntijavalta opettajilla ja viranomaisilla	Asiakkaiden päätösvaltaa korostava vanhempien valinta (parental choice) vahvistuu
Koulutus on täysin julkinen monopoli	Jonkin verran yksityistä kilpailua
Koulutus on täysin julkisesti rahoitettua	Yksityinen rahoitus mukaan koulutukseen
Koulutuksen autonomia suuri	Koulutuksen tuloksellisuutta aletaan arvioida (arvioiva valtio)
Byrokraattinen hallinto	Hallinto managerialisoituu
Kohdennettu korvamerkitty etukäteisrahoitus	Slumbudget -rahoitus

**ASETELMA 1.** Suomalaisen koulutuspolitiikan suunnanmuutos 1990-luvulla (Rinne 2000; Rinne & Nuutero 2001)

Yleinen kansainvälistymiskehitys on edistänyt ylikansallisten koulutusideoiden leviämistä luoden samalla paineita koulutusjärjestelmien yhtenäistämiseksi (Vanttaja & Rinne 2008, 20). Tultaessa 1990-luvulle vanha pohjoismainen kollektiivisen tasa-arvon ihanne ja kaikkien lasten huolenpitoon perustuva koulutuspolitiikka sai antaa tilaa yksilöllisiin valintoihin, korkeisiin suorituksiin ja huippujen menestykseen perustuville arvoille ja näkemyksille niin koululaitoksessa kuin sen säätelyjärjestelmässä (Simola, Rinne & Kivirauma 2002, 251; Rinne 2011, 11). Oleellinen osa pohjoismaista kansankodin rakentamista oli ollut yhteinen koulu eli julkisen vallan kaikille lapsille yhtäläisesti tarjoama perusopetus. Nyt periaate asetettiin kyseenalaiseksi. Yhteiskuntarakenteen ja yhteiskunnallisen ajattelun muutosten heijastuessa koulutuspolitiikkaan, se otti uuden suunnan kohti koulutuksen markkinaistamista. Julkisessa keskustelussa yhteinen koulu asetettiin uusille legitimaatiovaatimuksille. (Ahonen 2001, 155.) Uudessa koulutuspolitiikassa kouluja alettiin tarkastella aiempaa enemmän yrityksinä, joiden on toimittava tuloksellisesti ja tehokkaasti (Rinne & Nuutero 2001, 93). Rinne (2011) on todennutkin, että koko suomalaisesta koulutusjärjestelmästä perusopetuksesta yliopistoihin ollaan tekemässä ensisijaisesti kansakunnan taloudellisen kilpailukykyyn vahvistamiseen tähtääviä innovaatio- ja tuotantokeskuksia, joissa inhimilliset arvot joutuvat antamaan tilaa koville ja nopeille taloudellisille toimille ja mitattaville suoritteille (emt. 11).

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka näytti saaneen eri konteksteissaan erilaisia muotoja. Keskeistä siinä kuitenkin oli markkinoiden voimistuminen, koulujen eriytyminen, tuloksellisuus, kouluvalinnat ja kilpailu. Suomen koulutuspolitiikassa 1990-luvun alussa toteutettu suunnan muutos nosti laadun tasa-arvoa tärkeämmäksi ja sen kanssa ristiriitaiseksi tavoitteeksi. Koulut joutuivat lisääntyneen arvioinnin kohteiksi ja niiden välinen kilpailu korostui entisestään. (Gordon & Lahelma 2004, 68; ks. myös Simola 2005, 464.) Laadunarvioinnin kysymykset saivat yhä enemmän painoarvoa ja uutta merkitystä opetusministeriön julkaistua keväällä 2009 suosituksen perusopetuksen laatuksikriteereiksi. Niitä voidaankin pitää uudentyypisenä informaatio-ohjauksen välineenä, jonka avulla valtiolta pyrkii ohjeistamaan perusopetuksen järjestämistä sekä sitä koskevaa päätöksentekoa kouluissa ja kunnissa. Kyse on uudeltaisesta, etäältä tapahtuvasta ja pehmeästä tavasta hallita ja säädellä peruskoulutusta. (Rinne ym. 2011, 9–10.) Näiden myötä myös tasa-arvo määrittyi uudella tavoin käsittäen sen yksilön oikeudeksi ajaa omia pyrkimyksiään ja kaikkien yhtäläistä oikeutta toteuttaa odotuksiaan. Tasa-arvon käsite muutti uusliberalistisessa kielenkäytössä merkitystään yksilön vapaan valinnan suuntaan. (Ahonen 2001, 10.)

Toisin kuin muualla suomalainen koulumuutos lähti etenemään virkamiesjohtoisesti halusta tarjota enemmän vaihtoehtoja julkisen koulujärjestelmän sisällä (Ahonen 2001, 165). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa suunnanmuutos tapahtui yllättävän konsensuaalisesti niin kaikkien puolueiden kuin koko poliittisen valtaeliitin siunaamana. Vastustuksen ääniä ei juuri kuulunut miltään poliittiselta kentältä, vaan muutosta leimasi pikemminkin jonkinasteinen vaihtoehdottomuus: taipuminen maailmantalouden välttämättömien edistykseen ja kansainväliseen kilpailukykyyn yksiselitteisesti kytkettyjen vaatimusten edessä. (Rinne 2001, 93.) Ehkä yllättävin havainto suomalaisessa koulutuspolitiikkapuheessa oli Joel Kivirauman (2001) mielestä lähes rikkumaton usko markkinamekanismien toimintaan ja siunauksellisuuteen myös koulutuspolitiikan kentällä. Sen lisäksi, että vapaa valinta (*free choice*) tuottaa tehokkuutta parantavaa kilpailua koulujen välille, se tuottaa paremmin koulutettuja ja siten tehokkaampia kulutuskansalaisia. Paikallisen päätätävällän lisääminen vapauttaa piiloon jäänyttä potentiaalia kansakunnan parhaaksi. (emt. 87.) Simolan ym. (2010) mukaan 1990-luvun koulutuspolitiikan murroksen laajempaan kysymyksenä on ollut valtion ja kuntien välisen ohjaussuhteen perinpohjaisesta muutoksesta, joka on merkinnyt valtion ohjauksen supistumista sekä kunnallisen itsehallinnon lisääntymistä yleisen hallinnonhajauttamisideologian mukaisesti. Kehityskulku on ollut Suomessa erityisen merkittävä, koska koulutus on maassa järjestetty ja säädelty ensimmäisellä ja toisella asteella lähes kauttaaltaan julkisin varoin. (emt. 288.)

Valtion hallinnon hajauttamiskehityksen myötä kunnat ovat voineet tarkistaa myös sekä kouluverkkojaan että muodostaa toisistaan poikkeavia oppilaaksiottoa ja koulujen profiloitumista ohjaavia käytäntöjä (Varjo 2011, 87). Muutokset ovat koskettaneetkin merkittävästi juuri kuntien koulupiirijakoja. Ne määrittivät aiemmin lasten sijoittumisen kansakouluihin ja 1970-luvulta koko ikäluokan sijoittumisen



peruskouluihin. Vuosituhannen lopun koulupiirijakoja koskevien muutosten myötä kunnan velvollisuudeksi tuli osoittaa koulupaikka lähikoulussa, mutta samalla oppilaalle tuli mahdollisuus hakea muuhun kouluun. Näistä muutoksista alkaen peruskoulujärjestelmään juurtuivat kaupunkikoulujen oppilasvalinnat ja perheiden kouluvalinnat peruskoulun ala- ja yläkoulun välissä. (Seppänen 2006; 2003c.) Opettajien mielissä nämä muutokset saivat aikaan huolta resursseista ja koulujen kasvavasta eriarvoisuudesta. Osa opettajista suhtautuikin huolestuneesti tai jopa kielteisesti vanhempien lisääntyviin mahdollisuuksiin valita lapsensa koulu. (Gordon & Lahelma 2004, 71.)

### 2.3.3 Nykyistä oppivelvollisuutta määrittävät yleiset piirteet ja toimintapolitiikat

Peruskoulu nivoutui saumattomaksi osaksi suomalaista koulutuspolitiikkaa ja laajemmin niin sanotun pohjoismaisen sosiaalidemokraattisen hyvinvointivaltiomallin rakennustyötä (Rinne, Kivirauma, Aro, Simola 2000; Rinne & Nuutero 2001, 87). Oppivelvollisuuskoulu on täysin julkisesti rahoitettu, maksuton ja voittoa tavoittelematon järjestelmä, jonka pedagogisena filosofiana ja käytäntönä on ollut sosiaalisen tasa-arvon periaate (Välijärvi ym. 2002, 29; Sahlberg 2007, 153). Useisiin muihin maihin verrattuna Suomen peruskoulujärjestelmä on yhä edelleen muodollisesti yhtenäinen, pitkälti samat oppisisällöt tarjoava yhdeksänvuotinen oppivelvollisuuskoulu, joka antaa kaikille yhtäläisen jatko-opintokelpoisuuden (Seppänen ym. 2012, 16).

Vuonna 2009 Suomessa oli kaikkiaan 3106 perusopetusta antavaa oppilaitosta, joissa opiskeli 540 000 peruskoulun oppilasta (Kumpulainen 2011, 45). Samana vuonna perusopetuksen päättötodistuksen saaneita oli puolestaan 65 100. Kokonaan oppivelvollisuutensa laiminlyöneitä on vain joitakin kymmeniä. Oppivelvollisuuden suorittamattomien määrä pieneni melkein puoleen, 39 oppilaaseen, vuosina 2005–2009, vaikka samaan aikaan päättötodistuksen saaneiden kokonaismäärä kasvoikin. Kokonaan laiminlyöneiden lisäksi ilman peruskoulun päättötodistusta jäi 150 oppivelvollisuusiän ohittanutta oppilasta. (Kumpulainen 2011, 65.)

Yleisin koulukoko vuonna 2009 oli 100–300 oppilasta, ja koululuokissa oli keskimäärin 20–30 oppilasta. Koulujen pienuutta todentaa se, että ko. vuonna joka neljännessä koulussa oli alle 50 oppilasta ja yli 500 oppilaan kouluja oli vain 5 % kaikista kouluista. (Kumpulainen 2011, 45; ks. myös Rinne ym. 2011, 84.) Se, että kaikki lapset käyvät samanlaisen yhtenäisen peruskoulun huolimatta sosioekonomisesta taustastaan, persoonallisista kyvyistään tai luonteenpiirteistään, on luonut järjestelmän, jossa koulut ja koululuokat ovat oppilasprofileiltaan melko heterogeenisia ja moninaisia oppimistarpeiden suhteen (Sahlberg 2007, 154). Muutoksia tässä suhteessa on tosin jo jossain määrin tapahtunut niin taloudellisen niukkuuden olosuhteiden kuin perheiden kouluvalinnanvapauden myötä erityisesti suurten kaupunkien kouluissa ja niiden oppilasryhmissä.



Perusopetus tapahtuu pääsääntöisesti julkisin varoin rahoitetuissa kuntien tai kuntayhtymien omistamissa kouluissa. Yksityisiä perusopetuksen järjestäjiä on huomattavan vähän, vain vajaa kolme prosenttia. (Kumpulainen 2011, 45; ks. myös Varjo & Kalalahti 2011, 11; Kosunen 2013, 2). Edellä esitetyt seikat kuvaavat yleisesti suomalaista oppivelvollisuuskoulua. Seppänen (2012) on koonnut yhteen alla olevan asetelman 2 mukaisesti oppivelvollisuuskoulun pääpiirteet ja sitä säätelevät politiikat. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin niiden sisältöjä.

<b>1. Omistus pohja (julkinen – yksityinen)</b>	97 % kuntien (alle 1 % valtion) ja 2 % julkisin varoin tuettuja yksityiskouluja (2008). Maksuton ja voittoa tavoittelematon.
<b>2. Rakenne (yhtenäinen – rinnakkainen)</b>	Yhtenäinen, 9-vuotinen (Koulujärjestelmälaki 1968 ja peruskouluasetus 1970): ei akateemisia tai ammatillisia linjoja, yhtenäinen jatko-opintokelpoisuus, ei tasokursseja, Opetussuunnitelmassa (OPS) valinnaisuus pientä.
<b>3. Hallinto (valtio – kunnat – koulut – muut tahot)</b>	Voimakkaan keskitetyn hallinnon perinne hajautettiin kuntiin 1990-luvulla. OPS-perusteet 1994
<b>4. Standardointi ja tulosvas- tuu (tarkat suoritusstandardit – luottamus)</b>	Tiedottaminen ja tukeminen hallinnoinnin keinona, luottamus opettajakuntaan, yksityiskohtainen koulujen sääntely lakkautettiin 1990-luvulla, itsearviointi, ei kansallisia päättökokeita.
<b>5. Tukitoimet (laajat – suppeat)</b>	Tuki- ja erityisopetus, koulumatkatuki (yli 5km), kaikille ilmainen kouluruokailu ja -terveydenhuolto.
<b>6. Oppilaiden sijoittaminen kouluihin (koulupiirit – vapaa hakeutuminen)</b>	Lukuisin pienin lakimuutoksina ja käytännön koulupiirit muutettiin 1990-luvun aikana → Perusopetuslaki 1998: Kunnan osoitettava jokaiselle lähikoulu, mutta oppilas voi hakea myös muuhun kouluun.
<b>7. Oppilasvalikointi (ei valikointia – kaikki valikoidaan)</b>	Oppilaalla on oikeus päästä kouluun, joka hänelle nimetään. Kunnan päätöksellä tietyt koulut tai luokat voivat ottaa osan tai kaikki oppilaansa valikoimalla. Pääsy- tai soveltuvuuskokeita voi käyttää tiettyä opetusta painottaville luokille, kuten esim. taito – ja taideaineet, kielet ja matematiikka.
<b>Kouluvalintapolitiikka vaihtelee kaupungeittain</b>	Käytännössä myös oppilaiden aiempaa koulumenestystä käytetään valintakriteerinä.

ASETELMA 2. Oppivelvollisuuskoulun pääpiirteet ja sitä säätelevät politiikat (Seppänen 2012)

Nykyisen voimassaolevan perusopetuslain mukaan kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia seitsemän vuotta täyttäessään (L 628/1998; Vanttaja & Rinne 2008, 25). Normaalisti oppilas käy kuusi ensimmäistä kouluvuotta luokkaperustaista alakoulua, jota seuraa kolmevuotinen yläkoulu. Laki sallii tähän jossain määrin variointia. (Sahlberg 2007, 153.) Vanhan lain mukaisesti enää ei puhuta alaja yläasteesta, vaan laajuudeltaan yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta. Tämä antaa

mahdollisuuden vanhoihin ylä- ja ala-asterajoihin ja vuosiluokkiin perustavista ratkaisuista poikkeaviin opetusjärjestelyihin. Näin katsottuna perusopetuksessakin on otettu pieni askel kohti luokattoman opetuksen mahdollisuutta. (L 628/98; Vanttaja & Rinne 2008, 26.)

Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta. Aiempaan lakiin nähden muutoksena on se, että oppivelvollisuus ei enää määräydy suoraan kansalaisuuden mukaan vaan vakituisen asumisen perusteella. Jos perusopetuksen tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta säädettyä aiemmin ja kestää 11 vuotta. Peruskoulu ei sinänsä ole pakollinen, mutta peruskoulun edellyttämien tietojen- ja taitojen hankkiminen joko koulussa, jossakin vastaavassa oppilaitoksessa tai kotona on pakollista. (L 628/1998; ks. myös Vanttaja & Rinne 2008, 25.) Oppivelvollisen huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritetuksi. Perusopetuksen oppimäärän suorittavat käytännössä kaikki lapset (99,7 %) ja luokalle jääminen ja koulun keskeyttäminen ovat harvinaisia. (OPM 2006a; Vanttaja & Rinne 2008, 25.)

Perusopetuslain mukaan suomalaisen ja pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan olennaisiin piirteisiin on kuulunut pyrkimys koulutuksen tasa-arvoon. Kaikille lapsille ja nuorille taataan korkeatasoinen koulutus heidän asuinpaikastaan ja sosiaalisesta taustastaan riippumatta. (L 628/1998.) Lain mukaisesti opetus tulee järjestää kunnassa siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä (L 628/1998; ks. myös Varjo & Kalalahti 2011, 14). Peruskoulutuksen johtoajatuksena toimiva tasa-arvoisuus tarkoittaa myös sitä, että kaikki oppilaat saavat päivittäisen lämpimän aterian, ilmaisen kouluterveydenhuollon, koulumatkakuljetukset, jos koulumatka ylittää 5 kilometriä, opiskelumateriaalit sekä neuvonnan oman koulunsa suomissa puitteissa (L 628/1998; ks. myös Sahlberg 2007, 154).

Voimassa olevan perusopetuslain mukaan kunta on velvollinen osoittamaan oppivelvolliselle ”lähikoulun tai muun soveltuvan paikan”, jossa annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään. Kunta voi perustellusta opetuksen järjestämiseen liittyvästä syystä opetuskieltä muuttamatta vaihtaa opetuksen järjestämispaikkaa. Perusopetuksessa oppilaalla on näin ollen oikeus käydä oppivelvolliselle tarkoitettua koulua. Oppivelvollinen voi pyrkiä oppilaaksi myös muuhun kuin oppivelvolliselle tarkoitettuun kouluun. Oppilaita otettaessa hakijoihin on kuitenkin sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita. Jos opetuksessa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jossa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta, voidaan oppilaita otettaessa käyttää myös oppilaan taipumuksia edellä tarkoitettuun opetukseen osoittavaa koetta. Valintaperusteista ja -kokeesta tulee ilmoittaa etukäteen. Kunta voi edelleen päättää, että sen järjestämään opetukseen otetaan ensisijaisesti kunnassa asuvia lapsia. (L 628/1998.)

Valtio ja kunnat vastaavat pääsääntöisesti koulutuksen järjestämisestä kustannuksiin. Valtio on perinteisesti osallistunut koulujen kustannuksiin maksamalla koulutuksen järjestäjälle valtionosuuden, jonka laskennallisena perusteena käytetään opetusministeriön vuosittain päättämää yksikköhintaa (€ / oppilas). (OPM 2006a; Vanttaja & Rinne 2008, 26.) Näin varsinaisista vapaista koulutusmarkkinoista ei Suomessa voida ainakaan vielä puhua. Oppilaitosten välinen kilpailu on periaatteessa tehty mahdolliseksi poistamalla oppilaitosten toimintaan liittyviä rajoituksia. Kuntien saama lisävapaus on tuonut mukanaan kuitenkin myös vastuuta. Suomessa 1990-luvulla toteutettu hallinnon hajauttaminen merkitsi tehtävien siirtoa julkishallinnon sisällä valtiolta kunnille ja kuntayhtymille. Koulutoimessa yksityiset palveluntuottajat eivät ole ainakaan vielä vahvistaneet merkittävästi asemaansa. (Vanttaja & Rinne 2008, 24.)

Koulut opettajineen ovat perinteisesti vastuussa oppilasarvioinnista. Koko ikäluokkaa kattavia peruskoulunpäättökokeita tai testejä, jotka mahdollistaisivat koulujen paremmuuslistaukset, ei ole (Simola ym. 2010, 285). Koulumarkkinoiden muodostumista edistävien ranking -listauksen julkaisemista ovat vastustaneet niin kouluhallinto kuin tasa-arvosta kiinni pitävä koulujen henkilöstökin (Miettinen 2014, 13). Kyselytutkimuksin on havaittu, että enemmistö (93 %) peruskoulun rehtoreista ja opettajista vastustaa koulujen paremmuusjärjestyslistauksia, sillä niiden uskotaan kiihdyttävän koulujen jakautumista hyviin ja huonoihin (Rinne ym. 2011, 168). Suomessa on keskitytty pikemminkin oppimiseen kuin testaamiseen ja ylioppilaskokeet suoritettuna lukion oppimäärän päätteeksi ovat ainoa valtakunnallisesti standardoitu testi. Muita kansallisia standardoituja oppilaiden osaamisen testaamisia ei ole määrätty tai vaadittu tehtäväksi. (Sahlberg 2007, 155; ks. myös Simola 2005, 465; Vanttaja & Rinne 2008, 31.)

Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ominaispiirteenä voidaan pitää myös sitä, että peruskouluopettajat ovat yliopistokoulutettuja. Pysyvästi työllistyäkseen opettajalla on oltava maisteritutkinto. (Sahlberg 2007, 154.) Näyttää myös siltä, että suomalaiset opettajat voivat työskennellä sekä vanhempien että yhteiskunnan eliitin yleisen arvostuksen ja luottamuksen ilmapiirissä, mikä kansainvälisessä katsannossa näyttää melko harvinaiselta (Simola 2005; Rinne ym. 2011, 66). Opetustyötä pidetään itsenäisenä, korkean statuksen ammattina, joka houkuttelee puoleensa osaa parhaista lukio-opiskelijoista. Vuosittain vain noin 10 % eri yliopistojen kasvatustieteiden tiedekuntien opettajankoulutukseen hakeutuneista noin 5000 hakijasta hyväksytään koulutukseen. Tämä merkitsee sitä, että opettajankoulutuslaitokset voivat valita parhaista opiskelijoista parhaiten yliopistojen sisäänpääsykokeissa menestyneet hakijat. Luokanopettajat käyttävät enenevässä määrin hyväkseen myös mahdollisuutta jatkaa akateemisia opintojaan, mikä tarkoittaa puolestaan sitä, että kouluissa on yhä enemmän rehtoreita ja opettajia, joilla on tohtorikoulutus. (Sahlberg 2007, 154; ks. myös Simola 2005, 459; Rinne ym. 2011, 65.)

Edellä esitetyillä erilaisilla suomalaiskansallisilla oppivelvollisuuskoulun piirteillä on selitetty myös suomalaisoppilaiden menestystä 2000-luvun OECD:n PISA -tutkimuk-

sisä (PISA 2000; 2003; 2006; 2009; 2013). Välijärven ym. (2002) mukaan yhtä ainoaa selitystä suomalaisnuorten hyvälle menestykselle ei ole ollut löydettävissä, vaan onnistuneet suoritukset ovat olleet monien toisiinsa kytkeytyvien tekijöiden summa. Menestystekijöiksi tutkijat nostavat kuitenkin yhtenäisen yhdeksänvuotisen peruskoulutuksen, oppilaiden omat intressit ja vapaa-ajan aktiviteetit, koulutusjärjestelmän rakenteen, opettajankoulutuksen, koulukäytännöt ja lopulta koko suomalaisen kulttuurin ja kulttuuriperinnön. (emt. 2002; vrt. myös Simola 2005, 465.) PISA-menestyksen myötä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä on tullut vetovoimainen ja kansainvälisesti tutkittu esimerkki hyvin toimivasta systeemistä. Sen laadukkuuteen on nähty yhdistyneen oikeudenmukaisuus ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja, se toteutuu kohtuullisin julkisin kustannuksin. (Sahlberg 2007, 147.)

Markkinoiden ja valvonnan sijaan tämä kansainvälisestä koulutuspolitiikan päälinjasta poikkeava omaperäinen kehittämismalli ja toimintatapa perustuvat ammattitaitoon ja -etiikkaan, hajauttamiseen ja luottamukseen (Miettinen 2014, 12). Viimeisin PISA-tutkimus (2013) on kuitenkin jo osoittanut suomalaisten nuorten koulumenestyksen olevan jossain määrin laskussa kaikissa verratuissa oppiaineissa (matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen, lukutaito) (Kupari ym. 2013, 28–30). Tätä aiemmat tulokset (2009) ovat osoittaneet koulujen välillä olevan vaihtelua oppimistuloksissa erojen ollessa edelleen OECD-maista pienimmät (Sulkunen ym. 2010). Myös uusimpien tutkimustulosten mukaan koulujen väliset erot ovat yhä pieniä (Kupari ym. 2013), mutta esimerkiksi Helsingissä on jo havahduttu siihen, että kaupunkikoulujen oppimistulosten erilaisuus ja oppilaspuhjan eriytyminen ovat yhteydessä kaupunginosien sosiaaliseen eriytymiskehitykseen (Bernelius 2011; 2013). Helsingin kaupunki on reagoinut edellisen kaltaiseen kehitykseen omaksumalla Miettisen (2014, 12) sanoin ”positiivisen diskriminaation periaatteen: koulut saavat lisärahoitusta sen mukaan, miten paljon niiden oppilaista on yksinhuoltaja- ja maahanmuuttajaperheiden sekä työttömien ja alhaisen koulutustason vanhempien lapsia.”

Osana yleistä valtionhallinnon uudelleenrakenteistumista kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikkaan keskeisesti liittyvä ajatus ns. koulutusmarkkinoista (Ahonen 2003, 197; Varjo 2007, 3) on kilpailun ja valinnan järjestelmien kautta vaikuttanut sen avaintekijöihin eli opettajiin, perheisiin ja lapsiin muuttamalla samalla koko kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä (Ball 2001, 32) myös Suomessa. Vanhempainvallan ideologian mukaisesti mahdollisuuksia vanhempien suorittamille valinnoille ja vapaammille markkinoille on lisätty lainsäädännöllisesti. Koulutuksen avautumista markkinoimille on perusteltu ensisijaisesti sillä, että antamalla vanhemmille suuremmat oikeudet valintojen tekoon koulutus on pakko organisoida aiempaa voimallisemmin asiakkaiden tai kuluttajien eikä enää tarjoajien eli politiikantekijöiden, hallintomiesten ja opettajien eduista käsin. Suomalaisen peruskoulun yhtenäisyyden perustaa ja hyvinvointivaltion aiempaa koulutuksellisen tasa-arvon ideologiaa, haastavat entistä enemmän näkemykset yksilöllisyydestä ja lahjakkuudesta. (Rinne & Nuutero 2001, 94.)

### 2.3.4 Perheiden ja koulujen väliset suhteet kansallisessa kontekstissa

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä perheiden kouluvalinnassa on pääsääntöisesti kysymys julkisesti omistetun ja hallinnoidun maksuttoman yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä tapahtuvista valinnoista, sillä yksinkertaisesti muita koulutuksen järjestäjiä on vähän (Varjo & Kalalahti 2011, 11; Seppänen ym. 2012, 227; Seppänen 2006; Kosunen 2013, 2). Kouluvalintapolitiikkaa ei ole suunniteltu ja toteutettu systemaattisesti, vaan se ilmenee ikään kuin ”piilevänä”, joskaan toimintapolitiikan olemassa oloa ei ole estetty. Yleisesti ottaen päätökset kouluvalintapolitiikasta tehdään paikallisella tasolla. (Pöder, Kerem & Lauri 2013, 11.) Valinnan mahdollisuudet pienillä paikkakunnilla tai maaseudulla ovat rajalliset, joten ne koskettavat ensisijaisesti kaupunkilaisperheitä (Räty ym. 2009, 279, ks. myös Metso 2004, 29). Monet suuret kaupungit markkinoivat ja tarjoavat mahdollisuuden valita lapsen koulu koulutukselliseen oikeudenmukaisuuteen vedoten. Samalla ne kuitenkin asettavat koulut jonkinasteiseen keskinäiseen kilpailuasetelmaan oppilaista. (Poikolainen 2011; 2012.) Suuriin kaupunkeihin kehittyneillä paikallisiksi koulumarkkinoiksiin kutsutuilla toimintakentillä julkiset koulut tarjoavat erilaisia erikoisluokkia ja oppiainepainotuksia samalla kun ne osittain valikoivat oppilaitaan (Seppänen 2006; 2003c).

Useilla paikkakunnilla taideaineisiin painottuneita luokkia on ollut peruskoulujärjestelmän sisällä jo sen alkua ajoista lähtien. Merkittävä muutos tapahtui kuitenkin 1990-luvun puolivälin jälkeen, kun oppilaansa valikoivien painotetun opetuksen luokkia perustettiin taitoaineiden lisäksi myös tietoaineisiin. Valikointi näille luokille niin soveltuvuuskokein, arvosanoin kuin opettajien lausunnoin kosketti entistä useampaa peruskoululaista. (Seppänen 2006; 2003c.) Edelleen valintakriteereinä käytetään useimmin soveltuvuuskokeita sekä tiettyjen oppiaineiden arvosanoja todistuksesta (Poikolainen 2011; Seppänen 2006), mutta oppilasvalintakriteerit vaihtelevat eri painotusalojen ja koulujen välillä (Seppänen ym. 2012). Koulut tarjoavat painotettua opetusta muun muassa musiikissa, kuvataiteissa, kielissä, matematiikassa sekä liikunnassa ja koulut voivat ottaa sisään vain tietyn määrän oppilaita. Paikalliset opetussuunnitelmat määrittäläänkin kunnallisten virkamiesten ja koulujen toimesta kansallinen opetussuunnitelman puitteissa. (Poikolainen 2011.)

Peruskoulujen erikoistuminen ja perheiden kouluvalinnat ovat osa laajempaa 1990-luvun kuluessa koulujärjestelmässä jalansijaa saanutta koulutuspolitiikkaa. Aiemmin lasten sijoittumista kansakouluihin ja 70-luvulta lähtien peruskouluihin määrittäneet maantieteelliset koulupiirit muutettiin kunnan velvollisuudeksi osoittaa koulupaikka lähikoulussa ja oppilaan mahdollisuudeksi hakea muuhun kouluun. (Seppänen 2006, 9; Seppänen 2003, 337; ks. myös Poikolainen 2011; Varjo 2007, 3; Varjo 2011.) Valtionhallinnon hajauttamiskehityksen myötä Suomessa on tultu tilanteeseen, jossa kunnat ovat sekä keskeisiä koulutuspoliittisia toimijoita että koulutuksen järjestäjiä. Perusopetuksen koulujen profiloitumista ja oppilasalueiden maantieteellistä hallintaa säännellessään kunnat ovat eriytyneet kouluvalintoja koskevissa linjauksissaan rakentaen samalla erilaisia niin kutsuttuja paikallisia institutionaalisia kouluvalintatiloja,

jotka rakentuvat niin kunnallisten oppilaaksiottoa koskevien toimintapolitiikkojen ja käytäntöjen kuin kuntien rakenteellisten ominaisuuksien puitteissa. (Varjo & Kalalahti 2011, 8.) Erot eri kaupunkien välillä koskevat muun muassa sitä, missä määrin koulut pystyvät valikoimaan oppilaitaan ja missä määrin vanhemmille tarjotaan vaikutusmahdollisuuksia siinä, mihin opetusryhmään tai kouluun lapsi asettuu (Seppänen ym. 2012, 227).

Kuntien toimintapolitiikka määräytyy tyypillisimmin oppilaaksiottoalueista, joilla voi sijaita yksi tai useampi koulu (Poikolainen 2011). Ainoat perusopetuslaissa asetetut oppilaaksiottoa säätelevät kriteerit ovat koulumatkan pituus ja turvallisuus, joten kunnille jää runsaasti päätösvaltaa oppilaaksioton käytännön toteutuksessa (mm. Seppänen 2006; 2003c; ks. myös Varjo 2011; 93; Varjo & Kalalahti 2011). Suurimpiin kaupunkeihin rakentuneiden kouluvalintatilojen erilaiset käytännöt mahdollistavat tai rajaavat vanhempien kouluvalintoja eri tavoin (Koivuhovi 2012, 402; Seppänen ym. 2012, 31; Varjo & Kalalahti 2011). Kunnan viralliset oppilaaksioton kriteerit eivät aina kuitenkaan kerro sitä, miten koulupaikka käytännössä määräytyy. Kunnallisten kouluvalintojen voidaankin ajatella koostuvan kahdesta tasosta, virallisesta ja epävirallisesta. Virallinen taso muotoutuu julkilausutuista oppilaaksioton kriteereistä, mutta oppilaaksiotto toteutetaan epävirallisella käytännön tasolla, jolla määritellään kuka pääsee mihinkin kouluun. Epävirallisen tason toiminta ei ole perheille näkyvää, joten valtaosa perheistä ei tiedosta sen olemassaoloa. Ne valitsijat, joilla on käytössään erilaisia resursseja kouluvalintojen suhteen, näkevät myös tämän tason. Epävirallisen tason tunnistaminen antaa perheille lisäetua valinnoissa ja tämän myötä he osaavat tehdä oikeanlaisia ratkaisuja halutun koulupaikan saamiseksi. (Koivuhovi 2012, 414.)

Edellä mainitut paikallisen kouluvalintatilan eri tasot saadaan näkyviksi vertailemalla perheiden eri kunnissa tekemiä valintoja. Muun muassa Vantaalla ”koulupaikan määräytyminen” nojaa viranomaispäätökseen, jonka vuoksi vanhempien valinnanmahdollisuudet ovat tiukasti rajatut ja hyvin vähäiset (Seppänen ym. 2012; Vantaan kaupunki 2010). Valtaosa vantaalaisista vanhemmista ei teekään valintoja (Koivuhovi 2012, 414), mutta aktiivisia valintoja tekevät juuri ne vanhemmat, jotka tiedostavat kouluvalinnan epävirallisen tason (Poikolainen 2011; 2012). Espoossa kouluvalintatila on puolestaan virallisesti avoin ja vanhemmilta pyydetään koulutoivetta, mutta toiveen merkitys kouluvalinpaikan määräytymisessä on käytännössä vähäinen. Merkityksellisempää on koulumatka ja painotettuun opetukseen hakeminen. Myös Espoossa korkeasti koulutetut perheet, joilla on tietoa koulupaikan osoittamisen käytännöistä julkilausuttujen kriteerien lisäksi, pystyvät turvaamaan lapselleen pääsyn haluamaansa kouluun painotetun opetuksen valinnalla. Ne vanhemmat, joilla tietoa käytännöistä ei ole, tyytyvät ainoastaan esittämään lähikoulutoiveen. (Koivuhovi 2012, 414.) Turku<sup>7</sup> näyttää samanaikaisesti sekä rajaavan että korostavan perheiden

<sup>7</sup> Turun osalta tarkemmat kaupungin oppilaaksiottoalueita, koulujen oppilaaksiottoa ja valikointia sekä kouluvalintoja koskevat kriteerit ja perustelut esitetään yksityiskohtaisemmin luvussa 4: Turku paikallisena koulutuksellisenä kontekstina.



kouluvalintoja. Ensisijaisesti oppilas siirtyy omalla oppilasalueellaan hänelle osoitettuun kouluun ilman hakua, mutta tietyin kriteerein hän voi hakeutua yhteen muuhun kuin oman oppilasalueensa kouluun. (Seppänen ym. 2012; Turun kaupungin opetus-toimi 2009.)

Suurimpiin suomalaiskaupunkeihin voidaan katsoa muodostuneen jonkinlaiset koulumarkkinoiksi kutsutut ”tilat”, joilla osa perheistä hakee muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun, vaikka muunlainen koulujen välinen keskinäinen kilpailu, kuten oppilaiden todistusten keskiarvoista muodostetut paremmuusjärjestyslistaukset koulujen oppimistuloksista, ei ole saanutkaan Suomessa kannatusta. Vanhemmat vie-roksuvat kilpailua ja karsintaa korostavaa koulujärjestelmää mielipidetiedusteluissa, mutta yksilötasolla vanhempien päätökset omien lasten eduksi menevät kuitenkin kaiken muun edelle. (Seppänen 2006; 2003c, 338.)

Janne Varjo (2011, 95) on kiteyttänyt ajatuksen Suomen jakautumisesta yhtäältä sel-laiseen osaan, jossa perheet voivat tehdä kouluvalintoja ja koulut voivat valikoida op-pilaitaan ja toisaalta sellaiseen osaan, jossa realistisia valinnanmahdollisuuksia ei ole seuraavasti:

*”kärjistetysti ilmaistuna on tapahtunut jakautumista Suomeen, jossa vanhemmat voi-vat – ainakin periaatteessa – valita lapselleen koulun useamman mahdollisen vaihto-ehdon väliltä saman kunnan alueelta, ja jossa koulut kilpailevat parhaiksi arvioimis-taan oppilaista ja näiden resursseista; sekä Suomeen, jossa kouluvalintaan liittyviä realistisia valinnanmahdollisuuksia ei – harvaanasutuilta alueilta pois muuttamisen lisäksi – ole olemassa ja, jossa koulut kilvoittelevat lähinnä toimintansa jatkamisen oikeutuksesta.”*

Vanhemmat eivät tee valintojaan kulttuurisessa ”tyhjiössä” vaan, kuten edellä on esi-tetty valintoja ohjaavat kaupunkien koulutus- ja kouluvalintapolitiikat sääntöineen ja normeineen. Samalla tavoin myös kaupunkirakenne: kaupungin fyysinen rakentumi-nen, koulun sijainti ja perheen asuinpaikka, antavat tietyt puitteet perheille ja näiden kouluvalinnoille.

On todettu, että myös valinnanvapaus asuinpaikan suhteen on usein näennäistä ja voi olla pelkästään varakkaamman väestöosan etuoikeus. Sosioekonomisesti hyväosaisten asumisvalinnat ja keskittyminen tietyille alueille vaikuttavat muiden väestöryhmien asumiseen, jonka myötä asuinpaikan valinnat voi saada aikaan se-gregaatiota eli ei toivottua asuinalueiden sosiaalista eriytymistä. (Riitaoja 2010, 138; Bernelius 2013.) Anna-Leena Riitaoja (2010) on tarkastellut tutkimuksessaan kou-lujen ja asuinalueiden eriytymistä ja todennut, että muun muassa Helsingin asui-nalueiden ja koulujen etniset ja sosioekonomiset erot eivät vielä ole ruotsalaisten suurkaupunkien tasoa, mutta erot kasvavat koko ajan (emt. 149). Lähtökohtaisesti nykylapset kohtaavat hyvin erilaisen maailman kuin vanhemmat ikäluokat. Tätä il-mentävät muun muassa nuorten ikäluokkien kielelliset erot Helsingin eri asuinaluei-den välillä. Kielierot kertovat puolestaan asuinalueiden välisistä sosioekonomisista

eroista ja asuinalueiden kehitys heijastuu alueiden kouluihin, joihin lapset useimmin menevät. Suomalaiseen peruskoulujärjestelmään perinteisesti liitetty ajatus yhteisestä ja yhtenäisestä koulujärjestelmästä ja yhdenvertaisista mahdollisuuksista ei enää toteudukaan tilanteessa, jossa koulujen väliset sosioekonomiset erot ovat kasvaneet. (Riitaoja 2010, 138.) Lasten koulu- ja elämänpolkujen voidaankin nähdä eriytyvän jo peruskouluvaiheessa.

Asuinalueiden ja koulujen välisiin eroihin ja eriytymiseen viittaa myös Virtasen ym. (2010) tutkimus, jossa tarkasteltiin kymmenen suomalaiskaupungin eri asuinalueiden kouluissa työskentelevien opettajien sairauspoissaoloja. Tutkijat havaitsivat, että työskenteleminen pienituloisten alueiden kouluissa lisäsi opettajien, erityisesti naisopettajien sairauslomia, jotka liittyivät yleensä loppuun palamisen kaltaisiin pitkäkestoisiiin poissaoloihin. Näissä kouluissa myös opettajien vaihtuvuus oli runsasta. Vaikka opettajat ovatkin opetuksen asiantuntijoita, heiltä puuttuu psykologisia ja terapeuttisia taitoja ja valmiuksia, joita tarvitaan kohdattaessa nykypäivän oppilaiden moninaisia sosiaalisia ja emotionaalisia haasteita. Kyseisten koulujen opettajat raportoivat kaikkiaan korkeampaa työn henkistä kuormittavuutta ja sen vähäisempää tehokkuutta kuin kollegansa, jotka työskentelivät varakkaampien asuinalueiden kouluissa. (Virtanen ym. 2010, 790.) Asuinalueiden voi nähdä heijastavan pedagogista eetosta (ks. Karisto & Montén 1996, 40), jossa myönteinen eetos tukee nuorten koulutushalukkuutta tai koulusuuntautuneisuutta ja kielteinen eetos eräänlaisena kouluvastaisena kulttuurina heikentää sitä (Karvonen & Rahkonen 2002, 324).

Yleisessä keskustelussa yksittäisiä suomalaisia kouluja pidetään edelleen kuitenkin samanlaisina ja tasalaatuisina riippumatta siitä missä päin Suomea, kunnassa, kaupungissa tai kaupunginosassa koulu sijaitsee. Tarja Tolonen (2001) on nuorten kulttuureja kahdessa koulussa koskevassa tutkimuksessaan todennut koulujen olevan sosiaalisesti ja tilallisesti omien kaupunginosiensa jatkumoit. Hän havaitsi tutkivansa kahta varsin erilaista koulua muun muassa oppilaskulttuurin osalta todeten paikallisten erityisyyksien tarkastelussaan oletuksen suomalaisen koulukulttuurin ja sukupuolijärjestysten yhtenäisyyden asettuvan kyseenalaiseksi. Kulttuurisine käytäntöineen, elämäntapoineen, valinnan ja arvostuksen malleineen koulut näyttäytyvät itselleen itsestäänselvyksinä, mutta toisiinsa verrattuna ne ovat hyvin erilaisia ja ymmärrettävissä nimenomaan paikallisuutensa kautta. (emt. 260.)

Tolosen tutkimista kouluista *ensimmäisen* sijoittuminen ylemmän keskiluokan asuinalueelle vaikutti koulun oppilaskulttuurissa siten, että useilla oppilailla oli käytössään kulttuurista pääomaa sosiaalisen taustansa ja omien harrastustensa kautta. Koulun oppilaskulttuuri *toiseen* tutkimuskouluun verrattuna oli oppilasmyönteinen, koulun kulttuuri keskiluokkaisempi ja kurinalaisempi. Koulu oli myös sukupuolikulttuuriltaan toista tutkimuskoulua tasa-arvoisempi. Toisen koulun alueen kulttuuri sekä itse tutkimuskoulu olivat puolestaan työväenluokkaisempia samoin kuin oppilaskulttuurikin huolimatta oppilaiden sosiaalisten taustojen vaihtelusta. (Tolonen 2001, 260; ks. myös Metso 2004.) Koulujen ja erityisesti opetusryhmien välillä on havaittu olevan



eroja myös oppilaiden suoritusasoissa. Nämä erot kiinnittyvät koulujen oppilaaksiottoon ja valikointiin. (Berisha & Seppänen arvioitavana.)

Sonja Kosunen (2013) on analysoinut yhteistyössä Seppäsen (arvioitavana) kanssa turkulaisten ja espooalaisten sekä Carrascon (Kosunen & Carrasco 2013) kanssa suomalaisten ja chileläisten koulujen ja oppilasryhmien mainehierarkioita ja niiden rakentumista vanhempien yläkouluvalintoja koskevassa haastattelupuheessa Ballin ja Maroyn<sup>8</sup> (2009) tavoin Basil Bernsteinin (1977) instrumentaalisen ja ekspressiivisen järjestyksen käsittein. Tutkija kollegoineen näkee maineissa sekä koulujen välillä että koulun sisällä eroja, joilla on vaikutuksensa perheiden toimille kouluvalintojen suhteen. Kosunen ja Seppäsen (arvioitavana) tutkimuksen mukaan koulujen ja opetusryhmien maineisiin ja siihen, miten vanhemmat valitsevat lähikoulun yleisopetuksen ryhmän sijaan muita kouluja, ovat osaltaan vaikuttamassa vanhempien pelko erityisesti oppilaiden käyttäytymishäiriöistä, mutta myös koulujen fyysisestä kunnosta, esimerkkinä ”homekoulut”. Vanhemmat kokevat valtaosan yleisopetuksen ryhmistä niin maineen, opetuksen kuin sosiaalisen ympäristön puolesta riittävän hyväksi ja hyvinvoinnin kouluissa korkeaksi. Torjutuiksi kouluiksi ja oppilasryhmiksi vanhempien puheessa luokituvat sellaiset koululuokat, joiden oppilasaines mielletään jollain tavoin valikoitumattomaksi. Niiden ei myöskään uskota tukevan lapsen oppimista ja opiskelumotivaatiota. Huhupuheissa työrauhahäiriöt ovat osa näiden koulujen ja oppilasryhmien arkea. Lisäksi koulujen arjessa on nähtävissä kaupunginosan sosiaalisten piirteiden mukaista huono-osaisuutta. (emt.) Erot maineiden suhteen ovat suuret erilaisten luokkien välillä saman koulun sisällä (Kosunen 2013; Kosunen & Carrasco 2013; Kosunen & Seppänen arvioitavana) ja tietyt koulut ovat määrittäneet torjutuiksi myös oppilastilastoissa (Seppänen 2006; Bernelius 2013).

Sekä Espoossa että Turussa painotetun opetuksen valitseminen, joko lähikoulussa tai muussa kuin lähikoulussa<sup>9</sup>, toimii keskeisenä mekanismina tietyistä luokista ulosvalikoitumiseen. Kummassakin kaupungissa painotetun opetuksen kouluvalintatila ulottuu jokseenkin koko kaupunkialueelle ja maineiltaan ”hyväksi” määrittäneet koulut tunnetaan laajalti. Myös koululuokat asettuvat vanhempien puheessa hierarkkiseen asemaan keskenään ja osa luokista mielletään eliittiluokiksi. Osa vanhemmista kritisoi näitä eliittiluokan maineessa olevia luokkia ja välttelee niitä oletetun kovan kilpailullisuuden ja sen aikaan saaman henkisen pahoinvoinnin vuoksi. Vanhemmat kokevat myös painotettuun opetukseen hakeutumisosprosessin jollain tavoin haastavaksi eikä kaikilla perheillä välttämättä ole samanlaisia mahdollisuuksia ja voimavaroja siihen. Onnistuneen valinnan perusedellytyksiksi nähdään vanhemman kyvykkyys ja halukkuus hakea lapselle paikkaa painotetussa opetuksessa sekä lapsen riittävän

<sup>8</sup> Luvussa ”Vanhempien vapaa kouluvalintaoikeus osana koulutuksen markkinaistumista” (luku 2.2) on tarkempi kuvaus Ballin ja Maroyn (2009) määrittämistä koulujen ideaalityypeistä Basil Bernsteinin (1996) instrumentaalisen ja ekspressiivisen järjestyksen käsitteitä apuna käyttäen.

<sup>9</sup> Osalle perheistä pääseminen soveltuvuuskokeen kautta valikoituun ryhmään ei riitä, sillä he haluavat välttää lähikoulua.

korkea taitotaso, jotta hän läpäisee pääsykokeen. Myös koulujen ja opetusryhmien maineiden puolesta vaikuttaa siltä, että ylempiin sosiaalisiin aseisiin luokituvat vanhemmat tietävät niistä muita enemmän varsinkin silloin, kun he itse ovat syntyperäisiä paikkakuntalaisia. (Kosunen & Seppänen arvioitavana.)

## 2.4 Koulutuksellisen tasa-arvon monet tulkinnat

Niin Suomessa kuin muissakin länsimaissa merkittävimpiä yhteiskuntapolitiikan tavoitteita ovat olleet tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Tasa-arvoa käytetään perusteluna muun muassa työelämän kehittämisessä, sosiaali- ja aluepolitiikassa sekä myös koulutuspolitiikassa. (esim. Nori 2011, 59.) Kysymys tasa-arvosta on hallinnut eri maiden koulutuskeskustelua siitä saakka, kun oppivelvollisuuskoulujärjestelmiä on perustettu. Koulutus on periaatteessa tarjonnut kaikille mahdollisuuden kykyjensä mukaiseen menestykseen yhteiskunnassa. Demokraattisen koulu-uudistusliikkeen edustajien mielestä koulutus vahvistaa yhteiskunnallista demokratiaa integroimalla jokaisen ei niinkään syntyperäänsä, vaan kykyjään vastaavaan tehtävään. Samalla se vähentää sosiaalista eriarvoisuutta tarjoamalla jokaiselle yhtäläiset mahdollisuudet ja tuottamalla moraalisesti vahvoja persoonia. (Kivirauma 2001, 73.) Pohjoismaisessa keskustelussa koulutuksen on ajateltu olevan neutraalia, kaikille samanlaisia mahdollisuuksia tarjoavaa yhteiskunnan ja eri instituutioiden tuottamaa eriasteista opetusta. Kuitenkin niin koulutuksessa kuten kaikessa muussa ihmisten välisessä toiminnassa, erojen eri ulottuvuudet ovat aina läsnä. Tasa-arvoisena pidetty opetus ja koulutus sekä tuottaa että vahvistaa muun muassa sukupuolten välisiä eroja. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 14.) Suomalaisen peruskoulun toteutumisen myötä (1972–1977) kysymys valikoinnista onkin linkittynyt tulkintaan tasa-arvosta, josta Simolan ja kollegoiden mukaan

*”oli muodostunut suomalaisen peruskoulukentän puheavaruuden kyseenalaistamaton iskusana: kaikki vanhoivat sen nimiin, mutta tulkinnat vaihtelivat.”* (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen arvioitavana).

Englanninkielisissä tarkasteluissa tasa-arvosta on käytetty koulutuksen yhteydessä käsitteitä *equity* eli oikeudenmukaisuus ja kohtuus sekä *equality* eli yhdenmukaisuus/ yhdenvertaisuus ja samanarvoisuus (Nori 2011, 61). Equity -käsite liittyy oikeudenmukaisuuteen ja yksilön oikeuteen hakeutua ja osallistua sellaiseen koulutukseen, joka huomioi tämän yksilölliset kyvyt, tarpeet ja olosuhteet, kun taas equality tarkoittaa kaikille lapsille tasavertaista kohtelua ja korkealaatuista koulutusta sosioekonomisesta ym. asemasta, asuinalueesta ja koulusta riippumatta. Sille, mitä käsitteet tarkasti ottaen tarkoittavat, ei ole löytynyt täyttä yksimielisyyttä siitäkään huolimatta, että niistä on käyty yhteiskuntapolitiikan saralla runsasta keskustelua. (Espinoza 2007, 345; ks. myös Ylönen 2009, 10.) Muun muassa ruotsalaisissa koulutuspoliittisissa asiakirjoissa tasa-arvosta ei ole käytetty *equality* -käsitettä sitten 1990-luvun alun, vaan tilalle on lanseerattu käsite samanarvoisuus, *equivalent*. Se tarkoittaa sitä, että oppilaille on oikeus saada sellaista yksilöllistä opetusta, joka vastaa juuri hänen tarpeitaan. (Francia 2011.) Vaikka kysymys tasa-arvosta on ollut erityinen ja keskeinen osa myös suo-

malaista toisen maailmansodan jälkeistä koulutuspoliittista puheavaruutta, sen käsitteellinen analysointi on jäänyt pintapuoliseksi sekä sille annetun sisällön yhteydet valittuihin yhteiskuntapoliittisiin näkökulmiin erittelemättä (Kalalahti & Varjo 2012, 40). On ehkä myös hieman kiistanlaista, voivatko molemmat ”tasa-arvot” - equality ja equity - vallita samanaikaisesti yhteiskunnassa, joka priorisoi toimintaedellytyksissään tehokkuuden sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edelle (Espinoza 2007, 344).

Espinoza (2007) on tutkinut edellä esitettyjä käsitteitä aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa ja rakentanut mallin, joka huomioi molemmat käsitteet ja mahdollistaa niiden sisältämien ulottuvuuksien yhdistelemisen oppimisprosessin eri vaiheissa. *Equality* pitää sisällään kolme eri ulottuvuutta eli mahdollisuuksien tasa-arvon, yksilöiden yhdenvertaisuuden ja sosiaalisten ryhmien keskimääräisen tasa-arvoisuuden. *Equity* sisältää puolestaan tarpeiden, kykyjen ja saavutusten tasa-arvoisuuden. Näitä kaikkia ulottuvuuksia voidaan tarkastella koulutusprosessien eri vaiheissa suhteessa yksilön pääomiin/resursseihin (kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset), koulutukseen sisäänpääsyyn (koulutuksen laatu), koulutustasoon, koulutustuotoksiin (koulumenestys) ja tuloksiin/vaikutuksiin (ammattillinen asema, tulot ja poliittinen valta). (emt. 350; vrt. Nori 2011, 62.)

Tarkasteltuaan koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä puhumisen tapoja suomalaisessa kontekstissa Simola kollegoineen (arvioitavana) on päätyneet luonnehtimaan puhunnantavat sosiaalisiksi, yksilöllisiksi ja osallistavaksi tasa-arvopuheeksi. 1960-luvulta lähtien vallalla ollut *sosiaalinen* tasa-arvodiskurssi korostaa erilaisten sosiaalisten ryhmien samanlaisia oikeuksia koulutuksessa ja se kattaa pitkälti sen, mihin edellä esitetty equality -käsite viittaa. Sosiaalinen tasa-arvo oli koulupolitiikan hallitseva puhetapa peruskoulun suunnitteluvaiheessa, mutta myös kilpaileva tulkinta eli *yksilöllinen* tasa-arvo teki tuloaan 1980-luvulla. Tämä tulkinta määrittäyty lähelle equity -käsitettä eli yleisen jaettavan sivistyksen sijaan jokaisen oppilaan oikeutta saada opetusta, joka vastaa hänen toiveitaan ja edellytyksiään. Viimeisintä 2000-luvulla vallinnutta koulutuksellista tasa-arvodiskurssia tutkijat kutsuvat *osallistavaksi* tasa-arvoksi, ja sen sisältö muodostui vammaisten lasten oikeuksien täysimääräisestä toteuttamisesta perusopetuksessa. Riippumatta vammaisuuden ja poikkeavuuden asteesta, jokaisella lapsella on ensisijainen oikeus koulunkäyntiin tavallisessa lähikoulussa. Pohjoismaisessa tasa-arvoajattelun ydin, ja samalla sen kipupiste, on ollut nimenomaan sosiaalisen ja yksilöllisen, oikeuksien ja vapauksien tasapainossa. (emt.)

Klaus Helkama ja Tuija Seppälä (2004) ovat tarkastelleet yleisesti arvojen muutosta aiempien arvotutkimusten pohjalta sekä median<sup>10</sup> esiintuomana Suomessa 1980-luvul-

<sup>10</sup> Helkaman ja Seppälän (2004) artikkelissa tarkasteltiin arvoilmaston muutosta viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana ja verrattiin tapahtuneita muutoksia kansainvälisiin kehityssuuntiin. Yksilöiden arvoja koskevien aiempien tutkimustulosten kokoavan tarkastelun ohella tutkijat analysoivat mediassa esiintuotuja arvoja. Kohteena olivat sekä eliitille suunnattu Suomen Kuvalehti sekä ”tavalliselle kansalle” suunnattu Apu-lehti. Lehdissä ilmestyneitä henkilöhaastatteluja analysoitiin sisällönanalyysin keinoin ja käytettiin Schwartzin arvotypologiaa. (Helkama & Seppälä 2004, 1.)

ta 2000-luvulle Shalom Schwarzin<sup>11</sup> (1992) kehittämän arvotypologian näkökulmasta. Tutkimusten pohjalta arvomurroksen muutoksen individualistisempaan suuntaan, nähtiin tapahtuneen 1980-luvulta -90-luvulle siirryttäessä. 1990-luvulla arvot eivät tästä enää ole suuresti muuttuneet, vaan säilyivät ja osittain vahvistuivat erityisesti eliitin puheessa siirryttäessä 2000-luvulle. Samanaikaisesti kovan kilpailun vastapainona tavallisten suomalaisten arvopuheessa ilmeni tarvetta turvallisuuteen ja yhteisöllisyyteen kuin mitä yhteiskunta virallisesti tarjoaa. (Helkama & Seppälä 2004, 29.) Leena Kosken (2004) mukaan yhteisöllisen hyvän ideaali on kuitenkin muuttunut siitä, miten aiemmin ihminen nähtiin ensisijaisesti kollektiivin osana, jonka tehtävänä oli omalla paikallaan työskennellen edistää yhteistä hyvää. 2000-luvulle tultaessa yksilön sisäisiksi määritetyt kyvyt ja ominaisuudet on asetettu kasvatuksen ja koulutuspolitiikan lähtökohdiksi niin, että kunkin yksilön pystyessä toteuttamaan itseään toteutuu koko yhteiskunnan hyvä. (Koski 2004, 79.) Koulutuksellisen tasa-arvon -käsite on siis muuntunut ja laajentunut tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien ideasta markkina-ajatuksen idean mukaiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla omia kykyjään (Ahonen 2003, 178–179; Rinne, Aro, Kivirauma & Simola 2003, 9-17; Kalalahti & Varjo 2012, 39-40; Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012) ja saada juuri itselleen sopivaa koulutusta.

Koulutuspoliittisessa keskustelussa on ollut koko ajan läsnä kysymys koulutuksen *vapaudesta*, vaikka peruskoulupolitiikan ytimeksi 1970-luvulta lähtien muodostuikin tasa-arvoinen *oikeus* koulutukseen (Simola ym. arvioitavana). Kalalahti ja Varjo (2012) ovat todenneet tasa-arvon käsitteen saaneen uusliberalistisesta, yksilöllisiä oikeuksia korostavasta oikeudenmukaisuuskäsityksestä sellaisia vivahteita, joiden myötä peruskoulujärjestelmään on vaadittu entistä enemmän yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ja eriytettyä opetusta (emt. 51). Ballin (2001) mukaan markkinoiden puolestapuhujat suhtautuvatkin kahtalaisesti arvoihin. Yhtäältä markkinat voidaan nähdä arvoneutraaleina mekanismeina jakaa tehokkaampaa, vastuullisempaa tai vaikuttavampaa koulutusta. Toisaalta markkinat voivat pitää hallussaan positiivisia moraalisia arvoja, ”omaan” oikeutta ponnistella, itseluottamusta, itsenäisyyttä ja riskinottoa, jota voidaan kutsua myös ”virtuoosimaiseksi oman edun tavoitteluksi”. Jälkimmäisellä tavalla ajattelevat, näkevät markkinat muutosvoimana, joka tuo mukanaan ja levittää omia arvojaan. Tällaiset markkinat ja kilpailun ja valinnan järjestelmät uudistavat avaintekijänsä eli perheet, lapset ja opettajat vaatien kouluja ottamaan osaa ulkoiisiin

<sup>11</sup> Schwarzin (1992) arvotypologian lähtökohtana ovat ihmisten ja yhteisöjen tarpeet. Arvot luokitellaan sen mukaan, minkälaisia yleisiä tarpeita tai päämääriä ne palvelevat. Teoria olettaa arvojen merkitysten ja sisältöjen olevan universaaleja ja arvotyyppien suhteiden olevan kulttuurista riippumatta samat. Oletus arvojen rakenteen yleismaailmallisuudesta pohjautuu ajatukseen siitä, että inhimilliset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tarpeet ovat samat kaikkialla. (Helkama & Seppälä 2004, 5.) Aiempien arvoteorioiden, eri kulttuureissa tehtyjen kyselyjen sekä uskonnollisten ja filosofisten keskustelujen pohjalta Schwartz on tulkinut kymmenen arvon sisältyvän perusarvoihin kaikissa kulttuureissa ympäri maailman. Nämä arvot ovat: itseohjautuvuus, virikkeisyys, hedonismi, saavutukset/suoriutuminen, valta, turvallisuus, yhdenmukaisuus, perinteet, hyväntahtoisuus ja universalismi. (esim. Schwartz 2006.)

huolenaiheisiin ja sen seurauksena uudelleen työstämään ja arvottamaan kasvatuksen ja koulutuksen merkityksen. (emt. 31–32.)

Puhuttaessa arvoista ja arvopainotuksista yleisemmin israelilainen sosiaalipsykologi Shalom H. Schwartz (2006) on todennut niiden ilmaisevan jaettua käsitystä siitä, mikä on hyvää ja toivottavaa (kulttuurinen ideaali). Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja niiden painottaminen ilmaisevat sitä, mikä kulttuurille on ominaista ja keskeistä. (emt. 139.) Arvo tarkoittaa kuitenkin eri asioita eri yhteyksissä. Erik Allardt (1983) määrittelee sosiaaliset arvot ympäristöstä opituiksi, pysyviä tavoitteita koskeviksi valintatapamuksiksi. Arvo saa merkityksensä taipumuksesta reagoida tietyllä tavalla tietyissä tilanteissa. Arvoista erotetaan asenteet, jotka ovat taipumusta reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin esineeseen, henkilöön tai asiantilaan. Arvot ovat yleisempiä ja koskevat laajoja toimintakokonaisuuksia, mutta ne ovat myös asenteita pysyvämpiä. Asenteet ovat puolestaan pintapuolisia ja voivat muuttua nopeastikin. Asenteista voidaan erottaa eri ulottuvuuksia; niillä on erilainen *sisältö*, jolloin puhutaan asenteen tiedollisesta osatekijästä. Niillä voi olla myös erilainen *intensiteetti*, jolloin on kyse asenteen emotionaalisesta eli tunnepitoisuuden osatekijästä. Asenteet myös vaihtelevat suuresti sen mukaan missä määrin ne ovat todellisia *toimintavalmiuksia*, mikä vastaa asenteen käyttäytymisulottuvuutta. Asenteet ovat kielellisiä ilmauksia, joten ne eivät ennakoiko ulkoista toimintaa vaan ovat pikemminkin symbolitekoja. (emt. 55.)

Arvoja on tarkasteltu myös luokkanäkökulmasta. Osa perinteisinä pidetyistä arvoista on yhdistetty keskimääräistä koulutetumpiin ja luovempiin ihmisiin. Richard Floridan (2005) nimeämän uuden niin kutsutun luovan luokan jäsenissä ilmenee vahvana mieltymys yksilöllisyyteen ja itseilmaisuun. Luovan luokan jäsenet haluavat luoda yksilöllisiä luovuutta ilmentäviä identiteettejä, he arvostavat meriittejä sekä suosivat ahkeruutta, haasteellisuutta ja virikkeellisyyttä. He eivät halua mukautua instituutioiden antamiin ohjeisiin, vaan vastustavat perinteisiä ryhmäkohtaisia normeja. Floridan mukaan arvot jakautuvatkin kolmeen perusryhmään, jotka ovat 1) *yksilöllisyys*, 2) *meritokratia* sekä 3) *monimuotoisuus ja avoimuus*. (emt. 138–142.) Koulutusmarkkinoiden on nähty sekä poistavan sosiaalisuutta että sosiaalistavan uudelleen luomalla uusia identiteettejä tuhoamalla yhteisöllisyyttä (*sociability*) ja rohkaisemalla kilpailemaan individualismiin ja välineellisyyteen (Ball 2001, 32). Osalla ihmisistä on enemmän valinnanvaraa käytössään olevien erilaisten resurssien ja ulottuvillaan olevan laajemman arvomaailman vuoksi. Osa on vapaampia kuin toiset ja niillä, jotka ovat vapaampia, on myös enemmän valtaa ja tämä valta voidaan helpoimmin käsitellä toimintakyvyksi. Valta kasvattaa mahdollisuuksia ja mitä enemmän ihmisellä on valtaa, sitä enemmän hänellä on mahdollisuus valita. Sosiaalisen epätasa-arvon ydin onkin juuri siinä, että kaikilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia valita tai päättää mihin ryhtyä. (Bauman 1997, 142–143.)

Sosiaalisen aseman ohessa perheiden koulutukseen liittämät arvot ja arvostukset ovat ratkaisevassa asemassa vanhempien pohtiessa sitä, minkälaiset koulutukselliset vaih-

toehdot ovat arvokkaita lapsen tulevaisuuden kannalta (Irwin & Elley 2011; Raveaud & van Zanten 2007). Arvot vaikuttavatkin usein, elleivät jopa aina, yksilön motivoitumiseen ja käyttäytymiseen (Schwartz 2006, 17). Kaikki vanhemmat haluavat lastensa parasta ja menestystä, mutta se, miten toiveet kääntyvät tuloksiksi vaihtelee ja riippuu siitä, miten ihmiset ovat sijoittuneet yhteiskunnassa (Irwin & Elley 2011, 481). Se, minkä vanhemmat näkevät lapsensa parhaaksi, on voimakkaasti yhteydessä perheen habitukseen ja ymmärrettävissä monin eri tavoin (Reinosa 2008, 180). Vanhempien kouluvalintoja koskevassa tarkastelussa Agnes van Zanten (2013) toteaa, että keskiluokkaiset vanhemmat kohtaavat useita moraalisia ongelmia valitessaan lapselleen koulua. Ongelmat voivat liittyä välineellisten (*instrumental*) ja (koulu)hyvinvointia (*expressive*) koskevien arvojen väliseen jännitteeseen (Bernstein 1996; Raveaud & van Zanten 2007; van Zanten 2013). Vanhemmat ovat yleensä sitä mieltä, että hyvään koulutukseen liittyvät niin älyllinen kehittyminen, akateemiset tulokset kuin onnelliset koulukokemuksetkin yksilötasolla sekä näkemys koulutuksen tasa-arvosta ja integraatiosta yhteisöllisellä tasolla. Jännitteitä ja ongelmia aiheutuu puolestaan siitä, ollako hyvä kansalainen vai hyvä vanhempi. Vanhempien näkökulmasta hyvä kansalaisuus merkitsee lapsen lähettämistä sosiaalisesti ja etnisesti sekoittuneeseen paikalliseen (lähi)kouluun. Sen sijaan hyvä vanhemmuus tarkoittaa sitä, että vanhempien pitäisi pystyä tarjoamaan lapsilleen paras mahdollinen koulutus ja opetus yksilöllisen kehityksen ja menestyksen nimissä. (Raveaud & van Zanten 2007, 122.) Keskiluokkaisille vanhemmille moraaliseksi välttämättömyydeksi muodostuu ”hyvän koulun” valinta, ja jolleivät he sitä tee, vanhemman velvollisuuksien voi katsoa epäonnistuneen (Thrupp 2001).

Pariisilais- ja lontoolaisvanhempien koulutuksellisia arvoja ja arvostuksia tarkastelevassa vertailevassa tutkimuksessaan Raveaud ja van Zanten (2007) ovat jakaneet arvostukset kahteen eri kategoriaan eli yleisiin ja yksilöllisiin arvoihin (ks. taulukko 2). Yleiset arvot ja arvostukset ovat sidoksissa velvollisuuksiin suhteessa tasa-arvoon ja muihin ihmisiin. Tasa-arvon käsite voidaan kytkeä mahdollisuuksien tasa-arvoon (*equality*) sekä koulutukselliseen oikeuteen ja yksilölliseen tasa-arvoon (*equity*). Sosiaalinen integraatio pitää sisällään integroitumisen omaan sosiaaliseen viiteryhmään tai erilaisten sosiaalisten ryhmien suosimisen. (Raveaud & van Zanten 2007, 110; ks. myös Simola arvioitavana.) Yksilön sisäistämät henkilökohtaiset arvot ja arvostukset voidaan luokitella puolestaan kolmeen kategoriaan: instrumentaalisiin, ekspressiivisiin ja refleksiivisiin arvoihin. *Instrumentaaliset* arvot viittaavat koulutuksen vaihtoarvoon, esimerkiksi koulumenestykseen, kreditteihin ja pääsyyn työmarkkinoille. *Ekspressiivisten* arvojen keskiössä ovat koulutuksen ja kouluelämän tuottama hyvinvointi. Ekspressiivisyys tarkoittaa sitä, että vanhemmat arvostavat kouluja paikkoina, joissa lasten tulisi saada kasvaa ja kehittää oman persoonallisuutensa eri puolia samalla tavoin kuin perheessään. (emt. 110; van Zanten 2013, 79.) *Refleksiiviset* arvot ovat puolestaan yhteydessä toiveeseen koulutuksen aikaan saamasta intellektuaalisesta kehitymisestä ja kriittisestä reflektiosta sekä toiminnasta. Yksilöllisiin arvostuksiin voidaan liittää myös lapsen luonnollisen kasvun arvostus (Irwin & Elley 2011).



**TAULUKKO 2.** Koulutukselliset arvot ja arvostukset (mukaeltu Irwin & Elley 2011; Raveaud & van Zanten 2007; Lareau 2003; 2011)

	Yleiset arvot ja arvostukset		Yksilölliset arvot ja arvostukset
	Yleiset arvostukset tasa-arvo	Yhteisölliset arvostukset sosiaalinen integraatio	
Koulutusorientaatio	<b>Koulutuksellinen mahdollisuus</b> (equality) mahdollisuuksien tasa-arvo → kaikille saman opetussuunnitelman mukainen opetus (tukiopetus ja -kurssit tukea tarvitseville)	Moninaisten / erilaisten sosiaalisten ryhmien suosiminen koulun luokka- ja ryhmätasolla	<b>instrumentaalinen</b> - välinearvo: todistukset, ansiot, menestys - osallistava kasvatustapa, sivistäminen (concerted cultivation)
	<b>Koulutuksellinen oikeus</b> (equity) opetuksen eriyttäminen lapsen kykyjen ja persoonallisten tarpeiden mukaan: esimerkiksi painotettu opetus tai erikoisluokat (enemmän haasteita lahjakkailla)	Integraatio omaan sosiaaliseen viiteryhmään koulun luokka- ja ryhmätasolla  → moninaisten / erilaisten sosiaalisten ryhmien hyväksyminen koulutuksella	<b>ekspressiivinen</b> - koulun / koulutuksen tuottama onnellisuus ja hyvinvointi - lapsen luonnollinen kasvu (natural growth)  <b>refleksiivinen</b> - intellektuaalinen sivistäminen, kriittinen reflektio ja toiminta - osallistava kasvatustapa, sivistäminen (concerted cultivation)

Keskusteltaessa koulusta ja koulutuksesta on miltei mahdotonta olla puhumatta älykkyydestä. Rätty (2014) on tarkastellutkin suomalaisvanhempien älykkyyden- ja lahjakkuuskäsityksiä kahden sosiaalisen representaation, luonnollisen/synnynnäisen älykkyyden sekä kykyjen moninaisuuden kehittymisen ja sosiaalisen tasa-arvon, näkökulmasta. Erityisesti akateemisesti koulutetut isät näkivät älykkyyden geneettisesti määrityväksi ominaisuudeksi, äitien tukeutuessa siihen käsitykseen, että kyvykkyyttä voidaan kehittää harjoittelemalla. Vanhemmat, jotka pitivät älykkyyttä synnynnäisenä, olivat muita taipuvaisempia ajattelemaan koulun suosivan enneminkin hyvin käyttäytyviä kuin älykkäitä oppilaita. Rätty näkee tämän olevan yhteydessä suomalaiseen peruskouluun kohdistuvaan kritiikkiin siitä, että se ei riittävästi huomioi oppilaiden yksilöllisyyttä ja lahjakkuutta. Teema, joka toistuvasti tulee esille keskusteltaessa peruskoulutuksen yhteydessä oppilaiden älykkyydestä ja lahjakkuudesta. (emt. 457, 466.)

Tässä tutkimuksessa analysoin haastatteluaineistostani lähemmin sitä, miten äidit puhuvat koulutukseen liittämistään arvoistaan. Analysoin arvoihin liittyvään puhetta edellä esittämäni teoreettisen kehyksen puitteissa sekä erityisesti Raveaudin & van Zantenin (2007) yleisistä ja yksilöllisistä arvostuksista muodostetun tarkastelumallin mukaisesti. Aiempien tutkimusten valossa voisi olettaa, että eritavoin koulutuksellisen pääoman ja sosioekonomisen asemansa suhteen asemoituneet turkulaisvanhemmat liittävätkin erilaatuisia arvostuksia ja arvoja lapsensa koulutukseen ja kouluun ja tekevät kouluvalintoja myös näissä puitteissa.

## 3. PERHEET KOULUVALINTOJEN ÄÄRELLÄ

Luvussa 3 tarkastelen aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa perhettä, vanhemmuutta sekä kotia lapsen kasvualustana ja sosiaalistamisen paikkana. Aloitan tarkastelun ensin perheestä ja perheinstituutiosta (3.1), jonka merkitys on monien tutkijoiden mielestä muuttunut yhteiskunnan teollistumisen ja modernisoitumisen myötä. Tarkastelen myös vanhempien melko perinteiseksi muodostunutta sukupuolijaon mukaista toimintaa ja toimijuutta niin työelämän kuin perhe-elämän kentillä. Osana tätä tarkastelua paneudun äitien ensisijaiseen rooliin koulutuksellisessa hoivaamisessa ja huolenpidossa, josta kansainvälisissä tutkimuksissa puhutaan emotionaalisenä pääomana. Tämän käsitteen avulla on mahdollista ymmärtää hieman syvällisemmin juuri äitien paneutumista lapsensa koulutukseen, käytännön koulunkäyntiin ja koulutehtävissä auttamiseen, kuten myös rooliin perheiden kouluvalinnoissa.

Tässä luvussa paneudun myös perheeseen lapsen kasvualustana ja sosiaalistamisen tilana (3.2) sekä vanhempien kulttuuristen ja sosiaalisten verkostojen ja suhteiden merkitykseen lasten koulutuksessa ja kouluvalinnoissa. Tarkastelen lisäksi eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvien vanhempien asennoitumista lapsen koulunkäyntiin ja koulutukseen. Osana sosiaalista pääomaa selvitän kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja sen muotoja niiltä osin kuin se on oleellista tutkimukseni kannalta. Luvun lopuksi (3.3) kohdistan huomioni siihen, mitä kansainväliset ja kansalliset tutkimukset kertovat perheiden erilaisista toimista ja kouluvalintastrategioista erilaisilla kouluvalintakentillä.

### 3.1 Perheinstituution muuttuneet merkitykset

Perheellä on oleellinen merkitys lapsen sosialisatioprosessissa, jonka myötä lapsista ja nuorista kasvaa yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä. Lapselle perhe on yksi keskeisimmistä kasvuympäristöistä ja perheen kasvuilmapiirin, vuorovaikutussuhteiden sekä toiminnallisen rakenteen onkin nähty olevan yhteydessä lapsen kehitykseen. Perheen ohella instituutioista muun muassa päivähoito ja koulu tuovat tärkeän lisän lapsen kasvulle ja kehitykselle. (Tolkki-Nikkonen 1990; ks. myös Broberg 2010, 14.) Yleinen perheen yhteiskunnallista merkitystä koskeva käsitys on kuitenkin ollut se, että jälkiteollisen kehityksen myötä perhe ja suku ovat väistyviä instituutioita, jotka korvautuvat yhteiskunnan byrokraattisilla ja demokraattisilla laitoksilla. On esitetty, että perheen kasvatusvastuuta olisi siirtynyt päiväkodeille, kouluille sekä erilaisille harrastustoiminnan muodoille. Myös joukkotiedotusvälineistä, kuten tv:stä ja muista medialaitteista, on tullut oheiskasvattajia ja sosialisointivälittäjiä. (Karhu 1998, 131.)



Yhteiskunnalliset muutokset ovat ravistelleet perheinstituutiota ja perhettä. Perheinstituution on nähty olevan kriisissä tai vähintäänkin muutoksen tilassa ja tätä tilaa ilmentävät avioliittojen solmimismäärien väheneminen, avioliiton ja lapsenteon siirtäminen yhä myöhempään elämänvaiheeseen, perheeseen pienentyminen sekä avioerojen määrän kasvu. Ihmiset asuvat enenevässä määrin yhdessä perinteisenä pidetystä perhemallista poikkeavilla tavoilla, kuten avioliitoissa, yksinhuoltajaperheissä, uusperheissä sekä samaa sukupuolta olevien sateenkaariperheissä. Perheen merkityksen on koettu muuttuneen ja perhesiteiden löystyneen. (Karhu 1998, 132; ks. myös Ritala-Koskinen 2001, 9; Metso 2004, 17; Paajanen 2007, 13.)

Nykyperheeseen liittyy laaja variaatio erilaisia määritelmiä, käsityksiä ja käytänteitä. Käsitteet eivät kuitenkaan ole selkeitä ja tieteellisessä kirjallisuudessa niitä käytetään ristikkäin tai moniselitteisesti (Karhu 1998, 133.) Tilastokeskuksen määritelmän mukaan perheen muodostavat yhdessä asuvat avio- tai avioliitossa olevat tai parisuhteensa rekisteröineet henkilöt ja heidän lapsensa, jompikumpi vanhemmista lapsineen sekä avio- ja avopuolisot ja parisuhteensa rekisteröineet henkilöt, joilla ei lapsia ole (Tilastokeskus 2014). Jallinoja (1985) määrittelee perheen rakenteellisesti, asumismuotona tai yhteisönä, jossa yhteisöön kuuluvilla on keskenään erilaisia suhteita ja oma tehtävänsä. Perhe määritellään myös sosiaalisena yhteisönä, jossa on vähintään kahden sukupolven edustajia, sen jäsenet useimmiten asuvat yhdessä ja he kokevat keskinäistä yhteisyyttä. (emt. 6–7; ks. myös Broberg 2010, 14.) Lisäksi perhe voidaan käsittää sellaiseksi inhimillisen elämän alueeksi, johon liitetään erilaisia moraalisia ja normatiivisia arvostuksia. Se voidaan nähdä tilana, jossa yksilö ja yhteiskunta leikkaavat toisiaan erityisellä tavalla. (Harinen 1998, 55.) Huomioitaessa perheen historialliset ja kulttuuriset variaatiot sekä nykyiset lukuisat perhemuodot, hyväksyttävää, yksiselitteistä perheen määritelmää on vaikea löytää (Gjerstad 2009, 200). Kuitenkin sen moninaiset määritelmät osoittavat perheen olevan jollain tavoin rajattavissa oleva yksikkö tai erityinen yhteisö, joka on määriteltävissä sekä biologisesti että sosiaalisesti (Harinen 1998, 55; Jallinoja 2009, 16). Perhemuotojen moninaistumisesta huolimatta perhekeskustelun nähdään olevan ydinperheideologian leimaamaa ja käsitys oikeanlaisesta perheestä elää vahvana (Metso 2004, 19).

Perhettä voi hahmottaa myös dynaamisena kokonaisuutena. Perhesuhteita määrittävät niin biologiset, sosiaaliset, taloudelliset, moraaliset kuin emotionaaliset ulottuvuudet, jotka ovat usein samanaikaisia, mutta toisiinsa nähden jännitteisiä (Sevón & Notko 2008, 13). Perhejärjestelmä on sukupolvien välinen järjestelmä, joka toimii yhtäältä sukupolven ketjussa ja toisaalta toisen sukupolven sisällä. Perheen dynamiikka rakentuu sekä sen jäsenten että perheen elinympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Puhuttaessa perhesysteemistä on huomioitava sen erilaiset alasyteemit, normit, roolit, liittoumat ja niiden välinen kommunikaatio. Perheen sisäisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseksi on tärkeää kiinnittää huomiota ennen kaikkea perheiden alasysteemiin ja -ryhmittymiin; aikuisten, lasten ja aikuisten sekä sisarusten muodostamiin

suhdeverkostoihin ja siihen, miten kukin jäsen toiseensa vaikuttaa. Kaikki vaikuttaa kaikkeen eikä yksilöitä voi täysin ymmärtää irrallaan tästä kokonaisuudesta. (Cox & Paley 1997, 243; Hetherington 1999, 2-3; Pakarinen & Roti 1996, 82.)

Erilaisten perheteorioiden tarkoituksena on tarjota käsitteellisiä jäsenyyksiä perheinstituutiosta. Perhemalleilla sen sijaan on pyritty tavoittamaan elettyä elämää sekä osoittamaan käsityksiä oikeista tavoista elää perheissä ja perheinä. (Jallinoja 1997, 39–42, 202; Notko 2011, 38.) David Morgan (1996) on todennut, että perhettä ei voida käsittää homogeeniseksi vaan ennemmin erilaisiksi monimuotoisiksi suhteiksi. Perheen tarkastelussa näkökulma voidaan siirtää rakenteista käytäntöihin ja nähdä perhe käytäntöinä ja prosesseina. Tällöin nousevat tärkeäksi kysymykset siitä, kuka hoivaa, miten ja missä hoivataan. Vertailemalla perherakenteen ja käytäntöjen käsitteitä ero on selkeä; ensimmäinen on staattinen ja konkreettinen asia ja vastaavasti jälkimmäinen sisältää ajatuksen tekemisestä ja toiminnasta. Tuolloin perhe nähdään muuttuvina ja muokattavissa olevina suhteina ja ”käytännöt” edistävät näiden suhteiden sujuvuutta. Tämän näkökulman avulla voidaan hahmottaa myös sitä, miten perhe(elämän)käytännöt limittyvät muiden sosiaalisten käytäntöjen, kuten esimerkiksi sukupuolittuneiden ja taloudellisten käytäntöjen, kanssa. Perhe(elämän)käytännöt voidaan paikantaa myös historiallisesti ja kulttuurisesti, ja ne kytkeytyvät kiinteästi sosiaaliin toimijoihin, jotka voivat halutessaan muokata niitä. Perhekäytännöt eivät ole kuitenkaan vain kognitiivisesti konstruoituja, vaan ne sisältävät emotionaalisen ulottuvuuden. (Morgan 1996, 186–197; Morgan 1999; Smart & Neale 1999, 21; myös 2007; Notko 2011, 40.)

Perheen ja lasten elämää voidaan nyky-yhteiskunnassa tarkastella myös kolmen sosiaalisen prosessin, familisoitumisen, institutionalisoitumisen ja individualisoitumisen, kautta. Familisoituminen sisältää näkemyksen lapsesta vanhempien, käytännössä useammin äitien kuin isien, vastuun ja kasvatuksen kohteena, jolloin perhe-elämä on keskeinen areena lapsen käyttäytymisen ja asenteiden muovaamiselle. Lapset kuvataan käsittein (meidän tyttäremme ja meidän poikamme), jotka osoittavat riippuvaisuutta perheestä. (Brannen & O’Brien 1995, 732; Edwards & Alldred 1999, 262; 2000, 436; ks. myös Metso 2004, 17; Böök & Perälä-Littunen 2010, 42–43.) Nuorten institutionaalisen kasvatuksen pidentyminen nuorten työmarkkinoiden kaventumisen ja jatko-opintojen pidentymisen myötä on vain vahvistanut nuorten riippuvuutta perheestään (Edwards & Alldred 1999, 262).

Institutionalisoituminen näkyy lasten arjessa. Lapset toimivat yhä enenevässä määrin erillisissä organisoituneissa instituutioissa, joissa asiantuntijat ja ammatilliset, kuten opettajat, lastentarhanopettajat ja -hoitajat, valvovat ja ohjaavat heitä. Yleensä nämä instituutiot rakentuvat lasten iänmukaisesti, mistä esimerkkinä lasten jakaminen päiväkotien lapsiryhmiin ja koululuokkiin. Lapset viettävät suuren osan ajastaan päiväkodissa tai koulussa ja kasvatuksen nähdään ammatillistuneen. Tämä ei kuitenkaan vähennä vanhempien kasvatusvastuuta, vaan pikemminkin lisää sitä. Kasvatuksen ammatillistuminen tuottaa suuren määrän tietoa

ja ohjeita lisäten vanhempien vastuuta huomioida saamansa ohjeet. (Brannen & O'Brien 1995, 732; Edwards & Alldred 1999, 262; 2000, 436; Böök & Perälä-Littunen 2010, 42–43.)

Individualisoituminen pitää sisällään näkemyksen lapsesta yksilöllisenä ja sosiaalisena toimijana, joka refleksiivisesti muokkaa omaa elämäänsä ja identiteettiään. Yksilön oikeudet korostuvat ja hänellä on sekä kykyä että halua määrittää omaa elämäänsä. (Brannen & O'Brien 1995, 732; Edwards & Alldred 1999, 262.) Lasten toimijuus voi toteutua osallisuutena perheen päätöksenteossa ja joiltakin osin se voi ulottua aikuisien toimintakentille asti (Warinowski 2012, 306). Yksilöllisyyden korostuminen on professionaalisen kasvatuksen myötä omaksuttu myös kotikasvatukseen, sillä suomalaisen kotikasvatuksen perinteeseen se ei ole aiemmin kuulunut. Lasten kanssa keskustellaan ja heille annetaan enemmän sanansijaa heitä koskevissa asioissa. On todettu, että Suomessa on siirrytty ”tottelevaisuus- ja kuuliaisuus kulttuurista puhe- ja neuvottelukulttuuriin”. (Korhonen 2002, 65; 72.) Yhteiskunnan modernisoitumiskehitykseen kuuluvaksi luonnehdittu yksilöllisyys ja yksilöllistyminen voidaan nähdä kaiken, myös perhe-elämää, läpäisevänä ideologiana. (Böök & Perälä-Littunen 2010, 42–43).

Vaikka perherakenteet ovat muuttuneet perhemuotojen moninaistumisen myötä 1970-luvulta (Ritala-Koskisen 2001, 9) alkaen, on perheen rooli lapsen ja nuoren elämänkulussa kiistaton. Perhe välittää monin eri tavoin etuuksiaan sukupolvelta toiselle ja jälleentuottaa inhimillistä, sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista pääomaa (Bourdeau 1986; Coleman 1988; Furstenberg & Hughes 1995; Sullivan 2001). Sekä kotitalouksien rakenne että perheen prosessit auttavat lapsia kehittämään kykyjään ja luovat mahdollisuuden ja rajat, jotka muovaavat lapsen ja nuoren persoonallisuuden kehitystä. Toisaalta myös nuorella itsellään on aktiivinen rooli sekä nykyisyytensä että tulevaisuutensa muovaajana (Edwards & Alldred 2000, 440; Brannen & O'Brien 1996).

### 3.1.1 Vanhempien perinteinen sukupuolijaon mukainen toimijuus perheessä

Osana perheinstituutiota on vanhemmuuden lisäksi tärkeätä tarkastella naisten ja äitien aseman rakentumista perhe- ja yhteiskuntapoliittisissa konteksteissa. Suomea on totutusti pidetty muiden Pohjoismaiden tapaan tasa-arvon edelläkävijänä useisiin muihin maihin verrattuna. Tasa-arvopolitiikan mukaisesti täällä on pyritty edistämään niin naisten kouluttautumista, työssäkäyntiä kuin yhteiskunnallista osallistumistakin. (Miettinen 2010, 131.) Muun muassa koulutustason kehittämisessä miehet ovat jäämässä naisten jalkoihin, sillä työikäisten naisten koulutustaso on nykyisin korkeampi kuin vastaavan ikäryhmän miesten (Kaukonen 2009; ks. myös Antikainen 2006). Silti työmarkkinat ovat edelleen jossain määrin eriytyneet ja koulutusalat jakautuneet naisten ja miesten aloihin. Naisten keskiansiot ovat pienemmät kuin miesten johtuen ainakin osittain paradoksaalisesti hyvinvointiyhteiskunnasta. Naiset työskentelevät useimmin julkisen sektorin sosiaali- ja hyvinvointialoilla miesten toi-

miessa yksityisellä puolella. (Antikainen 2006, 234.) Eurooppalaisittain tarkasteltuna naisten palkkatyöhön osallistuminen on Suomessa kaiken kaikkiaan korkeaa ja työsäkänninmalli on kokopäivätyön yleisyyden vuoksi lähellä miesten mallia (Miettinen 2010, 131). Naisten työssäkäynti on vaikuttanut sekä suomalaisen perhekehitykseen (Karhu 1998, 148) että hyvinvointivaltion kehitykseen.

1960–70-lukujen taitteessa neuvoteltiin ansioäitisopimus ja äitien työssäkäyntimahdollisuudet paranivat oleellisesti, kun laki lasten päivähoidosta hyväksyttiin 1973, yksilöllinen verotus tuli voimaan 1976 ja äitiyslomaa pidennettiin moneen otteeseen (Haataja 2004, 4–6). 1970- ja 1980-lukujen työllisyysrakenteiden muutosten myötä naisten riippuvuus palkkatyöstä kasvoi entisestään samalla kun heidän taloudellinen autonomiansa vahvistui ja riippuvuutensa puolison tuloista väheni. Omat ansiotulot toivat oikeuden yksilölliseen ansioturvaan ja tätä kautta lisääntyvään riippumattomuuteen markkinoista. (Nyberg 2002; Orloff 1993.) Naisten poliittisen historian on nähty olevan läheisesti sidottu hyvinvointivaltion ns. toiseen vaiheeseen, jossa mieliseltä rooli heikkeni samalla kun naisten (hyvinvointivaltio-) asiakkuus ja työntekijäasema voimistuivat (Haataja 2004, 4).

Myös isien perhevapaiden kehittämisessä Suomi on ollut ensimmäisten joukossa Pohjoismaissa. 1970-luvulla visioitiin kahden lapsen hoitoa jakavan vanhemman hoivaajamalli säättämällä isille ensimmäiset oikeudet hoitaa lapsiaan. (Haataja 2004, 4-6.) Isät saivat oikeuden perhevapaaseen 1970-luvulla, ja sen jälkeen he ovat olleet vanhempainvapaaajrjestelmän kehittämisen keskiössä (Lammi-Taskula 2007). Miehiä houkutellaan uuteen isyyteen ja ottamaan yhä enemmän vastuuta perheestä ja lasten kasvatuksesta. Isien vastuunotto mielletään kuitenkin valinnaksi, jonka mies voi halutessaan tehdä (Tolkki-Nikkonen 1990, 21; Paajanen 2007).

Suomen on katsottu eroavan monista muista maista konservatiivisena ja liberaalisena hyvinvointivaltiomallina ainakin niiltä osin, mitä toimenpiteitä on tehnyt vanhempien työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisen helpottamiseksi. Suomalaisessa perhepoliittisessa kontekstissa sukupuolten tasa-arvoisuutta on toteutettu toimenpiteillä, joilla tuetaan äitien työmarkkinamahdollisuuksia. (Forssén, Jaakola & Ritakallio 2008, 75.) Sukupuolten työnjaossa tapahtunut tasoittuminen palkkatyönpiirissä ei kuitenkaan ole edennyt kotitaloustöiden osalta samaa vauhtia. Kotona tehtävä palkaton työ määräytyy edelleen enneminkin sukupuolittain kuin käytettävien resurssien järkevän jakautumisen mukaisesti (Bittman & Wajcman 2004, 173). Muun muassa ajankäyttötutkimukset ovat osoittaneet suomalaismiesten lisänneen vähitellen kotiöihin käyttämänsä aikaa, mutta silti naiset edelleen vastaavat suurimmasta osasta kotona tehtävistä töistä. Myös kodin tehtävien sukupuolittunut luonne on säilynyt. Naiset huolehtivat suurelta osin perheen arjen käytännöistä, aterioista, pyykistä ja siivouksesta miesten hoitaessa kodin korjaus- ja huoltotehtävät. Kriittisimpiä kotitöiden jakautumista kohtaan ovat koulutetummat ja tasa-arvoista työnjakoa kannattavat naiset, jotka myös osallistuvat muita naisia vähemmän kotiöihin. Miesten mielipiteisiin koulutus heijastuu vain puolison kautta: korkeasti koulutettujen naisten puoliset pitä-

vät kotityönjakoa epätasapainoisena useammin kuin muut miehet. (Miettinen 2010, 131–144; ks. myös Bittman 2004.)

Osassa perheitä isät ovat useimmiten taka-alalla äiteihin verrattuna. Tätä tulosta puoltavat Rönkä ja Sallinen (2008) tarkasteltuaan 13–16-vuotiaiden nuorten perhesuhteita ja niissä tapahtuneita muutoksia ja vaihteluita. Äidit toimivat murrosikäisten perheissä tunnejohtajina ja olivat kaikkiaan läsnä nuorten arjessa enemmän kuin isät. Molemmat vanhemmat kuuluivat nuorten tärkeimpien ihmisten joukkoon, mutta äidin asema nähtiin vahvemmaksi. Kaikkein läheisimmäksi ihmiseksi suurin osa nuorista valitsi äidin, sillä äiti pitää huolta ja neuvoo, tuntee nuoren parhaiten ja ymmärtää tätä. Lisäksi äidin kanssa voi jutella miltei kaikista asioista. (Rönkä & Sallinen 2008, 43–67.) Näistä seikoista huolimatta äidit kokivat isiä yleisemmin syyllisyyttä siitä, että työ vei liikaa aikaa perheeltä. Lisäksi he kokivat, että yhdessä vietetty aika ei ollut riittävän laadukasta. Laadukkuuden kriteereiksi nostettiin perheen ilmapiirin miellyttävyys, kiireettömyys ja leppoisuus, mutta yleisesti arjen koettiin olleen rutiinitilanteita ja -tehtäviä, ”hässäkkää” ja riitoja. (Rönkä & Kinnunen 2009, 93–94; Rönkä & Sallinen 2008, 58.)

Nuoret myös viettivät arki-iltaisin enemmän aikaa äidin kuin isän seurassa. Joko äiti ja nuori olivat yhdessä passiivisesti, jolloin nuori vietti aikaansa omissa huoneissa, tai he tekivät jotain aktiivisesti yhdessä. Osaltaan äidin ensisijaisuutta selittää se, että yksivanhempaisissa perheissä lähivanhempana on usein äiti. Syiksi sille, että isä on perheessä äitiä sivullisemmassa roolissa, on mainittu muun muassa isien vahvempi työkeskeisyys, äitien ja lasten keskenään viettämä ajan suurempi määrä, etäisien suurempi määrä ja äidin keskeisyyttä korostavat kulttuuriset uskomukset ja käytännöt. (Rönkä ym. 2005; Rönkä & Sallinen 2008, 47.) Myös yhteiskunnassa vallitsevat sukupuolirooliodotukset vaikuttavat nuorten käsityksiin äitien ja isien tehtävistä perheessä, erityisesti perheiden tunnetyön osalta. Nuoret odottavat äideiltä ja isiltä erilaisia asioita ja muodostavat näihin suhteet, joissa he toteuttavat erilaisia tarpeitaan. (Rönkä & Sallinen 2008, 55.) Perheessä isien tehtäviksi näyttää muodostuneen viihdyttäjän, tiettyjen taitojen opettajan ja keskustelijan tehtävät (Lareau 2000, 407).

Sosiaalisissa ryhmissä on normien ja odotusten, jotka vaativat jäsentensä käyttäytymistä yhdenmukaisesti, lisäksi sääntöjä, jotka määrittävät, miten ryhmässä eri tehtäviin ja asemiin joutuneiden yksilöiden tulee käyttäytyä. Ihminen käyttäytyy eri tavoin ja häneltä odotetaan eri asioita kotona ja työpaikalla, joten hänellä on hyvin erilainen rooli perheenjäsenenä ja työoverina. (Allardt 1983, 60.) Rooli määritellään johonkin asemaan kohdistuvien odotusten kokonaisuudeksi ja roolijako ryhmässä tapahtuvaksi sosiaaliseen (tarkoitukselliseen tai tahattomaan) asemaan tai työnjakoon perustuvaksi tehtävien erilaistamiseksi (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998). Perheen sisäisessä roolijaossa äiti on edelleen asetettu isää tärkeämpään rooliin lapsen kasvattajana (Alasuutari 2003, 48). Sukupuolten tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta vanhemmuuden sukupuolijaot näyttävät säilyneen (Metso 2004, 21). Vanhemmuuden ja hoivan jakamisen sukupuolittuneisuudella on merkitystä niin perheen sisällä kuin työelä-

mässäkin. Perhetekijät muun muassa heikentävät naisten työmarkkina-asemaa, mutta ovat merkityksettömiä tai jopa myönteisiä miehen työmarkkina-aseman kannalta. (Notko 2011, 41; myös Bittman 2004, 225.) Monissa perheisiin liittyvissä kysymyksissä oleellista on vastakkaisten ja ristiriitaisten ilmiöiden yhtäaikaisuus. Vaikka isät osallistuvat yhä enemmän lasten ja perheen hoivaan ja huoltoon, yhä edelleen pääasiallinen vastuu kodin- ja lastenhoidosta on naisilla. (Metso 2004, 21; Lammi-Taskula 2007; ks. myös Ylikännö 2009, 129.)

Äitien lapsesta huolehtiminen ja hoivaaminen on nähty normiksi, josta poikkeamista ei voi sosiaalisesti hyväksytysti perustella vähäisellä kiinnostuksella tai haluttomuudella hoitaa lasta tai vastuun antamisella toiselle vanhemmalle (ks. esim. Lammi-Taskula 2007). Kotitöiden jakautumisen sijaan, perhesosiologit ovat feministien tavoin kiinnittäneet yhä enemmän huomiota hoito- ja hoivatyöhön, mikä on muuttanut merkittävästi sosiologista ajattelua perheestä. Hoivatyö eroaa laadullisesti kotityöstä, sillä se sisältää neuvotteluja muiden kanssa sekä reagoitokykyä muiden tarpeisiin. Sitä voidaan pitää sekä ”työn” että rakkauden muotona. Hoivatyöstä on tullut merkityksellinen tarkastelukohde, sillä se on laajentanut ymmärrystä parisuhteen monimutkaisuudesta sekä siksi, että hoivatyö on eräänlainen sekoitus sitä koskevia näkemyksiä, säädöksiä, tarkoituksia ja tuntemuksia. (Smart & Neale 2007, 20.) Äidit tuntuvat satsaavan sekä aikaansa että emotionaalista energiaansa auttamalla lapsiaan monin eri tavoin. Heillä on merkityksellinen rooli myös lapsen koulutukseen ja koulunkäyntiin sitoutumisessa sekä kouluvalinnoissa (vrt. esim. Reay 2005, 113).

### 3.1.2 Äitien hoiva- ja emotionaalinen pääoma

Se, miksi erityisesti äidit sitoutuvat lapsensa kasvatukseen, koulutukseen ja koulunkäyntiin ja pyrkivät tekemään valintoja lapsensa parhaaksi, ei selity yksistään perheen kulttuurisilla, sosiaalisilla ja taloudellisilla resursseilla (tarkemmin luvussa 3.2). Valinnat ja sitoutuminen koulunkäyntiin osallistumalla kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, kuten vanhempainyhdistyksiin ja -iltoihin ja keskusteluihin opettajien sekä myös muiden koulutuksen asiantuntijoiden kanssa sekä lapsen auttaminen ja tukeminen kotitehtävissä, ovat niin lapsen (perus)koulutukseen kuin tätä kautta myös tämän tulevaisuuteen sijoittamista. Tällaista vanhempien lapsiinsa kohdistuvaa emotionaalisen hoivan kautta ilmentyvää sitoutumista voidaan kutsua emotionaaliseksi pääomaksi, hoiva- tai tunneresurssiksi.

Niin yleisessä puheessa kuin tutkimuksissakin puhutaan vanhemman sitoutumisesta lapsen koulutukseen ja koulunkäyntiin, mutta tämän kaltainen puhetapa häivyttää lapsen tukemiseksi tehtävän emotionaalisen hoivatyön ja äitiyden, jotka asettuvat tässä keskeiseen rooliin. Vanhemman sitoutumisesta ja osallisuudesta puhuttaessa puhutaan todellisuudessa äitien sitoutumisesta (Reay 1998; Reay 2005; O’Brien 2007) ja emotionaalisen pääoman on nähtykin olevan tyypillisempää äideille (ks. esim. Reay 2000, 2004; Gillies 2006; O’Brien 2007). Pierre Bourdieuun



teoria kulttuurisista, taloudellisista ja sosiaalisista resursseista pääomina antaa ymmärtää, että äitien erilaiset kyvyt ja kapasiteetti ovat muotoutuneet näiden resursien välityksellä. Brittisosiologi Diane Reay (2000; 2004) on kuitenkin sitä mieltä, että pääomien, yhteiskuntaluokan ja sukupuolen yhteyksien tarkasteluissa Bourdieu on jättänyt emootiot varsin vähäiselle huomiolle. Reayn yhtenä kiinnostuksen kohteena on ollut juuri emotionaalinen pääoma sekä emotionaalisen hyvinvoinnin, koulumenestyksen suhteiden ja päällekkäisyyksien sekä pääoman sukupuolittuneisuuden ja yhteiskuntaluokan vaikutukset emotionaaliseen pääomaan. (Reay 2000, 568; 2004, 58).

Reayn tavoin Val Gillies (2006) ja Maeve O'Brien (2008) ovat tukeutuneet tutkimuksissaan ja määritelmässään emotionaaliseen pääomasta sekä Helga Nowotнын (1981) että Partricia Allattin (1993) käsityksiin. Ensin mainittu näkee emotionaalisen pääoman syntyvän ensisijaisesti naisten ja äitien välityksellä tunnevaltaisina perheenjäsenten välisinä suhteita. Jälkimmäinen tarkastelee emotionaalista pääomaa tunnevahvuuksina ja -taitoina, rakkautena sekä hellyytenä. (Reay 2000, 257; 2004, 60; Gillies 2006, 284; O'Brien 2008, 139.) Reay (2000; 2004), joka on käyttänyt käsitettä tämän jälkeen systemaattisemmin teoretisoidessaan vanhempien sitoutumista jälkeläisten koulutukseen, on osoittanut, että tässä sitoutumisessa emootiot ovat keskeisessä asemassa. Tutkija on hahmotellut uuden metaforan ja esittää, että emootiot ja emotionaalisuus ovat muiden pääomien tavoin yksi pääoman muoto koulutuksen kentällä. (Reay 2000, 257; 2004, 60.) Tällainen emotionaalinen pääoma voimavarana sisältää sensitiivisyyttä herkistyä niin omille kuin toisten tunteille. Se voidaan nähdä eräänlaisena sukupuolittuneena tuntemuksena, joka on rakentunut yksilössä käytännön hoivatyön, ajan kuluessa koettujen positiivisten emotionaalisten suhteiden sekä henkilökohtaisen ja emotionaalisen saatavilla olevan tuen välittämänä. (O'Brien 2008, 139.)

Reay (2000; 2004) on tutkinut vanhempien sitoutumista lastensa koulutukseen ja kodin ja koulun välisiä suhteita ja havainnut, että äitien kertomuksista nousi toistuva voimakas tunteellisuus, niin negatiivinen kuin positiivinenkin. Tutkija onkin pyrkinyt ymmärtämään emotionaalisen pääoman käsitteen avulla sekä sitä intensiteettiä, jolla äidit sitoutuvat lastensa koulutukseen että tunteiden sekamelskaa, jota äidit lapsensa koulutuksesta puhuessaan tuovat julki. Äidit tuntevat ja liittävät laajan variaation erilaisia tunteita ja tuntemuksia lapsen koulutukseen. He kokevat syyllisyyttä, ahdistuneisuutta ja turhautuneisuutta, mutta myös empatiaa ja halua rohkaista lastaan. Nämä ovat äitien mukaan heidän ensisijaisia motiivejaan lapsen koulutukseen sitoutumisessa ja osallisuudessa erityisesti silloin, kun he kokevat lastensa kapinoinvan koulunkäyntiä kohtaan. Yhtä usein äidit myöntävät kokevansa myös innostuneisuutta. Vaikka positiiviset emootiot tuntuivatkin tuottavan positiivisia tuloksia perheessä, äitien monilla erilaisilla tuntemuksilla, joita he kokevat tukiessaan lapsensa koulutusta, voi olla yhtäläillä joko positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi vihaisuus voi ilmentää lapselle sitä, että äidillä on selviä odotuksia lapsen koulusuo-

riutumiselle, joten lapsi voi lisätä yrittämistään. Toisaalta äidin vihaisuus saattaa tuottaa lapsessa vastarintaa, ohjeiden noudattamatta jättämistä ja jopa kommunikaation katkeamista. Samalla tavoin pelko ja levottomuus voivat sitouttaa äidin voimakkaasti lapsensa koulunkäyntiin ja tämä voi viestiä lapselle koulumenestyksen tärkeyttä ja edistää koulumenestystä, mutta yhtä lailla lapsesta saattaa tulla äidin tavoin levoton ja pelokas. Erityisesti työväenluokkaiset äidit näyttivät antavan lapsilleen positiivista palautta näiden koulumenestyksestä, siitäkin huolimatta, että luokanopettajan mielestä nämä eivät olleet tehneet riittävästä töitä koulun eteen tai olivat menestyneet koulussa heikosti. (Reay 2000, 573; 2004, 62.)

Myös Val Gillies (2006) on käyttänyt emotionaalisen pääoman käsitettä pyrkiesään ymmärtämään paremmin työväenluokkaisten äitien sitoutumista lastensa koulutukseen ja sen tukemiseen. Tutkijan mukaan keskiluokkaisille vanhemmille koulutus tarkoittaa usein akateemista menestymistä ja positiivisia yhteisöllisiä kokemuksia, toisin kuin työväenluokkaisille vanhemmille ja lapsille kouluun liittyy usein jännitteitä ja ristiriitaisia kokemuksia. Näille äideille lapsen koulutukseen panostaminen merkitsee ensisijaisesti sitä, että lapsi pysyy turvassa. Lisäksi nämä äidit keskittyvät lapsen rauhoittamiseen hänen epäonnistuessaan, alhaisen itsetunnon tukemiseen sekä epäoikeudenmukaisuuden haasteisiin. Tutkija näkeekin materiaalistien ja sosiaalisten kontekstien muotoilevan sekä pitävän sisällään äitien ”erilaisista” emotionaalista sitoutumista lapsiinsa ja näiden koulutukseen. (emt. 281.) Äitien välisistä sosiaalisista eroista huolimatta, käytännössä lähes kaikki äidit kokevat, että heidän sekä odotetaan olevan että he myös ovat ja toimivat pääosassa lapsensa koulutukseen liittyvässä hoivatyössä. Tätä voidaan pitää kaikkialla läsnä olevana moraalisena välttämättömyytenä, mikä syntyy sekä sukupuoleen liittyvien ihanteiden sisäistämänä että äitien ymmärryksestä käsittää hoiva rakkaudeksi. (O’Brien 2007, 159, 167; ks. myös 2008, 146.)

Emotionaalista pääomaa kertyy prosesseissa, jotka korostavat ”lähellä ja läsnä olemista”, joiden on nähty olevan erityistä äitien toimissa, kun taas miehet pitävät etuoikeutenaan ”pysyä etäällä” (Reay 2004, 71). Vaikka isiä kannustetaan monin eri tavoin ottamaan aktiivisemmin osaa lastensa ”kasvatustyöhön”, äidit näyttävät kantavan edelleen suurimman osan lasten kasvatusvastuusta (Sevón & Huttunen 2002; Malinen & Kinnunen 2005). Vanhempana oleminen on ennen kaikkea arkista huolenpitoa, vastuun kantamista ja hoivatyötä ja perinteisesti juuri äitiä on pidetty tällaisena hoivaavana vanhempana (Kuronen & Hokkanen 2008, 34). Tähän hoivatyöhön ja kasvatusvastuuseen voidaan katsoa kuuluvan myös lapsen koulutyöhön, kouluvalintoihin ja koulutukseen liittyvät toimet ja tehtävät. Näissä toimissa kuten myös lapsen jokapäiväisessä koulunkäynnissäkin äitien on nähty olevan isiä aktiivisempia (Lewis & Lamb 2003; ks. myös Rätty ym. 2009).



### 3.2 Koti ja perhe lapsen kasvualustana ja sosiaalistamisen tilana

Vanhempien kasvatustyyli<sup>12</sup> eroavat heidän sosioekonomisen aseman suhteen (esim. Irwin & Elley 2001; ks. myös Poikolainen 2013). Vanhempien koulutukseen ja sosioekonomiseen asemaan kytkeytyy muun muassa se, miten lapsilähtöisiä ja demokraattisia vanhemmat toimissaan ovat ja missä määrin he tukeutuvat omaan auktoriteettiasemaansa. Näitä yhteyksiä selitetään koulutuksen, ammattiaseman ja taloudellisen tilanteen tarjoamilla puitteilla. Korkeammin koulutetut ja korkeammassa sosioekonomisissa asemassa olevat vanhemmat omaavat enemmän niin kutsuttua auktoritativista vanhemmuustyyliä ja vastaavasti vähemmän autoritaarista ja sallivaa vanhemmuustyyliä kuin matalamman koulutuksen omaavat vanhemmat. (esim. Kivijärvi, Rönkä & Hyväluoma 2009, 67; Hoff, Laursen & Tardif 2002.)

Yhdysvaltalaisista yhteiskuntaa tarkasteltuaan Anette Lareau (2003; 2011) on osoittanut keski- ja työväenluokkaisten perheiden noudattavan erilaista logiikkaa lastensa kasvatuksen suhteen. Tutkijan mukaan keskiluokkaiset vanhemmat kasvattavat lapsiaan osallistavan kasvatuksen (*concerted cultivation*) mukaisesti, mikä tarkoittaa sitä, että he näkevät lapsensa eräänlaisina kehitysprojekteina, organisoivat näiden päivittäistä toimintaa, jota he myös valvovat ja kontrolloivat. Sitä vastoin työväestöön kuuluvat

<sup>12</sup> Diana Baumrindin (1971) jo klassikoksi muodostuneessa luokittelussa vanhemmuus jakautuu kolmeen tyyppiin: autoritaariseen, auktoritatiiviseen ja sallivaan (Leinonen 2004, 178; Metsäpelto & Pulkkinen 2004, 213; Harris 2000, 70). Auktoritatiiviset vanhemmat ovat emotionaalisesti lämpimiä; lapselle asetetaan rajat, häntä kunnioitetaan ja sääntöjä ylläpidetään ohjaamalla lasta. (esim. Leinonen 2004, 179; Metsäpelto & Pulkkinen 2004, 213; Harris 2000, 70; Alasuutari 2003, 21–22.) Tämän kaltainen vanhemmuus on yhteydessä lapsen hyvään itsetuntoon, sopeutuvuuteen ja koulumenestykseen. Perheympäristö vahvistaa itsesäätelyä ja kontrolliuskomuksia, tarjoaa haasteita ja tukea itsenäiseen ja aktiiviseen ongelman ratkaisuun sekä sisäsyntyiseen motivoituneisuuteen. Auktoritatiivinen vanhempi tarjoaa myönteisiä oppimiskokemuksia ja tehtäväsuuntautuneen roolimallin. (ks. esim. Alasuutari 2003, 21–22.) Auktoritatiivista vanhemmuuden tyyliä pidetään lapsilähtöisenä kasvatuksena. Sen perustana on vanhempien hyvä keskinäinen suhde, lapsen hyvä suhde isään ja äidin huolehtivainen suhtautuminen lapseen. (Pulkkinen 2002, 16–17.)

Autoritaariset vanhemmat ovat puolestaan aikuiskeskeisiä, joten kasvatusta ohjautuu näiden tarpeista ja mielialoista. Autoritaarinen kasvatusta on riskitekijä muun muassa lapsen yhteiskuntaan sopeutumisessa. Se sisältää lapsen näkökulman vähäistä huomioonottamista, vähäistä vuorovaikutusta lapsen kanssa, mielivaltaa, epäoikeudenmukaisuutta ja välinpitämättömyyttä lapsen asioissa (Pulkkinen 2002, 16–17). Vanhemmat ovat emotionaalisesti etäisiä, vaativat tottelevaisuutta ja pyrkivät vaikuttamaan lapseen uhkavaatimuksin ja rangaistuksin. Autoritaarinen vanhemmuus sisältää kritiikkiä, kontrollia ja luottamuksen puutetta. Lapselle ei kehity sisäsyntyistä motivaatiota, aloitteellisuutta ja myönteistä kontrollitunnetta. (Metsäpelto & Pulkkinen 2004, 213; Aunola 2005.) Autoritaarisen kasvatuksen on todettu olevan yhteydessä muun muassa lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen ja sosiaaliseen avuttomuuteen (Alasuutari 2003, 22).

Sallivat vanhemmat suhtautuvat lapseen lämpimästi ja myönteisesti eivätkä he aseta rajoja ja vaatimuksia lapselle (Leinonen 2004, 179). Kuten sallivan myös laiminlyövän vanhemmuuden piirteisiin kuuluu kontrollin ja valvonnan puute. Lisäksi laiminlyövän vanhemmuuden aikuinen -lapsi suhde on etäinen ja kylmä, eikä siinä ole keskinäistä luottamusta. Autoritaarinen ja laiminlyövä vanhemmuus ovat yhteydessä lapsen heikkoon itsetuntoon ja ongelmiin koulussa. Laiminlyövä kotiympäristö ei tarjoa rohkaisua ja tukea, mikä tuottaa lapsessa arvottomuuden tunteita ja epäilyksiä omista kyvyistä selvitä vaikeista tilanteista. (Aunola 2005.) Vanhemmillä ja kotiympäristöllä on kaikkiaan suuri merkitys niin lapsen yksilöllisessä kasvussa kuin yhteisöön ja yhteiskuntaan sosiaalistamisessakin.

vanhemmat sallivat lapsiensa kasvavan ikään kuin luonnollisesti (*accomplishment of natural growth*). ”Luonnonmukainen kasvu” sisältää huomattavasti vähemmän lapsen ja vanhemman välistä keskustelua, vanhemman osallistumista lapsen jokapäiväiseen elämään sekä vapaa-ajan harrastustoimintaa. (Lareau 2003; 2011, 3; ks. myös Cheadle & Amato 2011, 681-682; Irwin & Elley 2011, 481.) Lareau (2002) ei pidä kumpaakaan näistä kasvatuslogiikoista erityisen toivottavana. Yhtäältä keskiluokkaisten vanhempien kasvatukseen liittyy sekä äitiyden intensiteetin ja perhe-elämän aikataulutuksen tuomaa uupumusta että lasten heikentynyttä kykyä olla ”lapsellinen”, jonka myötä nämä lapset tuntevat itsensä turhan sivistyneiksi ja hienostuneiksi yksinkertaisiin peleihin ja leikkeihin. Toisaalta keskiluokkaisten perheiden lapset eivät myöskään opi sitä, miten niin kutsutun tyhjän ajan voi täyttää omalla luovalla leikillä. Lapset ovatkin riippuvaisia vanhemmistaan, joiden tehtäväksi jää ratkaista lastensa ikävystyminen. (emt. 774.) Huolimatta siis siitä, että äidit tekevät yhä pidempää päivää työelämässä, he satsaavat myös yhä enemmän aikaansa lasta kehittävään suunnitelmalliseen ja kasvattavaan toimintaan (Davies & Aurini 2008, 57).

Goffman (1974) on todennut sosiaalisen käyttäytymisen tapahtuvan aina jossain merkitysjärjestelmän luomassa kehyksessä. Ihmiset syntyvät valmiiksi rakentuneeseen ympäristöön ja omaksuvat sen säännöt ja normit yhteisössä elämällä. Sosiaalinen elämä ja todellisuus ovat monikerroksista. Vuorovaikutusta jäsentävät kulttuuriset säännöt ja oletukset, jotka opitaan malleista ja kokemuksen kautta. (Puroila 2002, 29–39.) Sosiaalistuminen perustuu yleensä siihen, että normit, yhteiskunnassa vallitsevat säännöt ja toimintatavat, sisäistetään. Sisäistäminen on oleellinen osa ihmisen sosiaalistumista. Sosiaalistuminen voidaan jakaa ensisijaiseen ja toissijaiseen sosiaalistumiseen, joista ensisijainen sosiaalistuminen käsittää ihmisenä olemisen oppimista sekä esimerkiksi kielen ja puhumisen oppimista. Ensisijainen sosiaalistuminen tapahtuu yleensä kotona, ehkä jossain määrin myös päiväkodeissa. Toissijainen sosiaalistuminen on tiettyjen erityisten taitojen oppimista ja se tapahtuu enimmäkseen koulussa. (Allardt 1983, 59.) Sosiaalinen uusintaminen, reproduktio, käsittää puolestaan perheelle keskeisten sosiaalisten ominaisuuksien siirtämistä jälkipolville. Lasten kasvatuksessa ja sosiaalistamisessa on kysymys siitä, että sukupolvien ketjussa vanhemmat ohjaavat lapsia toteuttamaan tiettyä hyvänä pitämäänsä elämisen mallia. (Ketokivi 2009, 35.) Onnistunut sosiaalistaminen tarkoittaa klassisen näkemyksen mukaan sosiaalisten mallien toteutumista samankaltaisena sukupolvelta toiselle (Berger & Luckmann 1998). Lapsuusajan kasvuympäristöllä ympäristötekijöineen on merkitystä niin lapsen kehitykselle, aikuisiän sosioekonomiselle asemalle kuin sosiaalille periytymisellekin (Härkönen 2010, 62).

Koulutusekspansion myötä aiemmin pelkästään eliitin ja etuoikeutetussa asemassa olevien luokkien koulutusväylät tulivat vähitellen myös vähävaraisten, pienipalkkaisten ja niukasti arvostusta nauttivien sosiaaliryhmien ulottuville. Koulutuksen lisääntynyt tarjonta ei kuitenkaan ole poistanut eriarvoisuutta. (Naumanen & Silvennoinen 2010, 68.) Yhteiskunnan individualisoitumisesta huolimatta perhe ja sosiaa-

listaminen liittyvät edelleen kiinteästi yhteen ja muun muassa koulutustason siirtymisen vanhemmilta jälkipolville on todettu toteutuvan lähes yhtä todennäköisesti kuin aiemminkin (De Singly & Cicchelli 2003, 311; Kauppinen 2004). Siirtyminen meritokraattisesta yhteiskunnasta, jossa eteneminen perustui kyvykkyyteen ja yrittämiseen, kredenciaaliseen yhteiskuntaan, jossa eteneminen pohjautuu akateemisiin tutkintoihin, on kansainvälistymisen ohella lisännyt keskiluokkaisten vanhempien huolta siitä, kykenevätkö he säilyttämään sosioekonomisen asemansa yhteiskunnassa ja turvaamaan lastensa koulutuksellisen edun tulevaisuudessa. Vanhemmista on tullut harkitsevaisempia kouluvalintojen suhteen ja he pyrkivät etsimään oikeanlaista koulutusta lapsilleen turvatakseen näille kilpailuedun yhä kovenevilla koulutusmarkkinoilla. (Bosetti & Pyryt 2007, 91.)

### 3.2.1 Perheen merkitys lapsen koulutukseen ja kulttuurisen pääoman uusintamiseen

Bourdieu (1996) ajattelussa perhe ja sosiaalisen uusintamisen strategiat nivoutuvat niin tiiviisti toisiinsa, että toista ei olisi ilman toista. Perheet pyrkivät joko uusintamaan samaa sosiaalista asemaa tai tavoittelemaan entistä parempaa. Perheen olosuhteet ovatkin ratkaisevassa asemassa sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen pääoman siirtymisessä sukupolvelta toiselle. (emt. 23; ks. myös Reay 2000; 2004.) Bourdieu ja Passeronin (1977) mukaan korkeamman perhestatuksen omaavat lapset perivät taloudellisten resurssien lisäksi kulttuurisia resursseja. Nämä taustansa suhteen ”etuoiikutetut” lapset sosiaalistuvat keräämään ja kartuttamaan tietoa. Koulussa pärjäämisen kannalta on edullista, jos oppilaan kulttuuriset resurssit ovat koulun vaatimusten mukaisia, sillä kulttuurinen pääoma on lapselle ja nuorelle eduksi erilaisten krediittien ja koulusuoritusten hankinnassa koulun opetussuunnitelmien suosiessa tämänkaltaista pääomaa. Hankaluuksia koulunkäynnissä on luvassa todennäköisimmin silloin, kun kotona omaksutut arvot ja toimintatavat ovat ristiriidassa koulun käytäntöjen kanssa. (Järvinen 1999, 189–192.) Kodin varallisuus ei periaatteessa rajoita suomalaisnuoren opiskelua. Yhtenäisellä peruskoululla, maksuttomalla koulutuksella sekä erilaisilla opintososiaalisilla etuuksilla on pyritty siihen, että erilaisista perhetaustoista tulevat nuoret eivät asettuisi lähtökohtaisesti eriarvoisiin asemiin koulutusmahdollisuuksien suhteen. Mahdollisuuksien tasa-arvosta huolimatta on todettua, että luokka niin kulttuurisena kuin sosiaalisena kysymyksenä on merkityksellinen tekijä, joka ohjaa nuorten kouluttautumista. (Käyhkö 2011, 415.) Myös koulu käytännössään vastaa paremmin keskiluokan kuin työväestön toiveita (Kivinen & Rinne 1995).

Mari Käyhkö (2011) on todennut työläisperheissä kasvaneiden naisten koulutussiirtymiä tarkasteltuaan, että yhtäläisistä koulutusmahdollisuuksista huolimatta nuorten elämässä luokka konkretisoituu perheiden erilaisina elämänorientaatioina, malleina, arvostuksina, käytäntöinä ja resursseina, ja suuntaa kasvatuksen välityksellä elämän rakentamista ja reittejä. Vallalla olevat myytit yhtenäisestä kansasta ja luokattomasta yhteiskunnasta piilottavat alleen nuorten erilaiset kokemukset ja todellisuudet, kuten myös kouluttautumisen ja toimijuuden erilaiset ehdot. Kotien erilaiset arvostukset ja

elämänmuodot, eli miten elämää eletään, eivät tule näkyviksi, sillä yleistä keskustelua lasten ja nuorten koulunkäynnistä käyvät äänekkäimmin kouluttautuneet keskiluokkaiset vanhemmat yleiseksi oletetuista, keskiluokkaisista arvostuksista käsin. (emt. 424.) Käyhkön näkemystä selittää ranskalaisen Bourdieun (1984) tutkimus erilaisten ominaisuuksien, käytäntöjen ja makumieltymysten välisistä yhteyksistä. Erilaiset ominaisuudet ovat osoitus kullekin yhteiskuntaluokalle tyypillisen habituksen, arkielämää yksilölle jäsentävän ajatus- ja toimintamallin olemassaolosta. Teorian mukaisesti ihmiset toimivat yhteiskuntaelämän eri kentillä keräten sellaista pääomaa, joka on kullakin kentällä arvokkainta. Hyödyn tavoittelu ei ole kuitenkaan tietoista, sillä erilaisten pääomien kerääminen ja kartuttaminen on kulttuurisessa mielessä alitajuista toimintaa. Yksilön kannalta se on pelkästään hyvän ja mielekkään elämän toteuttamista, ja jo lapsuuden kodissa omaksuttujen ajatustapojen ja makuelämysten ohjaamaa toimintaa. (Alasuutari 2001, 62; Bourdieu 1984, 175; ks. myös Liljander 2012, 144; Reay 2004.)

Yhteiskuntaluokkien väliset erot kulttuurisen pääoman ja habituksen suhteen tulevat näkyviksi jo syntymästä ja ajan kuluessa kasvavat koko ajan. Varhaislapsuudesta lähtien yksilöt alkavat ymmärtää sen, minkälaisiin ”asemiin” he yhteiskunnassa parhaiten sopivat ja, mitä he voivat odottaa saavutustensa suhteen. Tämä perustuu yksilön ymmärrykseen siitä, mihin yhteiskuntaluokkaan ja sosiaaliseen asemaan hän on syntynyt ja tällä ymmärryksellä on elinikäinen vaikutus hänen asenteisiinsa, ratkaisuihinsa, päätöksiinsä ja toimintaansa. (Dumais 2006, 85; ks. myös Reay 2000, 570.) Luokkaero ei perustu kuitenkaan vain tuloeroon, vaan myös yksilön arvottamiseen erilaisilla markkinoilla ja kentillä, sekä yksilön erilaisiin resursseihin ja kykyihin käyttää näitä resursseja (Tolonen 2008, 13).

Yksinkertaistaen Bourdieu käsittää pääoman yksilön ominaisuudeksi tai resurssiksi. Hän jakaa sen kahdeksi päätyypiksi, joista 1) *taloudellinen* pääoma on joko perittyä varallisuutta tai se muodostuu yksilön ja talouden vuorovaikutuksen tuloksena, kun taas 2) *symbolinen* pääoma ilmenee henkilökohtaisina ominaisuuksina, kuten arvovaltana ja karismana. Symbolisen pääoman muodoista erityisesti *kulttuurinen* pääoma on ollut Bourdieun suurimman mielenkiinnon kohde. Kulttuurista pääomaa ei kuitenkaan voida ymmärtää ilman symbolista, taloudellista tai sosiaalista pääomaa, jotka kaikki määrittävät omilla tavoillaan yhteiskunnallisia etuuksia tai ovat eräänlaisia esteitä ”kantajalleen”. (Bourdieu 1985; Liljander 2012, 143; Reay 2000, 569.) Myös kulttuurinen pääoma itsessään pitää sisällään kolme olomuotoa, joista ruumiillistunut tarkoittaa yksilön sisäistä toimintaa suuntaavaa suhtautumistapojen järjestelmää; objektivoitunut muun muassa erilaisia luovan työn tuloksia, kuten taideteoksia ja tekstejä; ja institutionalisoitunut tutkintoja ja oppiarvoja (Liljander 2012, 143; ks. myös Reay 2004, 75). Koulutuksen kentällä kulttuurinen pääoma on kaikkein arvokkainta (Bourdieu 1985, ks. myös Dumais 2006, 85) ja koulu onkin keskeinen institutio, jossa yksilö voi sitä koota. Koulutuksellista pääomaa vastaan yksilön on mahdollista lunastaa ennen kaikkea taloudellista pääomaa, mutta myös muita pääoman lajeja (Alasuutari 2001, 62).

Luokkasidonnaiset elämäntapaerot voivat olla yhteydessä sosiaalisesti vinoutuneeseen valikoitumiseen koulutuksessa, myös Suomessa, vaikka erot eivät täällä niin ilmeisiä olekaan. Järjestelmän eri osien kautta koululaitos valikoi nuoria heidän pääomiensa perusteella erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Esimerkiksi korkeakoulutus on rakentunut hierarkiaksi, jonka eri tasoille on kasautunut vaihteleva määrä statusasemien tavoittelussa tarvittavaa pääomaa. Sen tietyt osat palvelevat ylemmistä luokista tulevien erottautumispyrkimyksiä sekä vastaavat yhteiskunnan eri kentillä valtaapitävien koulutuksesta. Vaikka sosiaalisesti eritaustaiset opiskelijat eivät toisistaan kulttuuriharrastuksilla mitattuna tai hienostuneen käytöksen osoittaman kulttuuripääoman perusteella erottuisikaan Suomessa samalla tavoin kuin esimerkiksi Bourdieun tutkimuskontekstissa Ranskassa, erot ilmenevät arkisemmin erilaisena opiskelukäyttäytymisenä. Kentän kulttuuri ja käyttäytyminen eivät aina sovit yhteen, mikä saattaa johtaa uusille, joko nouseville tai laskeville urille. (Liljander 2012, 154.) Kyky hyödyntää koulutusta ja vaihtaa koulutuksellista pääomaa parhaaseen mahdolliseen ”kurssiin” kulttuuriseksi pääomaksi riippuukin yksilön sosiaalisesta taustasta ja tässä tärkeänä taustavaikuttajana on vanhempien koulutus (Alasuutari 2001, 62). Nykypäiviin saakka koulutus on avannut mahdollisuuksia ja, vaikka kaikkien koulutusinvestointien riskit ovat epävarmuuden yhteiskunnassa lisääntyneet, hyvin koulutetut osaavat yleensä yhä vaivatta käyttää tarjolla olevat resurssit ja mahdollisuudet tehokkaasti hyväkseen. Koulutus muodostaa keskeisen valikointimekanismin matkalla sekä ylös, alas että reunoille, kuten syrjäytymiseen, yhteiskunnalliseen ulossulkemiseen ja huono-osaisuuteen. (Rinne & Kivirauma 2003, 46.)

Lasten suoriutumiserot alkavat näkyä koulussa melko nopeasti. Suoriutumiseen vaikuttavat niin yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet kuin ympäristötekijätkin. Pahimmassa tapauksessa heikosti menestyvä oppilas voi joutua kierteeseen, jossa pärjäämättömyydestä tulee itseään toteuttava ennuste. Oikeanlainen tuki ja kannustus voivat puolestaan kääntää kehityksen toiseen suuntaan. Erilaiset jo varhain koulussa tehdyt tasoerottelut määräävät usein myös myöhemmän koulutuspolun suunnan ja pituuden. Erikoiskoulujen ja lukioiden oppilasvalinta valikoi oppilaista parhaiten menestyneet ja kulttuurista ja sosiaalista pääomaa omaavien perheiden jälkeläiset loppujen joutuessa tyytymään parempiosaisille kelpaamattomiin opinahjoihin. (Nori 2011, 61.) Samalla kun osa nuorista kasvaa uskomaan omaan erinomaisuuteensa ja jatkokoulutuskelpoisuuteensa, toinen osa oppii uskomaan omaan kykenemättömyyteensä ja koulutuskelvottomuuteensa (Rinne & Kivirauma 2003, 14).

Kotitaustan yhteyttä koulutukseen on Suomessa yleisesti arvioitu huoltajan koulutuksen, sosioekonomisen aseman ja tulotason perusteella (Naumanen & Silvennoinen 2010) ja tutkimuksissa on toistuvasti osoitettu taustan merkitys nuorten koulutusurille (Kivinen & Rinne, 1995; Kivinen ym. 2001; Vanttaja 2002). Yhteiskuntaluokkaa ei yleensä kuitenkaan mainita, vaikka vanhempien koulutustausta on edelleen keskeinen lasten koulutusvalintoja selittävä tekijä (Vanttaja 2002, 226–228). Kotitaustan merkitys muun muassa korkeakoulutukseen valikoitumisessa on pidemmällä aikavälillä

lillä pienentynyt, mutta ero ylempien toimihenkilöiden ja akateemisesti koulutettujen jälkeläisten eduksi on säilynyt (Kivinen ym. 2001; Naumanen & Silvennoinen 2010, 73). Viime kädessä koulutusjärjestelmä on reproduktioteorian mukaan taloudellista ja poliittista valtaa hallussaan pitävän eliitin aikaansaannos, ja se myös toteuttaa ensisijaisesti näiden intressejä. Koulutus pitää yllä yhteiskunnan taloudellista ja sosiaalista eriarvoisuutta ja epäsymmetrisiä valtasuhteita. (Naumanen & Silvennoinen 2010, 73.) Syrjäytymisen näkökulmasta koulutus sulkee yksilön elämänreittejä ja -polkuja. Ne, jotka syystä tai toisesta eivät kouluja ole käyneet, putoavat koulutusorientoituneessa yhteiskunnassa ”pohjalle”. Kuten koulutus, myös kouluttamattomuus kasautuu ja periytyy jopa ylisukupolisesti ja saaden samalla aikaan muiden haasteiden ja ongelmien kasautumista. (Kivinen & Rinne 1995.) Yhä edelleen tavoitellaan kuitenkin pidempää ja parempaa koulutusta päämääränä pärjääminen kiristyvässä kilpailussa vähäisistä työpaikoista, hyvistä yhteiskunnallisista asemista ja niukasta yhteiskunnallisesta hyvästä. Koulutus luo eräänlaisen peliarenan, jolla kamppaillaan yksilön tulevaisuudesta ja työmarkkinakansalaisuudesta. Yhteiskunnallisiin muutoksiin sopeutuminen edellyttää elämänhallintaa ja koveneva kilpailu koulutus- ja työpaikoista puolestaan vankkaa koulutusta ja kestäväää koulutus- ja opiskelumotivaatiota. (Rinne & Kivirauma 2003, 46.)

Muun muassa Anne West tutkijaryhmineen (1995; West & Noden 1998) on tarkastellut erilaisten perheiden ja vanhempien sitoutumista lapsen koulutukseen ja oppimiseen koulussa sekä koulun ulkopuolella, ja todennut yleisesti molempien vanhempien tai huoltajien ottavan kyllä osaa kouluvalintaan, mutta miltei joka toisessa perheessä äiti on ollut päävastuussa siitä, mikä koulu lapselle valitaan (West ym. 1995, 36). Sen sijaan perheiden väliset erot eivät paikantuneet vanhempien sosiaalisiin resursseihin, vaan äitien koulutustasoon. Julkista koulua käyvien lasten äitien koulutustasolla oli selkeä yhteys niin vanhempainiltoihin osallistumiseen kuin opettajan kanssa käytyihin keskusteluihinkin. Lapset, joiden äidillä oli korkeampi koulutus, olivat käyttäneet merkittävästä useammin erilaisia harjoituskirjoja ja osallistuneet yksityistunneille kuin matalasti koulutettujen äitien lapset. Kaikkiaan tulokset osoittivat, että korkeasti koulutetut äidit yrittivät varmistaa lastensa menestymismahdollisuuksia koulutusjärjestelmässä. Nämä äidit oivalsivat korkean koulutustason tuomat edut ja heillä oli valmiuksia olla myötävaikuttamassa lapsensa pääsemistä käsiksi näihin etuuksiin. Äitien oma kulttuurinen pääoma ja usein myös taloudelliset resurssit tarkoittavat asemaan, jossa he voivat pyrkiä maksimoimaan lastensa menestymismahdollisuudet. (West & Noden 1998, 13; ks. myös Reay 2005.)

Vanhempien suhde kouluun riippuukin oleellisesti heidän sosiaalisesta asemastaan, mutta tämä sosiologinen perushavainto hämärtyy yksilöllisten valintojen ja markkinamekanismin kielen ”alle” (Räty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1995, 251). Yhteiskuntaryhmien välisten koulutuserojen on otaksuttu olevan seurausta oppilaan ja vanhempien tekemistä rationaalisista valinnoista. Eri sosiaaliryhmistä tulevat arvioivat koulutuksen kustannuksia ja hyötyjä eri tavoin ja koska koulutuksen



kustannukset rasittavat eniten pienituloisia, heidän on järkevintä pysytellä mahdollisimman lyhyessä koulutuksessa. Koulutukselliset tavoitteet ovatkin suhteessa henkilön vanhempien luokka-asemaan ja varallisuuteen. (Breen & Goldthorpe 1997; Järvinen 1999, 190.)

Vaikka vanhempien koulutyytyväisyyden rakentumisen on nähty olevan osittain erilaista erilaisissa sosiaaliryhmissä (Goldring & Shapira 1993), suomalaisen peruskoulun on todettu toimivan hyvin ja vanhempien asenteet koulua kohtaan ovat myönteisiä riippumatta perheen sosioekonomisesta asemasta (Räty ym. 1995). 1990-luvun puolivälissä Hannu Räty tutkimusryhmineen selvitti vanhempien tyytyväisyyttä peruskoulun toimintaan sekä näiden koulunuudistuksia koskevia asenteita. Tutkimustulosten mukaan ilman ammatillista koulutusta olevien että ammattikoulun käyneiden vanhempien asenne peruskoulun toimintaan oli muita ryhmiä myönteisempää. Nämä sekä työntekijävanhemmat olivat useammin huolissaan myös tasa-arvosta ja kilpailun haitoista. Sen sijaan akateemisesti koulutetut ja ylemmät toimihenkilöt arvostelivat työntekijöitä useammin peruskoulua tasapäistämisestä. Toimihenkilövanhemmissa (45 %) oli myös työntekijävanhempia (69 %) vähemmän heitä, jotka olivat sitä mieltä, että ”lahjakkaiden koulut ovat vaarallinen siirto kohti rikkaiden ja köyhien kouluja”. Sukupuolten välinen tarkastelu osoitti äitien arvioivan peruskoulun toimintaa myönteisemmin ja tuntevan suurempaa huolta tasa-arvosta ja kilpailun haitoista kuin isät, jotka vastustivat myös lahjakkuuden ja kilpailun aatetta äitejä vähemmän. Eroista huolimatta vanhemmat olivat melko tyytyväisiä peruskoulun toimintaan ja sitä pidettiin hyvin toimivana koko väestön koulutuksesta huolehtivana järjestelmänä. Tasa-arvoajattelu oli vahvaa eikä markkinavetoiselle koululle löytynyt laajaa asenteellista tukea. ”Koulupalvelujen käyttäjistä” ei muodostunut yhtä yhtenäistä ryhmää. (emt. 250–260.)

Perheiden kouluvalinnat ovat pitkälti sidoksissa perheen yhteiskuntaluokkaan. Eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvat perheet näkevät ja kokevat koulumarkkinat eri tavoin, jonka vuoksi perheiden kouluvalintaprosessit poikkeavat toisistaan. (mm. Gewirtz, Ball & Bowe 1995; Seppänen 2006; Poikolainen 2011; 2012.) Kouluvalintaprosessin tarkastelussa onkin usein kyse siitä, millä tavoin vanhemmat käyttävät erilaisia pääomiaan koulumarkkinoilla (Bourdieu 1986). Tällöin tutkimuskohteena ovat ne prosessit ja toimintatavat, joilla perheet hyödyntävät kouluvalinnoissa kulttuurista ja sosiaalista pääomaansa. Yhteiskuntaluokkaa tarkastellaan niin identiteettinä, elämäntyylinä kuin asenteena sosiaaliseen maailmaan. Tässä katsannossa koulut voidaan nähdä sellaisina sosiaalisina tiloina, joihin joko ajaudutaan, etsiydytään tai, joita vältellään. (Ball 2003a, 6; Seppänen 2006, 89–90.)

### 3.2.2 Vanhempien suhteet ja kontaktit perheen sosiaalisina resursseina

Kuten edellä aiempien tutkimusten pohjalta olen useaan otteeseen todennut vanhempien yhteiskunnallisella asemalla ja koulutuksella on merkitystä lapsen tulevalle koulupolulle ja koulutukselle (mm. Lareau 1987; ks. myös Sheldon 2002). Vanhempien

kulttuurisen pääoman lisäksi myös vanhempien eri laatuiset vuorovaikutussuhteet ja verkostot sosiaalisena pääomana voivat osoittautua merkityksellisiksi resurssiksi edistettäessä lapsen koulunkäyntiä ja koulutusta (Sheldon 2002, 304). Symbolisen, kulttuurisen ja taloudellisen pääoman käsitteisiin kytkeytyvä sosiaalisen pääoman käsite viittaa yhteiskunnallisten rakenteiden ulottuvuuksista sellaisiin sosiaalisiin verkostoihin, vastavuoroisuuden normeihin ja luottamukseen, jotka yhdistävät kansalaisia toisiinsa, edistävät jäsentensä välistä vuorovaikutusta, mahdollistavat tehokkaamman pyrkimyksen kohti yhteisiä tavoitteita sekä tehostavat yksilöiden tavoitteiden toteutumista ja/tai talouden toimintaa (Bourdieu 1986; ks. myös Coleman 1988; Putnam 1995; Ruuskanen 2001; 19; Gewirtz, Dickson, Power, Halpin & Whitty 2005).

Erilaisia ja erilaatuisia sosiaalisia verkostoja voidaan tarkastella eräänlaisina ”arvioinnin apuvälineinä” (*judgement devices*), joita yksilöt käyttävät pyrkiessään saamaan läpinäkyvyyttä markkinoiden toiminnoille. Tällaiset välineet tarjoavat ostajille/kuluttajille sellaista tietoa, joka auttaa heitä tekemään itselleen sopivia valintoja. (Karpik 2010, 44.) Persoonalliset sosiaaliset verkostot muodostuvat pitkistä tai lyhyemmistä ihmissuhteista (*interpersonal*), kuten perheenjäsenten, ystävien ja työkavereiden välisistä suhteista sekä sellaisista muista kontakteista, joiden avulla yksilöllä on mahdollisuus päästä ”kuuman tiedon” (*hot knowledge*) lähteille. Nämä verkostot muodostuvat spontaanisti, ovat sosiaalisesti näkymättömiä ja toimivat siten, että puhuttu sana kiertää verkostossa. (Karpik 2010, 45; van Zanten 2014, ks. myös Ball & Vincent 1998; 2007.) Niin kutsutut persoonattomat verkostot (*impersonal*) muodostuvat puolestaan laadullisesta ja määrällisestä kirjallisesti tiedosta, jolla viitataan objektiiviseen ja viralliseen eri organisaatioiden ja instituutioiden välittämään tietoon, kuten oppaat, ranking-listaukset ym. Tällaista tietoa kutsutaan myös ”kylmäksi tiedoksi” (*cold knowledge*). (van Zanten 2014, ks. myös Ball & Vincent 1998.) Edellä esitettyjen persoonallisten ja persoonattomien verkostojen väliin jää vielä nk. osittain henkilökohtaiset (semi-personal) verkostot, jotka muodostuvat lyhyistä kontakteista muihin lähinnä tuntemattomiin ihmisiin, jotka voivat kuitenkin tarjota uutta tärkeää tietoa esimerkiksi koulutuksesta. Tällaista tietoa kutsutaan lähinnä lämpimäksi/puolihaaleaksi (*warm knowledge*). Osittain henkilökohtaisten kontaktien muodostumisen paikkoja voivat olla muun muassa koulujen avoimet ovet -tapahtumat sekä erilaiset messut ja näyttelyt. (van Zanten 2014.) Kulttuuri ja kulttuuriset merkitykset siirtyvät ihmisiltä toisille erilaisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Tärkeimmät kulttuuria välittävät suhteet eivät löydy pelkästään selvästi tunnistettavista primääri- ja sekundääriryhmistä, vaan useimmilla ihmisillä on melko pysyviä kontakteja ihmisiin, joilla ei välttämättä ole yhteyttä toisiinsa. Tästä huolimatta tärkeitä tietoja, arvoja ja normeja välittyy juuri tällaisia verkostoja pitkin. Vapaamuotoisuudestaan huolimatta ko. verkostot vaikuttavat yksilöiden valintoihin ja päätöksiin. (Allardt 1983, 90.)

Sosiaalitieteissä sosiaalisen pääoman määrittelystä vallitsee väljä yksimielisyys, vaikka käsite ymmärretäänkin tutkimuksesta riippuen monin eri tavoin (Portes 1998; Kouvo 2004; Gewirtz ym. 2005). Sosiaalinen pääoma syntyy perheen ja laajemman



yhteisön välillä sosiaalisten prosessien kautta ja muodostuu sosiaalisista verkostoista (Bourdieu 1984; Reay 2000, 569; 2004, 57; Liljander 2012, 143). Yksinkertaistaen sosiaalinen pääoma tarkoittaa muun muassa kykyä luoda suhteita muihin ihmisiin sekä taitoa pärjätä sosiaalisissa tilanteissa (Thompson 1991, 14). Yleispätevän määritelmän löytämistä sosiaaliselle pääomalle saattaa hämärtää kuitenkin se, että tutkimuksissa liikutaan ihmiselämän eri tasoilla kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta globaaleihin järjestelmiin. Yksilön näkökulmasta kysymys on toimijan kyvykkyydestä saavuttaa erilaisia hyötyjä sosiaalisten verkostojen jäsenyyden avulla. (Portes 1998, 6; ks. myös Woolcock & Narayn 2000.) Muun muassa sosiaalisen pääoman muodot, joihin erityisesti keskiluokkaan kuuluvat pääsevät käsiksi, voivat avata pääsyn poliittisen ja taloudellisen vallan areenoille, mutta sellaiset muodot, joihin työväenluokan ihmiset pääsevät yleensä käsiksi eivät tällaista pääsyä ko. areenoille avaa (Gewirtz ym. 2005, 668).

Nykytutkimuksen mukaan sosiaalista pääomaa voidaan löytää mitä moninaisimmista inhimillisistä vuorovaikutusta sisältävistä asetelmista. Sosiaalisella pääomalla on osoitettu olevan yhteys muun muassa varallisuuteen ja sen jakautumiseen, yhdistysaktiivisuuteen ja sitä seuraavaan demokraattiseen järjestelmän toimimiseen, ihmisten terveyteen sekä yhteistoimintaa edellyttävien ympäristöpoliittisten hankkeiden onnistumiseen. Se ei niinkään kytkeydy muiden pääomanlajien tapaan fyysisiin resursseihin, vaan ennen kaikkea ihmisten välisiin suhteisiin. Sosiaalinen pääoma on kuitenkin selkeästi pääomaa, sillä se edistää päämäärien saavuttamiseen tähtäävää ja suunnattua tehokasta toimintaa. Useiden tutkimusten mukaan muut pääomalajit näyttävät olevan yhteydessä sosiaalisen pääoman muodostumiseen. Tuloilla ja koulutusasteella mitatut taloudellinen ja inhimillinen pääoma ennustavat melko hyvin myös sosiaalisen pääoman kasautumista. Kuten monien yhteiskunnallisten ilmiöiden kohdalla sosiaalisen pääoman ulottuvuuksien vuorovaikutuksessa on kyse kausaalisuhteiden lisäksi itseään vahvistavista kehistä, mutta perimmäistä syy-seuraussuhdetta voi olla vaikea havaita. (Kouvo 2004, 139–142; 148; myös Kouvo 2010, 167.)

Yksi keskeisimpiä elementtejä sosiaalisen pääoman määrittelyssä on luottamus. Sosiaalisista instituutioista luottamuksen kasvamisen ja kehittymisen keskeisimmiksi paikoiksi määrittyvät perheet ja erityisesti vanhempi-lapsi ja perhe-koulu suhteet, yhteisöt vahvoine normeineen, arvoineen ja sanktioineen. Luottamus kehittyy institutiossa ja/tai yhteisöissä, jotka pitävät sisällään vastavuoroisuutta ja vastuullisuutta, se kasvaa kiinteissä sosiaalisissa verkostoissa ja kansalaistoiminnassa. Parhaimmillaan tällaiset kiinteät yhteisölliset siteet voivat saada aikaan hyvälaatuisen kierteen, jonka myötä yksilön sosiaalinen pääomaa ja resurssit vahvistuvat tai ne voivat heikentää sosiaalisen pääoman ”varastoja” ja jopa hajottaa niitä. (Gamarnikow & Green 1999a, 110.) Joissain tapauksissa heikot sosiaaliset siteet voivat kuitenkin olla vahvoja siteitä hyödyllisempiä. Työnhakutilanteessa ne, joihin työhönottajalla on heikot siteet, voivat saada itselleen hyödyllisempää tietoa esimerkiksi muista työpaikan tarjoamista mahdollisuuksista kuin työhönottajalle läheiset ihmiset. Ne tuttavat, jotka voisivat auttaa

eniten, voivat olla vähiten halukkaita ottamaan riskiä palkatakseen potentiaalistakaan tuttua työnhakijaa. (DiMaggio & Filip 2012, 111.)

Vahvat yhteisön sisäiset siteet antavat perheille ja yhteisöille yhteisen identiteetin ja päämäärän (Woolcock & Narayan 2000, 230). Robert T. Putnam (1995) puhuu kahdesta sosiaalisen pääoman ulottuvuudesta, joista ensimmäinen on perheen sisäinen ja toinen on kodin ja koulun välinen ulottuvuus. Perheen sisäinen sosiaalinen pääoma kasvaa ja kehittyy perheessä osallistuvana ja kannustavana vanhemmuutena ja sellaisina lapsiin investointeina, joilla on merkitystä lasten koulumenestykseen tai inhimilliseen pääomaan. Kodin ja koulun välinen ulottuvuus on lähisukua perheen sisäiselle ulottuvuudelle, mutta se käsittää erityisesti vanhempien lastensa kouluun ja sen erilaiseen toimintaan osallistumisen. Useiden tutkimusten mukaan muun muassa lasten koulupudokkuuden, pinnauksen ja huonon koulumenestyksen on todettu olevan vähäisempää niissä perheissä, joissa vanhemmat investoivat lapsen kasvuun, koulutukseen ja kouluun auttamalla näitä esimerkiksi koulutehtävissä ja ylipäättään valvomalla heidän käyttäytymistään. (Putnam 2000, 305; Gamarnikow & Green 1999b, 8; Gewirtz 2005, 654.)

Sosiaalisia verkostoja tutkittaessa sosiaalinen pääoma on perinteisesti jaettu kolmeen eri ulottuvuuteen: sitovaan, yhdistävään ja yhteenliittävään pääomaan (ks. esim. Putnam 2001; Woolcock & Narayan 2000). Sitova sosiaalinen pääoma (*bonding*) viittaa kiinteisiin homogeenisiin perheiden ja ystävien muodostamiin sosiaalisiin verkostoihin, jotka pystyvät tarjoamaan käytännöllistä, emotionaalista ja psyykkistä tukea ja turvallisen verkoston kriisitilanteissa. Tämän tyyppinen pääoma on tyypillistä muun muassa työväenluokalle ja uskonnollisille yhteisöille. Yhdistävä sosiaalinen pääoma (*bridging*) koostuu puolestaan heikommista sosiaalisista verkostoista, joihin eivät kuulu ystävistä tai lähisukulaisista muodostuvat verkostot ja näin ollen ne eivät ole yhtä kiinteitä kuin suhteet, joiden perustana on sitova sosiaalinen pääoma. Ne tarjoavat kuitenkin tilaisuuksia kehittää yksilön kannalta hyödyllistä sosiaalista vuorovaikutusta. Yhdistävän sosiaalisen pääoman avulla yksilön on mahdollista päästä arvokkaiden resurssien ja informaation lähteille. Esimerkiksi työelämän, kansalaisjärjestö- tai harrastustoiminnan piirissä syntyvät sosiaaliset verkostot ovat usein heikkoja, mutta sitäkin hyödyllisempiä. Ne tarjoavat väylän vapaalle sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Yhteenliittävällä sosiaalisella pääomalla (*linking*) viitataan puolestaan vertikaaliseen järjestäytymiseen, joka luo yhteisöille yhdyssiteen vaikutusvaltaisiin ihmisiin, eri toimijoihin ja instituutioihin. Vaikka yhdistävä ja yhteenliittävä -tyyppiset sosiaalisen pääoman muodot ovatkin heikompia kuin sitova sosiaalinen pääoma siinä mielessä, että ne ovat vähemmän intiimejä, ne ovat vahvempia tarjotessaan pääsyn arvostettuihin taloudellisen ja kulttuurisen pääoman muotoihin. (Woolcock & Narayan 2000; Woolcock 2003; ks. myös Gewirtz ym. 2005, 668; Kääriäinen & Lehtonen 2006, 30.)

Vanhempien sosiaaliset suhteet ja verkostot ovat tärkeitä myös lasten ystävyysuhteiden muodostumiselle ja erityisesti niiden laatu on yhteydessä lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen (ks. esim. Neitola 2011, 68; Uhlenborff 2000). Keski- ja työväenluokan

koululaisten vanhempien keskinäisiä kouluperustaisia sosiaalisia verkostoja tarkasteltuaan, amerikkalaiset sosiologit Erin McNamara Horvat, Elliot B. Weinger ja Anette Lareau (2003) tulivat siihen tulokseen, että vanhempien keskinäiset verkostot muodostuvat ainakin osittain siksi, että lapset osallistuvat aktiivisesti johonkin organisoituun toimintaan, mikä on tavallisempaa keskiluokkaisille perheille. Työväenluokkaisten ja köyhien perheiden sosiaaliset verkostot eivät sisältäneet siteitä kouluun, joten näillä vanhemmilla ei ollut keskiluokkaisten vanhempien tavoin kontakteja muihin lapsen koulukavereiden vanhempiin. Keskiluokkaisten vanhempien verkostoihin kuului työväestöä todennäköisemmin myös eri alojen ammattilaisia. Vanhempien verkostot näyttivät olevan homogeenisiä luokan suhteen, sillä keskiluokkaisten vanhempien verkostot eivät käsittäneet työväenluokkaisia tai köyhiä vanhempia ja päinvastoin. Toisin sanoen epäviralliset verkostot osoittautuivat hyvinkin ”homophiliksi” eli ne muodostuivat samankaltaisen taustan omaavista ihmisistä. (Mc Namara Horvat ym. 2003, 344.)

Tutkijoiden mukaan epävirallisten verkostojen erot olivat selkeässä yhteydessä siihen, miten vanhemmat hoitivat mahdolliset ongelmat koulujen kanssa. Työväestöön kuuluvat vanhemmat ponnistelivat yleensä yksin saamatta konkreettista tukea sosiaalisilta verkostoiltaan. Sen sijaan keskiluokkaiset vanhemmat reagoivat ongelmiin yhtäältä kollektiivisesti ja toisaalta erikseen säilyttäen kuitenkin mahdollisuuden yhteisölliseen toimintatapaan. Lisäksi keskiluokkaiset vanhemmat hyödynsivät niitä kouluun kytkeytymättömiä verkostojaan ja yhteyksiään, joita apuna käyttäen he pystyivät saamaan tietoa, asiantuntemusta tai tarvittavat valtuudet velvoittaa koulu seuraamaan vanhempien parempana pitämää toimintatapaa. Vanhempien interventiot lastensa koulutukseen liittyen antoivat heille valtaa tällä institutionaalisella kentällä, vaikka vanhemmilla sitä virallisesti vain rajoitetusti onkin. Vanhemmat pystyivät hyödyntämään riittävästi verkostoresursejaan, jotka toimivat myös eräänlaisina valtteinä heidän koetellessaan kouluviranomaisten kannanottoja. Vanhempien verkostojen ”arkkitehtuuri” ja niiden käyttö suhteessa kouluun vaihteli tutkijoiden mukaan dramaattisesti sosiaaliluokittain. (Mc Namara Horvat ym. 2003, 344–346; ks. myös Croll 2004, 395.)

Tässä väitöskirjatutkimuksessa käsitän vanhempien sosiaalisen pääoman muodostuvan heidän henkilökohtaisista suhteistaan (perhe, sukulaiset, ystävät, tuttavat) sekä suhteistaan ja verkostoistaan koulutuksen asiantuntijoihin (rehtorit ja opettajat), jotka voivat olla jollain tavoin hyödynnettävissä äitien pohtiessa lapsensa koulutusta. En paneudu haastateltujen vanhempien sosiaalisiin suhteisiin ja verkostoihin muodostamalla perheiden keskinäisistä ja niihin linkittyvistä suhteista verkostokarttoja, vaan tarkastelen äitien henkilökohtaisia suhteita niiltä osin kuin he puhuvat ja kokevat ne merkityksellisiksi lapsen kouluvalinnassa ja koulutuksessa. Edellä esitettyihin tutkimuksiin viitaten perheiden kouluvalintojen kannalta merkityksellistä sosiaalista pääomaa muodostuu niissä yhteisöissä, joissa vanhemmat tuntevat sekä toisiaan että lastensa opettajia. Nämä suhteet ja verkostot mahdollistavat vanhempien välisen tie-

donkulun muun muassa siitä, mitä koulussa tapahtuu ja miten lapset siellä toimivat ja käyttäytyvät. Sosiaalisilta verkostoiltaan vanhemmat voivat saada myös ns. sisäpiirintietoa siitä, minkälaisia kouluja paikallisella kouluvalintakentällä on tarjolla koulun ilmapiirin, oppilasaineksen, opettajien auktoriteetin ja opetukseen liittyvien toimintatapojen ja käytäntöjen sekä koulun arvojen suhteen.

### 3.2.3 Vanhempaintoiminta sosiaalisen pääoman kartuttajana

Sosiaalista pääomaansa, jolla voi olla merkitystä perheiden pohtiessa kouluvalintoja, vanhemmat voivat kartuttaa myös toimimalla vanhempainyhdistyksissä tai vapaaehtoisina koulun arjessa ja osallistumalla vanhempainiltoihin. Useissa tutkimuksissa vanhempien osallistuminen lapsen koulukäyntiin ja koulutukseen on nähty merkitykselliseksi tai jopa avaintekijäksi lapsen hyvinvoinnille ja akateemiselle menestymiselle (mm. Epstein 1995, Edwards & Alldred 2000, 437; Fan & Chen 2001; Gillies 2006; O'Brien 2007; ks. myös Karila & Alasuutari 2012, 15). Vanhempien vuorovaikutus opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa voi paitsi vaikuttaa oppilaan suoriin, on tärkeää siksi, että se tarjoaa vanhemmille ensikäden informaatiota koulun ympäristöstä (Sheldon 2002, 303). Niissä kouluissa, joissa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on onnistuttu sisällyttämään lämpöä ja avoimuutta, on todettu olevan vähemmän kurinpidollisia ongelmia (Jónsdóttir & Björnsdóttir 2012, 126).

Tutkittaessa vanhemman osallistumista lapsen koulunkäyntiin ja koulutukseen tutkimuskohteena on usein ollut yksittäisen vanhemman ja lapsen opettajan välinen vuorovaikutus (Sheldon 2002; ks. myös Karlsen Bæck 2010a), vaikka ”osallistuminen ja sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin” voi viitata myös moniin muihin käyttäytymismalleihin, kuten vanhempien käytännölliseen kasvatustyöhön, koulun ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen, vanhemman osallistumiseen koulun vapaaehtoiseksi toimijaksi ja lapsen kotitehtäviin ja oppimiseen kotona. Lisäksi sillä voidaan tarkoittaa vanhempien osallistumista koulun päätöksentekoon sekä koulun ja yhteisön välistä yhteistyötä. (esim. Epstein 1995; Edwards & Alldred 2000, 439; Fan & Chen 2001, 3; Sheldon 2002, 302; ks. myös Karila & Alasuutari 2012, 15.) Edellä esitetty jaottelu on lähinnä koulun näkökulma sille, miten opettajan on mahdollista kannustaa vanhempia osallistumaan aktiivisemmin lapsen koulunkäyntiin (Fan & Chen 2001, 3). Se, miten koulut suhtautuvat lapsiin riippuu kuitenkin siitä, miten ne suhtautuvat lasten perheisiin. Silloin, kun opettajat kasvattajina näkevät lapset opiskelijoina, he todennäköisesti näkevät kodin ja koulun erillisinä toisistaan. Opettajat olettavat lapsen koulutustehtävän kuuluvan yksistään koululle ja he odottavat perheen huolehtivan omista tehtävistään. Opettajien pitäessä oppilaita lapsina, he todennäköisesti näkevät sekä perheen että laajemmaltikin koko yhteisön yhteistyökumppaneina lapsen kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Epstein 1995, 701.)

Vanhempien osallistuminen ja sitoutuminen lapsen koulutukseen ja sen vaikutukset lapsen koulunkäyntiin ja koulutukseen on kaikkineen huomattavasti laajempi ja kompleksisempi kokonaisuus kuin aiempi tutkimus on arvioinut ja uskonut sen ole-

van. Vanhempien osallistuminen lapsensa koulunkäyntiin ja kodin ja koulun väliin yhteistyöhön jää vähäiseksi tai puuttumaan kokonaan, jollei lapsi ja vanhempi kommunikoi kotona keskenään koulua koskevissa asioissa. Perheenjäsenten välisen viestinnän kehittyminen vie yleensä vuosia, ja puutteet siinä aiheuttavat jännitystä perheen sisällä. Vanhempien kasvatustyyllillä onkin merkitystä vanhempien osallistumiselle lapsen koulunkäyntiin, kuten myös perherakenteilla, mutta niiden yhteyttä tähän osallistumiseen on tutkittu vielä melko vähän. (Jeynes 2011, 11-12; 15.) Yleisesti ottaen viitattaessa vanhempien osallistumiseen lapsen koulunkäyntiin ja koulutukseen, puhutaan äitien osallistumisesta, myös niissä perheissä, joissa on kaksi vanhempaa (Edwards & Alldred 2000, 443; ks. myös Metso 2004; Reay 1998; Rätty ym. 2009).

Perusopetuslain (628/1998) mukaan koulun tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Laki jättää kuitenkin opetuksen järjestäjälle melko vapaat kädet sen suhteen, minkälaiseksi koulun ja kotien välinen yhteistyö käytännössä muotoutuu (Gronow, Kosunen & Silmäri-Salo arvioitavana). Opetushallituksen yhteistyössä vanhempainliiton kanssa laatimassa Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön -oppaan (2007) mukaan kouluissa toimivien vanhempien keskuudessaan organisoitujen vanhempainyhdistysten ja -toimikuntien tarkoituksena on tukea kodin ja koulun yhteistyötä, edistää lasten kasvua ja oppimista sekä hyvinvointia ja tarjota vertaistukea kotien kasvatustyölle. Osallistumalla tämänkaltaiseen vanhempaintoimintaan vanhemmat voivat osallistua koulun kehittämiseen ja tukea koulua sen opetustehtävässä. Samalla ne toimivat vanhempien verkostoitumis- ja keskusteluareenana. Käytännöllisimmillään yhdistykset keräävät varoja koulun opetussuunnitelman ulkopuolista yhteistä toimintaa, kuten luokkaretkiä varten. (emt. 24.)

Suomessa on 1990-luvulta lähtien kiinnitetty huomiota vanhempien osallistamiseen ja vanhemman ja opettajan välisiä kasvatuskeskusteluja/-neuvotteluja on järjestetty sekä kouluissa että varhaiskasvatuksen puolella päivähoitossa keinoina sitouttaa vanhemmat lapsen kasvatukseen. Opetussuunnitelma edellyttää koulut tasavertaiseen yhteistyöhön vanhempien kanssa, mutta siinä ei mainita erityisesti vanhemman ja opettajan välisiä kasvatuskeskusteluja, vaan niitä ohjataan ja säädellään paikallisin opetussuunnitelmin. Tämän vuoksi niiden rooli ja täytäntöönpano vaihtelevat kunnittain ja kouluittain. Kaikki koulut tai opettajat eivät myöskään järjestä kasvatuskeskusteluja säännöllisesti toisin kuin varhaiskasvatuksen puolella, jossa ne jo ovat normaali arjenkäytäntö. (Karila & Alasuutari 2012, 15.)

Kirsti Karilan ja Maarit Alasuutarin (2012) näkemyksen mukaan Suomessa vanhemmilla on perinteisesti oletettu olevan melko passiivinen rooli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Riittävän vanhemmuuden lisäksi, heidän odotetaan tukevan lastensa oppimista kotona ja olevan valmiita yhteistyöhön, erityisesti osallistumaan koulun tapahtumiin, jotka yleensä on suunnattu kaikille vanhemmille. (emt. 15.) Tuija Metson (2004) kahta suomalaiskouluja koskevassa kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tarkastelussa näiden välinen yhteistyö määrittäytyi ensisijaisesti vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Yhteistyössä todellinen vuorovaikutus oli

vähäistä ja vanhemmat toimivat enneminkin tiedon vastaanottajina kuin tasa-arvoisina koulun kumppaneina. Tutkimuskoulujen välillä oli sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Vanhempainillat olivat samankaltaisia molemmissa kouluissa ja toimivat keskeisinä oppilaiden vanhempien kohtaamispaikkoina. Toisen tutkimuskoulun opettajat tapasivat vanhemmat henkilökohtaisesti lapsen ollessa seitsemännellä luokalla, vanhempien yhteydenotoille tehtiin enemmän tilaa ja suhteet vanhempiin olivat muutoinkin aktiivisemmat ja tiiviimmät kuin, mitä ne olivat toisessa tutkimuskoulussa. Yksittäisten oppilaiden kohdalla yhteistyö rakentui oppilaan ongelmien ympärille, jolloin vanhempiin oltiin yhteydessä silloin, kun koulun näkökulmasta oppilaalla oli ongelmia. (emt. 132.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään välttämättömäksi, sillä se tukee sekä oppilasta että koulua. Hannu Laaksolan (2006) mukaan viime vuosina yhteistyöhön on koettu tulleen ongelmia etupäässä vanhempien taholta. Laaksola jakaa vanhemmat kolmeen ryhmään, joista suurimman ryhmän muodostavat vanhemmat, jotka ovat aidosti kiinnostuneita lastensa elämästä. Sen sijaan osaa vanhemmista ei saada millään keinoilla kouluun keskustelemaan opettajien kanssa lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Näiden perheiden lasten kanssa opettajilla on eniten ongelmia. Kun oppilaalla menee huonosti koulussa, on se usein merkki myös siitä, että kodillakin on ongelmia. Tämä johtaa tilanteeseen, jossa vanhemmat eivät halua tulla koulun keskusteluihin pelätessään joutuvansa kertomaan jotain omasta elämästään. Kolmannen ryhmän muodostavat vanhemmat, jotka pyrkivät ohjailemaan opettajia. He ovat usein uraorientoituneita vanhempia, jotka vaativat itseltään, lapseltaan ja siten myös koululta ja opettajilta enemmän kuin mihin koululla on realistisia mahdollisuuksia. Nämä vanhemmat katsovat oikeudekseen saada koululta eräänlaista yksityis palvelua, jota olisi annettava lähes kaikkina vuorokaudenaikoina, myös viikonloppuisin ja lomilla. (emt. 180–181.) Enemmistö opettajista ei ole kokenut kodeista tulleen uusia vaatimuksia kouluille, mutta huolta aiheuttavat erityisesti vanhemmuuden katoaminen sekä moniongelmaiset ja pahoinvoivat perheet. Osa opettajista moittiikin melko suorasukaisesti vanhempia kasvatustehtävänsä laiminlyönnistä ja sen siirtämisestä kouluille. (Simola 2002; Rinne 2011.)

Simolan (2002) opettajien työn muutoksiin kohdistuvassa tarkastelussa kävi ilmi muun muassa se, miten suomalaiset opettajat eroavat pohjoismaisista kollegoistaan suhtautumisessa oppilaisiin ja näiden vanhempiin. Opettajat eivät näytä kantavan erityistä huolta henkilökohtaisesta, luottamuksellisesta ja läheisestä suhteesta oppilaisiin ja heidän koteihinsa. Ruotsalaisten, norjalaisten ja tanskalaisten opettajien korostassa läheisten ja yksilöllisten suhteiden tärkeyttä suomalaiset opettajat pitivät itseään ennen muuta aikuismalleina ja järjestyksen ja turvallisuuden takaajina. Osa kokeneistakin opettajista korosti läheisyyden sijaan sitä, että oppilaisiin, koteihin ja niiden ongelmiin oli hyvä pitää tietynlaista ammatillista etäisyyttä. Kaiken kaikkiaan opettajat olivat varsin tyytyväisiä kodin ja koulun välisen yhteistyön nykytilaan. (Simola 2005, 463; Rinne ym. 2011, 73.)



Koulun käytännöt on rakennettu usein niin, että opettajat johtavat kodin ja koulun vuorovaikutusta ja asettavat vanhemmat kapeahkoon tukijan kategoriaan (Metso 2004). Tukijan roolin lisäksi vanhemmille annetaan kuulijan ja vapaaehtoisen toimijan roolit (Vincent & Tomlinson 1997, 362). Vanhempien pääasialliseksi tehtäväksi jää koulun henkilökunnan tukeminen omaksumalla koulun arvot, opettajan apuna koulussa ja kotona toimiminen sekä koulun erilaisten tapahtumien tukeminen. Suhteessa kouluun vanhemman paikka jää passiiviseksi tämän toteuttaessa koulun hänelle antamia tehtäviä. (Metso 2004, 31.) Käytännössä koulu on se taho, joka määrittelee kodin ja koulun välisen sopivan yhteistyömallin. Osa vanhemmista vastaa tähän yhteistyökutsuun toisia helpommin. (Räty ym. 2009, 278.)

Weiningerin ja Lareaun (2003) ovat havainnoineet opettajan ja vanhemman välisiä neuvottelutilanteita ja todenneet keski- ja työväenluokkaisten vanhempien välillä olevan eroja. Keskiluokkaisilla oli työväenluokkaisia vanhempia enemmän kykyä omaksumaa kasvattajien arviointeja, diagnooseja ja suosituksia sekä hyödyntää saamaansa tietoa. Sosiaalisten luokkien välillä oli eroja myös vanhemman ja kouluviranomaisen välisissä neuvottelusuhteissa, sillä keskiluokkaisten vanhemmat näyttivät työväestöä todennäköisemmin haastavan opettajan arvioinnit lapsesta ja he arvioivat useammin myös opettajaa itseään. Lisäksi he saattoivat pyytää opettajaa huomioimaan lapsen tarpeet ja ongelmat yksilöllisellä tavalla. Keskiluokkaan kuuluvat vanhemmat kykenevät näin konkreettisesti turvaamaan jälkeläistensä edut tehokkaammin kuin työväestöön kuuluvat äidit ja isät. (Weininger & Lareau 2003, 400; ks. myös Lareau 1989.)

Vanhemmat nähdään kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sosiaalisina toimijoina, joilla on sellaisia sosiaalisia verkostoja, joilla voi olla suotuista vaikutusta lapsen koulutukseen (Sheldon 2002, 30). Ne vanhemmat, jotka ylläpitävät suhteita sekä opettajiin että muiden oppilaiden vanhempiin, pääsevät säännöllisesti vaihtamaan informaatiota lasten koulunkäynnistä ja koulusta. Epävirallisissa vanhempien verkostoissa vanhemmat saavat myös yksittäisiä vanhempia enemmän tietoa esimerkiksi koulujen toimintapolitiikoista. (Sheldon 2002, 304; ks. myös Lareau 1987.)

Carol Vincent ja Jane Martin (2002) ovat tarkastelleet brittivanhempien osallistumista lapsensa koulunkäyntiin sekä toimijuutta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä huomioimalla vanhempien sosiaaliset, kulttuuriset ja materiaaliset resurssit suhteessa halukkuuteen ja kykyyn puuttua sekä vaikuttaa lastensa kouluelämään. Tutkijat jakoivat vanhemmat (N=76) kolmeen kohorttiin (high, intermediate, low), jotka kuvaavat heidän ”osallistumisastettaan” kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. (Vincent 2001; Vincent & Martin 2002.)

*Korkean osallistumisasteen* ryhmään (*high*) kuuluvat vanhemmat, jotka osallistuvat erilaisten vanhemmille tarkoitettujen kokousten (esimerkiksi koulujen johtokunnat) lisäksi vanhempainiltoihin ja/tai ovat vuorovaikutuksessa aloitteellisia kouluun lapsen koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. Nämä vanhemmat ovat useimmiten korkeasti koulutettuja julkisella sektorilla toimivia omistusasunnon omistajia. Ilmeisin



aktivoitunut pääoman muoto on kulttuurinen, sillä vanhemmilla on huomattavasti tietoa koulutuksesta ja esimerkiksi julkisiin kokouksiin osallistuminen on heille arkipäivää. Niin ikään he kokevat olevansa vastuussa lapsensa koulutuksesta ja haluavat turvata hänen tulevaisuutensa työmarkkinoilla. Tutkijat kuvaavat näitä vanhempia riskienhallitsijoiksi, sillä he eivät halua jättää lapsensa koulutusta pelkästään koulun varaan. (Vincent 2001, 349; Vincent & Martin 2002, 115.)

Vanhemmat, jotka osallistuvat yleensä vanhempainiltoihin, mutta ovat yhteydessä kouluun muutoin vain silloin tällöin eivätkä silloinkaan välttämättä ole itse aloitteellisia, kuuluvat osallistumisasteeltaan *keskiryhmään* (*intermediate*). He eivät myöskään osallistu vanhempainkokouksiin. Ryhmä on melko heterogeeninen niin ammatillisesti kuin koulutustason ja etnisyyden mukaan, joten heillä on käytössään erilaisia kulttuurisia, sosiaalisia ja materiaalisia resursseja. Edelliseen ryhmään verrattuna tällä ryhmällä on yleisesti ottaen vähemmän tietoa koulutuksesta. Usein he ovat itse epäonnistuneet oman koulutuksensa suhteen ja toivovat lapsilleen parempaa koulutusta. Alakoulun aikainen aktiivinen vuorovaikutus kodin ja koulun välillä ei ole jatkunut enää yläkoulun puolella, vaikka muutoin he ovatkin kiinnostuneita lapsensa koulumenestyksestä sekä osallistumisesta vanhemman ja opettajan välisiin neuvotteluihin. He valvovat lastensa kotiläksyjä ja painottavat näille koulutuksen merkitystä ”avaimena koko elämälle”. Näillä vanhemmilla on käytössään edellistä ryhmää vähemmän informaatiota koulutukseen ja kouluun liittyen. (Vincent 2001, 351; Vincent & Martin 2002, 118–119; ks. myös Sheldon 2002, 302.)

*Matalan* osallistumisasteen ryhmään (*low*) kuuluvat vanhemmat voivat osallistua vanhempainiltoihin, mutta muutoin he ovat vain harvoin yhteydessä kouluun, ja yleensä vain silloin, kun aloite tulee koulun puolelta. Tämän ryhmän vanhemmat kuuluvat usein etnisiin vähemmistöryhmiin. Vanhemmilla on matala koulutustaso ja useat ovat saaneetkin koulutuksensa muualla kuin Britanniassa. Näillä vanhemmilla on rajoitetusti kulttuurisia resursseja ja suhteellisen vähän tietoa koulutusjärjestelmästä. Lisäksi he ovat melko haluttomia osallistumaan koulujen kokouksiin, sillä heidän kokemuksensa mukaan kokoukset eivät olleet tarkoitettu ”heidän kaltaisilleen”. Osa tämän ryhmän vanhemmista on pettynyt kouluun puuttuvan vanhemman ja opettajan välisen kommunikaation vuoksi. (Vincent 2001, 351; Vincent & Martin 2002, 121–122.)

Tuija Metso (2004) on puolestaan jakanut suomalaisvanhemmat kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa neljään erilaiseen toimijaryhmään: hallintoon osallistuviin vanhempiin, informaaleihin toimijoihin, tukijoihin ja sivustaseuraajiin. *Hallintoon osallistuvat* vanhemmat toimivat koulun johtokunnissa ja kuuluvat sosiaalisilta taustoiltaan keskiluokkaan. Näille vanhemmille johtokunnissa toimiminen mahdollistaa vaikuttamisen viralliseen kouluun, kuten opettajien valintaan, koulun opetussuunnitelmaan ja koulun toiminnan kehittämiseen. *Informaalit toimijat* toimivat koulussa epävirallisella tasolla järjestäen vanhempaintoimintaa luokan tai koulun tasolla. He saattavat toimia myös virallisessa koulussa esimerkiksi opettajan apuna etenkin lap-

sen alakouluvuosina. Sosiaalisilta taustoiltaan informaaliset vanhemmat kuuluvat alempaan tai ylempään keskiluokkaan. *Tukijat* puolestaan osallistuvat viralliseen kodin ja koulun yhteistyöhön, mutta myös informaaliin vanhempaintoimintaan lähinnä vierailijoina, ei niinkään toiminnan järjestäjinä. Nämä vanhemmat pitävät positiivisena sitä, että osa vanhemmista on aktiivisia ja jaksaa innokkaasti järjestää erilaisia tapahtumia. *Tukijat* ovat sosiaalisilta taustoiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä. Sen sijaan *sivustaseuraajavanhemmat* eivät osallistu viralliseen eivätkä epäviralliseen kodin ja koulun yhteistyöhön. He ovat kyllä kiinnostuneita koulusta ja seuraavat lapsensa koulunkäyntiä, vaikka eivät olekaan itse aktiivisia osallistumaan ja vaikuttamaan koulun asioihin. He kuuluvat pääasiassa alempiin sosiaaliryhmiin. Yleisesti ottaen vanhempien toimijuus koulussa on äitien toimintaa. (emt. 129–132.) Myös West ja Noden (1998) ovat osoittaneet äitien osallistuvan isää aktiivisemmin koulujen vanhempainiltoihin keskustellakseen lastensa koulutyöstä. Yhtenä syynä he mainitsevat isien työt ja työajat, joiden vuoksi osa äideistä vertaa itseään lapsen koulua koskevissa asioissa yksinhuoltajavanhempaan. Tutkijoiden mukaan äidit myös auttavat lasta kotitehtävissä useammin kuin isät, lukuun ottamatta matematiikantehtäviä, joissa isät auttavat lastaan äitejä useammin. (West & Noden 1998, 13.)

### 3.3 Perheiden toiminta ja kouluvalintastrategiat kouluvalintakentillä

Tarkastelen seuraavassa muutamien esimerkkitutkimusten avulla perheiden toimintaa ja kouluvalintastrategioita sekä niihin liittyviä tekijöitä erilaisilla kouluvalintakentillä ja paikallisissa institutionaalisissa kouluvalintatiloissa. Perheiden toimintaa koulumarkkinoilla muun muassa suhteessa yhteiskuntaluokkaan on tarkasteltu sekä kansainvälisesti (mm. Davies & Aurini 2008; Gewirtz ym. 1995; Grozier ym. 2008; Lucey & Reay 2002; Raveaud & van Zanten 2007; Reay 2005; Reay & Ball 1997; Vincent ym. 2010) että jossain määrin kansallisestikin (Kosunen 2012, 2013; Koivuhovi 2012; Poikolainen 2011, 2012; Seppänen 2006, Seppänen ym. 2012). Perheiden toimintatavan ja yhteiskuntaluokan välillä on tutkimusaineistoissa havaittu olevan niin yhteyksiä kuin poikkeuksiakin. Erityisesti 1990-luvulla tutkimuksissa perheiden luokittelusta koulumarkkinoilla esitettiin Seppäsen (2006, 95) mukaan koulumarkkinoiden toiminnasta tietoiset ja niitä käyttävät perheet positiivissävyisesti puhumalla heistä ”aktiivisina valitsijoina” vastinparina koulumarkkinoilla ”passiivisille perheille”, joiden toimintoja ohjaavat muunlaiset arvot kuin mitä kouluvalintapolitiikan puolesta puhujat olivat odottaneet. Useimmin aktiivisella kouluvalinnalla tarkoitetaan kouluvalintamahdollisuuksien tiedostamisen lisäksi niiden hyödyntämistä valitsemalla joko lähikoulu tai joku muu koulu (Kosunen 2012, 96).

Tutkiessaan 1990-luvun puolivälissä kahden lontoolaisen kaupunginosan vanhempien yläkouluvalintaa West, David, Hailes & Ribbens (1995) raportoivat vanhempien tärkeimmiksi tietyn koulun valintatekijöiksi koulun maineen, ilmapiirin ja läheisyyden sekä koulun hyvät oppimistulokset ja koulun oppiainetarjonnan. Useimmin kouluista oli saatu tietoa koulujen esitteiden lisäksi ystäviltä, lapsilta, jotka kävivät vanhempien

parempana pitämää koulua sekä heidän vanhemmiltaan. Kolme neljästä vanhemmas-ta arvioi, että joukosta löytyi myös sellaisia kouluja, joihin he eivät missään tapauk-sessa lastaan halunneet. Useimmin syiksi mainittiin koulun huono maine ja huono kurinpito / käyttäytyminen koulussa sekä se, että ”he eivät pitäneet näkemästään”. Miltei kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat myös vierailleet eri ylä-kouluissa. Valtaosa oli sitä mieltä, että lapsi oli vanhempiensa kanssa yhtä mieltä kou-luvalinnassa. Lapset toivoivat usein pääsevänsä samaan kouluun kuin ystävänsäkin. Vaikka lapsen toivetta ei arvioitukaan tärkeimpien kouluvalintakriteerien joukkoon, oli sillä tärkeä merkitys valinnassa. Tutkijoiden mukaan samanmieliset vanhemmat tekevätkin samankaltaisia valintoja lapsilleen. Lapset menevät samaan kouluun kuin ystävänsä, jotka todennäköisesti ovat samankaltaisesta sosiaalisesta ryhmästä heidän kanssaan. Kouluvalintoihin voi vaikuttaa myös lapsen sukupuoli. Tyttölapsensa lon-toolaiset vanhemmat halusivat ”sekakoulua” (*mixed school*) useammin tyttökouluun (*single-sex school*), kun taas poikalapselle valittiin ”sekakoulu”. (emt. 36–37.) Bagley, Woods ja Glatter (2001) pyrkivät puolestaan ymmärtämään täydemmin vanhempien kouluvalintaan liittyviä prosesseja tarkastellessaan syitä sille, miksi jotkut koulut tu-levat torjutuiksi valintoja tehtäessä. Pääasialliset syyt tähän olivat käytännölliset eli koulumatkat ja kuljetusmahdollisuudet. Tutkimuksessa mukana olleet koulut tulivat torjutuiksi lähinnä siis siksi, että ne olivat liian kaukana perheen kotoa eikä vanhem-milla ollut mahdollisuuksia kuljettaa lasta kaukana sijaitsevaan kouluun. (emt. 313.)

Jo kaksikymmentä vuotta sitten Bowe, Gewirtz ja Ball (1994) tarkastelivat siihen asti tehtyjä edellisen kaltaisia vanhempien kouluvalintaa tarkastelevia tutkimuksia kriit-tisesti ja esittivät jonkinlaisen heuristisen ”laitteen” (*a heuristic device*), vertauskuval-lisen mallin, joka voisi helpottaa eri poliittisten kontekstien välisten suhteiden tut-kimusta ja samalla niihin sulautettujen prosessien tunnistettavuutta ja kehittämistä. Tuolloin vanhempien kouluvalintoja ja niihin liittyviä prosesseja tarkasteltiin lähinnä osana kyselylomakeaineistoja avokysymyksin, joista analysoitiin ja tehtiin erilaisia luetteloja ja listauksia siitä, mitä tekijöitä vanhemmat pitivät tärkeinä kouluvalin-nassa. Myös verkostanalyysiä vanhempien kouluvalintakriteereistä muun muassa Coldron & Boultonin (1990) toimesta tehtiin, mikä olikin merkittävä muutos eri-laisille luetteloille. Yleisesti ottaen ajan tutkimuksissa nousi ongelmalliseksi se, että erilaiset yksinkertaistukset ja kategorisoinnit tutkimusaineistoista yhdistivät yksilöi-den historiat, sosiaaliset olosuhteet sekä maantieteelliset paikannukset eräänlaisiksi yleistyksiksi ja ideaaleiksi siitä, mitä ihmiset yleensä tekevät, jolloin ei päästy käsiksi varsinaisesti siihen, mitä ihmiset todellisuudessa tekevät eli paikantamaan perheiden toimintalogiikkoja (*logic-of-action*). (Bowe ym. 1994, 63, 73.)

Gewirtz ym. (1995) on yhdessä ensimmäisistä perheiden yhteiskunnallisen aseman suhteesta koulumarkkinoihin koskevassa haastattelututkimuksessaan tyypitellyt brittivanhemmat taitavien (*skilled choosers*), puolitaitavien (*semi-skilled choosers*) ja taitamattomien (*disconnected choosers*) valitsijaryhmiin, jotka eroavat toisistaan va-lintaan suhtautumisen ja siihen käytettävien resurssien mukaan (ks. myös Seppänen

2006, 96; Koivuhovi 2012, 404). *Taitavia* ja *puolitaitavia* valitsijoita yhdisti se, että heille koulumarkkinoiden olemassa olo oli selvää ja toiminta markkinoilla aktiivista. Ryhmät erosivat toisistaan kuitenkin valintoihin käytössä olevien resurssien suhteen. Taitavilla valitsijoilla oli käytössään kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja, joiden ansiosta he saivat sisäpiirin tietoa koulutusjärjestelmästä ja he pystyivät selviämään hakuprosesseista. Lisäksi taitavat valitsijat etsivät koulua, joka sopi lapsen taipumuksiin, kiinnostuksen kohteisiin ja persoonallisiin ominaisuuksiin. Sen sijaan puolitaitavilla kouluvalitsijoilla oli sosiaalisia verkostoja edellistä ryhmää vähemmän. Tämä rajoitti muun muassa sisäpiirin tiedon saamista koulujärjestelmästä. Vastuullisina vanhempiina he olivat tietoisia siitä, että heidän tulisi tehdä jotain lapsen kouluvalintojen suhteen, mutta heille itsenäinen toiminta valintamarkkinoilla oli edellistä ryhmää haastavampaa. Sen sijaan *taitamattomille* valitsijoille koulumarkkinat eivät näyttäytyneet yhtä selvästi kuin taitaville ja puolitaitaville eivätkä he olleet halukkaita täysivaltaisesti toimimaan koulumarkkinoilla, vaikka he lastensa koulutusta arvostivatkin. (Gewirtz ym. 1995; Seppänen 2006, 96–97.) Ryhmien väliset erot eivät kiinnittyneet yksistään perheiden kyvykkyyteen tehdä valintoja, vaan myös heidän arvoihinsa. Valintojen tekeminen sai erilaisia merkityksiä eri yhteiskuntaluokissa ja kulttuurissa konteksteissa. (Seppänen 2006, 97.)

Aiemmissa perheiden kouluvalintastrategioita tai -logiikkaa koskeissa tutkimuksissa on yleensä kiinnitetty huomiota keskiluokkaiisiin perheisiin ja vanhempiin, sillä juuri heidät on nähty poliittisiksi ”avaintekijöiksi” (Reinosa 2008) paikallisilla kouluvalintakentillä. Tutkiessaan 2000-luvun kanadalaisvanhempien kouluvalintalogiikkaa, valintaan liittyviä arvoja ja vanhempien päätöksentekoa sekä sen vaikutuksia yhteiskuntaluokkien eriytyemisessä Lynn Bossetti ja Michael C. Pyryt (2007) tulivat siihen tulokseen, että huoli siitä, että julkinen peruskoulutus johtaa pikemminkin keskinäisyyteen kuin meritokratiaan, saa erityisesti keskiluokkaiset vanhemmat etsimään muita vaihtoehtoja (yksityiset ja charter -koulut<sup>13</sup> tai vaihtoehtoiset julkiset koulut, joissa omat erityiset opetussuunnitelmat, -ohjelmat ja -metodit) kehittääkseen lastensa akateemisia, luovia tai urheilullisia kykyjä (emt. 89). Kouluvalinta voi ollaikin yhteydessä ”osallistavaan kasvatukseen” (*concerted cultivation*), sellaiseen intensiivisen vanhemmuuden muotoon, jolla erityisesti keskiluokkaiset vanhemmat yhä useammin jäsentävät lastensa elämää ja kohtelevat heitä ”tekeillä olevina projekteina” (Davies & Aurini 2008, 55; ks. Lareau 2003; 2011; ks. myös Irwin & Elley 2011, 481).

Keskiluokkaisten granadalaisvanhempien kouluvalintoja Espanjassa on tutkinut puolestaan Antonio Olmedo Reinosa (2008), joka tarkastelee yhteiskuntaluokan merkitystä kouluvalintaprosessissa. Kuten Suomessa, myös Espanjassa koulutus on ollut tutkijan mukaan merkittävien muutosten kourissa viimeisten 30 vuoden aikana ja

<sup>13</sup> Charter-koulut ovat julkisin varoin rahoitettuja kouluja, joita johdetaan itsenäisesti irrallaan suorasta valtionhallinnosta. Yleensä charter-koulua hallinnoi joku voittoon tuottamaton järjestö. Koulut edustavat tarjonnassa jonkinlaista julkisen ja yksityisen sektorin sekamuotoa (*hybrid*). (Lubienski 2008, 30.)

espanjalaisten koulutuksellisen aseman voi nähdä olevan aiempia vuosikymmeniä oikeudenmukaisemman. Siitäkin huolimatta joidenkin etuoikeudet ovat edelleen säilyneet. Keskiluokkaiset vanhemmat ovat kyvykkäitä pelaamaan kouluvalintapeliä ”systemin” sisällä ja saamaan näin henkilökohtaista etua ja hyötyä lapsilleen. Näyttäisi siis siltä, että lainsäätäjät eivät ole ottaneet huomioon perheiden eriasteisia kulttuurisia, sosiaalisia ja taloudellisia resursseja ja sitä, miten eri tavoin perheet näitä resurssejaan käyttävät. Riskinä tässä tilanteessa voi olla se, että tasa-arvoiseksi oletettu politiikka saa aikaan aivan päinvastaisia tuloksia kuin on odotettu ja kuviteltu. (emt. 178, 190.) Valinnoillaan keskiluokkaiset vanhemmat saavat aikaan luokkajakoa koulumarkkinoilla niin koulujen sisällä kuin välilläkin (Reay 1998; ks. myös Poikolainen 2011).

Irwin ja Elley (2011) ovat tarkastelleet sekä eri yhteiskuntaluokkien välisiä että sisäisiä eroja vanhempien kasvatuksellisten arvojen ja yhteiskunnallisen eriytymisen näkökulman huomioiden. Keskiluokkaisten vanhempien keskuudessa osa osoittautui hyvinkin luottavaiseksi lastensa tulevaisuuden suhteen ja he olettivat lastensa menestyvän koulussa. Nämä vanhemmat olivat vakuuttuneita omista kyvyistään muokata lastensa tulevaisuutta. Osa oli puolestaan orientoitunut koulutukseen strategisemmin, erityisesti silloin, kun olosuhteet ja tausta eivät kannatelleet lasten koulumenestystä. Tutkijat olivat sitä mieltä, että vanhempien innokkuus helpottaa lastensa tulevaisuutta on keskiluokkaisten vanhempien keskuudessa pikemminkin erityinen kuin yleinen piirre. Useat työväenluokkaan kuuluvat vanhemmat harjoittivat lapsiaan, sillä he näkivät lastensa koulutuksen antavan hyvät lähtökohdat lasten elämälle. Sen sijaan osa työväenluokkaisista vanhemmista koki vaikutusmahdollisuudet lapsensa koulutukselliseen tulevaisuuteen hyvin rajatuiksi. (emt. 493.)

Suomessa kouluvalintoja koskevaa vanhempien yhteiskunnallisen aseman huomioivaa haastatteluaiaineiston analyysia on tehnyt muun muassa Jaana Poikolainen (2012, 2011). Hän on jakanut vanhemmat määrätietoisien, harkitsijan ja perinteisen subjektipositioon vantaalaisperheiden kouluvalintaa koskevassa tutkimuksessaan. Vanhempien sosiaaliset ja kulttuuriset resurssit ja niiden käyttö eroavat positioittain. Lisäksi ryhmiä erottaa toiminta kouluvalintojen suhteen. (Poikolainen 2011, 136; 2012, 133.) Esimerkiksi *määrätietoisien* valitsijan subjektipositioista kouluvalintoja pohtivat vanhemmat olivat tietoisia koulumarkkinoista ja siitä, miten he voivat pelata aktiivisesti näillä markkinoilla kuluttajina ja asiakkaina. Valinnoilla ei näyttänyt olevan rajoituksia kaupungin harjoittamasta sangen tiukasta valintapolitiikasta huolimatta. Koulun toimintaa seurattiin, ja tarvittaessa otettiin yhteyttä opettajiin, koulun rehtoriin tai sivistysvirastoon. Nykyistä peruskoulua ei aina pidetä riittävän vaativana, minkä vuoksi valintoja on pakko tehdä. Näille vanhemmille koulumarkkinoilla pelaaminen oli helppoa, ja vanhemmat varmistelevat toimiaan olemalla aktiivisesti yhteydessä koulun suuntaan. Valintapuhe nojasi kuluttajadiskurssiin, jonka mukaan kuluttajalla on oltava oikeus valita lapselleen koulu. (Poikolainen 2012, 137; 2011, 139; vrt. myös Koivuhovi 2012, 404.)

*Harkitsijan* positiosta toimivat vanhemmat punnitsivat puolestaan niin lastensa kouluttautumista kuin kouluvalintojakin ja harkitessaan ja toteuttaessaan niitä, he hyödynsivät vaihtelevasti sosiaalisia tai sekä sosiaalisia että kulttuurisia resursseja. Vanhemmat pohtivat erilaisia vaihtoehtoja ja koulutuksen merkitystä eri näkökulmista. Vanhempien puhe nojasi parentokratia-diskurssiin, jonka olennaisimpia piirteitä on aktiivinen osallistuminen lasten koulunkäyntiin ja tilanteen mukainen sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien hyödyntäminen. Eri vaihtoehtojen pohdintojen ohessa vanhemmat määrittivät sen, mikä ratkaisu oli lapsen kannalta hyvä ja toimivat sen mukaisesti. Sen sijaan *perinteisen* valitsijan subjektiposiitiosta vanhemmat näkivät osoitettuun lähikouluun siirtymisen luonnolliseksi jatkumoksi lapsen koulupolulla. Osoitetusta alakoulusta siirryttiin sitä vastaavaan yläkouluun, kuten aina on tehty ja, koska kansalaisen velvollisuus on käydä peruskoulua, valintoja ei tarvinnut pohtia. Vanhemmat luottivat siihen, että kaikki koulut ovat riittävän hyviä. Heillä ei yleensä ollut tietoa eri vaihtoehtoista koulujen suhteen. Lähikouluvalintaa perusteltiin koulumatkalla (lyhyt ja turvallinen) ja kaverisuhteiden säilymisellä. Valintakentällä pelaaminen ei ollut tuttua eikä koulun maineella ollut merkitystä näille perheille. Luottamus suomalaiseen peruskouluun oli vahvaa. (Poikolainen 2012, 134–135; 2011, 138–139.)

Espoolaisvanhemmille suunnatussa kyselytutkimuksessa Satu Koivuhovi (2012) erotti puolestaan neljä erilaista valintatyyppiä: lähikoulun valinta yleisopetuksen ryhmässä, painotetun opetuksen valinta lähikoulussa, yleisopetuksen valinta muussa kuin lähikoulussa ja painotetun opetuksen valinta muussa kuin lähikoulussa (emt. 406). Kouluvalinta eroaa eri valintatyypeissä niin vanhempien koulutustaustan kun perustelujenkin suhteen. Tutkimuksen mukaan painotetun opetuksen valitseminen lapselle oli tyypillisintä korkeasti koulutettujen vanhempien piirissä matalasti koulutettujen vanhempien valitessa tyypillisemmin opetussuunnitelman mukaisen yleisopetuksen. Itse kouluasetelma (lähikoulu vs. muu koulu) ei painotetun opetuksen tavoin kytkeydy vanhempien koulutustasoon. Kouluvalintaperustelujen tarkastelu osoitti puolestaan painotetun opetuksen valitsemisessa keskeiseksi tekijäksi koulujen tarjoamat painotukset, mutta tutkija otaksui, että kyseessä voi yhtäältä olla pyrkimys välttää lähikouluun joutuminen ja toisaalta mahdollisuus valikoida lapsen tulevia opiskelijakavereita, kuten aiempikin tutkimus (mm. Kosunen 2012; Seppänen 2006) on jo osoittanut. (Koivuhovi 2012, 411–412.)

Kosunen (2012) espoolaisäitejä koskevassa haastatteluanalyysissä keskiluokkaiset äidit käsittivät koulukouluvalintojen tekemisen kouluvalintapeliksi, jota vanhemmat voivat ”pelata” joko hyvin tai huonosti. Äidit toivoivat lapsilleen niin menestystä kuin hyvää tulevaisuuttakin haluten varmistaa lastensa helpon koulutusuralla etenemisen. Näille äideille lähikoulu näyttäytyi huonona kouluna ja sinne päättymiseen liittyi pelko keskiluokasta putoamisesta. Tutkija nosti vanhempien puheesta esiin putoamisen pelkoon liittyvän lähikoulun välttämisdiskurssin, jota perusteltiin varmistamisen diskurssilla. Tähän pelkoon lapsen putoamisesta keskiluokasta sisältyi myös huolta niin

heterogeenisen vertaisryhmän vaikutuksista lapseen kuin huolta oletetusta opetuksen huonosta laadusta, koulun maineesta ja niiden kielteisistä vaikutuksista lapsen tuleviin koulutusmahdollisuuksiin. Äitien huoli liittyi ennen kaikkea kuviteltuihin institutionaalsiin reitteihin. Niiden oletettiin vaikuttavan lapsen mahdollisuuksiin ja keskiluokkaisen aseman saavuttamattomuuteen sulkemalla ovia tiettyihin jatkokoulutuspaikkoihin. Suomessa koulutusjärjestelmän rakenteen vuoksi huolen institutionaalista reiteistä pitäisi kuitenkin olla aiheeton. (emt. 111.)

Kaiken kaikkiaan niin kouluvalintaprosessien kansainvälisessä kuin kansallisessakin tarkastelussa on havaittu, että aktiivisimmin mukaan lähtevät akateemista menestystä painottavat vanhemmat, jotka itse ovat suhteellisen korkeasti koulutettuja ja kuuluvat keskiluokkaan (mm. Adnett & Davies 2000; ks. myös Kosunen 2012, 96). Keskiluokkaisten perheiden demokraattinen kouluvalintaprosessi on nähty kuitenkin myös jonkinlaiseksi kulissiksi, joka naamioi vanhempien kouluvalintaan liittyvän kontrollin. Työläisperheiden lapsilla katsotaan olevan jopa enemmän valtaa vaikuttaa itseä koskevaan kouluvalintaan kuin keskiluokkaisten perheiden lapsilla. (Reay & Ball 1998.)



## 4. TURKU PAIKALLISENA KOULUTUKSELLISENA KONTEKSTINA

Tässä luvussa taustoitetaan paikallista koulutus- ja kouluvalintapolitiikkaa sekä perusopetuksen järjestämistä Turussa. Tarkastelen tutkimuskaupunkia (4.1) ensin yleisesti vuosien 2009 ja 2010 tilastojen valossa ja selvitän muun muassa Turun elinkeino- ja poliittista rakennetta perehtyen niin kaupungin asuin- ja oppilasalueisiin kuin niiden sosioekonomiseen rakenteeseenkin. Peilaan myöhemmin (luku 5.3) tutkimukseeni osallistuneiden äitien taustoja esitettyihin sosiodemograafisiin tunnuslukuihin. Kuvailen tässä luvussa (4.2) myös perusopetuksen järjestämistä, oppilas- ja yhteistyöalueita sekä perusopetuksen hakumenettelyä Turussa 2010-luvun taitteessa. Luvun lopuksi paneudun turkulaisiin elettyihin koulumarkkinoihin aiemman tutkimuksen valossa.

### 4.1 Turku numeroina ja tilastoina

Numeroin ja tilastoin tarkasteltuna Turku näyttäytyy seuraavanlaiselta: vuoden 2009–2010 vaihteessa Turun väkiluku oli tilastokeskuksen mukaan 176 087. Kaupunki on jaettu yhdeksään suuralueeseen (ks. taulukko 3) ja 134 pienalueeseen. Kaupungin nykyinen osa-aluejako on tullut voimaan vuonna 2005. (Pärty 2011, 11–14.) Turun kaupungin tilastollisen vuosikirjan (2008) mukaan yhdeksästä suuralueesta<sup>14</sup> keskusta muodostaa väkiluvultaan suurimman alueen (49 011 asukasta). Muita suuralueita ovat Hirvensalo-Kaksikerta (8 911), Skanssi-Uittamo (23 513), Varissuo-Lauste (18 148), Nummi-Halinen (19 857), Runosmäki-Raunistula (14 347), Länsikeskus (19 787), Pansio-Jyrkkälä (9 294) sekä Maaria-Paattinen (8 964). Lisäksi 3 750 turkulaista henkilöä kuuluu ”muuhun väestöön”<sup>15</sup>. Enemmistö turkulaisperheistä asuu omistus- (45,9 %) tai vuokra-asunnoissa (39,2 %) ja pieni määrä (1,8 %) asumisoikeusasunnoissa. Pientaloasuminen (59,1 %) on yleisin asumismuoto. Väestöstä runsas joka kymmenes (12,1 %) asuu kerros- tai rivi- ja ketjutaloissa (11,8 %). Runsas neljännes (27,5 %) perheistä oli yksinhuoltajaperheitä. (Pärty 2011, 30.)

Turussa asuva ansaitsi vuonna 2009 keskimäärin 24 052 euroa. Tuloluokittainen tarkastelu vuoden 2007 tilastojen valossa osoitti, että enemmistö eli 65,3 % tulonsaajista kuului alle 25 000 euroa vuodessa ansaitsevien tuloluokkiin. Vajaa joka neljäs (23,2 %) kuului tuloluokkaan 25 000 – 40 000. Vuodessa 40 000 – 60 000 euroa ansaitsevia

<sup>14</sup> Turun kaupungin tilastollisen vuosikirjan (<http://www.turku.fi>) mukaan aluerajat ovat muuttuneet vuodenvaihteessa 2005/2006. Nämä suuralueiden nimet ja niiden väkiluvut ovat uusien alueiden mukaiset.

<sup>15</sup> Muu väestö käsittää henkilöt, joiden asuinpaikkaa ei ole määritelty. Näitä ovat mm. tilapäisesti ulkomailla oleskelevat, Suomen lähetystöissä ja vastaavissa toimivat, satunnaisen oleskelun takia poissa olevat, sairaalaan yms. hoidettavaksi otetut, rangaistus- tms. laitoksessa olevat sekä kunnassa vailla vakinaista asuntoa oleskelevat ja tietymättömissä olevat.

oli puolestaan 7,6 % turkulaisista ja yli 60 000 ansaitsevia oli väestössä 3,8 %. Työttömyysaste oli 9,4 %. Turkulaisväestön tarkastelu koulutusasteen<sup>16</sup> mukaan osoitti puolestaan sen, että vuonna 2007 turkulaisia 15 vuotta täyttäneitä tutkinnon suorittaneita oli yhteensä 103 860. Heistä enemmistö eli 58 % oli suorittanut vähintään keskiasteen tutkinnon ja 14,7 % alimman korkea-asteen tutkinnon. Väestöstä alemman korkea-kouluasteen oli suorittanut 12,2 % ja ylemmän korkea-asteen 12,8 %. Lisäksi 2,3 % oli suorittanut tutkijakoulutuksen. (<http://www.turku.fi>.)

Tarkasteltaessa Turku suhteessa Turun kaupunkiseutuun, kaupungin on nähty menettäneen koulutetuimman väestön kunnan aseman 1990-luvun lopulla. Turun ikärakenteen vanheneminen on tasannut koulutuksen mukaisia eroja ympäristökuntien kesken. Tämän on katsottu olevan pitkäaikaisen kehityksen tulos, joka liittyy Turun kaupunkiseudun 1970-luvulta alkaneeseen seutuistumiskehitykseen. Koulutusrakenteen tasoittumista vauhdittavana muutostekijänä on niin ikään toiminut korkeasti koulutetun väestön muuttoliike keskuskunnasta ympäristökuntiin. Turusta onkin tullut nuorten alle 30-vuotiaiden ja koulutettujen yli 60-vuotiaiden kaupunki. Kehyskunnat ovat puolestaan vetäneet puoleensa korkeasti koulutettujen 30–50-vuotiaiden perheitä. (Rasinkangas 2013, 243.)

Jarkko Rasinkangas (2013) on tutkinut väitöskirjassaan asumisen alueellisia muutoksia ja asumispreferenssejä Turun kaupunkiseudulla ja todennut segregaatiotutkimuksen näkökulmasta asumisvalintojen eriytymisen olevan selkeimmin havaittavissa lapsiperheiden elämänvaiheen osalta, jolloin nämä asumismielityksiltään samankaltaiset perheet hakeutuvat samoille alueille. Tutkija tosin toteaa, että lapsiperheiden preferenssien ja asumisen valitsemisen yhteys voidaan myös kyseenalaistaa, sillä kysymys ei ole suoraan viivaisesti johdettavissa tiettyyn elämäntapaan ja -tyyliin, vaan myös valitsemisen pakoon. Tulkintaa puoltavat Rasinkankaan mukaan muun muassa havainnot turkulaisten lapsiperheiden edellisistä poikkeavista asumismielityksistä, joissa tulevat näkyviksi Turun keskustan tuntumassa ja kerrostaloissa asumiseen liittyvät päämäärät. Tämä on tyypillistä erityisesti nuorille yksilapsisille perheille. Se, että perheeseen kasvaessa hakeudutaan omakotitaloihin ja etäämmällä sijaitseville asuinalueille, voi ainakin osittain olla seurausta myös asumisen vaihtoehtomuudesta, sillä lähempää ei löydy sopivan hintaisia perheasuntoja. Myös lapsiperheiden keskuudessa on kuitenkin huomattavasti toisistaan poikkeavia asumispreferenssejä. (emt. 246.)

Keskusta-alueen asuntokannassa painottuvat erityisesti pienet kerrostaloasunnot sekä samoissa kortteleissa sijaitsevat kaupunkiseudun vapaarahoitteiset vuokra-asunnot. Keskustan sekä sen lähialueiden asukaskunnat koostuvat ensisijaisesti ikääntyvien sekä nuorten sinkkujen ja pariskuntien kotitalouksista. Kaiken kaikkiaan keskusta

<sup>16</sup> Tilastokeskuksen ([www.turku.fi](http://www.turku.fi)) mukaan tutkinnon suorittaneella väestöllä tarkoitetaan lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa sekä ammattitutkintolain mukaan erillisessä tutkintotilaisuudessa tutkinnon suorittaneita. Tutkinnon suorittaneet henkilöt on luokiteltu koulutusasteittain korkeimman/viimeksi suoritettuna tutkinnon mukaan. Jos henkilö on suorittanut useamman kuin yhden tutkinnon, näistä on valittu koulutusasteeltaan korkein tutkinto.

on kuitenkin kaupunkiseudun sekoittunein osa, mikä ilmentää Turun keskustan pitkää historiaa asuinpaikkana ja porvariston ja hallinnon edustajien asuinympäristönä. Vaikka nämä piirteet ovat edelleen osa keskustan asukasrakennetta, keskustan sosiaalisen statuksen on katsottu vähentyneen, ja vaurautta sekä korkeaa sosiaalista statusta (koulutus ja tulot) ilmentävien piirteiden etääntyneen kauemmaksi keskustasta, lähinnä etelän saarille. (Rasinkangas 2013, 248.)

Turkulaisväestöstä 7,1 % oli ulkomaalaisperäisiä vuonna 2010 ja suurimman muunkielisen ryhmän muodostivat venäläiset (2 560). Suuruusjärjestyksessä Turussa asuvat muunkieliset ryhmät olivat arabia (1 329), kurdi (1 163), albania (1 054), viro (841), somali (731), englantia (520), vietnam (501), kiina (346) ja persia (335). (www.turku.fi.) Pääkaupunkiseudun jälkeen Turusta on tullut parissa vuosikymmenessä suurin maahanmuuttajien keskittymä Suomessa. Turun sisällä tapahtuneesta maahanmuuttajaväestön alueellisesta tasoittumisesta huolimatta, maahanmuuttajien keskittymisen muutamalle Turun lähiöalueelle on jatkunut. Jopa kolmannes Turun vieraskielisestä väestöstä asui vain kahdessa Turun lähiössä vuonna 2008. (Rasinkangas 2013, 252.)

Taulukkoon 3 on koottu Turun suuralueiden väestöä kuvaavat piirteet vuoden 2009–2010 vaihteessa. Taulukko havainnollistaa sitä, miten Turun suuralueiden rakenne muun muassa koulutus- ja työttömyysasteen sekä muunkielisen väestön osuuden suhteen on tilastojen valossa ainakin jossain määrin eriytynyt. Korkea-asteen koulutuksen omaava väestönosa on kasautunut Hirvensalo-Kaksikerran (45,1 %) ja Keskustan (35,5 %) alueille, joissa myös työttömyysaste ja muunkielisen väestön osuus on pienin. Sen sijaan vähiten korkeasti koulutettuja asuu Pansio-Jyrkkälä (14,1 %) ja Varissuo-Lauste (20,6 %) alueilla, joissa molemmissa myös työttömyysaste on korkein samoin kuin muunkielisen väestön osuus suuralueiden asukkaista. (Pärty 2011, 11–14). Tästä näkökulmasta katsoen Hirvensalo-Kaksikerta ja keskusta-alueen väestön sosioekonominen tausta näyttää olevan hyvin erilainen kuin Varissuo-Lauste tai Pansio-Jyrkkälä alueiden. Tarkasteltaessa tämän tilan rakentumista asuntojen hallintaperusteiden mukaan havaitaan edelleen, että suhteellisesti eniten omistusasuntoja on Maaria-Paattisissa (75,7 %) ja vain hieman vähemmän Hirvensalo-Kaksikerrassa (73,1 %) ja vähiten Pansio-Jyrkkälässä (41,2 %). Myös perherakenteen osalta yksinhuoltajalapsiperheiden määrä on korkein nimenomaan Pansio-Jyrkkälän alueella, sen ollessa matalin Hirvensalo-Kaksikerrassa. (Pärty 2011, 12–13.) Mielenkiintoiseksi näiden tekijöiden tarkastelu muuttuu tutkimuksessani silloin, kun pohditaan niiden merkitystä asuinalueiden alakoulujen ja tätä kautta osoitteenmukaisten yläkoulujen oppilaspohjiin. Kuten jo edellä esitettiin muun muassa Tarja Toloseen (2001) viitaten, koulut ovat sosiaalisesti ja tilallisesti omien kaupunginosiensä jatkumoa ja niiden oppilaskulttuurit näyttäytyvät melko erilaisina, joten suomalaisen koulukulttuurin yhtenäisyys asettuikin kyseenalaiseksi. On siis oletettavaa, että myös turkulaiskoulujen ja/tai koululuokkien oppilaspohjat ovat rakentuneet ainakin jossain määrin erilaisiksi. Tätä erilaisuutta voi osaltaan lisätä myös kaupungin harjoittama toimintapolitiikka kouluvalintojen suhteen.

**TAULUKKO 3.** Turku suuralueittain: alueen ja sillä asuvan väestön erityispiirteet vuonna 2009/2010 (mukaeltu Pärty 2011)

Alue	Alueen väestön piirteet 2009/2010					
	Asukas- luku (n)	Koulutus- aste (%) <sup>17</sup>	Työttö- myysaste (%)	Muunkieli- nen väestö (%)	Yksinhuol- taja- perheet (%)	Valtion veron- alaiset tulot (€)
<b>Koko Turku</b>	176 087	30,1	13,4	7,6	27,1	24 052
<b>Keskusta</b>	49 011	35,5	10,7	3,5	31,3	24 131
<b>Hirvensalo- Kakkerta</b>	8 911	<b>45,1</b>	<b>7,3</b>	<b>2,6</b>	<b>16,0</b>	<b>33 950</b>
<b>Skanssi- Uittamo</b>	23 513	33,8	1,1	4,4	30,5	25 149
<b>Varissuo- Lauste</b>	18 148	20,6	21,2	<b>24,9</b>	30,8	<b>19 624</b>
<b>Nummi- Halinen</b>	19 857	32,3	13,3	10,5	24,5	20 922
<b>Runosmäki- Raunistula</b>	14 347	22,2	15,4	6,7	32,8	21 718
<b>Länsikeskus</b>	19 787	30,6	11,2	3,1	23,3	25 587
<b>Pansio- Jyrkkälä</b>	9 294	<b>14,1</b>	<b>22,0</b>	11,4	<b>33,5</b>	19 818
<b>Maaria- Paattinen</b>	8 964	22,1	12,2	4,2	17,4	23 568

## 4.2 Perusopetuksen järjestäminen ja eletyt koulumarkkinat Turussa 2010-luvun taitteessa

Turun kaupungin opetuslautakunta päätti (31.5.2006 / 122§) keväällä 2006 suomenkielisen perusopetuksen oppilasalueiden ja oppilasvalinnan perusteiden tarkistamisesta ko. vuoden loppuun mennessä. Kaupunginvaltuuston päätöksellä oppilasalueuudistuksen toteuttamista varten koottiin erityinen työryhmä. Kaupungin valtuusto tai opetuslautakunta ei kuitenkaan määritellyt tarkemmin sitä, mitä uudistus yksityiskohtaisesti tarkoittaa. Tavoitteeksi asetettiin oppilasalueiden uudistaminen hyödyntäen Helsingin, Espoon, Tampereen ja Vantaan kokemuksia. Muissa suurissa kunnissa oppilasalueita oli jo aiemmin pyritty vähentämään kasvattamalla niiden kokoa, luomalla suuralueita ja lisäämällä alueellista yhteistyötä kaupungin eri osissa. (Turun kaupungin opetuslautakunta 14.2.2007, 19§.) Turun kaupungin perusopetusta koskevien www -sivujen mukaan alueyhteistyö luo mahdollisuuden yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi.

<sup>17</sup> Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus Turun suuralueilla 15 vuotta täyttäneestä väestöstä vuoden 2009 lopussa.

Vuonna 2010 perusopetus oli järjestetty Turussa siten, että suomenkielistä opetusta annettiin 38 koulussa. Suomenkielisen perusopetuksen luokat 7-10 sijoittuivat Klaskikon, Luostarivuoren, Nummenpakan, Puolalan, Puropellon, Raunistulan, Rieskälähteen, Topeliuksen, Turun lyseon, Turun suomalaisen yhteiskoulun ja Vasaramäen kouluihin. Näiden lisäksi Turussa toimivat Turun yliopiston normaalikoulu, Steinerkoulu sekä Kansainvälinen koulu. Syyskuussa 2009 turkulaisia peruskoululaisia vuosiluokilla 7.-10. oli kaikkiaan 4238, joista oppivelvollisuuttaan seitsemännellä luokalla suoritti yhteensä 1380 oppilasta. ([www.turku.fi/opetus/tilastotietoja](http://www.turku.fi/opetus/tilastotietoja)).

Jokaiselle oppivelvolliselle on varattu paikka omassa lähikoulussaan. Suomenkielisessä perusopetuksessa kullekin oppilaalle määrätty koulupaikka oppilaan asuinalueen oppilaaksiottoalueen mukaisesti (alakoulut). Alakoulujen oppilaaksiottoalueita on 28, sama määrä kuin alakoulujakin, jotka myös toimivat niin sanottuina syöttökouluina kymmenelle yläkoululle. Yläkoulujen oppilaaksiottoalueita on yhtä monta kuin kouluja. Kaupunki päättää oppilaiden maksimimäärät kussakin koulussa ja rehtori oppilaan sijoituksesta oppilasalueen sisällä. Päätös oppilaspaikasta voidaan tehdä alakoulussa 6. luokan loppuun ja yhtenäiskoulussa 9. luokan loppuun. (Kauppila ym. 2009, 4–6.)

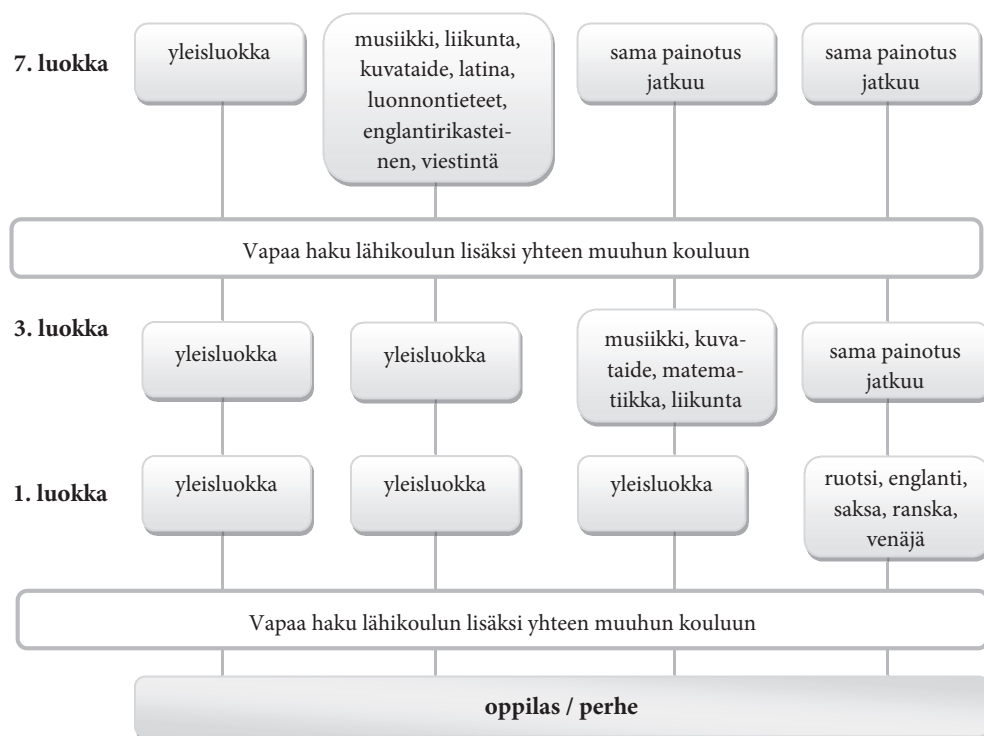
Perusopetuksen oppilas voi hakeutua myös yhteen muuhun kuin oman oppilasalueensa lähikouluun. Mikäli hakijoita on enemmän kuin koulussa on tilaa, oppilas otetaan ensisijaisesti oman koulun oppilasalueelta ja toissijaisesti omalta yhteistyöalueelta (koulumatkan pituuden mukaisessa järjestyksessä). Tämän jälkeen valitaan muualta yhteistyöalueelta (koulumatkan pituuden mukainen järjestys) ja viimeisenä mahdollisesti vieraasta kunnasta. Erikoisluokalle ja erikoispainotteiselle luokalle oppilas valitaan valintakokeiden tai muiden ennalta määrättyjen valintakriteerien mukaisesti. (Turun kaupungin opetustoimi 2009.) Kun turkulainen oppilas hyväksytään muuhun kuin oman oppilasalueen alakouluun 6. luokan loppuun, oppilaan lähikoulu 7. luokalta alkaen on uuden oppilasalueen koulu (Kauppila ym. 2009, 6).

Turun kaupunkirakennetta voidaan pitää perinteisenä, mikä koulujen sijoittumisen osalta tarkoittaa koulujen jakautumista keskusta- ja lähiökouluihin sekä niiden väliin oppilasvirroissa määrittymiin niin sanottuihin eteiskouluihin (Seppänen 2006, 173). Seppänen (2006) on aiemmin määritellyt muun muassa suosiotyypittelyn, jolla kuvataan koulun oppilasvirroin määriteltyä koulun suosioasemaa kaupungissa (emt. 68; Seppänen ym. 2012b). Turussa on muutamia kouluja, jotka ovat vuosien varrella vetäneet isohkon osan oppilaistaan oman oppilasalueen ulkopuolelta ja toisaalta niitä, joiden alueelta haetaan yksinomaan muihin kouluihin. Näiden välissä on vielä joukko sellaisia kouluja, joihin haetaan ja, joiden alueelta haetaan muihin kouluihin vaihtelevassa määrin. (Seppänen 2006, 166.)

#### 4.2.1 Paikalliset painotetun opetuksen valintamahdollisuudet

Seppäsen ym. (2012a) mukaan koulujen suorittama oppilasvalikointi paikantuu 1., 3. ja 7. luokan alkuun (emt. 21). Kieliluokille haetaan kouluun ilmoittautumisen yhteydessä ja niitä täydennetään kolmannelle luokalle siirryttäessä. Kieliluokkaopetuksessa

kieltä käytetään eri oppiaineissa opetuksen välineenä. Opetus syventää kielitaitoa sekä lisää erilaisten kulttuurien tuntemusta ja kansainvälisiä valmiuksia. Kieliluokilla kaksi ensimmäistä vuotta painottuvat ymmärtämiseen ja kielitaidon pohjan luomiseen. Lukemaan ja kirjoittamaan opitaan äidinkielellä (suomi). Poikkeuksena on ruotsin kielikylpyluokka, jossa koulun opetussuunnitelman mukaisesti opetetaan lukemaan ja kirjoittamaan ruotsiksi. Kieliluokasta ja koulusta riippuen aineita opetetaan joko kokonaan tai osittain vieraalla kielellä. Turun kaupungin tarjoamia kieliluokkia ovat Ranskan ja Saksan kieliluokat, Ruotsin kielikylpyluokka, suomalais-venäläinen luokka ja Englannin kieliluokka. (Turun kaupungin opetustoimi 2009.) Perheiden valinnanmahdollisuudet painotetun opetuksen<sup>18</sup> (ja koulun) osalta on esitetty kootusti kuviossa 3 (ks. myös taulukko 4).



**KUVIO 3.** Turkulaisten oppilaiden pääasialliset reitit ja painotetun opetuksen valintamahdollisuudet peruskoulussa vuonna 2010<sup>19</sup> (ks. myös Seppänen ym. 2012).

<sup>18</sup> Tässä tutkimuksessa käytetään yleisesti käsitettä painotettu opetus, vaikka Turussa ensimmäiseltä ja kolmannelta luokalta alkavista painotetun opetuksen luokista käytetään opetuslautakunnan päättämänä erikoisluokka nimitystä. Liikuntaluokkaa lukuun ottamatta nämä luokat muodostavat jatkumon alakoulusta yläkouluun ja oppilaspaikkojen niin salliessa niihin on mahdollista hakea myös seitsemännelle luokalle. Lisäksi osassa kouluja on koulun itsensä päättämänä koulukohtaista painotettua opetusta. Kaikki erikoisluokat ovat painotetun opetuksen luokkia, mutta painotetun opetuksen ryhmä/luokka ei välttämättä ole erikoisluokka.

<sup>19</sup> Kuvio 3 on muokailtu tutkimusryhmän Parents and School Choice. Family Strategies and School Policies in Finnish and Chilean Basic Schoolin (PASC) kuvaamista tyypillisimmistä kouluvalintareiteistä suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä.

Kolmannella luokalla alkavat puolestaan kuvataide-, musiikki- ja matematiikkaluokat sekä liikuntalinjat. Alakoulun liikuntalinjan oppilaat käyvät koulua yleisluokassa ja ovat omansa ryhmänään vain liikuntatunneilla. Liikuntalinjaa lukuun ottamatta edellä mainituilla alakoulussa alkaneilla painotetun opetuksen luokilla opiskelleet jatkavat automaattisesti vastaaville luokille ennalta määriteltyihin yläkouluihin. Oppilaiden on haettava uudelleen yläkoulun liikuntalinjoille, mutta muut alakoulussa alkaneet painotetun opetuksen yläkoululuokat ottavat pääsykriteerit täyttäviä uusia oppilaita, mikäli niissä vain on tilaa. (Turun kaupungin opetustoimi 2009; Seppänen 2012, 21.)

Yläkoulun alussa alkavia painotetun opetuksen luokkia on osittain samoissa aineissa kuin alakoulussakin, mutta hieman eri sisällöin. Koulusta riippuen muun muassa liikuntalinjoilla on painoituksina yleisvalmennus, liikunta, jalka- tai koripallo, jääkiekko, taitoluistelu, tennis tai tanssi. Yläkoulujen uusina painotusaloina, joita ei ole tarjolla alakoulussa, ovat puolestaan luonnontieteet, taito- ja viestintäaineet sekä latinan kieli- ja antiikin kulttuuri. Oppilasvalintakriteerit vaihtelevat niin painotusalojen, niiden alkamisajankohdan kuin koulujen välillä. (Seppänen ym. 2012a, 22.)

Turun yläkoulut, niiden tarjoama painotettu opetus, oppilaiden lukumäärät sekä koulujen oppilasvalintastrategiat keväällä 2010 on koottu yhteen taulukkoon 4.

Turkulaisille kuudesluokkalaisten perheille suunnatusta perusopetusoppaasta ei löydy keskitetysti tietoja yläkoulussa alkavista painotetun opetuksen luokista, vaan ne ovat saatavilla koulujen internetsivuilla ja esittelytilaisuuksissa. Sen sijaan niin kutsutuista erikoisluokista, jotka painottavat jotain oppiainetta Turun kaupungin opetuslautakunnan erillisellä päätöksellä, on tarjolla esittely kaupungin ylläpitämällä internetsivustolla. (Seppänen ym. 2012a, 21.) Yläkoulujen profiilit eroavat selkeästi toisistaan muun muassa sen suhteen missä määrin ne tarjoavat painotettua opetusta ja kenelle se on suunnattu (Seppänen ym. 2012a, 25). Suurimpien hakemusvirtojen on todettu kulkevan kaupunkien keskustoissa sijaitseviin suosituiksi luokitettuihin kouluihin (Seppänen 2006, 173), jotka ovat profiloituneet painotettua opetusta tarjoaviksi kouluiksi. Seppänen ja kumppanit (2012a) ovat jakaneet turkulaiskoulut painotetun opetuksen suhteen karkeasti kolmeen. Yläkouluihin, joissa selkeästi yli puolet oppilaista käy painotetun opetuksen luokkia<sup>20</sup> ja kouluihin, joissa painotetun opetuksen luokissa opiskelee reilu neljännes tai lähes puolet<sup>21</sup> sekä sellaisiksi, jotka eivät tarjoa seitsemännellä luokalla alkavaa painotettua opetusta lainkaan<sup>22</sup>.

Osa turkulaiskouluista on suunnannut painotetun opetuksen luokkansa lähinnä koulun omalla alueella asuville oppilaille ja näihin painotuksiin myös hakevat alueen oppilaat. Kouluilla, jotka ottavat oppilaita eniten tietyn alueen ulkopuolelta, on pienimmät oppi-

<sup>20</sup> Puolala, Turun lyseo, Luostarivuori

<sup>21</sup> Klassikko, Vasaramäki, Topelius, Normaalikoulu, Puropelto, Raunistula

<sup>22</sup> Rieskalähteen ja Nummenpakan koulut



**TAULUKKO 4.** Turun yläkoulut ja niiden painotettu opetus vuonna 2010 (Turun kaupungin opetustoimi 2009), oppilasmäärät alueella ja koulussa sekä oppilaaksiottokriteerit painotettuun opetukseen mukaeltu Seppäsen ym. (2012) mukaan.

Yläkoulu ja painotettu opetus		Oppilasalueen oppilasmäärä (n=1269)	Oppilaat yleisluokka/painotettu lk (n)
Klassikon koulu: luokat 7-9	antiikin kieli ja kulttuuri (latinaluokka)	70	69 / 45
Luostarivuoren koulu: luokat 7-9	*ruotsin kielikylpy *kuvaamataito *liikuntaluokat *englanninkieliluokka	184	74 / 122
Puolalan koulu: luokat 1-9	musiikki- ja kieliluokat: *englanti *saksa *venäjä	23	21 / 94
Puopellon koulu: luokat 7-9	*englantirikas-teenen opetus *liikuntapainotteiset luokat	173	89 / 44
Nummenpakan koulu: luokat 1-9		119	106 / 0
Raunistulan koulu: luokat 1-9	englantipainotteinen opetus	94	69 / 51
Rieskalähteen koulu: luokat 7-9		254	172 / 0
Topeliuksen koulu: luokat 1-9	ranskankieli painotus	35	36 / 13
Turun lyseon koulu: luokat 7-9	englanti- ja musiikkipainotteista opetusta englanti, musiikki, kuvataide, liikunta ja taitaja	135	44 / 94
Turun Normaali-koulu: luokat 1-9	englantipainotteinen opetus science luokka	28	52 / 42
Vasaramäen koulu: luokat 1-9	liikuntaluokat	79	54 / 45

lasalueet ja niiden oppilasvalintastrategiat suuntautuvat laajemmille markkinoille. Yhden tällaisen koulun oppilaista yli 80 % opiskelee painotetuilla luokilla ja saman verran oppilaista tulee oman koulun alueen ulkopuolelta. Koko kaupungissa painotettuja luokkia käyvistä oppilaista yli puolet sijoittuu kolmeen hyvin erilaiseen kouluun, joista yksi valikoi oppilaansa laajoilta markkinoilta ympäri kaupunkia pääasiassa testein, toinen pääasiassa omalta alueelta käyttäen lukuisia erilaisia kriteerejä ja kolmas pääosin omalta alueelta oppilaan oman halukkuuden mukaan. Reilu viidennes yleisluokan oppilaista ei asu koulun oppilasalueella, vaan he ovat päässeet kouluun perheiden tekemän hakemuksen perusteella. Samat koulut, joihin kerääntyi eniten oppilaita painotetun opetuksen luokille, ottivat keskimääräistä enemmän yleisluokkien oppilaita tietyn alueen

### Oppilaaksiottokriteerit painotettuun opetukseen (2010)

- \* sisäänotto sekä oman oppilasalueen kouluista että muista kouluista
- \* sisäänotto 7. luokalle siirryttäessä
- \* pääsykriteerit: äidinkielen ja englanninkielen arvosanat
- \* sisäänotto pääasiassa oman oppilasalueen kouluista
- \* sisäänotto täydentäen 7. luokalle siirryttäessä → paikkoja rajattu määrä (muutamia oppilaita)
- \* painotetun opetuksen pääsykriteerit muilta kuin oman oppilasalueen koulun oppilailta: soveltuvuus- ja pääsykokeet
- \* 1. luokalta alkavat yleisopetuksen luokat jatkuvat 9. luokan loppuun
- \* sisäänotto erikoisluokille 1. ja 3. luokalle siirryttäessä → pääsykokeet
- \* oppilas jatkaa (halutessaan) erikoisluokalla 9. luokan loppuun saakka
- \* sisäänotto täydentäen 7. luokalle siirryttäessä → paikkoja rajattu määrä (muutamia oppilaita)
- pääsykriteerinä pääsykokeet
- \* sisäänotto pääasiassa oman oppilasalueen kouluista
- \* sisäänotto 7. luokalle siirryttäessä
- \* englantirikasteiselle luokalle oppilaat valitaan oman halukkuuden mukaan
- \* liikuntapainotteisille luokille soveltuvuuskoe ja kouluarvosanat
- \* 1. luokalta alkavat yleisopetuksen luokat jatkuvat 9. luokan loppuun
- \* sisäänotto 7. luokalle siirryttäessä
- \* soveltuvuuskoe
- \* mahdollisuus 8. luokalla alkavaan teknologiapainotteiseen opetukseen (valinnaisaine), ei pääsykriteeriä
- \* sisäänotto 3. luokalle siirryttäessä → soveltuvuuskokeet
- \* oppilas jatkaa (halutessaan) erikoisluokalla 9. luokan loppuun saakka
- \* sisäänotto pääasiassa oman oppilasalueen kouluista
- \* sisäänotto englantirikasteiselle luokalle täydentäen 7. luokalle siirryttäessä → paikkoja rajattu määrä
- \* pääsykriteerit: pääsykoe, äidinkielen ja englanninkielen arvosanat, oppilaan omat perustelut
- \* sisäänotto 3. luokalle siirryttäessä → pääsykokeet
- \* ei suoraa jatkumoa 7. luokalle siirryttäessä → pääsykokeet

ulkopuolelta. Painotetun opetuksen profilit eri kouluissa vaihtelevat sen suhteen, mitä reittiä yläkoulun aloittavat oppilaat ovat kouluun tulleet. Näitä reittejä (ks. myös kuvio 3) ovat muun muassa opiskelu vastaavalla painotetulla luokalla jo alakoulussa, opiskelu yläkoulun oppilasalueelle kuuluvassa ”syöttöalakoulussa” yleisluokassa ja opiskelu alakoulussa, joka ei kuulu yläkoulun oppilasalueeseen. Tietyn alakoulun käyminen takaa-kin paikan tiettyyn yläkouluun. (Seppänen ym. 2012a, 27.)

#### 4.2.2 Oppilaaksioton turkulaiset ominaispiirteet ja linjaukset

Kaupunkien välisten erojen on nähty muodostuvan siitä, missä määrin vanhemmille tarjotaan mahdollisuuksia vaikuttaa lapsensa kouluun tai opetusryhmään si-

joittumiseen sekä siitä, missä määrin koulujen on mahdollista valikoida oppilaitaan (Seppänen ym. 2012b, 227). Vertailemalla muun muassa tutkimuskaupunki Turun alueellisen mallin, oppilaaksioton ja koulujen profiloitumisen linjauksia Vanhemmat ja kouluvalinta -tutkimushankkeessa<sup>23</sup> mukana olleiden Vantaan ja Espoon vastaaviin piirteisiin, on mahdollista hahmottaa Turkuun rakentunut paikallinen malli ja toimintapolitiikkaa siihen liittyvine erityispiirteineen.

Esimerkiksi *Vantaalla* oli vuonna 2009 neljä oppilaaksiottoaluetta, joiden puitteissa aluerehtrit osoittivat lähikoulun, joka ei välttämättä kuitenkaan tarkoittanut kotia lähinnä sijaitsevaa koulua. Viranomaisten tekemän lähikoulupäätöksen jälkeen vanhemmat voivat hakea koulupaikkaa toissijaisessa haussa. Hakukriteereitä olivat oppilaan asuinpaikka (Vantaalla), terveydentila tai muu erityinen syy ja sisarusperuste. Koulun rehtori päättää oppilaan toissijaisesta paikasta sekä pääsystä painotettuun opetukseen, jota käytännössä on tarjolla vain kahdessa oppiaineessa. Jos painotettu opetus on aloitettu kolmannella luokalla, oppilaat jatkavat yleensä yläkouluun siirtymisensä samassa painotetussa opetuksessa. (Yläkoululaisen opas 2009, Vantaan kaupunki; Poikolainen 2011.) *Espoossa* sen sijaan maantieteellinen säätely koulupaikan määräytymisessä on väljää. Kaupunki on jaettu seitsemään usean koulun oppilasalueeseen. Koska lapsen asuinpaikka ei suoraan määritä lapsen tulevaa koulua, perheet eivät tiedä etukäteen lähikouluaan. Maantieteellisen säätelyn väljyys tarkoittaa käytännössä sitä, että koulupaikan määräytymisessä käytetään muita kriteerejä. Lähikoulu osoitetaankin terveydentilan, sisarusperusteen, koulumatkan ja vanhempien esittämän koulutoiveen pohjalta edellä mainitussa järjestyksessä. (Varjo & Kalalahti 2011.)

*Turussa* puolestaan lähikoulun osoittaminen tapahtuu kouluittain julkisesti määrittelyillä oppilasalueilla, jotka muistuttavat aiempia koulupiirejä. Jokaisella yläkoululla on oma oppilasalueensa ja alakouluilla on yhden koulun oma tai kahden koulun yhteinen oppilasalue, joka kytkeytyy jonkun yläkoulun oppilaaksiottoalueeseen. Jokaisella yläkoululla on käytännössä kolmesta viiteen etukäteen määriteltyä syöttökoulua. Tämän lisäksi ylä- ja alakoulujen oppilasalueet on jaoteltu neljään yhteistyöalueeseen, joilla on merkitystä erityisesti toissijaisessa oppilaaksiotossa, kuten edellä on todettu. Koulupaikan ja kotiosoitteen välinen kytkös on Turussa Espoota ja Vantaata tiukempi ja julkisemmin määritelty. Tämä tarkoittaa sitä, että mikäli oppilasalueiden rajoihin ei tehdä muutoksia, tietty asuinpaikka tietyllä oppilaaksiottoalueella takaa koulupaikan tietyssä koulussa. Tällainen alakoulujen oppilasalueiden sitominen yläkoulujen oppilasalueisiin rakentaakin perusopetuksen mittaisia julkisesti tiedossa olevia ennakoitavia koulupolkuja myös muille kuin yhtenäiskoulujen oppilaille. (Varjo & Kalalahti 2011, 15; ks. myös Seppänen ym. 2012a, 20.)

Espoon linja koulujen profiloitumisen suhteen esimerkiksi Vantaaseen verrattuna on salliva ja kouluvalintatilaa voidaan luonnehtia avoimeksi. Yläkoulua valitessaan espoolaisoppilas voi valita seitsemästä painotetun opetuksen linjasta. Koulutoive ky-

<sup>23</sup> Tarkemmat kuvaukset sekä VAKOVA- että PASC -tutkimushankkeista löytyvät johdanto-luvusta.

syttään kaikilta oppilailta yhtenäiskouluja lukuun ottamatta. (Varjo & Kalalahti 2011; ks. myös Koivuhovi 2012, 403.) Vantaan ja Espoon alueelliset mallit poikkeavatkin lähinnä perheiden esittämien toiveiden huomioimisessa. Espoossa lähikoulun osoittamisessa perheiden lähikoulutoiveet otetaan huomioon mahdollisuuksien mukaan. (Varjo & Kalalahti 2011, 15.) Sen sijaan Vantaalla vanhempien valinnanmahdollisuudet ovat tiukasti rajatut ja vähäiset ja toimintapolitiikka painottaa oppilaan sijoittamista oppilasalueen lähikouluun (Seppänen ym. 2012a). Seppäsen ym. (2012a) mukaan Turku puolestaan näyttää samalla sekä rajaavan että korostavan perheiden kouluvalintoja. Kaupunki nojaa toimintapolitiikkaan, jossa perusopetuksen oppilas pääsee ilman hakumenettelyä oman oppilasalueensa hänelle osoittamaan kouluun (ensijainen oppilaaksiotto). Kaupungin opetustoimi mahdollistaa kuitenkin perheille ”koulun valinta” -vaihtoehdon tietyin aiemmin jo esitettyjen ennalta määrättyjen kriteerien mukaisesti. Tässä toissijaisessa haussa oppilas voi hakeutua yhteen muuhun kuin oman oppilasalueensa kouluun. (Seppänen ym. 2012a; Turun kaupungin opetustoimi 2009; Vantaan kaupunki 2010.)

Tutkijat Varjo ja Kalalahti (2011) ovat vertailleet myös edellä esiteltyjen kaupunkien koulujen profiloitumista ja painotetun opetuksen tarjontaa. Tutkijoiden mukaan kaupunkien väliset keskeisimmät erot kouluvalinnan institutionaalisessa tilassa rakentuvat toissijaisen oppilaaksioton painotetun opetuksen tarjonnasta. Suhteutettuna koulujen lukumäärään, painotetun opetuksen luokat ovat Turussa ja Espoossa merkittävästi yleisempiä kuin Vantaalla, sillä Turun ja Espoon yläkouluista valtaosassa on jokin painotetun opetuksen ryhmä tai luokka. Painotetun opetuksen linjat eivät kuitenkaan jatku Espoossa samalla tavoin kuin Turussa, vaan alakoulussa aloitettuihin painotuksiin on yläkouluvaiheessa erillinen haku soveltuvuuskokein. Turussa painotettu opetus muodostaa eräänlaisen kaksikerroksisen järjestelmän, jossa opetuslautakunnan asettamien hakumenettelyjen kautta hakeuduttavien painotetun opetuksen luokkien (erikoisluokkien) lisäksi yläkouluilla voi olla itse määriteltäviä erityispiirteitä ja painotuksia. Näistä koulujen erityispiirteistä ja painotuksista ei löydy kuitenkaan tarkkaa tietoa esimerkiksi perheille suunnatuista Perusopetusoppaista, vaan lisätietoja antavat koulut ja niiden Internet-sivut. (emt. 19–20.) Lisäksi Turussa yläkoulussa alkaville painotetun opetuksen luokille pääsemiseksi on ollut tyyppillistä todistusarvosanojen ja hakemusten käyttö. Sen sijaan oppilaiden testaaminen on ollut yleisintä Espoossa. (Seppänen 2012a, 29.)

Kalalahti (2014) on aiemmin todennut, että perusopetuslain lähikouluperiaatteen toteutumisen puitteissa kunnat ovat voineet itse linjata kouluvalintojen vapauttamisen ja kielteisten seurauksien torjumisen laajuuden. Universalistisuuden näkökulmasta tämä asettaa kuitenkin eri kuntien asukkaat erilaisiin asemiin. (Kalalahti 2014, 70; myös Varjo & Kalalahti 2011.) Edellä esitetyn pohjalta näyttää siltä, että Turussa harjoitetulla toimintapolitiikalla oppilas ohjataan oppilasalueensa kouluun, mutta tietyin edellytyksin ja rajoituksin perheille annetaan koulun valinta mahdollisuus. Takaamalla kaikille oppilaille tasapuolinen pääsy koulutukseen ennalta määriteltujen kriteerien

mukaisesti, turvataan sosiaalisen tasa-arvon toteutuminen. Tarjoamalla toisistaan erottuvia painotetun opetuksen vaihtoehtoja, varmistetaan puolestaan yksilöllisten valintamahdollisuuksien ja yksilöllisen tasa-arvon toteutuminen. Tämän kaltaista oppilaaksiottoa säädellessään Turun kaupungin voi katsoa toteuttavan kahta osittain ristiriitaista velvollisuutta. (vrt. Varjo & Kalalahti 2011, 22.) Ko. toimintapolitiikka asemoi myös perheet erilaisiin asemiin.

## 5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA AINEISTOT

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset, joihin haen vastauksia Vanhemmat ja kouluvalinta -tutkimushankkeessa kerätyillä teemahaastattelu- ja kyselyaineistoilla (5.1). Tätä seuraavissa alaluvuissa pohdin tutkimuksen metodologisia ja menetelmällisiä valintoja ja esittelen tutkimuksen analyysimenetelmät: teema-analyysin ja toimija-asema-analyysin (5.2). Teema-analyysillä jäsenän sitä, minkälaisia tekijöitä haastatteluun osallistuneet äidit pitävät merkityksellisinä puhuessaan lapsensa koulutuksesta ja yläkouluvalinnasta. Analysoin lisäksi sitä, mitä ja miten eri tavoin he puhuvat koulutuksesta ja kouluvalinnoista ja miten he kouluvalintakentällä toimivat. Tämä aineiston toimija-asema analysointi nojaa diskurssianalyyttiseen menetelmään. Tämän jälkeen perehdyn teemahaastatteluun aineiston hankintamenetelmän ja esittelen Vanhemmat ja kouluvalinta -tutkimushanketta, aineiston hankintaa sekä aineiston analysointia käytännössä. Seuraavassa luvussa (5.3) esittelen tutkimukseni kohdejoukon eli tarkastelen kysely- ja haastatteluaineistojen pohjalta haastateltujen äitien taustoja muun muassa koulutuksen ja sosioekonomisen aseman suhteen, äitien perhesuhteita, asumiseen liittyviä tekijöitä sekä peruskouluvalintoja. Vertailen tutkimusaineistoani jo edellisessä luvussa esitettyihin turkulaisväestöä kuvaaviin sosiodemografisiin tunnuslukuihin.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Suurimmissa suomalaisissa kaupungeissa perheet ovat voineet valita lapselleen jonkun muun kuin osoitteenmukaisen koulun viimeisten parinkymmenen vuoden ajan. Tämän kouluvalintapolitiikan muutoksen myötä vanhempien peruskouluvalintaan liittyvää tutkimusta on tehty jo jonkin verran. Suomalaisvanhempien puheen kautta avautuvia käsityksiä kouluvalinnasta, perheen kouluvalintaprosesseja ja toimijuutta kouluvalintakentällä analysoivaa väitöskirjatutkimusta ei ole kuitenkaan vielä tehty. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ymmärtää erilaisista perheistä tulevien kuudesluokkalaisten nuorten valikoitumista tutkimuskaupungin yläkouluihin äitien haastattelujen avulla. Tarkastelen perheen yläkouluvalintaa puheena ja toimintana, jotka rakentuvat perhekohtaisten tekijöiden ja erityisesti äitien toiminnan sekä paikallisesti harjoitetun toimintapolitiikan välisessä vuorovaikutuksessa. Paikallisessa kontekstissa tapahtuvien vanhempien kouluvalintojen ja niihin kytkeytyvien tekijöiden lisäksi tutkimuksen voi nähdä kertovan laajemminkin yhteiskunnassa vallitsevista järjestyksistä, hierarkioista ja arvoista sekä koulutukseen ja sosioekonomiseen asemaan linkittyvistä normatiivisista toimintatavoista ja odotuksista (ks. Ojala 2010). Tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on kuitenkin kuvata ja ymmärtää kouluvalintailmiötä erityisesti perheiden näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset muotoilen seuraavasti:

- 1 **Minkälaisia tekijöitä äidit pitävät merkityksellisinä yläkouluvalinnassa?**
- 2 **Minkälaisia kouluvalintastrategioita ja toimijuutta koulutukseen ja kouluvalintaan kytkeytyvä puhe ja äitien toiminta paikallisessa institutionaalisessa tilassa rakentavat?**
  - o Minkälaisia resursseja ja koulutukseen liitettyjä arvoja ja arvostuksia vanhempien kouluvalintaan ja toimijuuteen kietoutuu?
- 3 **Miten puheen ja valintojen kautta rakentuneet vanhempien kouluvalintastrategiat ovat sidoksissa paikalliseen kouluvalintapolitiikkaan?**

Lisäksi tarkastelen sitä, ketkä perheessä osallistuvat kouluvalinnoista käytävään neuvotteluun. Reay ja Ball (1998) ovat todenneet, että vaikka vanhempien kouluvalintaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta löytyy, harvemmat tutkimukset kohdistuvat siihen, miten koulutukseen liittyviä päätöksiä perheissä tehdään. Muun muassa se, miten valinnoista keskustellaan ja minkälaisia kompromisseja ja konflikteja niihin mahdollisesti liittyy, ovat kouluvalintaprosessin ydintä. (emt. 431.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitan niitä tekijöitä, joita äidit pitävät merkityksellisinä lastensa koulutusta ja yläkouluvalintoja pohtiessaan. Sekä kansainvälistä että kansallista kouluvalintatutkimusta on tehty runsaasti, kuten teoreettisessa viitekehelyksessä olen esittänyt. Kontekstista riippumatta vanhempien kouluvalintaperusteluista löytyy samankaltaisia piirteitä, vaikka koulujärjestelmät ja valintakontekstit erilaisia ovatkin. Yleisiksi kouluvalintaperusteluiksi eri tutkimuksissa vanhemmat nostavat koulumatkaan ja ystäviin liittyvät tekijät (mm. West, David, Hailles & Ribbens 1995; Bagley ym. 2001, Seppänen 2006; Poikolainen 2011; 2012). Myös koulun maine, ilmapiiri sekä oppiainetarjonta ja kansallisessa viitekehelyksessä tarkastellen painotettu opetus on tutkimuksissa havaittu merkityksellisiksi kouluvalintatekijöiksi (mm. Seppänen 2006; Koivuhovi 2012; Kosunen 2013; Kosunen & Carrasco 2013; Kosunen & Seppänen arvioitavana). Kansainvälisten tutkimusten mukaan myös koulun hyvillä oppimistuloksilla on merkitystä koulun valinnassa. Suomessa tilanne on sikäli toinen, että julkisia oppilaiden oppimistuloksista tehtyjä ranking-listauksia ei ole saatavilla. On oletettavaa, että edellisten tekijöiden lisäksi vanhempien haastatteluaineisto tuo esille myös muita kouluvalintaperusteluja.

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitan vanhempien puheesta ja toimista paikallisella kouluvalintakentällä rakentuvia valintastrategioita, niihin liittyvää toimijuutta sekä sitä, minkälaisia vanhempien resursseja ja koulutukseen liitettyjä arvoja niihin kiinnittyy. Aiemmin on analysoitu muun muassa erilaisia valitsijatyyppejä, subjektipositioita tai toimija-asemia sekä vanhempien yhteiskunnallisen aseman suhdetta niihin. Eri tyyppeihin tai positioihin on nähty kytkeytyvän niin vanhempien erilaisia koulutuksellisia ja sosiaalisia resursseja kuin erilaisia arvojakin. (esim. Gewirtz ym. 1995; Raveaud & van Zanten 2007; Poikolainen 2011; 2012; Silmäri-Salo & Poiko-



lainen arvioitavana.) Aiempaa tutkimusta löytyy myös kouluvalintastrategioista tai toimintalogiikoista. Näitä tutkimuksia on kritikoitu usein kuitenkin siitä, että niissä on kiinnitetty huomiota ainoastaan keskiluokkaisten vanhempien kouluvalintoihin ja kasvatuskäytäntöihin (Lareau 2003; 2011; Bossetti & Pyryt 2007; Reinoso 2008; Davies & Aurini 2008, Irwin & Elley 2011). Tässä tutkimuksessa oletan perheiden erilaisien resurssien ja koulutukseen liitettyjen arvojen olevan merkityksellisiä vanhempien asemoituessa erilaisiin toimija-asemiin ja käyttäessä erilaisia kouluvalintastrategioita.

Kolmas tutkimuskysymys tarkastelee turkulaisvanhempien kouluvalinnoista rakentuvien kouluvalintastrategioiden ja paikallisen kouluvalintapolitiikan suhdetta. Paikallinen toimintapolitiikka määrittää, ohjaa, rajaa tai mahdollistaa perheiden ja vanhempien kouluvalintoja eri tavoin. Useissa edellä mainituissa tutkimuksissa paikallinen konteksti on yleensä huomioitu. Aiemmin on tarkasteltu myös paikallisia institutiонаalisia kouluvalintatiloja, kuten Turun, Espoon ja Vantaan toimintapolitiikkoja, alueellisia malleja, oppilaaksiottoa, koulujen profiloitumista ja opetuksen tarjontaa yms. (esim. Varjo & Kalalahti 2011; Seppänen ym. 2021a; 2021b), mutta varsinaista turkulaisten vanhempien kouluvalintastrategioiden ja kouluvalintapolitiikan suhdetta ei ole tämän tyyppisesti selvitetty. Oletettavaa on, että erilaisiin toimija-asemiin asemoituneet vanhemmat, jotka käyttävät erilaisia kouluvalintastrategioita näkevät myös toimintaedellytyksensä paikallisella kouluvalintakentällä eri tavoin.

## 5.2 Tutkimusaineistot ja tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Analysoin tutkimuksessa vanhempien ja erityisesti äitien haastattelujen avulla ilmenneitä kouluvalintoja, perheiden kouluvalintaprosesseja ja äitien toimintaa peruskoulutuksen kentällä sekä tulkitsen puheen ja valintojen kautta rakentuvia perheiden kouluvalintastrategioita. Lisäksi pyrin tulkitsemaan perheiden kouluvalintastrategioiden ja paikallisen toimintapolitiikan suhdetta. Erilaisten valintastrategioiden ja paikallisen toimintapolitiikan suhteen voidaan katsoa riippuvan siitä, minkälaisen käsitteiden avulla kouluvalintailmiötä yritetään ymmärtää. Tutkimukseni kannalta oleellimmat suomalaista peruskoulua, -koulutusta ja kouluvalintailmiötä sekä perheinstituutiota ja perheiden pääomia kuvaavat käsitteet olen esitellyt aiemmissa teorialuvuissa. Tässä luvussa jatkan käsitteen määrittelyä tutkimusmetodologisten käsitteiden valossa.

Tutkimukseni lähtökohtana ovat olleet äitien näkemykset sekä peruskoulutukselle ja yläkouluvalinnalle antamat merkitykset yhdessä tapauskaupungissa. Pyrkimyksenä on tavoittaa erilaisen koulutuksen ja sosioekonomisen aseman omaavien äitien perspektiivi lapsen yläkouluun siirtymisestä ja kuunnella miten he puhuvat perheen yläkouluvalinnasta ja siihen liittyvistä tekijöistä ja tätä kautta tulkita lasten koulutukseen ja kouluvalintoihin liittyvien kertomusten merkityksiä (vrt. esim. Hakovirta 2006, 147). Tutkimuskohteenani on nimenomaan äitien haastattelupuhe, sillä kuten edellä on useaan tutkimukseen vedoten todettu, erityisesti äitien on nähty sitoutuvan

ja osallistuvan lasten koulutukseen, koulunkäyntiin ja kouluvalintoihin. Käytännössä äidit (n=90) olivat myös halukkaampia osallistumaan tutkimukseemme (N=101), sillä vain joka kymmenes (n=11) haastatteluun osallistunut oli isä.

Muun muassa Annette Lareau (2000) on tutkinut amerikkalaisperheitä, perhe-elämäkäytäntöjä ja -rutiineja vanhempia havainnoiden ja haastatellen ja todennut, etteivät hänen tutkimansa isät aina olleet kovin hyödyllisiä informaationlähteitä, sillä usein he eivät tienneet perheen arjen käytännöistä (emt. 407). Voin osittain jakaa Lareauin havainnon. Äitien haastattelut antoivat kuvan siitä, että he olivat keskustelleet tietyin syin (luku 6.2.1) lapsensa kanssa kouluvalinnoista sekä osallistuneet yläkoulujen esittelytilaisuuksiin isää useammin (6.3.3). Myös päätös valinnasta miellettiin usein äidin ja lapsen tai äidin tekemäksi (luku 6.2.2). Äitien haastattelujen ohessa olen muussa yhteydessä analysoinut Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeessa haastateltujen isien<sup>24</sup> näkemyksiä lapsen peruskoulutuksesta sekä kouluvalinnoista. Myös isien<sup>25</sup> haastatteluista paljastui, että äidit olivat osallistuneet heitä useammin muun muassa yläkoulujen esittelytilaisuuksiin, mutta kouluvalintapäätöksistä keskusteltiin toki perheen kesken, mikäli siihen oli tarvetta<sup>26</sup>. Vaikka haastatteluun olisi osallistunutkin isä, niissä saattoi kuulua äidin ”ääni”, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi: *[haastateltavan puhelin soi] anteeksi, mä en huomannut sulkee.. [Vaimo] halusi vielä muistuttaa siitä, kun eilen illalla kävelyllä juteltiin näistä asioista, juuri tää, tää niinku..* (H12, isä, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)

Koko aineiston analysointiprosessi alkoi aineistolähtöisestä teemoittelusta (Hirsjärvi & Hurme, 2000; Patton 2002, 452–471). Tämän jälkeen kiinnitin huomioni äitien lasten koulutusta koskeviin erilaisiin puhetapoihin ja niiden piirteisiin. Näin analyysissäni on piirteitä myös diskursiivisesta luku- ja analyysitavasta (ks. esim. Böök & Perälä-Littunen 2010, 44), jonka avulla pyrin kuvailemaan äitien puheen ja yhteiskunnan, erityisesti paikallisen kouluvalintapolitiikan välistä suhdetta. Äitien puhe ilmentää myös heidän identiteettiään. Vanhemmat tekevät valintojaan erilaisista toimijapositioneista käsin (Poikolainen 2011; Wilkins 2010; Potter 2012) ja erilaisiin positiioihin

<sup>24</sup> Käsikirjoitukset artikkeleista:

- 1) Silmäri-Salo, S. & Poikolainen, J. (arvioitava) Vanhempien toimija-asemien rakentuminen yläkouluvalintojen näkökulmasta. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu – valinnat ja yhteiskuntaluokat suomalaiskaupunkien koulupolitiikoissa
- 2) Poikolainen, J & Silmäri-Salo, S. Contrasting Choice Policies and Parental Choices in Finnish Case Cities. In Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Finland and Chile.

<sup>25</sup> Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeessa haastatelluista turkulaisista (n=11) kolme oli yksinhuoltajaisää, joilla oli pääasiallinen vastuu lapsen arjen sujumisesta. Viisi isistä toimi tai oli toiminut puolestaan kasvatuksen tai koulutuksen parissa esimerkiksi ohjaajana, opettajana, vastuuopettajana tms. Elämäntilanteensa ja ammattinsa näkökulmasta katsoen on oletettavaa, että nämä isät olivat kiinnostuneita lastensa koulutuksesta ja kouluvalinnoista.

<sup>26</sup> Haastateltujen isien kouluvalintaperustelut olivat linjassa äitien haastatteluissa esille nostamien perustelujen kanssa.

asemoituneina he myös kokevat oletetut koulumarkkinat eri tavoin (Vincent, Braun & Ball 2010).

### 5.2.1 Tutkimushankeen ja -aineistojen taustoituis

Tutkimuksen kysely- ja haastatteluaineistot kerättiin keväällä 2010 osana Suomen Akatemian rahoittamaa Turun ja Helsingin yliopistojen yhteistyönä tehtävää tutkimusprojektia Vanhemmat ja kouluvalinta (VAKOVA) - Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupolitiikat suomalaisessa peruskoulussa (2009–2012). Hankkeen tutkimuskohteena oli perheiden koulutusstrategioiden ja kunnallisen koulupolitiikan välinen suhde kahdessa kaupungissa (Turku ja Vantaa) sellaisena kuin se ilmenee peruskoulun ala- ja yläkoulun välillä tapahtuvissa kouluvalinnoissa. Sittemmin tutkimushanke laajeni kattamaan myös Espoon. (Seppänen ym. arvioitava.) Kaikille suomenkielisen yleisopetuksen 6. luokkalaisten (1284 oppilasta) turkulaislasten huoltajille lähetettiin kyselylomake (ks. liite 2) yläkouluun siirtymisestä joulukuussa 2009. Lomakkeen lopussa pyydettiin yhteystietoja niiltä, jotka halusivat osallistua haastatteluun. Kyselyyn vastasi 423 huoltajaa (33 %), joista 112 jätti yhteystietonsa haastatteluun varten<sup>27</sup>. Kaikkiaan Turussa vanhempien haastatteluja kerättiin 101. Tämän tutkimuksen primääriaineistona ovat turkulaisäitien haastattelut (n=87), mutta tutkimuksen taustoitusta, tutkimusaineiston analyysiä ja tulosten tulkintaa vahventaa myös haastateltujen äitien kyselyaineisto.

Perheiden kouluvalintaprosessin ymmärtämisessä kansainväliset tutkimusryhmät ovat aiemmin käyttäneet teemahaastattelua. Kouluvalintasyiden lisäksi on kartoitettu muun muassa sitä, mistä perheet ovat saaneet tietoa kouluista ja kuinka monta koulua on harkittu vaihtoehtoina. Perheiden välisten erojen lisäksi tutkimuksen keskiössä ovat olleet perheenjäsenten keskinäiset roolit kouluvalintaprosessissa, lapsen rooli yläkouluvalinnassa suhteessa vanhempiinsa ja vanhempien väliset roolit sekä erityisesti äidin merkitys kouluvalinnassa. (Seppänen 2006, 89.) Reay ja Ball (1998) ovat todenneet, että vaikka vanhempien kouluvalintaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta löytyy, harvemmat tutkimukset kohdistuvat siihen, miten koulutukseen liittyviä päätöksiä tehdään perheissä. Muun muassa se, miten valinnoista perheissä neuvotellaan ja minkälaisia kompromisseja ja konflikteja niihin voi liittyä, ovat kouluvalintaprosessin ydintä. (emt. 431.)

Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeen haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelurunko (ks. liite 3) oli laadittu vuoden vaihteessa 2008 - 2009 ennen Vantaalla aloitettua haastattelukierrosta ja sitä muokattiin vielä

<sup>27</sup> 11 yhteystiedot jättäneistä (joista yhden oli täyttänyt lapsi omalla nimellään, mutta yhteyttä otettiin isään ja äitiin) ei saatu haastatteluun seuraavista syistä: Kuudelle vanhemmalle haastatteluaiakaa ei saatu sopimaan perheen elämässä olleiden kiireiden tai yllättävien huolien vuoksi, vaikka he ensin harkitsivat osallistumista. Kahta ei tavoitettu yhteystiedoista. Yksi ei halunnut osallistua. Yhdessä perheessä kumpikaan vanhempi ei kokenut osaavansa riittävästi suomea tai haluavansa tulkkia. Yksi oli hakenut muualle kuin Turun kaupungin kouluihin, joten hän ei kuulunut kohdejoukkoon, eikä häneen siksi otettu yhteyttä.

ennen Turun haastattelujen aloittamista. Aloitin hankkeessa tuossa vaiheessa, joten en juuri päässyt vaikuttamaan valmiin haastattelurungon sisältöön muutamia vanhempien kouluvalintaprosessiin liittyviä kysymyksiä lukuun ottamatta. Lisäksi haastattelurunko oli jo kattava ja melko pitkä, joten sen temaattista sisältöä ja pituutta ei ollut syytä lisätä. Pituudesta kertonee sekin, että omista tekemistäni haastatteluista lyhin oli 54 minuuttia pisimmän venyessä kolmeen tuntiin. Kokonaisuudessa 101 vanhemman puhetta tuli äänitiedostoina 127,5 tuntia. Keskimäärin haastattelut kestivät 90 minuuttia, lyhimmän kestäessä 33 minuuttia ja joka kymmenennen haastattelun kestäessä kahdesta kolmeen tuntia. Litteroitua tekstiä rivivälillä 1, fonttikoko 8 (verdana) tuli kokonaisuudessaan 1513 sivua.

Haastattelut tehtiin kasvokkain yksilöhaastatteluina (haastattelujen toteutuksesta ja tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksesta löytyy tarkka kuvaus liitteestä 4). Yksilöhaastattelut keskittyvät tyypillisesti haastateltavan henkilökohtaisiin käsityksiin ja mielipiteisiin haastattelun aiheena olevista asioista. Yksilöhaastattelussa haastattelijan asema vuorovaikutusta ohjaavana ja säätelevänä toimijana on keskeinen. Haastattelu rakentuukin olennaisesti haastattelijan esittämien kysymysten varaan, vaikka ne eivät vuorovaikutusta ja haastattelun kulkua kokonaan määrääkään. Haastattelijan ja haastateltavan välisen puheen vuorovaikutuksellisuuden aste vaihtelee erilaisten haastattelutapojen (strukturoidut, puolistrukturoidut, teema- ja avoimet haastattelut) välillä. (Pietilä 2010, 215.) Yhteistä niille on kuitenkin se, että keskustelussa on kaksi osapuolta, joiden väliseen suhteeseen sisältyy jonkinasteista vuorovaikutusta säätelevää hierarkkisuutta. Tutkimushaastattelu onkin yksi esimerkki institutionaalisesta tilanteesta, jossa osallistujat rakentavat itselleen ja toisilleen tietyt, koko tilanteen keston ajan suhteellisen samoina pysyvät puhujaroolit haastattelijana ja haastateltavana, kysyjänä ja vastaajana. (Ruusu vuori 2010, 269.)

Aineistonkeruumenetelmänä käytetyn puolistrukturoidun haastattelun aihepiirit teema-alueittain oli ennakolta määrätty. Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (1993, 36) mukaan teemahaastattelumenetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, jolloin haastattelu on edellä esitetyn kaltainen vuoropuhelu haastateltavan ja haastattelijan välillä. Haastattelijan on kuitenkin varmistettava, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi, vaikka niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastateltavasta henkilöstä riippuen (Eskola & Suoranta 2000, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 27). Puolistrukturoidun haastattelun on katsottu sopivan käytettäväksi erityisesti silloin, kun tutkimuskohteena ovat yksilön arvostukset, aikomukset ja ihanteet eli sellaiset aiheet, joita ei normaalisti pohdita kriittisessä mielessä. Teemahaastattelu ei edellytä kokeellisesti aikaansaataa yhteistä kokemusta, vaan oletuksena on, että yhteisiä jokapäiväisiä kokemuksia voidaan tutkia. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 35–36.) Teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta itsestään. Lisäksi haastattelussa käytettävät teemat takaavat sen,

että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan samoista aiheista ja asioista. (Eskola & Suoranta 2000, 87.)

Teemahaastattelua on pidetty siinä mielessä melko vaativana tutkimusmenetelmänä, että tutkijan on laitettava likoon koko persoonansa. Oma kokemus, kognitiiviset kyvyt ja mielikuvitus ovat niitä työvälineitä, joilla tutkimuskohdetta pyritään ymmärtämään. Haastatteluja tehdessään tutkijan on myös pyrittävä varomaan omien tulkintojensa tarjoilua, jotta hän ei tulisi ohjanneeksi niillä haasteltavaa.

## 5.2.2 Teema-analyysi ja toimija-asemien analyysi

Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2000, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tiedellisyyden kriteeri ei ole aineiston määrä vaan laatu eli käsitteellistämisen kattavuus. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiin ja antamaan siitä yksityiskohtaisen ja tarkan kuvan. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuoda uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Pyrkimyksenä on luoda hajanaisesta aineistosta selkeä ja ymmärrettävä kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2000, 137.) Olennaista on aineiston järjestäminen sellaiseen muotoon, että siitä myöhemmin tehtävät johtopäätökset eivät edusta pelkästään tutkittavia tapauksia, vaan ne voidaan siirtää käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen 2000, 51).

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan perehtyä ilmiöihin syvällisemmin, jolloin ei ole välttämätöntä tutkia suurta sattumanvaraisesti valittua joukkoa. Tarkoituksenmukaisinta on poimia tutkittavien joukko jostakin tietystä ryhmästä, jonka kaikki jäsenet täyttävät tutkimuksen tarkoitukselle asetetut vaatimukset. (Eskola & Suoranta 2000, 61; ks. myös Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013.) Eskola ja Suoranta (2000) käyttävät termiä harkinnanvarainen otanta/näyte, mikä tarkoittaa sitä, että aineiston hankintaa ohjaa tutkijan esiymmärrys aiheesta. On kuitenkin huomioitava, että myös laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on saada sellaista tietoa, jolla on merkitystä muidenkin kuin vain yhden tutkittavan kohteen kannalta (Anttila 1996, 135). Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen (2010, 16) toteavat, että laadullisen tutkimuksen ideana onkin löytää aineistosta jotakin uutta ja ennen havaitsematonta, uusia jäsenyyksiä ja uusia merkityksiä, ennen kuvailemattomia tapoja ymmärtää ympäröivää inhimillistä todellisuutta. Sanna Niukon (2007) sanoin erilaisilla puhetavoilla rakennetaan ja luodaan maailmaa eri tavoin. Merkityksellistä on se, mitkä puhettavat saavat yhteiskunnassa hallitsevan aseman. Tekemällä näkyväksi ja tulemalla tietoiseksi erilaisista tavoista puhua myös niiden muuttaminen on mahdollista. (emt. 95–96.)

Laadullista aineistoa voi lähteä analysoimaan joko aineistolähtöisesti ilman teoreettisia taustaoletuksia tai niin, että aineistoon on teoreettisesti perusteltu näkökulma. Eskola ja Suoranta (2000) ovat kuitenkin sitä mieltä, että myös ensimmäisessä tapauk-

sessä tutkijalla täytyy olla jokin perustavanlaatuinen ajatus tai oletus tutkittavasta asiasta. Aineistoa on vaikea lähteä analysoimaan, jos ei tiedä mitä asioita tutkimuksesta hakee. (emt. 152.) Teemahaastatteluaineiston analyysimenetelmä riippuukin siitä, mitä aineistosta halutaan etsiä ja, mitä sillä halutaan sanoa.

Muun muassa Mojtaba Vaismoradi, Hannele Turunen ja Terese Bondas (2013) ovat tarkastelleet teema-analyysiä ja todenneet, että vaikka sitä onkin käytetty erittäin laajasti eri tieteen aloilla, ei ole täyttä selvyyttä siitä, mitä temaattinen analyysi pitää sisällään ja, miten tutkijoiden olisi sitä käytettävä. Selvää kuitenkin on, että temaattiseen analyysiin liittyy etsimistä ja yhtenäisten juonteiden tunnistamista. Analyysi voi kohdistua koko tutkimusjoukkoon ja -aineistoon tai vain osaan niitä. (emt. 398; 404.) Joustavana menetelmänä teema-analyysi mahdollistaa puhtaasti laadullisen, yksityiskohtaisen ja vivahteikkaan, mutta samalla monimuotoisen keinon aineiston analyysiin (Braun & Clarke 2006, 78). Sitä voidaan pitää käyttökelpoisena erityisesti silloin, kun tutkijan tarkoituksena ei ole niinkään yksinkertaisten luokittelujen tai tarkkojen tulkintojen tekeminen, vaan analyysin tavoitteena on löytää aineistosta uusia havaintoja ja merkityksiä (Vaismoradi ym. 2013, 398).

Diskursiivista tutkimusta tai diskurssianalyysiä ei pidetä yhtenäisenä selkeärajaisena tutkimusmetodinä, vaan enneminkin väljänä sateenvarjoterminä, joka sisältää varsin erilaisia teoreettisia ja menetelmällisiä lähestymistapoja kielen ja vuorovaikutuksen tutkimukseen (Eskola & Suorannan 2000, 193; Pietilä 2010, 215). Diskurssianalyysi käsittääkin lukuisia muunnelmia ja erilaisia tutkimuksellisia painotuksia (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 55). Aineiston tarkastelussa se sallii erilaisia painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia (Eskola & Suorannan 2000, 193). Laajasti määritellen diskurssianalyysillä tarkoitetaan kielen sosiaalista ja kognitiivista tutkimusta eli tekstin, puheen sekä kielen käytön tutkimusta kaikista mahdollisista näkökulmista (Jokinen ym. 2004, 17–18). Yhteistä erilaisille diskurssianalyysin muodoille sekä sen sukulaistraditioille, keskusteluanalyysille, semiotiikalle ja etnografialle, on oletus kielenkäytön todellisuutta rakentavasta luonteesta (Pietilä 2010, 214). Viitekehys voi rakentua useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassaolosta, merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, toimijoiden kiinnittymisestä merkityssystemeihin ja kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta. Tutkimushaastattelun analyysissä on olennaista sen välittämän tiedon näkeminen kontekstuaalisina, tilannesidonnaisina kuvauksina haastattelussa käsitellyistä aiheista. Kuvaukset ja tieto todellisuudesta syntyvät haastattelun osapuolten yhteistyönä. (Jokinen ym. 2004, 17–18; Pietilä 2010, 214.)

Diskursseilla on kyky rakentaa niin identiteettejä, käsityksiä itsestä, toisista kuin ihmisten välisistä suhteistakin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63). Jukka Törrösen (2010, 180) mukaan haastatteluissa ilmeneviä identiteettejä ja subjektiaseimia voidaan lähestyä ja analysoida monin eri tavoin, kuten historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuina asemina sen sijaan, että niitä pidettäisiin valmiina ”olioina” (Hall 1999, 39). Näin määriteltynä identiteetti voidaan ymmärtää prosessiksi, joka on jat-

kuvan tulemisen tilassa ja, joka saa väliaikaisen vakautensa ja merkityksensä konteksti- ja tilannekohtaisesti. Tässä määritelmässä otetaan etäisyyttä teorioihin, joissa identiteetti oletetaan pysyväksi ominaisuudeksi. (Törrönen 2010, 180.) Identiteetin määrittely on saanut erilaisia painotuksia eri teoriasuuntausten yhteydessä. Yhtäältä identiteetillä tarkoitetaan melko pysyvää tai hitaasti kehittyvää itseymmärrystä, toisaalta taas ihmisten välisessä kanssakäymisessä kehittyvää ja nopeastikin vaihtuvaa käsitystä siitä, millaisina ihmiset ymmärtävät toisensa. Identiteetin sukulaiskäsityksiä ovat minä/minuus (*self/selfhood*), persoona ja persoonallisuus (*person/personality*) ja subjekti tai subjektiivisuus (*subjectivity*). (Suoninen 2012, 89.)

Sari Pietikäinen & Anne Mäntynen (2009) viittaavat siihen, että identiteetti rakentuu kielen ja muiden semioottisten resurssien käytössä. Käsite on monitieteinen ja sitä käytetään erilaisissa, osin jopa päällekkäisissä tai ristiriitaisissa merkityksissä. Identiteetti muodostuu kuitenkin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Prosessimaisuutensa vuoksi ihmisessä kamppailevat tai neuvottelevat koko ajan monenlaiset identiteetit, ja eri tilanteissa risteilevät erilaisten identiteettien mahdollisuudet. Identiteettien rakentumisessa diskursseilla on keskeinen rooli, sillä niiden avulla identiteettejä rakennetaan, muutetaan ja haastetaan. Vaikka yksilön identiteetti, käsitys itsestä tai minuus, on subjektiivinen kokemus, muotoutuu se niissä sosiaalisissa kehyksissä, jotka ympäröivät yksilöä diskurskien ollessa osa tätä kokonaisuutta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63–64.) Myös Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan diskursiivinen lähestymistapa korostaa identiteetin luonteen moninaisuutta tarjoten samalla mahdollisuuden tarkastella yksilön toimijuutta.

Tuula Gordon (2005) on todennut, että yhteiskuntatieteissä on yleisesti pohdittu yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta ja sitä, miten ihmisten toiminta määrittyy sosiaalisten rakenteiden kautta sekä analysoitu sitä, miten ideologiat tai kulttuurit vaikuttavat yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen. Lisäksi on mietitty sitä, miten toistuvat eriarvoisuuden kokemukset vaikuttavat toimijuuden mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. (emt. 114.) Gordonin mukaan toimijuuteen liittyy käsitys omista mahdollisuuksista tehdä päätöksiä, näkemyksiä päätöksenteon rajoituksista ja huolta omasta toimijuudesta, lähinnä siis siitä, pääseekö päättämään, onko päätökset mahdollisia toteuttaa tai siitä, osaako päättää. Toimijuus on monipuolinen käsite, sillä siihen liittyy yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännite. Sen avulla voidaan valottaa ihmisten taloudellisia, kulttuurisia ja sosiaalisia paikkoja sekä oman elämän rakentamiseen liittyviä käsityksiä, tunteita ja kokemuksia. (emt. 115; ks. myös Ojala ym. 2009, 21.) Ojala ym. (2009) on todennut, että toimijuus (*agency*) paikannetaan monissa yhteyksissä rakenteiden, instituutioiden ja yhteisöjen, niihin kiinnittyvien järjestysten, normien, sääntöjen, odotusten ja käytäntöjen sekä tietyllä tavoin resurssoidun yksilön väliseen suhteeseen. Uusina avauksina käsitteeseen on pyritty tuomaan moniulotteisuutta ja dynaamisuutta kysymällä, miten historialliset, materiaaliset, kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot sekä näihin kietoutuvat vallan ulottuvuudet määrittelevät toimijuuden muotoutumista. Samalla on kyseenalaistettu käsitys siitä, että subjekti olisi eheä ja ennalta



tiedetty ja se kohtaisi rakenteet yksilönä. Tätä kaikkea yhdistää ajatus toimijuudesta, joka rakentuu tilanteissa ja vuorovaikutuksessa. (emt. 14.)

Ihmisten väliset erot, kuten ikä, sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja paikka leikkaavat edellä esitettyjä toimijuuden tarkastelun tasoja. Yhtäältä erot ovat sosiaalisesti tuotettuja (rakenteellisesti järjestäytyneitä), hierarkioihin paikannettuja, diskursiivisiin järjestyksiin kiinnitettyjä ja institutionaalisesti järjestettyjä. Ne ovat kategorioita, joilla tuotetaan erilaisia järjestyksiä ja paikannetaan ihmisiä näihin järjestyksiin. Toisaalta erot voivat olla sosiaalisia positioita, jotka mahdollistavat ja rajoittavat yksilön pääsyä erilaisiin taloudellisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin ja symbolisiin resursseihin ja vaikuttavat siten yksilön edellytyksiin toimia erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa. (Käyhkö 2006, Tolonen 2008; Ojala ym. 2009, 16.) Toimijuus tarkoittaa kykyä tehdä itsenäisiä, harkittuja ja perusteltuja ratkaisuja seuraukset ja toiset ihmiset huomioiden (Timonen 2012, 323). Kulttuurinen puhe kaikille avoimista valinnoista kuitenkin paikantaa valintoihin liittyvät ongelmat yksilöiden kapasiteetteihin, samalla kun sosiaaliset, kulttuuriset ja materialistiset erot yhä enemmän määrittelevät mahdollisuuksia ja rajoituksia (Gordon 2005, 115). Valintojen tekemisestä puhutaan tietoisena ja hallittuna, erillisissä keskusteluissa ja niille varatuissa tiloissa rakentuvana, irrallaan kaikesta arkisesta elämän monimuotoisuudesta, sattumanvaraisuudesta ja kulttuurisista säännönmukaisuuksista. Käsitys itsestä ja omista mahdollisuuksista muovautuu kuitenkin arjessa siinä kaikessa, mitä on kokenut ja mihin on kasvanut. (Käyhkö 2011, 418.)

Tutkimuksessa toimijuutta voidaan tarkastella jakamalla se kolmeen tasoon, jolloin *makrotasolla* analysoidaan esimerkiksi erilaisia rakenteita kysymällä, minkälaista kulttuurista asenneilmastoa ja toimintatilaa toimijuudelle tuotetaan. *Mesotasolla* eli institutionaalisella ja yhteisöjen tasolla toimijuuden käsitteen avulla voidaan tarkastella muun muassa institutionaalisia käytäntöjä ja yhteisöjen sisäisiä dynamiikkoja, jolloin ne tuottavat sellaisia toimijuuden paikkoja, joita määrittävät toimijan yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja materiaaliset resurssit. *Mikrotason* tarkastelussa voidaan kiinnittää huomio puolestaan siihen, miten yksilöt itse määrittelevät toimijuuttaan. Mitä he voivat, osaavat tai joutuvat tekemään eri tilanteissa ja konteksteissa, millä tavoin omasta toimijuudesta neuvotellaan sekä miten se koetaan. (Ojala ym. 2009, 16.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, miten äidit puhuvat lapsensa peruskoulutuksesta ja kouluvalinnoista ja minkälaista toimijuutta erilaiset kulttuuriset puhetavat rakentavat sekä millaisia koulutusstrategioita nämä puhetavat tuottavat. Tutkimus leikkaakin kaikkia kolmea edellä esitettyä tasoa. Voitaneen ajatella, että perheiden ja ennen kaikkea äitien toimijuus kouluvalintakentällä rakentuu tietyssä paikassa ja tilassa (kulttuurisesti ja historiallisesti rakentunut paikallinen kouluvalintakenttä/-tila), tilanteissa (olosuhteissa, jotka paikallinen toimintapolitiikka määrittää) ja vuorovaikutuksessa (niin perheenjäsenten välisessä vuorovaikutuksessa kuin perheen sosiaalisissa suhteissa ja verkostoissa), joita rakennetaan puolestaan haastateltavan ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkimusaineiston analysointi nojaa ensimmäisessä vaiheessa haastateltujen äitien lapsen koulutus- ja kouluvalintoja koskevan merkityspuheen osalta teema-analyysiin, joka mahdollistaa aineiston monimuotoisen kuvaamisen (vrt. Braun & Clarke 2006). Analyysin tavoitteena on löytää aineistosta myös uusia havaintoja ja merkityksiä. Seuraavassa vaiheessa vanhempien ja erityisesti äitien sekä oman lapsen koulutukseen ja kouluvalintoihin liittyvän puheen ja toiminnan sekä yleisesti koulutuksesta tuotetun puheen osalta tukeudun diskursiiviseen lähestymistapaan, joka mahdollistaa myös yksilön toimijuuden tarkastelun (ks. Potter ja Wetherell 1987). Äitien toimijuuden tarkastelun avulla selvitin heidän yksilöllisiä käsityksiä ja kokemuksia oman lapsen koulupolkoa rakennettaessa sekä siihen liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia asemia. Tätä toimijuutta pyrin paikantamaan yhdessä institutionaalisessa kouluvalintatilassa siihen kiinnittyvän toimintapolitiikan ja tietyt resurssit omaavan vanhemman välisestä suhteesta (vrt. Gordon 2005; Ojala 2009).

### 5.2.3 Aineiston analysointi käytännössä

Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeessa kysely- ja teemahaastattelurunkoja rakentaessaan tutkimusryhmä on hyödyntänyt laajasti aiempaa teoreettista tietämystään sekä kouluvalintoja koskevia kotimaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia. Ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineiston analyysi on ollut abduktiivista eli teoreettinen kehys on ohjannut analyysiani, mutta vastauksia varsinaisiin tutkimuskysymyksiini olen etsinyt aineistolähtöisesti tiivistämällä ja pelkistämällä aineistoa pää- ja alateemoiksi (luku 6). Analyysin seuraavaa vaihetta on ohjannut aineistolähtöisyys siten, että olen syventänyt analyysiä äitien puheeseen koskien yhtäältä oman lapsen koulutusta ja kouluvalintoja ja toisaalta heidän yleiseen puheeseen peruskoulutuksesta sekä analysoinut sitä, minkälaisia vanhempien kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja sekä koulutukseen liittämiä arvoja valintoihin liittyy. Näistä puheista ja toimista olen rakentanut erilaisia kouluvalintastrategioita ja niihin liittyviä toimija-asemia (luku 7).

Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden käsitellä teemoja vapaasti valittavassa järjestyksessä, mutta muutamia haastatteluja lukuun ottamatta tekemäni haastattelut etenevät loogisesti rakennetun haastattelurungon (liite 3) mukaisesti. Keskeisinä teemoina olivat perheen valinnat, toiveet ja suunnitelmat koskien lapsen koulutusta, voimavarat, joilla suunnitelmia, toiveita tai haaveita voidaan toteuttaa sekä perheen arvotukset, jotka liittyvät koulutukseen. Haastattelun aluksi tarkensin vielä äitien taustoja kyselylomakkeen taustakysymysten valossa. Keskustelimme myös vapaamuotoisesti perheen koetusta taloudellisesta tilasta, lapsen alakoulusta ja tyytyväisyydestä siihen sekä lapsen koulumenestyksestä.

Tutkimusaineistoon tutustuminen alkoi siitä, että latsin valmiiksi litteroidut haastattelut koneelleni Tutkimustie Oy:n nettiohjelman kautta. Aloitin haastattelujen silmäilyn ja alustavan lukemisen itse tekemistäni yliopistotutkinnon suorittaneiden äitien haastatteluista. Koska tekstimassaa oli runsaasti, koko aineiston (N=90) läpikäymiseen ja syvälliseen perehtymiseen meni keskimäärin vuoden verran. Lu-

kuprosessien aikana kävi selväksi, etten voi käyttää kaikkia haastatteluja analyysissäni. Muutamit haastateltavat (n=3) eivät olleet halunneet tai osanneet vastata tutkimukseni kannalta oleellisiin kysymyksiin, joten jätin haastattelut suosiolla pois tutkimuksesta (ks. tarkemmat perustelut liite 4). Luettuani haastattelut huolellisesti läpi kertaalleen, aineistosta alkoi hahmottua alustava kuva perheiden kouluvalinnoista.

Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 16) mukaan tutkimusongelmaan ja aineistoon tutustumisesta nousevat analyttiset kysymykset tulisi muotoilla avoimiksi, mitä ja miten -kysymyksiksi. Näin menetellen kysymysten avulla ryhmittelin haastatteluun valikoituneet äidit neljään ryhmään sen mukaan, mitä tai minkälaisia yläkouluvalintoja he olivat tehneet (lähikoulu; yleisluokka – painotettu opetus tai muu kuin lähikoulu; yleisluokka – painotettu opetus). Seuraavana syvennyin ryhmittelemään aineistoani tutkimuskysymysten kannalta olennaisimpiin teemoihin, jotka muodostuivat aluksi Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeen haastattelurungon teemojen mukaisiksi. Analysoin haastatteluaineistoa erityisesti niiden teemojen ja aihealueiden osalta, joiden avulla sain vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin. En käyttänyt analyysin apuna analyysiohjelmaa, vaan rakensin itselleni Word-tekstinkäsittelyohjelmalla analyysirungot, joihin kokosin jokaisen pääteeman alle jokaiselta haastateltavalta siihen liittyvän puheen. Pysin poimimaan ja yhdistämään myös muiden teemojen yhteydessä olevan samantyyppisen puhunnan yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi yhden ja saman teeman alle (ks. esim. Braun & Clarke 2006, 87). Luettuani tekstejä yhä uudelleen aineistosta hahmottuivat niin äitien merkityspuheeseen liittyvät pääteemat, sisällölliset alateemat kuin kouluvalintastrategioihinkin liittyvät teemat ja tekijät, jotka on koottu yhteen tutkimuskysymyksittäin taulukkoon 5.

Muutamia pääteemoja ja niiden sisältöjä avatakseni esimerkiksi teema, joka koski kotiin, kouluun ja koulutukseen liittyviä pohdintoja ja valintoja, sisälsi perheen asumiseen ja asuntoon liittyvät valinnat, lasten päivähoito- ja alakouluvalinnat sekä yläkouluvalinnat. Teema, jonka nimesin yläkoulun merkitys lapsen jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle, sisälsi alateemat kaveripiiriin ja koulun/luokan oppilasaineksen sekä kodin, perheen ja vanhempien merkityksestä lapsen tulevaisuudelle. Sisällytin tämän teeman alateemoiksi myös vanhempien yläkouluihin liittämät oletukset ja mielikuvat, jotka kaikkia tulivat esille äitien pohtiessa yläkoulun merkitystä lapsen jatko-opinnoille tai tulevaisuudelle. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys kouluvalinnoissa -teeman alateemoiksi muodostuivat puolestaan perheen osallistuminen yläkoulujen esittelytilaisuuksiin, vanhempainyhdistyksiin ja -iltoihin, muuhun koulun/luokan toimintaan sekä osallistuminen vanhempainvartteihin. Edellä esitetystä taulukosta 5 selvitettyjen teemojen kautta pystyin hahmottamaan äitien merkityspuhetta lapsen koulutuksesta ja kouluvalinnoista sekä perheiden samankaltaisia ja erilaisia toimintatapoja kouluvalintojen suhteen niin puheen kuin toiminnan tasolla.

TAULUKKO 5. Tutkimuskysymykset ja analyysin kohteena olleet pää- ja alateemat

Tutkimuskysymykset	Pääteemat	Alateemat
1. Minkälaisia tekijöitä äidit pitävät merkityksellisinä yläkouluvalinnassa?	Kotia, koulua ja koulutusta koskevat pohdinnat ja valinnat	Asuinalueeseen, asumiseen ja asuntoon liittyvät valinnat Lapsen päivähoito- ja alakouluvalinnat Yläkouluvalinta 1) lähikoulu vai joku muu koulu ja 2) yleisluokka vai painotettu opetus
	Yläkoulun merkitys lapsen jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle	Kaveripiiri ja koulun/luokan oppilasmaailma Kodin, perheen ja vanhempien merkitys Lapsen opiskeluhalu, -motivaatio Yläkouluun liittyvät mielikuvat
	Perheen dynamiikka - sisäiset keskustelut ja neuvottelut	Perheenjäsenten väliset keskustelut kouluvalinnasta Vanhempien roolit/toimijuus kouluvalinnassa
	Vanhempien sosiaaliset suhteet ja koulua ja koulutusta koskevat keskustelut	Sukulais- ja ystäväpiiri Työkaverit, lapsen koulukavereiden vanhemmat ym. verkostot Vanhempien suhteet koulutuksen asiantuntijoihin
	Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys kouluvalinnalle	Osallistuminen yläkoulun esittelytilaisuuteen Osallistuminen vanhempainyhdistykseen, - iltoihin ja/tai koulun/luokan toimintaan Osallistuminen vanhempainvartteihin
	Koulutukseen liitetyt arvot ja arvostukset	Koulutukseen liitetyt yleiset arvot Koulutukseen liitetyt yhteisölliset arvot Vanhempien yksilölliset koulutukseen liittämät arvot
<b>Tutkimuskysymykset</b>		<b>Kouluvalintoihin liittyvä puhe ja toiminta</b>
2. Minkälaisia kouluvalintastrategioita ja toimijuutta koulutukseen ja kouluvalintaan kytkeytyvä puhe ja äitien toiminta paikallisessa institutionaalisessa tilassa rakentavat? o Minkälaisia resursseja ja koulutukseen liitettyjä arvoja ja arvostuksia vanhempien kouluvalintaan ja toimijuuteen kietoutuu? Vanhempien erilaiset kulttuuriset, erityisesti koulutukselliset, ja sosiaaliset resurssit Vanhempien koulutukseen liittämät arvot		Merkitykselliset kouluvalintaan liittyvät tekijät, omaan lapseen liittyvä puhe ja toiminta valintakentällä, yleinen koulutusta koskeva puhe
3. Miten puheen ja valintojen kautta rakentuneet kouluvalintastrategiat kietoutuvat paikalliseen kouluvalintapolitiikkaan? Paikallinen toimintapolitiikka – oppilaaksiotto ja painotetun opetuksen tarjonta		Vanhempien erilaiset kouluvalintastrategiat

Äitien koulutukseen ja kouluvalintoihin liittämät merkitykset tulevat ilmi tuloslukujen otsikoinneissa. Esimerkiksi tutkimuskysymys 1. pääteema on nimetty asuinalueeseen ja perheen asumiseen kytkeytyvät merkitykselliset tekijät ja sen alateemat ovat puolestaan: tärkeintä on löytää mukava koti ja päivähoitopaikka kodin läheltä sekä alakouluvalintoja pohditaan ja tehdään, kun kodin lähellä on useita kouluja. Lähikoulu versus muu koulu – puhetta ja toimintaa kouluvalintakentällä -teeman alateemoiksi muutamia mainitakseni on nimetty lähikoulu luonnollinen jatkumona lapsen koulupolulla, turvallinen koulumatka ja kulkuyhteydet lähikouluvalinnan perusteluina, koulun sosiaalinen ympäristö, vakaus ja työrauha kouluvalinnan vaikuttimina ja muun koulun valintaperusteluina koulun painotteisuus ja opetuksen taso.

Haastatteluaineistoa analysoidessani palasin yhä uudelleen niin metodologiseen kirjallisuuteen kuin aiempiin kouluvalintatutkimuksiinkin. Tämä syvensi ja kiteytti ymmärrystäni vanhempien kouluvalinnasta ja siihen liittyvistä tekijöistä sekä kouluvalintapolitiikka -ilmiöstä niin yleisesti kuin paikallisesti. Kun olin eritellyt haastattelijan puheen peruskoulutuksesta ja kouluvalinnoista, oman lapsen koulutukseen ja kouluvalintoihin liittämän puheen sekä perheiden toiminnan kouluvalintakentällä eri kategorioihin, alkoi vähitellen hahmottua selkeä kuva äitien erilaisista toimintatavoista ja -strategioista. Kuva siis siitä, millä tavoin eri perheet toimivat paikallisella kouluvalintakentällä. Näihin kouluvalintastrategioihin kytkeytyi lisäksi sekä erilaisia kombinaatioita vanhempien koulutukseen liittämistä arvoista ja arvostuksia niin yleisellä, yhteisöllisellä kuin yksilöllisellä tasolla että perheiden erilaisia kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja. Kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman merkitystä kouluvalinnoissa tutkittaessa koko ilmiökentän kirjo saadaan parhaiten esille juuri laadullisin menetelmin (ks. Vryonides 2007; Poikolainen 2011).

Kun olin analysoinut äitien kouluvalintastrategiat ja toimija-asetat, pohdin niiden suhdetta paikalliseen toimintapolitiikkaan, erityisesti oppilaaksioton ja painotetun opetuksen tarjonnan suhteen. Tarkastelin siis sitä, miten paikallinen kouluvalintapolitiikka ohjasi, mahdollisti tai rajoitti perheiden toimintaa yhdessä institutionaalisessa kouluvalintatilassa.

Haastattelijan äitien aineistoesimerkit on merkattu koodilla H1, H2, H3 jne. Numerointi ilmaisee sen, kuka haastateltavista on kulloinkin kyseessä. Koodin jälkeen sulkujen sisälle on lisätty myös äidin koulutusaste (peruskoulu, ammattikoulu, opisto, amk tai yliopisto), se koulu, johon lapsi siirtyy yläkouluun (lähikoulu vs. muu koulu eli joku muu kuin oppilaan osoitteenmukainen koulu) sekä se, meneekö lapsi koulun yleisluokalle vain painotettuun opetukseen (yleislk vs. painotettu lk). Koululuokista puhuttaessa käytetään käsitteitä yleisluokka tai painotettu opetus, vaikka Turussa osassa kouluja on myös erikoisluokkia, joiden profiileissa ja haku- ja valintakäytänteissä yms. on eroja painotettuun opetukseen verrattuna (ks. luku 4.2.1). Haastattelijan tunnistettavuuden vuoksi aineistoesimerkeissä perheenjäsenten nimet on muutettu siten, että lasten nimet on korvattu sanoilla tyttö, tytär tai poika. Jos äiti on puhunut lapsen isästä tämän etunimellä, aineistoesimerkeissä nimi on muutettu isäksi. Yläkoulujen nimet on

puolestaan korvattu sanoilla tietty lähikoulu, muu kuin lähikoulu tai osoitteenmukainen koulu ja muu kuin osoitteenmukainen. Myös musiikki-, englanti- ym. painotetun opetuksen luokat, joille lapset ovat siirtymässä, on aineistoesimerkeissä muutettu yleisempään muotoon painotetuksi opetukseksi tai painotetun opetuksen luokaksi.

### 5.3 Tutkimukseen osallistuneet äidit

Tutkimukseen osallistuneiden tarkemman esittelyn aloitan äitien ja heidän perheidensä tarkastelusta. Tutkimusjoukon esittelyssä käytän haastateltujen äitien osalta Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeessa kerättyä kyselylomakeaineistoa (ks. luku 5.2.1 ja liite 2). Taustoitan tutkittavien perhesuhteita ja asumiseen sekä asuinalueeseen liittyviä tekijöitä. Lisäksi tarkastelen tutkimusjoukon sosioekonomista rakennetta esittellen vanhempien koulutuksellista, ammatillista sekä taloudellista asemaa vertaillen samalla tutkittavien perheiden taustoja sosiodemografisiin tilastoihin turkulaisista. Selvitän myös perheiden jo alakouluvaiheessa tekemiä koulu- ja/tai painotettuun opetukseen kytkeytyviä valintoja, kuten myös alustavia yläkouluun liittyviä valintoja sekä niitä syitä, joilla erilaisia valintoja kyselylomakkeen avovastauksissa perusteltiin.

#### 5.3.1 Yläkouluun siirtyvien lasten perhesuhteet

Tutkimuskohteen muodosti vuonna 1997 syntyneiden lasten ikäluokan vanhemmat. Lapsista viisi oli syntynyt vuotta aiemmin. Reilut puolet haastateltujen äitien lapsista oli tyttöjä (n=49). Sekä kyselylomakkeessa että haastattelun aluksi tutkittavilta kysyttiin ikä, koulutus, ammatti sekä perhesuhteisiin liittyvät taustat.

Äitien taustojen tarkastelu syntyperän mukaan osoitti sekä heidän että puolisojensa olevan pääasiallisesti syntyperäisiä suomalaisia (n=79). Äideistä kahdeksan ilmoitti synnyinmaakseen jonkin muun maan kuin Suomi. Viisi heistä oli taustoiltaan eurooppalaisia ja kolme oli lähtöisin Lähi-idästä. Äitien muunmaalaiset puoliset olivat puolestaan Euroopasta (n=4), Lähi-idästä (n=2), Etelä-Amerikasta ja Afrikasta. Kotipaikan mukaisen tarkastelun mukaan vajaa puolet (n=36) haastatelluista oli syntyperäisiä turkulaisia. Neljä äitiä oli kotoisin Turun naapurikunnasta (Aura, Kaarina, Lieto, Parainen, Mynämäki, Naantali, Nousiainen, Pöytyä, Raisio tai Rusko). Muiden tutkittavien kotipaikat sijoittuivat eri puolille Suomea Helsingin ja Sodankylän välille.

Tutkittavien perheiden anonymiteetin säilymiseksi heidän asumistaan tarkasteltiin kaupungin suuraluejaon mukaisesti. Asuinalueittainen tarkastelu osoitti, että perheitä asui kaikilla Turun suuralueilla. Äideistä 15 asui Skanssi-Uittamon alueella, 12 Varissuo-Lausteella, 11 Nummi-Halisissa ja 10 Länsikeskuksessa. Keskustassa ja Maaria-Paattisissa asui puolestaan yhdeksän ja Hirvensalo-Kaks Kerrassa kahdeksan äitiä perheineen. Kuusi vanhemmista ilmoitti asuinalueekseen Pansio-Jyrkkälän ja neljä Runosmäki-Raunistulan. Äideistä kolme asui perheineen jossain muussa kunnassa kuin Turussa. Lähes kaikki äidit olivat jotakuinkin tyytyväisiä omiin asuinalueisiinsa, joita kuvailtiin yleisesti mukaviksi, viihtyisiksi ja rauhallisiksi alueiksi. Perheet olivat

asuneet ilmoittamallaan alueilla keskimäärin 10,5 vuotta, jakauman vaihteluvälin ollessa neljästä kuukaudesta 30 asuinvuoteen.

Haastateltujen vanhempien asunnon omistussuhteen ja asumisen vertailu<sup>28</sup> turkulais-ten asumiseen yleisesti vuonna 2008 osoitti, että tutkimukseen osallistuneissa perheissä oli keskimääräistä (75%) enemmän omistusasunnon omistajia (taulukko 6). Vajaa joka viides (19 %) haastateltu asui vuokralla ja pienimäärä asumisoikeusasunnoissa (5,7 %). Tilastojen mukaan vuokra-asunnoissa asui 39 % ja asumisoikeusasunnoissa vajaa 2 % turkulaisista. Haastateltujen äitien perheistä useimmat asuivat omakotitalossa (41 %). Joka kolmas ilmoitti asuvansa kerrostalossa ja runsas joka viides rivi- tai paritalossa. Turkulaisista yleensä pientaloissa asui 59 %, rivi- ja ketjutaloissa sekä kerrostaloissa asui molemmissa noin 12 % väestöstä. (www.turku.fi.)

**TAULUKKO 6.** Perheiden asuminen; asunnon omistussuhde ja asuintalo (N=87)

	<b>Asunto</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Asuintalo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Asuminen</b>	<b>omistusasunto</b>	<b>65</b>	<b>74,7</b>	<b>omakotitalo</b>	<b>36</b>	<b>41,4</b>
	<b>vuokra-asunto</b>	16	18,4	<b>kerrostalo</b>	30	34,5
	<b>asumisoikeus-asunto</b>	5	5,7	<b>rivitalo / paritalo</b>	16/4	18,4/4,6
<b>Puuttuva tieto</b>		1	1,1		1	1,1
<b>Yhteensä</b>		87	100		87	100

Tyypillisin haastatteluun osallistuneen äidin perhe oli neljäseninen. Perheissä oli lapsia yhdestä neljään, keskimäärin 2,3 lasta per perhe. Korkeakoulutetuilla äideillä oli keskimäärin 1,8 lasta. Yksilapsisia perheitä oli kaikkiaan 15, kaksilapsisia 41 ja kolmelapsisia 27 ja neljässä perheessä oli yhteensä neljä lasta. Sisarusarjan tarkastelussa ilmeni, että yläkouluun siirtyvistä lapsista 43 oli esikoislapsia, toisena lapsena syntyneitä oli 30. Kolmansia lapsia oli 13 ja kaksi yläkouluun siirtyvistä lapsista oli syntynyt perheen neljäntenä lapsena.

Valtaosa ilmoitti lapsensa asuvan kahden huoltajan muodostamassa taloudessa (73%). Suurin osa perheistä oli myös kahden biologisen vanhemman muodostamia perheitä, mutta joukossa oli muutamia uusperheitä, joissa lapsen ja mahdollisten täys- ja/ tai puolisisarusten lisäksi asui äidin puoliso. Lapsista neljällä oli muussa taloudessa asuvia sisaruspuolia. Vuoden 2009 tilastojen mukaan kaikista turkulaisista perheistä yksinhuoltajaperheitä oli 27,5 % (www.turku.fi). Myös haastatteluaineiston lapsista 27 % asui yhdenhuoltajan talouksissa.

<sup>28</sup> Turun kaupungin tilastollinen vuosikirja – Statistisk årsbok för Åbo stad (osoitteessa: www.turku.fi)



### 5.3.2 Vanhempien koulutukselliset ja taloudelliset resurssit

Haastateltujen äitien koulutuksen mukainen tarkastelu osoitti aineistossa olevan ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneita äitejä 31, joista neljällä oli lisäksi tohtorintutkinto (taulukko 7). Äitien ilmoituksen mukaan lasten isien tai äidin puolison koulutukset jakautuivat siten, että ylempi korkeakoulututkinto oli 18 isällä. Lisäksi näistä isistä/ puolisoista puolet (n=9) oli suorittanut tohtorintutkinnon. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita oli 11 ja alin korkea-asteen tutkinto oli 19 äidillä. Lisäksi haastateltujen joukossa oli 22 ammatillisen koulutuksen tai lukion ja neljä perusasteen suorittanutta äitiä. Pelkän peruskoulutuksen varassa oli puolestaan yhdeksän isää. Enemmistöllä perheiden isistä (n=38) oli keskiasteen tutkinto, alimman korkea-asteen tutkinnon oli suorittanut kymmenen ja alemman korkeakoulututkinnon kahdeksan isää.

**TAULUKKO 7.** Yläkouluun siirtyvän lapsen vanhempien koulutus (N = 87)

Koulutus <sup>28</sup>	Äiti		Isä		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
Perusaste	4	4,6	9	10,2	13	7,6
Keskiaste	22	25,3	38	43,4	60	34,7
Alin korkea-aste (opisto)	19	21,8	10	11,4	29	16,8
Alempi korkea-aste (amk)	11	12,7	8	9,6	19	10,9
Ylempi korkea-aste	27	31,0	9	10,4	36	21
Tutkijakoulutus	4	4,6	9	10,4	13	7,6
Puuttuva tieto	-	-	4	4,6	4	1,4
<b>Yhteensä</b>	87	100	87	100	174	100

Vertailtaessa haastateltujen äitien ja heidän puolisojensa koulutusastetta yleisemmin turkulaisen väestön koulutusasteeseen (ks. [www.turku.fi](http://www.turku.fi)), voidaan todeta tutkimusjoukon olleen keskimääräisesti koulutetumpaa väkeä. Esimerkiksi keski-asteen suorittaneita turkulaisia oli väestöstä 58 % ja vastaavasti haastatelluista äideistä puolisoineen heitä oli 31,7 %. Äideistä ja isistä korkea-asteen tutkinnon suorittaneita oli 31,9 % ja tutkijakoulutuskin oli 7,6 %, kun taas turkulaisessa väestössä korkea-asteen tutkinnon suorittaneita oli 25 % ja tutkijakoulutuksen 2,7 %.

<sup>29</sup> Tilastokeskuksen mukaan perusasteen koulutuksia ovat esimerkiksi kansa-, keski- ja peruskoulun tutkinnot. Keskiaste sisältää lukio- ja ammattikoulutukset ja alin korkea-aste muun muassa teknikon, merkonomin ja sairaanhoitajan tutkinnot, jotka eivät ole ammattikorkeakoulututkintoja. Alemmaan korkeakouluasteeseen luetaan ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot. (ks. <http://www.stat.fi/meta/kas/koulutusaste.html>.)

Taulukko 8 havainnollistaa tutkimusjoukon sosioekonomista asemaa. Äideistä valtaosa kuului joko ylempiin (n=34) tai alempiin (n=32) toimihenkilöihin. Joukossa oli myös seitsemän yrittäjätaustaista äitiä, viisi työntekijää ja työvoiman ulkopuolella joko kotivanhempana, opiskelijana, työttömänä tai työkyvyttömyyseläkkeellä oli 8 äitiä. Sen sijaan haastateltujen äitien puolisoista ja/tai lasten isistä enemmistö oli työntekijöitä (n=30) tai ylempiä toimihenkilöitä (n=26). Runsas joka seitsemäs puoliso kuului alempiin toimihenkilöihin ja vajaa joka kymmenes toimi yrittäjänä. Kuusi isää oli haastatteluajankohtana työvoiman ulkopuolella.

**TAULUKKO 8.** Yläkouluun siirtyvän lapsen vanhempien sosioekonominen asema (N=87)

Sosioekonominen asema	Äiti		Isä		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
<b>Yrittäjä</b>	7	7,8	8	9,2	15	8,6
<b>Ylempi toimihenkilö</b>	<b>34</b>	<b>37,8</b>	<b>26</b>	<b>29,9</b>	<b>60</b>	<b>34,5</b>
<b>Alempi toimihenkilö</b>	32	35,6	12	13,8	44	25,3
<b>Työntekijä</b>	5	5,6	30	34,5	35	20,1
<b>Työvoiman ulkopuolella</b>	8	12,2	6	6,9	14	8,0
<b>Puuttuva tieto</b>	1	1,1	5	5,7	6	3,5
<b>Yhteensä</b>	87	100	87	100	174	100

Tarkastelin lähemmin myös sitä, millä ammattialoilla ja minkälaisissa ammateissa haastatellut äidit ja heidän puolisonsa toimivat (ks. taulukko 9). Tutkittavista äideistä enemmistö (36,6 %) toimi erityisasiantuntijan tehtävissä opetusallalla, terveydenhuollossa tai liike-elämän ja hallinnonaloilla. Äitien ilmoituksen mukaan myös joka neljäs (25,4 %) puoliso/isä toimi edellä mainituissa tehtävissä. Äideistä 15 ilmoitti toimivansa opettajana tai muuna opetusalan erityisasiantuntijana, esimerkiksi lehtorina, yliopiston-, luokan-, erityis- ja ammatinopettajana. Neljä äideistä oli kielenkääntäjän, tulkin tai suomentajan ammatissa. Isistä puolestaan kahdeksan toimi opetusalan erityisasiantuntijana, kuten professorina, rehtorina, yliopettajana tai opettajana. Terveystieteiden erityisasiantuntijana joko erikois- tai hammaslääkärinä toimi viisi äitiä sekä viisi isää ja liike-elämän ja hallinnon erityisasiantuntijana kahdeksan äitiä ja seitsemän isää. Tähän ryhmään kuului äitien ilmoittamista ammateista muun muassa talous-, markkinointi-, viestintä- ja linjapäällikön sekä toimittajan ammattinimikkeet.

Runsas joka neljäs (27,6 %) äiti ja isistä joka kymmenes (9,2 %) oli palvelu- ja myynti-työntekijänä esimerkiksi laboranttina, lähi- tai perushoitajana, ohjaajana ja avustajana tai ravintola- ja keittiöalalla kokkina, leipurina tai keittiöapulaisena. Ilmoitetuista ammateista myös palomies, poliisi, myyjä, ompelija, parturi-kampaaja ja kosmetologi sisältyivät kyseiseen ammattiluokkaan. Rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijän

tehtävissä esimerkiksi muovityöntekijänä, tele-, sähkö-, putki- tai rtv-asentajana, puuseppänä tai talonmiehenä toimi runsas joka neljäs (21,8 %) isä, mutta ei kukaan äideistä. Asiantuntijan tehtävissä terveyden, sairaanhoidon tai sosiaalialalla terveydenhoitajana, sairaanhoitajana tai sosiaalityöntekijänä työskenteli yhteensä 11 äitiä. Asiantuntija isät, joita oli seitsemän, hoitivat puolestaan insinöörin tai työnjohtajan tehtäviä. Tutkimusjoukosta 12 äitiä ja neljä isää työskenteli toimisto- ja asiakaspalvelussa erilaisissa sihteerin tehtävissä toimisto-, myynti- tai matkailuvirkailijoina, varastopäällikkönä tai hoitajana. Äitien joukossa oli myös neljä yrittäjää, kaksi johtavassa asemassa olevaa sekä kaksi työvoiman ulkopuolella olevaa äitiä. Isien joukossa oli äitien ilmoituksen mukaan myös yrittäjiä (11,5 %), prosessi- ja kuljetustyöntekijöitä (5,7 %) sekä johtajia (5,7 %). (ks. <http://www.tilastokeskus.fi>)

**TAULUKKO 9.** Yläkouluun siirtyvän lapsen vanhempien ammattialat (mukailtu Tilastokeskuksen ammattiluokitus 2010 -mallin mukaan ks. <http://www.tilastokeskus.fi>)

Ammattialat/ammattit	Äiti		Isä		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
Johtajat <sup>29</sup>	2	2,3	5	5,7	7	4,0
Erityisasiantuntijat <sup>30</sup>	32	36,8	22	25,3	54	31,0
Asiantuntijat <sup>31</sup>	11	12,6	7	8,0	18	10,3
Toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät	12	13,8	4	4,6	16	9,2
Palvelu- ja myyntityöntekijät	24	27,6	8	9,2	32	18,4
Rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät	-	-	19	21,8	19	10,9
Prosessi- ja kuljetustyöntekijät	-	-	5	5,7	5	2,9
Sotilaat	-	-	1	1,5	1	0,6
Yrittäjät	4	4,6	10	11,5	14	8,0
Muut <sup>32</sup>	2	2,3	-	-	2	1,2
Puuttuva tieto	-	-	6	6,7	6	3,5
<b>Yhteensä</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>174</b>	<b>100</b>

<sup>30</sup> Johtajat ammattiluokka pitää sisällään muun muassa ylimmät virkamiehet, hallintojohtajat, kaupalliset johtajat jne.

<sup>31</sup> Erityisasiantuntijoiden ammattiluokkaan kuuluvat mm. terveydenhuollon asiantuntijat, kuten lääkärit, opettajat sekä muut opetusalan asiantuntijat mukaan lukien kielenkääntäjät sekä liike-elämän ja hallinnon erityisasiantuntijat.

<sup>32</sup> Asiantuntijoiden ammattiluokka sisältää muiden muassa luonnontieteiden sekä tekniikan, terveydenhuollon ja liike-elämän sekä lainopilliset ja kulttuuri- ja sosiaalialan asiantuntijat.

<sup>33</sup> Muut ryhmään kuuluvat työttömät ja opiskelijat

Taustatietojen kartoittamiseksi vanhemmilta kysyttiin myös heidän tulotietojaan vuodelta 2008 (taulukko 10). Kaikki äidit eivät olleet vastanneet tähän kysymykseen kyselyssä eivätkä he halunneet täydentää sitä haastattelussakaan. Haastatteluun osallistuneilla äideillä ja heidän puolisoillaan oli keskimääräistä turkulaisväestöä paremmat palkkatulot. Turkulaisista tulonsaajista 65,3 % kuului alle 25 000 euroa vuodessa ansaitsevien tuloluokkiin. Sen sijaan haastatelluista äideistä runsas joka neljäs (26,8 %) ja puolisoista joka seitsemäs (13,8 %) kuului alimpaan tuloluokkaan. Enemmistö äideistä (44,8 %) puolisoineen (33,3 %) ansaitsi tätä enemmän eli 25 – 40 000 euroa vuodessa, kun taas turkulaisista tulonsaajista vajaa neljännes (23,2 %) hankki palkkatuloja saman verran vuonna 2008. Vuodessa 40 000 – 60 000 euroa ansaitsevia turkulaisia oli puolestaan 7,6 %, kun haastatelluissa äideissä heitä oli 16,1 % ja isissä 17,2 %. Yli 60 000 euroa ansaitsevia turkulaisia oli 3,8 % väestöstä, mutta haastateltavissa heitä oli 6,9 % ja heidän puolisoissaan 14,9 %. (ks. [www.turku.fi](http://www.turku.fi))

**TAULUKKO 10.** Haastateltujen perheiden tulot ja varallisuus kyselyn mukaan vuonna 2008

Tulot / vuodessa	Äiti		Isä		Perhe		
	n	%	n	%	bruttotulot	n	%
<b>Alle 25 000</b>	23	26,4	12	13,8	alle 50 000	35	20,1
<b>25 000 – 40 000</b>	<b>39</b>	<b>44,8</b>	<b>29</b>	<b>33,3</b>	50 – 80 000	68	39,1
<b>40 000 – 60 000</b>	14	16,1	15	17,2	80 – 100 000	29	16,7
<b>yli 60 000</b>	6	6,9	13	14,9	yli 120 000	19	10,9
<b>Puuttuva tieto</b>	5	5,7	18	20,7	ei tietoa	23	13,2
<b>Yhteensä</b>	87	100	69	100	Yhteensä	174	100

Huolimatta siitä, mihin tuloluokkaan äidit määrittivät itsensä ja perheensä, he kokivat pääsääntöisesti taloudellisen tilanteensa vakaaksi<sup>34</sup>, vaikka monella olikin ollut työpaikallaan meneillään yt -neuvotteluja ja lomautuksia tai moni oli määräaikaisessa työsuhteessa.

### 5.3.3 Perheiden kouluvalinnat

Tutkimukseen osallistuneiden perheiden taustojen tarkastelun lisäksi oli tärkeää selvittää sekä perheiden aiemmin tekemiä koulutukseen kohdistuvia valintoja, kuten erikoisluokkien ja painotettuun opetukseen liittyviä mahdollisia valintoja että yläkouluvalintoja sekä niihin vaikuttaneita ja linkittyneitä tekijöitä. Kyselylomakkeen avovastaukset antavat alustavia vastauksia vanhempien ajatuksista kouluvalinnoissa. Kyseinen aineisto kerättiin siinä vaiheessa, kun perheet pohtivat lastensa yläkouluun siirtymistä tai mahdollista kouluvalintaa.

<sup>34</sup> Tulojen lisäksi vanhemmilta kysyttiin: ”Kuinka vakaaksi koet yleisesti ottaen perheen taloudellisen tilanteen?”

Kouluvalinnan mahdollisuuksia Turussa oli pohdittu valtaosassa kyselylomakkeista, joihin haastatteluun osallistuneet äidit olivat vastanneet. Avovastauksia oli jätetty myös tyhjiksi joko siksi, ettei niihin oltu haluttu tai osattu vastata. Enemmistö asiaa pohtineista oli sitä mieltä, että turkulaisten koulun valintamahdollisuudet ovat ok, ihan hyvät tai hyvät: *Mahdollisuuksia on reilusti. tämä valinta on kuitenkin lapseni tahdon mukainen - ja hänhän sitä koulua käy* (id416/H10). Valinnanmahdollisuudet koettiin kaiken kaikkiaan riittäviksi ja monipuolisiksi ja asiaa kommentoitiin muun muassa seuraavasti: *Mahdollisuudet on suht hyvät ja hienoa, että se mahdollisuus on. Olisin itsekin käyttänyt sitä, jos lastemme yläkoulu ei olisi ollut [tietty koulu]* (id383/H24).

Osa äideistä oli puolestaan sitä mieltä, että yläkoulun valintamahdollisuudet Turussa ovat heikot, huonot ja riittämättömät: *huonot, koska voi hakea vain yhteen ulkopuoliseen kouluun, ja ellei pääse niin ainoa vaihtoehto on oman alueen koulu* (id297/H44). Näiden äitien kokemusten mukaan valinnanmahdollisuuksia ei todellisuudessa juurikaan ole ja erilaisia vaihtoehtoja tulisikin tarjota enemmän. Äidit pohdiskelivat sitä, että kyselyn toteuttamisen hetkellä valintoja oli mietittävä todella tarkkaan, jotta lapselle on mahdollista taata koulupaikka jossain muussa kuin hänelle osoitetussa osoitteenmukaisessa yläkoulussa. *Pitäisi olla 2-3 vaihtoehtoa eikä ainoastaan yksi muu kun osoitettu yläkoulu. Vaihtoehtoja on mutta pitää tarkkaan miettiä mihin on mahdollisuudet päästä* (id403/H62). Nuorten koettiin olevan jopa eriarvoisessa asemassa, koska osoitettu yläkoulu määräytyy perheen asuinalueen mukaan eikä esimerkiksi nuoren omien kykyjen, taitojen ja kiinnostuksen perusteella, kuten seuraava äiti on kirjoittanut: *Erittäin vaikeat. Nuoret ovat todella eriarvoisessa asemassa. Asuinpaikka vaikuttaa, ei taidot tai kiinnostus opiskella* (id191/H56).

Äidit, joiden mielestä yläkoulun valintamahdollisuudet olivat heikot, kokivat että Turussa oli vain muutama yläkoulu, johon lapsi haluttaisiin lähettää. Kouluista, niiden oppimistuloksista, koulun hengestä ja lasten kiusaamistapauksista haluttaisiin myös tietoa nykyistä enemmän:

*Kovin rajalliset esim. [tiettyä] painotusta ei käytännössä voi enää valita. Itse mielen, että Turussa on vain 1-3 yläkoulua, jonne haluaisin lapseni lähettää. Mistä saisi tietoa koulun opetustuloksista, hengestä, kiusaamisesta tai sen puutteesta? Harmittaa myös, että "vierashaku" on rajattu vain yhteen kouluun. - Koko yläkoulukonseptin saisi romuttaa: lapset voisivat käydä tuttua koulua tutussa joukossa luokat 1-9 ja sitten siirtyä lukioon tms.* (id124/H54).

Lasten koulupolkujen tarkastelu alakoulun 1. tai 3. luokasta lähtien osoitti, että jo joka neljäs haastatellun äidin kuudesluokkalainen lapsi (n=21) oli ollut painotetussa opetuksessa. Kyselylomakevastausten mukaan nämä lapset olivat käyneet pääsääntöisesti kielipainotteista luokkaa (n=12). Joukossa oli myös kolme musiikki- ja kolme liikuntaluokkalaista. Kuvaamataito-, matematiikka- ja mediapainotteista luokkaa kutakin oli käynyt yksi aineiston lapsista. Haastatelluista 16 oli myös sitä mieltä, että lapsi jatkaa saman painotetun opetuksen parissa yläkoulussa. Nämä äidit näkivät tärkeäksi syyksi lapsen siirtymisessä osoitteenmukaiseen yläkouluun lapsen mahdollisuuden jatkaa jo

alakoulusta alkaen käymäänsä painotettua opetusta. Näin myös opetusryhmä tai luokka pysyisi samana ja hyväksi koetut ystävyysuhteet säilyisivät. *Ryhmä pysyy samana --> se on iso asia tänä päivänä ja jatkumo jo opittuihin [tiettyihin] asioihin turvattu!* (id41/H68). Myös koulun maineella ja sillä, että koulu koettiin hyväksi ja opettajat ammattitaitoisiksi, oli merkitystä lapsen siirtymiselle juuri osoitetun koulun painotettuun opetukseen, kuten seuraava äiti toteaa: *Luonteva jatko [tietyn painotetun opetuksen] luokalla. Yksi syy kun haettiin 1. lk jo. Saa jatkaa 7. lk samassa. Lapsemme ovat käyneet (1 edelleen) [tiettyä] leikkikoulua 3-7 v. => [tiettylle painotetun opetuksen] luokalle hakeutumisen + [tietyn] koulun hyvä maine, ammattitaitoa opettajilla sekä intoa* (id92/H32).

Sen sijaan neljä äitiä ilmoitti varmasti, ettei lapsi enää jatka yläkouluvaiheessa samassa painotetussa opetuksessa, kolmen ollessa epävarmoja kyseisestä asiasta. Tähän epävarmuuteen vaikutti todennäköisesti se, että vaikka lapsi oli käynyt alakoulunsa liikuntaluokalla, yläkoulun liikuntaluokille tuli kuudennella luokalla hakea pääsykokein uudelleen. Alakoulussa liikuntaluokalla opiskelu ei takaa samanlaista jatkumoa yläkouluun, kuten opiskelu muilla erikois- ja painotetun opetuksen luokilla takaa. Kaiken kaikkiaan enemmistö (n=53) lapsista oli joko jatkamassa tai hakemassa painotettuun opetukseen (ks. taulukko 11). Kolmasosa (n=30) perheistä haki lapselleen koulupaikkaa jostain muusta kuin lapselle osoitetusta oman oppilasalueen koulusta. Lapsista 22 oli osallistumassa pääsykokeisiin ja suosituin pääsykoeaine oli liikunta (n=11). Seitsemän lasta osallistui kielten ja neljä musiikin pääsykokeeseen. Ilmoitetut pääsykokekoulut olivat Vasaramäen koulu (n=5), Puolala (n=4), Luostarivuori (n=3), Puropellon koulu (n=3), Raunistula (n=3), Turun normaalikoulu (n=2) sekä Turun Lyseon koulu. Kolmesta vieraskuntalaispäätöksellä alakoulua käyneestä lapsesta yksi osallistui pääsykokeisiin ja jatkoi tätä kautta alakoulunsa yläkouluun. Kaksi muuta lasta jatkoivat yläkouluun edelleen vieraskuntalaispäätöksellä.

Taulukkoon 11 on koottu yhteen haastatteluun osallistuneiden perheiden osoitteenmukainen koulu/lähikoulu, koulun tarjoama painotettu opetus sekä perheen valitsema koulu ja sen painotettu opetus. Haastatelluista perheistä enemmistön (n=15) osoitteenmukaiseksi kouluksi oli nimetty Rieskalähteen koulu. Koulun yleisluokille meni kaikkiaan yhdeksän lasta. Näiden on mahdollista aloittaa teknologiapainotteisessa opetuksessa vasta kahdeksannelta luokalta alkaen. Puropelto oli puolestaan 13 opiskelijan lähikoulu. Sinne siirtyi yhdeksän oppilasta, joista neljä aloitti joko koulun tarjoamalla liikuntapainotteisella linjalla tai englantirikasteisessa opetuksessa. Luostarivuoren koulu oli 12 koululaisen lähikoulu, jonka lopulta valitsi koulukseen 10 perhettä. Lapsista seitsemän aloitti opintonsa jollain neljästä koulun tarjoamasta painotteisesta linjasta. Nummenpakan koulun oli 11 haastatellun perheen lähikoulu, jonne meni lopulta seitsemän lasta. Kaikki opiskelijat aloittivat yleisluokilla, sillä koulu ei tarjoa painotettua opetusta. Raunistulan koulu oli yhdeksän koululaisen lähikoulu ja sinne myös meni sama määrä opiskelijoita. Neljä lapsista siirtyi tai haki koulun painotetun opetuksen luokille. Klassikon koulu oli seitsemän haastatellun perheen osoitteenmukainen koulu, mutta sen valitsi koulukseen yhdeksän perhettä. Lapsista neljä oli hakenut antiikin kielen ja kulttuurin

opetusta tarjoavalle luokalle. Myös Vasaramäen koulu oli seitsemälle lapselle lähikoulu. Sinne meni kuusi lasta, joista neljä oli hakenut ja päässyt liikuntapainotteiselle linjalle. Puolalan koulun oli puolestaan neljän oppilaan osoitteenmukainen koulu, mutta haastateltujen perheiden lapsista sinne oli siirtymässä 13, joista yhdeksän jatkoi tai aloitti joko koulun musiikki- tai kielipainotteisella luokalla. Sekä Topeliuksen koulun että Turun lyseon ja normaalikoulun oli valinnut lapsensa kouluksi viisi perhettä. Topeliuksen koulu ja Turun normaalikoulu oli yhden perheen lähikoulu Turun lyseon ollessa lähikoulu neljälle perheelle. Turun normaalikoulun ja lyseon painotetun opetuksen valitsi kouluun siirtyvistä lapsista kaksi ja Topeliuksen painotetun opetuksen yksi lapsi.

**TAULUKKO 11.** Haastatteluun osallistuneiden perheiden osoitteenmukainen koulu ja koulu, johon perheen lapsi haki seitsemännelle luokalle

Koulut	Perheen lähikoulu (n)	Perheen valitsema koulu <sup>34</sup>	Koulun tarjoama painotettu opetus / erikoisluokat	Painotetun opetuksen valitsijat <sup>35</sup>
<b>Klassikon koulu</b>	7	9	antiikin kieli ja kulttuuri (latina)	4
<b>Luostarivuoren koulu</b>	12	10	a) ruotsin kielikylpyluokka b) englanninkielen painotus c) kuvaamataidon luokka d) liikuntaluokat	7
<b>Nummenpakan koulu</b>	11	7	yleisopetus (koulu ei tarjoa painotettua opetusta)	7
<b>Puolalan koulu</b>	4	13	musiikkiluokka kieliluokat (englanti, saksa, venäjä)	9
<b>Puopellon koulu</b>	13	9	liikuntapainotteinen luokka englantirikasteinen opetus	4
<b>Raunistulan koulu</b>	9	9	englantipainotteinen opetus matematiikkapainotteinen opetus	4
<b>Rieskalähteen koulu</b>	15	9	yleisopetus (teknologiapainotteinen opetus alkaa 8. luokalla)	9
<b>Topeliuksen koulu</b>	1	5	ranskan kieliluokat	1
<b>Turun lyseon koulu</b>	4	5	a) englantipainotteiset luokat b) kuvataide- ja viestintäpainotteiset luokat c) liikuntapainotteiset luokat d) taitajaluokat e) erikoisluokat: musiikki	2
<b>Vasaramäen koulu</b>	7	6	erikoisluokat; liikuntaluokat	4
<b>Turun normaalikoulu</b>	1	5	englantipainotteinen opetus	2
<b>Yhteensä</b>	84 <sup>36</sup>	87		53

<sup>35</sup> Koulun osoitteenmukaiselta alueelta tulevien ja kouluun hakeneiden oppilaiden lukumäärät yhteensä.

<sup>36</sup> Erikois- ja painotetun opetuksen luokilla olevien oppilaiden lukumäärät yhteen laskettuna.

<sup>37</sup> Perheistä kolme asuu jonkun muun kunnan alueella, mutta lapsi on käynyt jo alakoulunsa Turussa ja siirtyy nyt tätä alakoulua vastaavaan yläkouluun.



Seppänen ym. (2012) on tarkastellut turkulaisten koulujen suosiohierarkia rakentumista oppilasvirtojen avulla ja tullut siihen johtopäätökseen, että Turun alueen koulut jakautuvat niin kutsuttuihin suosittuihin, tasapainoisiin ja torjuttuihin kouluihin (emt. 232). Perheiden osoitteenmukaisten koulujen tarkastelu osoitti, että 41 koululaisen osoitteenmukainen koulu voitiin luokitella suosituksi, neljän tasapainoiseksi ja 39 koulu puolestaan torjutuksi. Sen sijaan haku- ja valintaprosessien jälkeen 57 koululaista oli menossa suosittuun, viisi tasapainoiseen ja 24 torjuttuun kouluun.

Valtaosa (n=68) äideistä oli tyytyväisiä heille osoitettuun kouluun ja joka kolmas (n=34) äiti ilmoittikin, ettei ollut hakenut lapselleen koulupaikkaa muusta koulusta, vaan lapsi menee osoitteenmukaisen koulunsa yleisluokalle. Vanhemmat olivat maininneet kyselylomakkeen avokysymyksissä pääasiallisiksi syiksi omaan yläkouluun siirtymiselle ensinnäkin sen, että koulu on lähellä, se on tuttu ja turvallinen ja kulkuyhteydet sinne ovat hyvät. Myös kaverit ja kaverisuhteiden pysyvyys nähtiin tärkeäksi syiksi lähikouluun siirtymiselle, kuten seuraava esimerkki osoittaa: *Koska kaikki kaverit menevät sinne. Ei halua rikkoa näitä pitkäaikaisia ystävyyssuhteita* (id277/H86). Myös taloudelliset seikat mainittiin muutamissa vastauksissa merkitykselliseksi lapsen siirtymisessä osoitteenmukaiseen yläkouluunsa. Sen lisäksi, että vastaajat pitivät valittua osoitteenmukaista koulua kaiken kaikkiaan hyvänä ja sellaisena paikkana, jota esimerkiksi isommat sisarukset kävivät tai olivat aiemmin käyneet, koulu saattoi olla jo monen sukupolven traditionaalinen opinahjo, kuten eräs äiti toteaa: *Koulu on hyvä, lapsen sisko on siellä. Koulu on lisäksi lapsen äidin, äidinäidin ja äidinäidinäidin entinen koulu...* (id128/H46).

Lisääntyneiden kouluvalintamahdollisuuksien nähtiin suosivan ennen kaikkea hyvin valveutuneita perheitä, kuten eräässä avovastauksessa todettiin: *Suosii pärjääviä oppilaita, valveutuneita perheitä* (id92/Äiti 32). Painotetun opetuksen luokista koettiin myös haluttavan tehdä niin sanottuja eliittiluokkia, joihin hyväksytään vain hyvin menestyviä kantasuomalaisia lapsia. *Tuntuu, että näistä [tietyn painotetun opetuksen] luokista halutaan vain ”eliittiluokkia”, jonne hyväksytään paremmin menestyvät lapset ja vain ”täysin” suomalaisista perheistä.* (id76/Äiti 52).

#### 5.3.4 Koonti tutkimukseen osallistuneista äideistä ja heidän perheistään

Tässä alaluvussa olen esitelty tutkimuskohteeni, jonka muodosti yläkouluun siirtävien vuonna 1997 syntyneiden lasten äidit. Pääasiassa äidit puolisoineen olivat syntyperäisiä suomalaisia. Heistä noin puolet oli myös Turussa tai Turun seudulla syntyneitä. Tyypillisin tutkimukseen osallistuneen äidin perhe oli nelihenkinen. Perheet asuivat eri puolilla kaupunkia ja asuinalueita kuvailtiin viihtyisiksi ja rauhallisiksi. Yläkouluun siirtyvistä lapsista enemmistö oli tyttöjä ja esikoislapsia, jotka asuivat yleensä kahden huoltajan muodostamassa taloudessa. Perheen vanhemmat ansaitsivat keskimäärin 25 - 40 000 euroa vuodessa ja he ansaitsivat keskimääräistä turkulaisista enemmän.

Haastatteluun osallistuneilla äideillä oli keskimääräistä turkulaista korkeampi koulutus. Hieman vajaalla puolella äideistä ja joka kolmannella isistä oli ylempi tai alempi korkeakoulututkinto. Joko toisen asteen tai perusasteen koulutus oli puolestaan joka kolmannella äidillä ja runsaalla joka toisella isällä. Sosioekonomiselta asemaltaan äidit olivat joko ylempiä tai alempia toimihenkilöitä puolisoista enemmistön kuuluessa työntekijöihin tai ylempiin toimihenkilöihin. Ammattialoittain tarkasteltuna useimmat äidit ja isät toimivat erityisasiantuntijan tehtävissä opetusallalla (opettajat ja muut koulutuksen erityisasiantuntijat), terveydenhuollossa (lääkärit, hammaslääkärit ym.) tai liike-elämän ja hallinnonaloilla. Joka neljäs äiti toimi palvelu- ja myyntityöntekijänä (esim. lähi- tai perushoitaja, kokki tai leipuri) ja isä rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijän tehtävissä (mm. tele-, sähkö-, putki- tai rtv-asentaja, puuseppä ym.). Myös toimisto- ja asiakaspalvelu- ja asiantuntijatehtävät olivat tyypillisiä erityisesti tutkimukseen osallistuneille äideille.

Lasten koulupolun tarkastelu osoitti joka neljännen lapsen osallistuneen painotettuun opetukseen alakoulun 1. tai 3. luokasta lähtien ja äitien mielestä nämä lapset olivat myös jatkamassa samassa painotetussa opetuksessa yläkoulun puolella. Pääsääntöisesti he olivat osallistuneet kielipainotteiseen opetukseen. Valtaosa lapsista oli siirtymässä yläkoulun painotetun opetuksen luokalle. Joka kolmas perhe haki lapselleen koulupaikkaa jostain muusta kuin lapselle osoitetusta oman oppilasalueen koulusta enemmistön kuitenkin valitessa lähikoulun. Perheistä vajaa puolen lähikoulu luokitui suosituksi, neljän tasapainoiseksi ja 39 torjutuksi. Haku- ja valintaprosessien jälkeä enemmistö aloitti opintonsa suosituksessa yläkoulussa.

## 6. PERHEIDEN KOULUVALINNAT PAIKALLISESSA INSTITUTIONAALISESSA KOULUVALINTATILASSA

Tutkimuksen ensimmäisessä tutkimusongelmassa keskityn erityisesti niihin tekijöihin, joita haastatteluun osallistuneet äidit pitivät merkityksellisinä yläkouluvalintoja pohtiessaan ja tehdessään. Luvun aluksi tarkastelu kohdistuu perheen asuinpaikkaan, asumiseen ja kouluun liittyviin valintoihin (6.1). Syvennyn lähemmin siihen, ovatko vanhemmat pohtineet asuinpaikkaan ja asumista koskevissa päätöksissään lapsen tulevaa koulua sekä siihen, minkälaisia teemoja, tekijöitä ja kysymyksiä haastateltavat nostavat esille puhuessaan yläkouluvalintaan liittyvistä merkityksellisistä tekijöistä. Paneudun myös siihen, minkälaisia merkityksiä äidit näkevät yläkoululla olevan lapsen peruskoulun jälkeisellä koulupolulla. Seuraavaksi tarkastelen sitä, näkevätkö vanhemmat omilla sosiaalisilla suhteillaan ja verkostoillaan olevan merkitystä kouluvalinnassa (6.2). Keskeisiä mielenkiinnon kohteitani ovat yhtäältä perheiden sisäiset kouluvalintakeskustelut ja neuvottelut sekä äitien kokemukset omasta roolistaan kouluvalintaprosessissa ja toisaalta vanhempien kouluvalintoja ja lapsen koulutusta koskevat keskustelut sukulaisten, tuttavien ja ystävien sekä mahdollisten opettajien ja koulutuksen asiantuntijoiden kanssa. Analysoin myös äitien puhetta osallistumisestaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (6.3) eli sitä, missä määrin ja millä tavoin vanhemmat osallistuvat koulun toimintaan (vanhempainyhdistystoimintaan, vanhempainiltoihin ym.) ja näkevätkö he tällaisella osallistumisella ja sitoutumisella lapsen koulutukseen olevan merkitystä perheiden kouluvalintaprosessissa. Lopuksi tarkastelen perheiden koulutuksellisia yleisiä, yhteisöllisiä ja henkilökohtaisia arvoja ja arvostuksia (6.4), jotka ovat keskeisiä tekijöitä perheiden yläkouluvalinnoille.

### 6.1 Koti, koulu ja asuinalue

Kansainvälisissä tutkimuksissa on noussut vahvasti esille se, että erityisesti keski- luokkaiset perheet hakeutuvat sellaisille asuinalueille, joilla sijaitsee oppilaiden oppimistulosten mukaan hyväksi rankattuja kouluja. Suomalaisista kouluista virallisia ranking -listauksia ei tehdä, mutta perheillä voi kuitenkin olla erilaisia mielikuvia kouluista ja niiden maineista. Turkulaistutkittavien kesken keskusteltiinkin siitä, oliko asuinalueetta valittaessa pohdittu kouluihin tai koulutukseen liittyviä tekijöitä ja mahdollisia valintoja. Äideiltä kysyttiin: *No sillon kun te muutitte sinne (..), niin pohditteks te kouluun liittyviä asioita?* Haastatteluaineistosta nousi selkeästi esille muun muassa se, että useimmat perheet olivat pohtineet ainakin jonkin verran lapsen kouluun ja koulutukseen liittyviä valintoja silloin, kun he olivat miettineet

asunnon ostamista tietyltä asuinalueelta. Seuraavaksi avaan tarkemmin auki sitä, mitä ja miten haastateltavat puhuivat sekä sitä, mitä tekijöitä he erityisesti nostivat esille asuinaluetta valitessaan.

**6.1.1 Asuinalueeseen ja perheen asumiseen kytkeytyvät merkitykselliset tekijät**  
**Tärkeintä on löytää mukava koti ja päivähoitopaikka kodin läheltä.** Äitien puheessa ensisijaiseksi tekijäksi asuinalueen valinnassa nousivat asumiseen ja itse asuntoon liittyvät tekijät, kuten asunnon koko, hinta ja sijainti tai omakotitalotontin löytyminen tai saaminen tietyltä asuinalueelta. Sopivan asunnon löytymisen myötä koulunkäyntiin liittyviä tekijöitä pyrittiin pohtimaan mahdollisimman pitkälti lapsikohtaisesti. Yksi lapsista saattoi jatkaa vanhassa koulussaan hankalista koulumatkoista huolimatta toisen joutuessa uuteen kouluun ja eroon vanhoista kavereista.

*Joo kyl, kyllähän mä niitäkin mietin, mut ne oli semmosia asioit, mitä en sit taas voinu ottaa huomioon, koska piti löytää neljä huonetta ja keittiö ja sen piti olla oma asunto, ni mul ei ollu kauheesti vaihtoehtoja. Et kylhän mä sit, mä tiesin et sen mun keskimmäsen pojän yläastet oli jäljellä, oiks sitä sit vuosi jäljellä, joo, vai kaks, mut kuitenkin et se oli kesken, et se tuotti hankaluuksia et mä joutusin hänt heittämään ja hänen oli vaikee sit taas kulkee sieltä, et [nuorimmallahan] oli sit vaan se et hän joutus niist kavereistaan erilleen et.. (H81, amk, muu koulu, yleislk)*

Yleensä perheen tavoitteena oli löytää suurempi asunto silloin, kun perhe kasvoi ja tarvitsi lisätilaa. Rasinkangas (2013) on todennut perheiden hakeutumisen etäämmällä sijaitseville asuinalueille ja omakotitaloihin perhekoon kasvaessa olevan seurausta siitä, ettei esimerkiksi keskustan tuntumasta löydy sopivan hintaisia perheasuntoja (emt. 246).

Tässä tutkimuksessa suunniteltaessa ja etsittäessä sopivaa asuntoa ja asuinaluetta vanhemmat nostivat yhdeksi tärkeäksi tekijäksi päivähoito- tai päiväkotipaikan löytymisen läheltä kotia. Uusi asunto hankittiin viimeistään siinä vaiheessa, kun lapsi oli siirtymässä esikouluun. Tällä tavoin lasten toivottiin luonnollisella tavoin tutustuvan muihin asuinalueen lapsiin ennen koulun alkua, siirtyvän melko yhtenäisenä ryhmänä esikouluun, siitä alakouluun ja mahdollisesti jopa osoitteenmukaiseen yläkouluun. Tutuksi tulleen lapsiryhmän ja varhaislapsuudessa muodostuneiden kaverisuhteiden toivottiin säilyvän läpi peruskouluajan.

*Kyllä me ajateltiin tai siis se muutto, se ajankohta oli sillai että me tarvittiin isompi asunto, ja ei me nyt s-, et kyl se enemmän sit et se asunto oli sillä alueella, tai siis et me ei hakeuduttu just tälle alueelle mut että se että me haluttiin muuttaa just ennen eskaria viimeistään, koska sillon jotenkin oli semmonen ajatus että lapsi pääsee ensin eskariin ja siitä sitten kouluun et tutustuu jo vähän ettei tää mee nyt ekalle luokalle, ettei muuteta sinä kesänä tai sinä vuonna kun lapsi menee ekalle luokalle. Oli kiva muuttaa jo vuosi aikasemmin. Ja tietysti sitten asunnon hinta ja asunnon koko ja tämmöset asiat, mut kyl se sijainti et ei me nyt ois lähetty johonki kauas, johonki (..), siis sillai et kyl se sijaintikin siihen.. (H95, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Monesti jo asuinpaikka, valitaan sen mukaan mis, mihin esimerkiksi mennään tarhaan, tulee ehkä jo tarhas tuttuja, sit mennään ala-asteelle, ne tutut säilyy siel mukana ja sit taas yläasteelle niin, se tavallaan se porukka pysyy vähän siin kasassa, mun mielest se on hyvä. (H84, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Muutaman haastatellun äidin perhe oli muuttanut Turkuun jostain muulta päin Suomea tai maailmaa eikä kaupunki ollut heille ennestään tuttu paikka, joten myös näiden vanhempien muuttoon liittyvät pohdinnat koskivat ensisijaisesti asuntoon ja asumiseen liittyviä ratkaisuja. Asunnon hankkiminen puhelimitse tai asuntovälityksen kautta ei välttämättä ollut helppoa ja perheet joutuivat luottamaan ulkopuoliseen tahoon asunto- ja asuinaluevalinnoissaan. Koulu valikoitui näin luonnollisesti asuinalueen mukaan.

*Ei siinä vaiheessa mietitty, ei, koska se oli sit kuitenkin semmonen päätös et se hoidettiin melkein puhelimitse sitte [muualta] käsin. Niin siinä vaiheessa me ei mietitty, ja [tytär] oli kuitenkin, et hän täytti vasta viis vuotta. Niin silloin ei mietitty vielä sitä koulua. (H91, opisto, lähikoulu, yleislk)*

*Se oli ihan vaan sen takia et se on lähellä mun koulua ja, mul oli vähän hankala [muualta] käsin hakee asunto. Ja mä en oo Turussa käyny kun ihan joskus lapsena ja, mun piti valita se sit, ei mulle ne nimet niinku sanonu yhtään mitään et haenko mä jonnekkain [tietyille asuinalueille] vai siis, ei niin kun mitään semmosta ollu. (...) Ne sano et ei tämmöseen paikkaan oo perheasuntoja ja mä sanoin et laittakaa sit minne haluatte. Mut mä olin ihan, se oli ihan positiivinen kyllä se, se et päästiin ihan hyviin paikkoihin asumaan. (H52, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Osalle asuinalueen valintaan vaikuttivat ensisijaisesti vanhempien työpaikkaan liittyvät tekijät, kuten kodin ja työpaikan sopiva etäisyys toisistaan ja mahdollisimman sujuvat kulkuyhteydet näiden välillä. Vanhempien muuttuvien työtilanteiden ja -tarojosten vuoksi myös alakouluvuosien kuluessa oli voitu joutua pohtimaan muuttoa muualle asuinalueelta, jolla lapsi oli aloittanut koulunkäyntinsä. Päätökset haluttiin tehdä lopulta lapsen parasta ajatellen ja mahdollistaen lapsen jatko turvallisessa piha- piirissä ja samassa koulussa ilman ylimääräisiä elämänmuutoksia.

*Ei, ei yhtään ei oikeestaan en mä varmaan osannu sitä kyl sil hetkellä ajatella. Lähinnä ajateltiin työpaikkoja että ne on sopival etäisyydel koulut nyt automaattisesti melkeen on. (H41, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Joo, no silloin, et kyllä sitte ku [tytär] meni kouluun niin kyllähän siitä lähtien sit, no muutaman kerran on mietitty muuttoa, just lähinnä työtilanteitten mukaan et jos on tullu joku työtarjous mut, sit mä oon nähny sen kauheen tärkeenä et [tytär], et saa olla samassa koulussa, ja sitten siinä ne muut lapset on aika paljon, samalta piha-alueelta on paljon lapsia ja mä koen sen kauheen turvallisena että nytkin vaikka, hän täyttää 13 niin he leikkii hippaa ja, kymmentä tikkua laudalla et täs on ihan kaikki ne käynnissä vielä, ja hyvät isot piha-alueet missä voi liikkua. Ja turvallinen koulumatka että se on. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Kouluvalintaa ja siihen liittyviä merkityksiä ei aina välttämättä ajateltu tietoisesti perheelle sopivaa asuinaluetta valittaessa, kuten seuraava äiti paljasti.

*No kyl se varmaa, kyl se varmaa alitajusesti vaikutti. Et tota, kyl mul oli siin vaiheessa jo.. siis se, jotenki sen [tietty] koulun, ihan ok muutoin, mut just se et, et mä ehkä ihan alun alkaenki halusin hänet, oisin halunnu tohon [tiettyyn muuhun kouluun]. Et kyl se siis sil taval, jollaki lailla vaikutti. Ehkä ei niin tietosesti, mut jollakin taval siel takaraivossa. (H63, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

**Alakouluvalintoja pohditaan ja tehdään, kun kodin lähellä on useita kouluja.** Kun asuinalueella tai sen lähialueilla sijaitisi useampia alakouluja, vaihtoehtoja voitiin punnita hyvinkin tarkkaan ja hakea oman oppilasalueen koulun sijaan toiseen lähellä sijaitsevaan alakouluun. Usein koulut kuitenkin täyttyvät oman oppilasalueen lapsista eikä hakuprosessi välttämättä tuota tulosta. Tällöin lapsella on aina paikka omassa lähikoulussaan.

*Joo mietittiin koska mejän tyttö oli silloin sitten vuoden päästä alottamassa ton koulun niin hiukan kateltiin ja haattiinkin häntä [toiseen] alakouluun, mut silloin ei mahtunut kun se ei kuulunu mejän, me ei oltu sen koulupiirin, kuuluttu siihen niin sit hän tuli tähän [lähikouluun] mikä oli sit oman koulupiirin tää koulu. Et silloin mietittiin hiukan sitä. Et meil on hiukan hankala toi kulkeminen ollu mut koulubussi on tosi hyvä et se tulee ovelta ovelle. Toisinaan, ja polkupyöräl ja kävelen tietysti mut aina ei oo niitä kelejä et vois niinku, kulkee näillä. (H57, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Muutamien perheiden lapset olivat kuitenkin päässeet oman lähikoulun sijaan muuhun lähellä sijaitsevaan alakouluun. Lapsiperheille näyttäisikin olevan edullisempaa asua joko kävelyetäisyydellä koulusta tai selkeästi kauempana, sillä yhteiskunta kustantaa lapselle tietyin perustein yli viiden kilometrin matkoille ilmaiset koulukyydit, kuten Rasinkangas (2013) on aiemmin todennut. Muun alakoulun valintaa perusteltiin sillä, että koulua ympäröivällä asuinalueella olivat olleet perheen muut aiemmin tarvitsemat ja käyttämät palvelut, kuten lasten päivähoitopaikat. Tämän johdosta lapsilla oli ko. alueella enemmän kavereita kuin omalla asuinalueellaan. Lisäksi valittu alakoulu miellettiin pieneksi, idylliseksi ja maalaishenkiseksi, sellaiseksi ideaalikouluksi, jonne lapsi haluttiin.

*Joo. No, siinä oli semmoinen, että se meidän piirin koulu olis ollut se (...) koulu, mut me sit haluttiin tänne [toisaalle], koska sit taas meillä oli.. Koska sit siihen aikaan, kun tää vanhin syntyi, niin meillä oli kaikki neuvolat, ja hammashoidot ja kaikki oli siellä (...), ja sit lisäksi se oli sitten kaikki lapset niin perhepäivähoidossa siellä, niin sitä kaveripiiriä tuli enemmän sieltä alueelta, niin.. Ja sit mä oon aina tykännyt, että toi, no silloin se oli [toinen] koulu, niin se oli semmoinen pieni ja vähän maalaishenkinen.. [Nauraa] Semmoinen, että [lähikoulu] tuntui jotenkin vähän rauhattomammalta, niin haluttiin sinne ja kaikki (niin ne nyt) päässyt, että ihan kiva. (H96, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Edellisen äidin tavoin muutama muukin äiti perusteli muun kuin lähialakoulun valintaa sillä, että lähialakouluista oli kuultu *pikkasen huonoo* tai se tuntui *jotenkin vähän rauhattomammalta*. Vanhemmat uskoivat, että pienessä koulussa opettajat puuttuvat helpommin mahdollisiin ongelmiin sekä tuntevat ja huomioivat lapset yksilöinä.

*Ja mä olin kuullut [tietystä] koulusta vähän huonoo. Ja, totesin et se on niin iso että, lapsetkin niin kuin hukkuu siihen massaan. (...) eli, pienes koulus on se että heivät kaikki tunnetaan jos siel on joku ylimääräinen koulualueel, niin hänet sielt poistetaan ja tunnetaan laps niin kuin yksilönä.. (H97, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Vaikka uuden kodin läheisyydessä olisi ollut tarjolla useampia kouluja, lapsen alakouluksi ei aina valittu asuinalueen tai naapurialueen alakoulua. Nämä perheet halusivat valita jo lähtökohtaisesti keskustassa sijaitsevan alakoulun yleensä sen painotetun opetuksen mukaan. Näin lapsen koulu voisi olla pysyvä elementti hänen elämässään, muuttaisipa perhe mihin päin kaupunkia tahansa.

*Joo sen verran tietysti pohdittiin, et me ollaan muutettu sinne siinä vaiheessa kun vanhempi alotti koulun. Siinä yhteydessä ehkä enempi sitä pohdintaa suoritettiin, että siinä ois ollut kolmekin alakoulua ihan lähellä ja sit valitaan kuitenkin sitten toi keskustan koulu. [Naurahtaa] Et.. Sen verran mietittiin, mutta ei se ollut meille mikään semmoinen, ei se ollut kynnykskysymys, että.. Ennen kuin me tehtiin ne pohdinnat sen vanhemman pojan kohdalla kuitenkin sitten tähän kouluun liittyen. (H69, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*..mut et sit siinä oli se [tietty] koulu, meil oli vielä sekin että kun me mietittiin talon rakentamista jo silloin niin me aateltiin, että sitten, että se on koulunakin semmonen, et asutaan me missä hyvänsä Turussa niin lapsi ei joudu koulua vaihtamaan. Että se kulkee siihen kouluun sit.. asuinpaikasta huolimatta. (H32, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Useiden äitien puheessa asuinaluevalinnan peruslähtökohdaksi nousivat juuri kouluun liittyvät seikat. Vanhemmat puhuivat ennen kaikkea koulun sijainnista, sillä sen tuli olla lähellä kotia, jotta lapsella olisi kohtuullinen, turvallinen ja ongelmattoman koulumatka.

*Kyl sitä jonkun verran silloin jo ajateltiin. Et, se ala-aste olis lähellä, et se koulumatka olis turvallinen. Et me asuttiin aikasemmin [tietyllä alueella], ja silloin siel ei ollu minkäänäköst koulua. Et sit ku me etittiin isompaa asuntoo, niin sit, aateltiin et sen koulun pitäis olla lähellä. Ja kyl se on olluki, aika iso tekijä, et se koulu on tos, noin vieressä, et ikkunast näkee. (H77, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Asuinalueetta ja koulua koskevat pohdinnat liittyivät pääsääntöisesti kuitenkin alakouluun ja siihen, että lapsi voisi käydä yhtä ja samaa koulua samassa tutussa luokkayhteisössä ensimmäiseltä luokalta kuudenteen luokkaan saakka ilman koulunvaihtoja. Osa perheistä oli valmis muuttamaan ja vaihtamaan asuntoa mieluummin asuinalueen kuin kaupungin sisällä. Äidit pitivät positiivisena sitä, että kaverit asuivat samalla alueella, mikä helpotti lasten keskinäistä yhteydenpitoa ja vuorovaikutusta myös koulun jälkeen. Riitaorian (2010) mukaan alakouluikäiset oppilaat valitsevatkin useimmiten naapurikoulun, mutta yläkouluksi voidaan jo valita kauempana sijaitseva koulu (emt. 148).

*Silloin ku me muutettiin tälle alueelle niin ei varmaan, mun tytär oli silloin aika pieni, niin en mä ajatellu sitä sitten niin, mut sitte ku hän alotti koulun ni must oli hienoo et hän pääsi käymään [tiettyä lähikoulua] ja oli siel ykkösest kuudenteen, ettei tarvi*



*vaihtaa koulua. Ja nyt ku me ollaan muutettu tääl alueella, tää on kolmas paikka, ni kyl mä oon pitäny siit kans että se koulu ois sama. (H9, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Että, peruslähtökohtahan on se, tälle asuinalueen valinnalle on just tää koulu, ja sen läheisyys. Että koulumatka.. Me asuttiin [tietyllä asuinalueella] tätä ennen, niin, [poika] koki itte sen, koulumatkan ongelmalliseksi, kun se on niin pitkä hänen mielestään, noin puolitoista kilometriä, ja kun hän sitten joutui sen kävelemään. Niin, siinä oli sitten vähän semmosta, kädenvääntöä, että, muutetaanko, eikö muuteta.. Ja mää sit ajattelin, että, ”no, samapa tuo mun kannalta, missä me asutaan, et jos lapsi on itte tyytyväinen. Ja sit tietenkkin, kun asutaan koulun alueella, niin tottakai se on luonnollista, että sitten ne, muutkin kaverit on sit täs lähettyvillä. Et sekin oli yks semmonen, positiivinen tekijä. (H21, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Osa äideistä pohti sitä, miten lapsen koulua ja koulutukseen liittyviä valintoja oli pohdittu liian lyhytnäköisesti vain lapsen alakoulua ajatellen. Yläkoulua ja sitä koskevia valintoja ei ollut juurikaan pohdittu ennen kuin sinne siirtyminen alkoi todentua lapsen kuudennen luokan aikana. Viimeistään tässä vaiheessa oli selvinnyt, ettei omalla asuinalueella ole yläkoulua, vaan koulut sijaitsevat keskustassa tai kaupungin laitamilla muilla asuinalueilla. Lapsen siirtyessä yläkouluun, koulumatkat tulisivat väistämättä pidentymään ja koulumatkojen taittamiseksi olisi turvauduttava bussikytyiin. Lapsen pidentyvät koulumatkat olivat voineet aiheuttaa äideille jopa ahdistusta, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi. Kaikkein parhaana vaihtoehtona olisi pidetty sitä, että alueelle rakennettavan uuden koulun yhteyteen olisi tehty myös yläkoulu.

*Se oli ilman muuta yks syy. Mut et aika lyhytnäköesti koska nimenomaan mietittiin tätä alakoulua et kun se nyt on tossa vieressä, että tässähan sitten taas yläkoulua ei ookaan ihan vieressä. Ne on sit kauempana. Mut se oli ilman muuta yks syy kun asuntoja katseltiin että onko koulu lähellä. (H92, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Kyllä, kyllä me ajateltiin sekin, että koska kumminkin tyttö oli jo viis vuotta, oli ja hän meni sit, joo, hän oli 5-vuotias, tai täytti sitten syksyllä viis vuotta, niin kyllä me mietittiin sitä koulun sijoituspaikkaa, mutta ei yläkouluun saakka, koska ei me niin kuin kuviteltukaan välttämättä, et me asutaan tuolla niin kauan. Mutta kyllä mietittiin ja se, kaikki hoitopaikat tietysti siin oli tärkeitä, et päiväkotia oli lähellä.. Ja tuota, sitten, joo. Ja se että kouluun on semmonen, et sinne pääsee bussilla, mennä ja tullen. Ja sitten he pyöräilee sinne muuten, niin kyllä mietittiin. Mut yläkoulua ei mietitty kuin nyt vasta. Et voi kökkö kun se on kaukana.. Että kyllä tässä tilanteessa vähän niin kuin on tuntenut ehkä semmosta pientä ahdistustakin sen matkan takia, vaikka kulje-, siis kulkuyhteyshän on hyvä bussilla, et kyllähän se varmaan ihan turvallista on, mutta just se että, et kuinka ihanaa se ois kun siihen nyt kun siihen rakennetaan se uus koulu, niin ois tehty myös yläkoulu. (H20, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Osalle vanhemmista selvisi pikku hiljaa alakouluvuosien aikana puolestaan se, että lapsen yläkoulu tulisi määräytymään perheen osoitteenmukaisesti, mikä herätti heissä pelkoa lapsen joutumisesta huonomaineiseksi miellettyyn lähikouluun. Pohtiessaan kaupungin toimintapolitiikkaa ja lähikouluperiaatetta, vanhemmat puhuivat siitä, miten asuinalue olisi osattava valita jo alakouluvaiheessa oppilasalueen mukaan, jotta lap-

si pääsisi siihen kouluun, johon vanhemmat hänet halusivat. Lähikoulu -periaatteetta pidettiin epäoikeudenmukaisena, sillä äitien mielestä yläkouluopinnoilla ja tietyn yläkoulun käymisellä on jo jossain määrin merkitystä lapsen koulupolulle. Kaupungin kouluvalintapolitiikan myötä perheet kokivat tulleen poissuljetuksi juuri siitä keskustakoulusta, jonka he olisivat halunneet valita ensisijaisesti lapsensa kouluksi.

*Ei, mulla ei ollu mitään käsitystä täst koulusysteemis ku mä en oo täält kotosin. ... ja sit me saatiin nämä kaks mut siinä vaihees me oltiin jo sit niin kotiuduttu tälle alueelle että, ei me ajateltu eikä me ajateltu sitä että, et mikä olis, just tää oma, et mihinkä alueeseen me kuulutaan, eli just esimerkiks yläkouluu ajatellen, ku sillon ku meiän [poika] ei päässy, yrityksistä huolimatta [muuhun kouluun], niin siinä vaihees mä, jo suunniteltiin että mä sanoinkin että, ku hänen kummisetänsä ja tätinsä asuu [tietyllä asuinalueella] että, siirretäänks sun kirjat hei [sinne] ni sit sä pääset sinne suoraan heittämillä sisään, et se oli sillon katkera paikka et (siinä vaihees) huomas et sitä asiaa ois pitäny mieltää mut, mä oon tietysti ku, ollu semmosella paikkakunnalla missä oli yksi oppikoulu ja yksi lukio, niin kaikki jotka sitten pääs niin meni sinne, ja se oli piste. Niin mulle ei tullu semmonen asia ees mieleen, et pitää asuntoalue valikoida sen mukaan mihin koulupiiriin kuuluu, niin se on kyl aika surullista et se täytyis osata valita siinä vaihees ku odottaa last että mihkä hei me muutetaan, mut niin se tää on. (H56, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Edellä siteerattu äiti nosti esille ajatuksen siitä, miten pitkälle perheet mahdollisesti voisivat mennä saadakseen lapsensa haluamaansa kouluun. Koska perheen vanhempi lapsi ei yrityksistä huolimatta ollut päässyt haettuun kouluun, yhdeksi ajatukseksi nousi tuolloin se, että seuraavan yläkouluun siirtyvän lapsen viralliseksi asuinpaikaksi ilmoitettaisiin kummien tai sukulaisperheen kotiosoite, josta on suora siirtymä haluttuun yläkouluun. Perhe myös tiesi joidenkin tuttaviansa tehneen niin. Aiemmin muun muassa Poikolainen (2012) on havainnut hyvätuloisten eronneiden vanhempien ilmoittaneen lapsen viralliseksi osoitteeksi sen vanhemman osoitteen, joka on lähellä paremmaksi koettua koulua.

Tiettyjen asuinalueiden koulut herättivät jonkinasteista huolta lasten ”joutumisesta” kouluun, jonka opetuksen tasoon ja oppimisympäristöön vanhemmat eivät jostain syystä olleet tyytyväisiä. Seuraavan aineistoesimerkin perhe oli jo lapsen koulupolun alusta lähtien pohtinut sitä, että lapselle haetaan koulupaikka sellaisesta koulusta, johon lapset otetaan sisään valintaprosessin kautta. Vanhemmat perustelivat tätä muun muassa siten, että silloin kun kouluun on hakuprosessi ja kaikki kouluun haluavat lapset joutuvat käymään läpi saman prosessin, kouluun sisään päässeiden lasten vanhemmat ovat aidosti kiinnostuneita lapsistaan ja valvovat muita vanhempia enemmän näiden koulunkäyntiä ja tekemisiä. Ongelmatilanteissa, kuten kiusaamis- ym. tapauksissa, tällaisten vanhempien uskottiin olevan ongelmanratkaisutaitoisempia ja halukkaampia selvittämään lastensa asioita. Vanhemmat kokivat, että tällaisessa oppimisympäristössä lapsi saa käydä rauhassa kouluaan.

*Siis kyl me ollaan siis, törkeeltä ehkä kuulostaa, mut kyl me ollaan alun perin päätetty, et yhteenkään niin sanottuun lähiön, esimerkiks [tietyn alueen] kouluun, niin hän ei*

*tuu menemään. Kyl se on meil ollu itsestäänselvyys ja ei me olla siis ikinä asuttukaan niillä alueilla itte. Ja kyl meil on mielessä ollu koko ajan se, et kyl hänet tavallaan haetaan jonnekin kouluun, et ei hän vaan mee johonkin vaan kouluun. Et mun mies aina miettii, niin kun mä sanoin, ain tämmösiä enemmän, niin hän perusteli tän sillä, mikä kuulostaa ehkä pahalle, mut ehkä nykymaailmas on aiheellista, niin sillon kun lapsi tavallaan hakemalla haetaan jonnekin ja ne muut lapset haetaan samalla systeemillä, niin sillon tavallaan ne, tuntuu ainakin näin et ne vanhemmat on kiinnostuneita niitten lapsista ja ne myös valvoo niitten toimia ja tekemisiä ehkä enemmän. Ei välttämät pidä paikkaansa, mut lähinnä tämmösis kiusaamis- ja tämmösis asioista, jos tulee tämmöstä kiusaamista ja tämmöstä, niin sillon tuntuu et ne vanhemmatkin on kiinnostuneita siitä mitä se lapsi touhuu ja siihen ehkä puututaan. Kun sit taas joskus kuulee, et se on semmosta hyvin hällä väliä, et ei olla kiinnostuneita ja se on semmosta "ei meidän lapset kiusaa" tai jotain muuta, niin meillä oli silleen perusteltiin tää, että tämmönen paikka on siitä hyvä, että kun sinne joutuu hakemaan, niin sen jo tietää et siitä lapsesta ollaan jollain tavalla kiinnostuneita mitä se tekee ja touhuu, niin sillon myös jos tulee tämmösiä ongelmia, ongelmatilanteita, niin ehkä vanhemmat on skarpimpana sillon ja puutuu siihen ehkä hanakammin. Tää oli meidän tämmönen ajatus, et pääasia me ollaan mietitty sitä, et laps sais käydä rauhassa koulunsa ja jos jotain tulee, niin siihen käydään, et siihen puututaan et ei anneta vaan mennä silleen hällä väliä -tyyllillä, et täntyyppinen ajatus ollu siinä ajatuksena, et miks on esimerkiks just haettu täntyyppiseen paikkaan. Niin, et kun nykyään sitä tuntuu et sattuu ja tapahtuu niin paljon tuol maailmalla kaikenlaista, niin sit jotenkin haluais nyt kumminkin nää pitää jonkunnäköses niin sanotus turvassa sitten vielä niin pitkään kun pystyy. (H101, ammattikoulu, muu koulu, painotettu lk)*

Osa äideistä pohti asuinalueen väestöpohjan merkitystä koulujen oppilaspohtaan. Muun muassa seuraava äiti puhui siitä, miten perhe oli ajatellut muuttavansa asuinalueelta muualle ennen kuin lapsi aloittaisi koulutaipaleensa, sillä alueen koettiin leimautuneen huonomaineiseksi useiden alueella asuneiden ongelmaperheiden vuoksi. Vuosien kuluessa tilanne oli kuitenkin muuttunut parempaan suuntaan ja lapsen kouluksi valittiin lopulta lähikoulu.

*..sen takii ku se oli sillon aikasemmin semmonen huonomaineinen ja siel oli paljon tämmösiä ongelmaperheitä. Ja mä aattelin et se ei oo hyvä ympäristö. Mut sit sinä aikaan se muuttu, ku me siel asuttiin ja sit ei sit tullut tarvet muuttaa pois et.. (H24, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu asumiskustannusten vaikuttavan siten, että tiettyjen asuinalueiden väestö voi koostua pääosin alimpien yhteiskuntaluokkien perheistä, joiden lapset sijoittuvat alueen lähikouluun. Samanaikaisesti näille asuinalueille ja samoihin kouluihin on alkanut kasautua myös korkeasta työttömyydestä kärsivät maahanmuuttajataustaiset perheet. (ks. esim. Riitaoja 2010; Rinne & Tuittu 2011; Silvennoinen ym. 2012.) Jo joka kolmas<sup>38</sup> Turun vieraskielisistä asukkaista asuu vain kahdella asuinalueella (Rasinkangas 2013, 174). Haastatteluun osallistuneiden äitien mielestä Turusta löytyy jo sellaisia asuinalueita, joilla sijaitseviin kouluihin lasten ei

<sup>38</sup> Rasinkangas (2013) on tarkastellut tutkimuksessaan asumisen alueellisia muutoksia ja asumispreferenssejä Turussa erityisesti 1999 ja 2009 välisenä ajanjaksona.

haluttaisi menevän. Kaupungin eri asuinalueiden asukasohjat nähtiin hyvin erilaisiksi. Esimerkiksi kaupungin vuokra-asuntoalueiden asukkaista puhuttiin monenlaisien ongelmien kautta. Osa äideistä pohti myös sitä, että maahanmuuttajataustaisten vanhempien huonon suomen kielen taidon takia näillä vanhemmilla ei välttämättä ole kykyä tukea lapsiaan koulunkäynnissä. Näillä samoilla alueilla asuvien suomalaissyntyisten perheiden vanhempien ongelmiksi mainitaan puolestaan alkoholi- ja mielenterveysongelmat, joiden vuoksi lasten tukeminen koulunkäynnissä lienee vähäistä tai olematonta. Toisaalta kaupungissa on alueita, joilla kaupungin vuokra-asuntoja on vain hyvin vähän ja alueella asuu kaikkiaan kohtalaisen hyvin toimeentulevia vanhempia. Rasinkankaan (2013) mukaan alueelliset tuloerot ovatkin lisääntyneet ja 2000-luvun työmarkkinoiden elpyminen on välittynyt eritahtisesti kaupungin eri osissa. Samanaikaisti alueellisten erojen kasvuun on tullut väestörakenteellisia eroja tuottavana tekijänä entistä vahvemmin etninen ulottuvuus. (emt. 174.) Se, että perhe asuu korkeamman sosioekonomisen statuksen kaupunginosassa, ei tarkoita kuitenkaan sitä, että siellä asuvilla perheillä ei voisi olla ongelmia. Sen, että ns. ongelmaperheitä on vähemmän, nähdään kuitenkin vaikuttavan koulun oppilasohjaan. Hyvinvoiva oppilasryhmä pystyy tukemaan sitä pientä ryhmää, jolla on enemmän haasteita koulunkäynnissä ja elämässä. Tällaisesta koulusta oppilaiden todetaan lähtevän maailmalle niin sanotusti hyvin eväin.

*Kyllä varmaan osittain, mä aattelen et joku esimerkiks [tietyn asuinalueen koulut]. Et mä ite teen paljon maahanmuuttajien kans töitä, mut et kyl varmasti sanotaan et [se tietty alue] muutenkin et kun on paljon vuokra-asuntoja, niin ikävä kyllä siellä taustalla on usein myös muita ongelmia, ei aina mut et just et on maahanmuuttajillakin se huono suomen taito, vanhemmat ei ehkä pysty eikä osaa kerta kaikkiaan tukea lapsii siin koulunkäynnissä, kun vanhemmat ei ehkä itekkään osaa lukee eikä kirjoittaa. Ja sit siellä on suomalaisii lapsii, kenen taustalla on ehkä vanhemmilla alkoholi-ongelma, mielenterveysongelma-, ei aina, ja sit taas sanotaan et jos verrataan nyt vaik [toisen asuinalueen] kouluun, et siellä ei oo yhtäkään, [sillä alueella] ei oo ainuttakaan vuokra-asuntoo, kaupungin vuokra-asuntoo ja varmaan kaikki kuitenkin kun siellä asuu, niin on kuitenkin kohtalaisesti toimeentulevii, ja eihän se sitäkään tarkoita, et varmasti sielläkin on ongelmii, mut ehkä pienemmäs määrin. Ja sit kun se suurin osa tavallaan siit oppilasaineistosta on sitä, et ketkä on lähtenyt tavallaan hyvin eväin maailmaan, niin pystyy tukemaan sitä pientä ryhmää. Mut sit jos se tilanne on päinvastoin, niin en mä ainakaan, mä oon monta kertaa miettinyt et jos mun olis pakko muuttaa vaikka [sille tietylle alueella] mun lasten kans ja laittaa sinne kouluun, kyl mä aika pulassa olisin ja kyl mä varmaa rimpuilisin vastaan, et mä en halua lapsiani sinne kouluun. Ikävä sanoo näin, mut näin mä uskon, mun mielipide, ei ammatillinen vaan oma henkilökohtainen mielipide. (H79, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Taylor ja Gorard (2001) näkevät koulujen eriytymisen taustalla olevan usein asuinalueiden väliset erot ja niiden eriytyminen. Silvennoisen ym. (2012) mukaan myös Suomessa nähtävissä oleva kaupunkien sosioekonominen eriytyminen on nähtävissä jo kouluvalinnassakin.

## 6.1.2 Lähikoulu versus muu koulu - puhetta ja toimintaa kouluvalintakentällä

Perheiden yläkouluvalintoja ohjaaviin tekijöihin johdattaa seuraava aineistoesimerkki, jossa äiti pohtii yleisesti muiden vanhempien kouluvalintaperusteluja. Yhdeksi merkitykselliseksi kouluvalintaperusteluksi hän nosti muiden perheiden valinnat ja sen, mihin lapsen koulukaverit siirtyvät. Myös valinnaisaineet sekä koulun erityissuuntautuminen voivat vaikuttaa ainakin osan vanhempien valintoihin.

*Mutta kuitenkin, et toiset menee sinne, mihin kaverit menee; Toiset arvioi siitä, minkälaisia valinnaisaineita, onks jotain, onks ne suuntautunu johonkin tiettyyn, tai muuta. Kyllähän vanhemmat ilmeisesti hirveästi käy näitä yläkouluessittelyjä ja aikoinaan vanhemman pojan kohdalla, kun istuttiin (tossa).. Mä olin siellä [tiettyssä koulussa] vaan silloin tutustumassa, niin yks äiti kysyi, että ”No, kai minun täytyy kysyä, että mitä vastinetta minä saan rahoilleni, jos lapseni siirtyy tähän yläkouluun?” Näinhän se on. (H69, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Mitä muuta ja miten yläkouluun siirtyvien lasten äidit puhuivat yläkouluista ja kouluvalinnoista ja minkälaiset tekijät nousivat valinnassa merkityksellisimmiksi? Tulosluvun aluksi analysoin tarkemmin äitien puhunnan kautta avautuvia kouluvalintaan liitettyjä merkityksiä ja merkityksellisiä tekijöitä koskevaan teemaan liittyviä kysymyksiä: *No minkälaiset asiat on merkityksellisiä, kun sä mietit nyt et mihin yläkouluun sun tytär menee?* ja *Harkitsit sä tai harkitsitteko te mitään muita vaihtoehtoja nyt sitten tän [tietyn] yläkoulun lisäksi?*

Silloin, kun lapsen siirtyminen osoitteenmukaiseen yläkouluun oli niin itsestään selvää, ettei erityisiä muita valintoja ollut harkittu herätti kysymys äideissä lähinnä ihmetystä. Metso (2004) on todennutkin, että vanhemmat eivät pidä lähikoulun valintaa aktiivisena kouluvalintana (emt. 161). Sen sijaan äidit, jotka olivat pohtineet valintoja perin pohjin ja myös tehneet niitä, puhuivat asiasta melko runsain sanakääntein. Omista erilaisista lähtökohdistaan ja resursseistaan (kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset) riippumatta valtaosa haastatelluista äideistä nosti tärkeimmäksi syyksi kouluvalinnassa lapsen oman mielipiteen, näkemyksen ja toiveen. Mutta minkälaisia muita asioita he haastatteluissa pohtivat, lähden avaamaan auki seuraavassa.

**Lähikoulu luonnollinen jatkumona lapsen koulupolulla.** Paikallisten kouluviranomaisten ensisijaisena lähtökohtana on, että lapsi siirtyy hänelle osoitettuun osoitteenmukaiseen yläkouluun. Useat tutkittavista pitivätkin lapsen siirtymistä lähikouluun itsestään selvänä, selkeänä ja luonnollisena jatkumona lapsen koulupolulla. Lähikoulu lankeaa ikään kuin itsestään, koska sinne lapsi pääsee niin halutessaan (ks. Metso 2004, 161). Mitään syytä tai *järkeä* sille, että olisi tehty muunlaisia ratkaisuja, ei nähty saati, että olisi harkittu tai keskusteltu kenenkään kanssa erilaisista muista vaihtoehtoista. Tiettyjen asioiden haluttiin pysyvän ja säilyvän läpi oppivelvollisuusajan. Myös Poikolainen (2011; 2012) on aiemmin havainnut vantaalaisvanhempia tutkiesaan perheiden pitäneen osoitettuun lähikouluun siirtymistä luonnollisena jatkumona lapsen koulupolulla. Kuten Vantaalla myös Turussa osoitetusta alakoulusta siirryt-

tiin sitä vastaavaan yläkouluun, kuten aina on tehty ja, koska kansalaisen velvollisuus on käydä peruskoulua, valintoja ei nähty tarpeellisiksi. (emt.)

*Niin, ei siinä.. En mä näe siinä mitään järkeä, koska mun mielestä ei oo mitään syytä miks sinne kouluun ei voi mennä. Täältä on sit se kuljetus siihen kouluun ja näin tehdään. Et ei siitä oo edes keskusteltukaan, musta se on ihan itsestään selvä asia. (H71, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Se oli, mä haluan pitää elämän mahdollisimman yksinkertaisena. Se just, et a) me kuulutaan sinne, se oli yks syy. Toinen syy oli se, et se on meidän lähikoulu. (H93, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*

Jotta lapsen elämässä ei vielä tässä vaiheessa tulisi tapahtumaan liian suuria muutoksia ja arki pysyisi mahdollisimman yksinkertaisena, oli helpointa mennä siihen kouluun, jonka kouluviranomaiset olivat lapsen yläkouluksi alun perin osoittaneet, kuten jo edellä että seuraavassa aineistoesimerkissä todettiin:

*Ei oo harkittu ihan sen tähden et mä olen aatellu tosiaan sen, et tietyt asiat säilyis ainaki siihen asti kun tää oppivelvollisuus tulee täyteen, et sitten kun mennään ammattikouluun, niin sitte ei tiedä yhtään et löytyykö se täältä Turusta, löytyykö se Raisioista tai Liedosta tai mistä se ammattikoulu niin sit ollaan taas uusilla vesillä. (H5, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Mitä äidit sitten tarkoittivat tiettyjen asioiden säilymisellä ennallaan? Yhdeksi tärkeimmäksi ja merkittävimmäksi tekijäksi lähikouluvalinnassa nostettiin kaverisuhteet. Vanhemmat halusivat lapsensa siirtyvän samaan kouluun, johon myös hänen parhaat kaverit ja tutut ihmiset siirtyivät. Hyvien ystävyssuhteiden säilymisen ohella lähikoulun valinneet äidit näkivät positiivisena asiana sen, että kouluun tulivat sekä oman asuinalueen että lähialueiden lapset. Lasten ollessa kanssakäymisissä koulupäivän ajan ja ystävyystyössä keskenään, myös koulun jälkeisten arjen askareiden koettiin helpottuvan. Kun kaverit asuisivat lähellä, lapsilla ei olisi tarvetta matkustaa tai perheellä kuljettaa lasta ystävän luo toiselle puolelle kaupunkia. Kaikki tämä ”tuttuus” niin luokassa, koulu- kuin asuinyhteisöissäkin luo ja tuo tietynlaista yksinkertaisuutta, turvallisuutta ja yhteisöllisyyttä sekä lapsen että koko perheen elämään.

*No varmaan just tää tovereiden pysyminen, mää luulen et se on semmonen aika tärkeä. Tämmösten parhaiten kavereitten, ja sit semmonen tietty turvallisuus et ylipäätään se luokka, et siin on tutut ihmiset et se ero ei oo niin suuri. (H59, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Hm.. Mun mielest hirveen tärkeitä on se, että saa semmosta hyvää opetusta ja, sitten se että tietenki ne luokkakaverit, että ois mahdollisimman paljon.. Et nyt ku hän on ollu ala-asteella, ja sit ku hän menee yläasteelle, niin mä toivon että, ois mahdollisimman paljon niit samoja oppilaita, koska se semmonen tietynlainen ystävyystyminen on jo alkanu. Ja et tietenki ne ystävät ja kaverit on tärkeitä ja.. varmaan sit kuitenkin se, hyvä opetus ja hyvä ilmapiiri, työilmapiiri. (H63, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Yläkouluun siirryttäessä lapset kokevat monenlaisia muutoksia ja murrosvaiheita niin koulunkäynnin kuin oman elämänsä suhteen. Viimeistään yläkoulun aikana



nuorilla alkaa murrosikä, jolloin sekä keho että mieli kasvavat ja kehittyvät. Jo murrosiän alkamisen ajateltiin tai jopa pelättiin tuovan omat haasteensa nuoren koulunkäyntiin. Näin perustellen osa äideistä näki vanhojen hyvien ystävyys-suhteiden sekä tutun ja turvallisen ympäristön pysyvyyden ja yhteisöllisyyden säilymisen tärkeäksi lapsen elämässä ja erittäin merkitykselliseksi tekijäksi lähikouluvalinnassa. Toki myös näiden äitien puheessa kouluvalintaa voitaisiin pohtia toisin, jos kävisi ilmi, että lapsi ei jostain syystä viihtyisikään koulussa, tai hänellä ilmenisi ongelmia opettajien tai ystävien kanssa.

*..ja sit kyl mä nään sen ihan kans siinä mielessä varsinkin tässä vaiheessa ehkä hyvä-nä, koska se on ehkä just pojilla tässä murrosiän alussa varsinkin niin ehkä siihen ei, se on ihan hyvä että siin ei tuu mitään sellasii muutoksia siin ympäristössä, koska ei oo mitään tarvetta, se ois eri asia jos hän ei jotenki viihtyis tuolla koulussa tai jos hänellä olis jotain ongelmia tai opettajan kanssa olis sukset ristissä tai jotain semmosta, niin sillonhan se ois vaan hyvä, että pääsis muuttamaan totaalisesti sit ympyröitä, et sillon pystys vähän alottaan puhtaalta pöydältä, mut kun ei hänellä oo mitään semmosii, että hän sillai viihtyy, ja sitte se että mäkin nyt tiedän esimerkiks niitä opettajia, niitä on nyt tos kumminki sillä lailla nähny eri tilanteissa sitte, ja sit esimerkiks niillä on nyt ollu semmosii et yläasteen opiskelijat käy siin ala-asteen tiloissa tunnilla ja sit taas päinvastoin, et näil on jotain tiettyjä tunteja siel yläasteen puolen tiloissa, niin se on tavallaan semmonen tuttu miljöö, et vois kuvitella et sit se siirtyminen on jotenki ainakin siinä mielessä.. (H98, opisto, lähikoulu, yleislk)*

**Turvallinen koulumatka ja kulkuyhteydet lähikouluvalinnan perusteluina.** Myös yläkouluvalintoja pohdittaessa kouluvalinnan perusteluiksi nousivat koulumatkaan ja kulkuyhteyksiin liittyvät tekijät. Enemmistö äideistä halusi koulumatkan olevan helpon ja turvallisen. Lapsen toivottiin voivan kulkea koulumatkat ainakin keväisin ja sykyisin kävellen tai pyöräillen. Näin on totutusti aina tehty. Myös sujuvia kodin ja koulun välisiä bussiyhteyksiä pidettiin tärkeänä, jotta koulumatkoihin ei kulu liian paljon aikaa. Koulumatkan pituus ja turvallisuus ovat ainoat perusopetuslaissa asetetut oppilaaksiottoa säätelevät kriteerit (esim. Seppänen 2006; 2003c; Varjo 2011), jotka myös useat turkulaisperheet näyttävät omaksuneen lähikouluvalintansa lähtökohdiksi erityisesti lapsen aloittaessa alakoulunsa, mutta myös yläkouluvalintoja pohdittaessa.

*Kai ne joku kaveri meni sinne.. hän sit perus sen, et ei hän meekään. Et hän pääsee täst sit paremmin bussilla, kun hän joutuis kävelemmään tonne [tiettyyn muuhun kouluun]. (H3, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Siinä on paljo hyvii. Ja koulumatka on sit suht koht lyhyt ja niinku ettei sit jos kaupunki olis menny johonki ni se on aina sit se talvella se kulkemine on aina hankalempaa. Et keväällä ja syksyllä on pyörällä pääsee nopsaa, mut sit ku joutuu bussil menee ni se aina kestää. (H38, lukio, lähikoulu, painotettu lk)*

Käänteisesti kouluun menemistä toiselle puolelle kaupunkia esimerkiksi kahdella eri linja-autolla ei nähty järkeväksi. Osa kouluista voikin tulla ikään kuin luonnostaan torjutuksi siksi, että ne ovat liian kaukana eikä vanhemmilla ole mahdollisuutta kuljettaa lasta kauempana sijaitsevaan kouluun (vrt. Bagley ym. 2001).



*Niin no ei oikeestaan, en mä nyt, toi tilanne nyt sit meiän kohalla on just et, ku ei me ees ajatellu mitään, et miks ois ees hakenu minnekään muualla, ni.. Ja tietysti vaikuttaa just koulumatkat, et eihän tulis mieleenkään jonneki tonne toisel puolel kaupunkii, niinku viel (kauem-), tarttis kahdel linja-auton kans kulkee tai, kyl mä kokisin sen vähän hölmönä. (H24, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Ei, ja mä luulen et hänki oli vaan ajatellu et lähikouluun, koska sillon joskus ku me tähän muutettiin, niin tää oli hänen ajatuksensa, et mitä turvallisempi ja lyhkäsempi koulumatka, niin sen parempi, niin sen takia hän ajatteli varmaan kans sitä et tai hän sanos et parempi et on lähellä se koulu ku se, et lähtis keskustaan. Et sit siel on tietysti riskei ja hän näkee sit ku hän tietysti kuorma-auton kans siel liikkuu, niin sit sitä porukkaa ja (ennen ku hän oli) taksis, niin porukkaa liikkuu siel kaupast kauppaan ja hillutaan siel. Tietysti täälläki sit hillutaan niis omis ryhmissään, mut niin hän sanos et ei hän halua omal lapselleen sellast, et sit norkoillaan siel pitkin tai jäädään pyörimään kaupungille koulupäivän jälkeen tai. (H39, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Kuten edellä oleva äiti totesi, niin kutsuttu lähiökoulu osoitteenmukaisena kouluna nähtiin usein parempana vaihtoehtona kuin keskustan koulut. Ainakin silloin, kun lasten ei haluttu jäävän viettämään aikaansa koulun jälkeen keskustaan tai sen liepeille. Tämä tekijä aiheutti huolta erityisesti niissä äideissä, joiden lapsi siirtyi keskustassa sijaitsevaan osoitteenmukaiseen kouluun. Vaikka kulkuyhteydet keskustakouluihin koettiin hyviksi, kulkemista ja oleilua keskustassa harmiteltiin. (Lähi)kouluvalinnan perusteluiksi ovat nousseet myös aiemmissa tutkimuksissa sekä kaverisuhteet ja niiden säilyminen että koulumatkat ja kulkuyhteydet (esim. West ym. 1995; Bagley ym. 2001; Seppänen 2006; Poikolainen 2011; 2012).

**Koulun sosiaalinen ympäristö, vakaus ja työrauha kouluvalinnan vaikuttimina.** Ystävyys-, yhteisöllisyys- ja koulumatkatekijöiden ohessa osa haastatelluista äideistä nosti merkitykselliseksi tekijäksi kouluvalinnassa koulun turvallisuuden, tasapainoisuuden ja vakauden muun muassa koulun sosiaalisen ympäristön ja työrauhan suhteen. Myös opetushenkilökunnan pysyvyys samana koko kouluajan koettiin vaikuttavan koulun ja oppimisympäristön rauhallisuuteen:

*..työrauha ja semmoinen, että pystyis kuitenkin sit tekemään sitä koulutyötä kohtuullisesti eteenpäin. (H51, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*No tietysti et se on semmonen rauhallinen koulu ja opettajat ei hirveesti vaihdu ja ettei oo kovin levotonta se ympäristö, tos nyt on tietyst vähän levotonta.. (H25, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Pienet ryhmät, se on se ihan ehdoton, että sillon, heikompien opettaja pärjää ja heikompien oppilas pärjää kun on pienet ryhmät. Se on, oppimistulokset tulee heikenneen näillä isoilla ryhmillä, se on ihan selvä, ja sitten sieltä karsiutuu ne heikot, että kyllä mä nään että vanhempien, kun mä aattelen [tyttären] koulunkäyntiä, et mitä isommassa ryhmässä se on ollu ni sitä enemmän vanhempien tukee, kotona läksyjen tekoon ja koulun hoitamiseen on tarvittu, et usein se on sanonu esimerkiks et hän ei kuule, mitä tunnilla puhutaan. Ja toikin on kuitenkin, [tietty alakoulu] suhteellisen rauhallinen koulu. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Siitäkin huolimatta, että koulujen luokkakoot ovat nykyisin melko suuret eivätkä vanhemmat niihin voi liiemmälti vaikuttaa, monien tutkittavien puheissa peräänkukulutettiin edellisen äidin tavoin ryhmien ja luokkien pientä kokoa. Pienten ryhmien katsottiin olevan ehdoton edellytys sille, että myös heikompi oppilas pärjää opinnoissaan. Edellä mainittujen tekijöiden niin sanotuiksi ansioiksi nähtiin lasten ja opettajien välisen vuorovaikutuksen muodostuminen sekä sellaiseksi, että opettajat pystyvät paremmin huomioimaan opetuksessaan niin heikommat kuin lahjakkaammatkin lapset että opettajien paremmat mahdollisuudet puuttua koulukiusaamiseen. Pienten ryhmien ja luokkien koettiin takaavan levollisemmän ja rauhallisemman oppimisympäristön.

Puhuttaessa äitien kanssa lähikouluvalinnoista, esille nostettiin useaan otteeseen koulujen oppilasaines ja se, miten mahdollisesti kouluvalintaa pohdittaisi tarkemmin ja toimittaisiin toisin, mikäli sen tiedettäisi olevan jollain tavoin ongelmallista.

*Mm.. tietenkkin jos siel ois sit sosiaalinen aines jotenkin, jotain ihan tosi häiriintynei ihmisii, et mä tietäisin et siel olis, vaikken mä nyt tiedä kyl oikeestaan mistään koulust mut jos mä tietäisin, ni mä en välttämättä lastani sinne laittais. (H46, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Tällaisessa tapauksessa lasta ei välttämättä laitettaisi hänelle osoitettuun kouluun. Toisaalta useat äidit olivat sitä mieltä, että kaupungin yläkoulut ovat tasoltaan riittävän hyviä eikä kaupungista löydy ”mitään ihmeellistä kauhukoulua”, kuten muutamat äideistä totesivat.

Jo alakouluvaiheessa erikoisluokassa tai painotetussa opetuksessa aloitettujen opintojen jatkamista osoitteenmukaisessa yläkoulussa pidettiin luontevana ja mielekkäänä jatkumona lapsen koulupolulle. Lähikouluvalitsijoiden tavoin nämäkin äidit perustelivat valintojaan opintojen jatkumisella jo tutuksi tullessa ryhmässä.

*Toi oli joo, just sen takii et se on.. niin luontevasti jatkuu toi [painotetun opetuksen] luokka ja sama, periaattees samaa yhtenäiskoulua. Ja just ton [painotetun opetuksen] luokan takii ei tullu mieleenkään et miettis mitään muuta. Se on ihan luonteva jatku-mo siinä sit. (H59, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Haastateltavien joukossa oli myös muutamia äitejä, jotka kertoivat kouluvalinnan syyksi koulukiusaamisen. Lasta, jota oli kiusattu lähes koko alakouluajan, ei haluttu samaan kouluun kiusaajiensa kanssa, vaan lapsi haluttiin pois lähikoulusta. Vain näin lapsen oli mahdollista saada uusi ystäväpiiri ja kiusaamisvapaa oppimisympäristö.

**Muun koulun valintaperusteluina koulun painotteisuus ja opetuksen taso.** Lähikouluvalitsijoiden lailla osa muun koulun valinneista äideistä piti merkityksellisenä yläkouluvalinnassa hyviä ja toimivia kulkuyhteyksiä. Joissakin tapauksissa lähikouluun saattoi olla pidempi koulumatka ja haasteellisemmat kulkuyhteydet kuin haettuun muuhun kouluun. Yhtäältä myös näiden äitien mielestä lasten kaverisuhteiden ja sosiaalisten verkostojen pysyvyys olivat merkityksellisiä tekijöitä kouluvalinnalle.

Toisaalta ajatuksena oli, että tulevassa koulussa olisi edes joku lapselle entuudestaan tuttu ihminen tai hyvä kaveri.

*Tietysti ne kaverisuhteet oli, itseasiassa sitte [tietty koulu], se on lyhyemmän matkan päässä kun [lähikoulu], joka on jännä asia, et se [alueen], se oma koulu, sinne on pidempi matka, kun tähän kouluun mihin tyttö pääsi. Tytön paras kaveri on siellä seiskalla, ja sinne voi kulkee sit jopa pyörällä sit hyvällä kelillä. Mun mielest se oli hyvät asiat, mut [tytär] (on) sen ite, mä totesin et koska mulla ei oo mitään mielipidettä näistä, mä en oo kuullu kummastakaan mitään negatiivista, enkä suuremmin positiivistakaan, mut et. Ja kun hän halus sinne [painotteiselle luokalle] ja siellä oli se, niin se oli silloin selkee. (H50, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Silloin kun perheen kouluvalinta kohdistui johonkin muuhun kuin lähikouluun, monet muut tekijät nousivat kulkuyhteyksiä ja ystävyysuhteita merkityksellisimmiksi valintakriteereiksi. Kanadalaistutkijat Bossetti ja Pyryt (2007) ovat otaksuneet, että keskiluokkaisten vanhempien huoli siitä, että julkinen peruskoulutus johtaa ansioitumisen sijaan keskinkertaistumiseen sekä vanhempien halu kehittää omien lasten akateemisia, luovia tai urheilullisia kykyjä, ajavat nämä vanhemmat etsimään vaihtoehtoisia kouluja, joissa on omat erityiset opetussuunnitelmansa, -ohjelmansa ja -metodinsa. Myös haastatteluun osallistuneet perheet olivat kiinnostuneita sellaisista koulujen erikoisluokista ja painotetusta opetuksesta, jossa lasten taipumuksille ja lahjakkuudelle annettaisi tilaa.

*..jos ei tuu yhtään kaveria samalla tai jos kaikki kaverit menee [lähikouluun], niin mitä sä sit ajattelisit, niin kyl hänellä oli silti se, että hän halua sinne [tiettyyn muuhun kuin lähikouluun], ja sitä [tiettyä painotettua opetusta]. Et hänelle ei ollu kyl suurta merkitystä sillä, mut toki hän sen sit mielti niinkin, että jos hän ei pääse [tähän muuhun kouluun] niin sit on kiva, hän on kavereiden kans samassa, että tätä muuten tätä kaveriasiaa kysyttiin siellä pääsykokeessakin, et kuin tärkeä asia se on, että sulle tulis kaveri tänne luokalle tai et jos sun kaikki kaverit menee muualla. (H44, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Et hän sano silloin et ei, hän tykkää [tietynlaisista asioista] ja, tehdä tämmösiä asioita, nää on heidän taipumuksiaan ja tavallaan annetaan tilaa niille. Jos me haluttas oikein trillata heitä niin ehkä me laitettas heidät jonnekin [tietyille painotteisille] luokille, he sais jotkut hyvät [...] -pisteet jostakin. Mutta ei oo tehty sitä, et.. (H89, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Painotetun linjan valintaan muussa koulussa vaikuttivat yleensä myös perheen aiemmat hyvät kokemukset koulusta ja sen painotetusta opetuksesta. Kun yläkouluun siirtyvän lapsen sisaruksia oli aiemmin opiskellut tai opiskeli parasta aikaa ko. koulun painotetussa opetuksessa, vanhemmat olivat päässeet tutustumaan lähemmin koulunkäytäntöihin, joihin oltiin erityisen tyytyväisiä. Yleisluokalla opiskeleva lapsi saattoi kokea oman koulunkäyntinsä tylsäksi, joten myös hänen toivottiin tulevaisuudessa hyötyvän painotetun opetuksen tarjoamista vaihtoehtoisista opiskelutavoista ja -menetelmistä.

*No varmasti vaikutti paljon se kun tää isosisko on jo siellä ja, ja siellä tavallaan on niin kivat projektit... ja ne on niin tavallaan niin pinnalla niin hyviä kokemuksia. Ja*

*sitten kun toisella on tylsää koulussa niin sitten tavallaan, oikeestaan siit ei oo paljon keskusteltu. Eli tavallaan on keskusteltu siitä että haluatko jatk... Tai... Ei oo oikeestaan me varmasti jätetty sen, hänelle ihan auki tai nyt keskusteltu ihan näin että neutraalisesti haluaisitko vaikka vaihtaa.. (H65, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Muun koulun valinneet jatkoivat samoilla linjoilla muutamien lähikouluvalitsijoiden kanssa mainitessaan kouluvalintaperusteluiksi koulun sisäisen tasapainon ja vakauden, koulun hyvän hengen, opettajien pätevyyden sekä opetuksen tason. Niin kouluvalinnalla kuin erilaisilla painotetun opetuksen valinnoilla vanhemmat voivat vältellä lähikoulua ja valikoivat lapsensa tulevia luokkakavereita, kuten Koivuhovi (2012) on aiemmin todennut espoolaisvanhempien kouluvalintoja tarkasteltuaan (ks. myös Seppänen 2006; Kosunen 2012). Hakemalla pois lähikoulusta, erityisesti muun koulun painotettuun opetukseen, vanhemmat haluavat taata lapselleen koulupaikan luokassa, jossa on työrauha. Nämä äidit olettivat, että levottomin oppilasaines ei hakeudu painotteisille luokille.

*[Haettu koulu] nyt sitte, oli siinä, siinä tuli, mukaan kuvaan sil taval et ku siel on se, [painotettu opetus], joka vähän kuitenkin on semmonen, tavallaan oli sit jo semmonen tietty kynnys että kaikki ei semmoselle luokalle sit, sit ehkä ne kaikkein levottomimmat sit kuitenkin lähde, mut se ei ollu millään taval semmonen et me oltais mitenkään tuupittu siihen.. (H64, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Luokas täytyy olla työrauha, opettajan täytyy pitää se, ja sit kyl mä tykkään siitä et opettaja myös pitää ainaki kerran tai kaks kertaa lukuvuodes ni, olis vanhempainiltaa tai jotaki. Ja sillai et informaatio kulkis puolin ja toisin ja olis helppo kertoa opettajalle ja opettajan olis helppo kertoa vanhemmille asioita. (H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Lisäksi osa äideistä pohti kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuvuutta yhtenä tärkeänä kouluvalintatekijänä, kuten edellä siteeratun äidin puhe ilmensi. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että opettajan ja kodin välisen vuorovaikutuksen toivottiin olevan sujuvaa niin, että vanhempien olisi helppo lähestyä opettajaa, opettaja voisi lähestyä vanhempian kaikissa lapsen liittyvissä asioissa ja kodin ja koulun välinen informaationkulku olisi kaikin puolin helppoa ja luontevaa. Myös vanhempainillat mainittiin yhtenä tekijänä äitien pohtiessa kouluvalintaperustelujaan. Niitä toivottiin järjestettävän vähintään kerran lukuvuodessa. Vaikka kodin ja koulunvälisen yhteistyön sujuvuus ja vanhempainillat nousivat merkityksellisiksi kouluvalintaperusteluiksi, niiden toteutumisesta vanhemmilla ei voi olla varmuutta, sillä käytännössä koulu määrittelee kodin ja koulun välisen sopivan yhteistyömallin (Räty ym. 2009) ja opettajat toteuttavat sitä parhaaksi katsomalla tavallaan.

**Yläkouluihin liittyvät mielikuvat ja uskomukset ohjaavat pois lähikouluista.** Osoitteen mukaan lapselle nimetystä yläkoulusta pois hakevista äideistä muutamien yläkouluvalintaan vaikuttivat joko omat kouluaikaiset negatiiviset koulukokemukset lapselle osoitetusta yläkoulusta tai jollain muulla tavoin syntyneet mielikuvat turkulaisista kouluista. Mielikuvat olivat voineet syntyä ja muovautua joko haastateltavan

ollessa yläkouluikäinen, myöhemmässä vaiheessa keskusteltaessa kouluista muiden vanhempien kanssa tai lapsilta kuulluista kouluja koskevista kokemuksista tai huhupuheista. Kosusen ja Seppäsen (arvioitavana) mukaan maineet rakentuvatkin vanhempien puheissa ja omissa kokemuksissa.

Vanhempien kokemusten ja puheiden kautta muodostui kuva siitä, että muutamissa kouluissa Turussa opetuksen tasoa ei koettu hyväksi, kouluissa esiintyi levottomuutta eikä niiden oppilasaineskaan vastannut sitä, mitä lapset tai heidän vanhempansa odottivat. Myös aiemmat tutkimukset ovat piirtäneet kuvaa siitä, miten perheet välttelevät sellaisia kouluja, joilla on huono maine esimerkiksi kurinpidollisten ongelmien ja oppilaiden käyttäytymishäiriöiden vuoksi. (esim. West ym. 1995; myös Seppänen 2006; Kosunen 2012; Kosunen & Seppänen arvioitavana.) Seppänen (2006) ja Bernelius (2013) ovat todenneet tiettyjen koulujen määrittyvän oppilasvirtojen suunnissa torjutuiksi. Kosusen ja Seppäsen (arvioitavana) mukaan vanhempien haastattelupuheissa torjutuiksi kouluiksi ja oppilasryhmiksi luokituvat erityisesti koululuokat, joiden oppilasainesta pidetään jollakin tavalla valikoitumattomana eikä sen uskota tukevan lapsen oppimista ja opiskelumotivaatiota. Huhupuheissa myös työrauhahäiriöt ovat osa näiden koulujen ja/tai oppilasryhmien arkea. (emt.) Nämä äidit eivät halunneet kuitenkaan tuoda esille omaa melko negatiivista asennoitumistaan tällaista koulua tai luokkaa kohtaan, mutta oletettavaa on, että niin perheen positiivinen kuin negatiivinenkin asennoituminen sekä koulutusta että kouluja kohtaan välittyy lapsille ja lapsi omaksuu ne omiksi asenteikseen (vrt. Poikolainen 2002, 46).

*No sanotaan et, kyllä ne varmasti, ne ei ehkä suoranaisesti tämän koulun valintaan vaikuttanu, mut totta kai ne vaikuttaa kodin asenteisiin. --- Mut mä lähdin kyselemään tästä muun muas näitten poikien vanhemmilta ja muilta, jotka tuntee sen tilanteen nykyään, koska myöskin realiteetti on se, et mä en voi perustaa sitä lapsen nykyistä kouluvalintaa siihen, mitä se koulu on ollu 20 vuotta sitten. Se, sil ei oo mitään merkitystä. Et tavallaan mä halusin poistaa sen oman negatiivisen ajatukseni siitä, et [tietty lähikoulu] on huono koulu, et se ei voi pitää paikkansa, et se on hyvä koulu kunnes toisin todistetaan. Enkä mä kuullu siitä opetuksellisesti keneltäkään vanhemmalta, kenen kans mä nyt , sanotaan pari kolme vanhempaa, kenel oli vanhempii lapsia, ketkä on siellä, niin en kuullut keneltäkään mitään negatiivista [lähikoulusta]. Et suurimmat negatiiviset asiat tuli pojilta itseltään, et he lähinnä lähti kritisoimaan sitä oppilasainesta ja mitä heidän tietoon on tullu, et sit mitä kautta he sen tietää tai ovat kuulleet, ni siihen mä en osaa sanoa. Mut et ne vaikuttimet tavallaan, ne negatiiviset vaikuttimet [lähikoulun] suuntaan tuli kyl lapsilta itseltään, et.. (H45, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*..mutta edelleen kuulen, et siellä on kaikkennäkösiä levottomuuksia ja, mulla on negatiivinen mielikuva siitä ja mä toivoin, että mun lapseni ei tarvii sinne mennä. En olis missään tapaukses halunnu. Oon kuullu, mutta tääkin on vaan tämmöstä kuulo-puheeseen perustuvaa, että se opetuksen taso ei oo niin hyvää kuin jossain muussa yläasteessa, että siellä ei välttämättä vaadita, että jos sun lapses on sellanen, että se ei omin päin koulun eteen tee hommia ja opettele ja lue niin, sen pääsee menemään läpi ilmankin. Ja sit se hyppäys, jos lähtee jatkamaan lukioon, niin se on sit niin iso, että sit yhtäkkiä lukios täytyy tehdä paljon töitä ja pärjätä, et jos ei murrosikäistä laiteta*

*yläasteel tekemään niin se on kyl vaikee tilanne, mä näen sen niin, sit kun sä meet lukioon. Niin sit jos ei oo yläasteella.. Niin mun mielestä se [lähikoulu] on maineeltaan semmoinen huono. Ja sit se jotenkin, jotenkin se, ettei anneta vaihtoehtoa sille, että jos asut siihen kuuluvalla alueella niin se on sit automaattisesti se. Tai toki siis yhteen kouluunhan saa hakea, mutta jos ei pääse niin se on sit se eikä mitään vaihtoehtoja oo. Se on mun mielestä huono asia. (H44, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Koska näiden äitien mielestä yläkoulujen välillä voi olla suuriakin eroja, he kritisoivat yläkoulun määräytymistä lähikoulu -periaatteen mukaisesti. Perheen asuinalueeseen perustuva koulupolitiikka koettiin epäoikeudenmukaiseksi. Yläkouluun olisikin ol-tava selkeät haku- ja valintakäytännöt, jotta kaikilla lapsilla olisi tasavertainen mah-dollisuus hakeutua haluamiinsa kouluihin. Nyt osa lapsista pääsee niin kutsuttuihin parempiin kouluihin suoraan ilman hakuprosessia osan joutuessa pyrkimällä pyrki-mään haluamaansa kouluun. Kouluun hakeminen osoittaisi näiden äitien mielestä sitä, miten motivoituneita lapset ovat opiskelemaan.

*Mä oon sitä mieltä että jokaiseen yläkouluun pitäis olla valinta, vähän niin kun lukioi-hin on, koska silloin kaikki olis tasavertasessa asemassa sen mukaan, mikä on, miten on motivoitunu opiskelemaan ja mitkä ne arvosanat on ja et se että jotkut pääsee, tämmösiin niin sanottuihin parempiin kouluihin, ja toiset joutuu kauheen pyrkimi-sen kautta pyrkii sinne, niin mun mielest se ei oo, se ei voi olla oikein, et kaikki pitäis olla tavallaan samalla viivalla, et jos sitten haluaa mennä jonnekin muualle, niin sit vaan pistää rasti ruutuun että mä haluan nyt vaikka [tiettyyn keskustan kouluun], tai [tiettyyn toiseen keskustan kouluun] tai ihan mihinkä vaan, mut se et, et silloin kaikki pyrkis, vähän niin kun ennen vanhaan pyrittiin oppikouluun tai nyt pyritään lukioihin, et se ratkasis sen että kuinka hyvin on motivoitunu siihen et mitä ihan oi-keesti haluaa. (H56, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Vaikka Suomessa ei ole peruskouluja koskevia ranking -listauksia eikä niitä pääsään-töisesti edes haluta, monilla tutkittavista tuntui olevan niin positiivisia kuin nega-tiivisia mielikuvia ja oletuksia turkulaisista yläkouluista ja niiden oppilasaineksesta, kuten jo edellä totesin. Osalle perheitä tärkeäksi tekijäksi kouluvalinnassa nousikin koulun maine. Yksi yläkoulun maineeseen vaikuttava tekijä voivat olla lukioita koske-vat ranking -listaukset. Turkulaiset keskustalukiot ovat vuosi vuoden jälkeen menes-tyneet hyvin näillä listoilla. Tämän myötä vanhemmat otaksuivat, että myös samassa koulukompleksissa toimivassa yläkoulussa opetuksen taso saattaisi olla muita kouluja parempi. Lisäksi he uskoivat, että näihin kouluihin valikoituu myös keskimääräistä paremmat oppilaat.

*No ainaki, no yläkouluist ei nyt nii oo mitään semmost materiaali mut onhan lu-kioitten perusteel on eroja. Et kyl mä oon pitäny tota [tiettyä yläkoulua] aika hyvänä, et jos [tietty] lukio on hyvä ni miksei yläkouluki olis hyvä, ja ainaki sit nää [tietty painotettu opetus] ku sinne täytyy olla ysiä, kasia [tiettyissä aineissa], ni kyl se sitä oppilasainesta karsii. Niin valitettavaa ku se onki ni ollaan ennakkoluulosii ja tälle mut, näin se menee. (H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Tossahan, mun miehän puhuki siitä että tos [koulussahan] toimii myös lukio, ja [se] on kuulemma tämmönen, yks täällä Suomenmaassa niin tämmösiä parhaimpia*



*lukiota, ja sitte vaan puhuttiin siinä että ai ajaa että, no sinnehän ei otetakaan sit oppilaita joil on kovin huono keskiarvo. Elikkä siel on hyvin motivoituneet oppilaat ja hyvin motivoituneet opettajatki ilmeisesti, ni eihän siitä nyt voi mitään muuta seuratakaan ku tämmöst näin, et se on vähän tämmönen juttu että ei mun mielestä, ei meiän [pojan] esimerkiks tarvi päästä [tähän lukioon]. Eikä hän varmaa edes pääsekää sinne [naurahtaa]. Pitää varmaa olla kaheksan ja puoli vähintään. (H94, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Koska yläkouluvalinnalla uskottiin olevan vaikutusta pitkälle lapsen tulevaisuuteen, pohdittiin myös sitä, että, jos lähikoulu olisi ollut joku muu kuin maineeltaan hyvä keskustakoulu, valintoja ois pitänyt mieltä uuelleen siitä näkökulmasta, mikä olisi ollut parasvaihtoehto omalle lapselle. Yksi äiti jatkoi seuraavin sanoin:

*Et se oikeestaan luo semmosta pientä kaoottisuuttaki sitte ja se että minkä valinnan sä teet niin se vaikuttaa sit jo aika pitkälle, tai ainaki tuntuu et se vaikuttais sitte sun valintoihin että jos sää, tai tietysti tossa nyt oli aika onnekaasti sattu tuo [lähikoulu] ku se on korkeelle arvostettu täällä nii, et se sattu tähän omaan lähikouluksi että sitte jos ois asuttukki jossain muualla päin niin sitte ois pitänyt mieltä uuelleen että, mikä se on se paras vaihtoehto omalle lapselle. (H22, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Toisaalta samat mielikuvat ja oletukset koulujen maineista voivat pitää lapsen omassa lähiökoulussa poissa nk. maineikkaista keskustakouluista. Osa lähikoulun valinneista äideistä puhui koulujen erilaisista maineista, oppilasaineksesta, opetuksen tasosta ja erityisesti keskustan koulujen vaativuudesta eli siitä, kuinka niissä ”prässätään” lapsia heti yläkouluun siirryttäessä. Myös Kosunen ja Seppänen (arvioitavana) havaitsivat, että eliittiluokan maineessa olleita luokkia kritisoitiin ja osin välteltiin mahdollisen kovan kilpailullisuuden ja sen oletetun mukanaan tuoman henkisen pahoinvoinnin vuoksi. Näille haastatelluille turkulaisäideille kouluarvosanoja tärkeämpää oli, että elämässä oli jotain muutakin kuin koulunkäynti ja arvosanat. Erityisesti murrosikään siirtyvät pojat eivät välttämättä ole ainakaan vielä seitsemännellä luokalla valmiita opiskelemaan kovan paineen alla.

*Tavallaan heil on tietyt keskiarvot esimerkiks et sä pääset, et ehkä sinne valikoituu semmosia todella hyvin motivoituneita, en mä sanos fiksuja mut siis sillä lailla motivoituneita opiskelijoita, ja sit ehkä jossain näil reuna-alueilla, lähikouluilla ehkä, niin mä jotenkin aattelen, että just joku poikien murkkuikä niin ne ei välttämättä oo vielä niin valmiita siihen (täysin) opiskeluun, et mä ehkä antaisin just sen seiskaluokan olla, mennä vielä, ja sit vasta alkaa se opiskelu. Mut jos sä lähet keskustaan niin sun täytyy kyllä heti, jotta sä olet mukana siinä ja sä saat ne riittävät numerot ja kaikki. Mul on semmonen mielikuva ehkä, et ne keskustan koulut esimerkiks prässää enemmän, mut se voi olla ihan mun mielikuva vaan. (..) mä aattelen taas et se on kurja, tosi raskas jakso, et jos sul ei oo yhtään mitään siinä muuta kun sitä teoriaa ja matikkaa, et semmosta jotain muuta myös siihen. Koska ei elämä oo pelkkää koulunkäyntiä. (H98, opisto, lähikoulu, yleislk)*

**Lapsen toiveita ja mielipidettä kuunnellaan kouluvalintaprosessissa.** Pääsääntöisesti jokainen haastateltu äiti oli sitä mieltä, että vaikka vanhemmat vielä päättävätkin lastensa asioista, kouluvalinnassa haluttiin huomioida myös lasten omat näke-



mykset, mielipiteet ja toiveet valintoja pohdittaessa ja tehtäessä. Äitien mukaan lasta ei haluttu painostaa kouluvalintojen suhteen, vaan häntä haluttiin kuunnella, sillä peruskouluvaiheessa kouluvalintaa ei pidetty vielä niin merkityksellisenä lapsen jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle. Myös isosisarusten koulukokemukset olivat arvokkaita lapsen kouluvalintoja pohdittaessa.

*No kyl mä yritin kuunnella [tyttöä]. Totta kai nyt vanhemmat päättää siis täs kohtaa kaikki asiat viel. Mutta mun mielestä ei oo järkevää myöskään tehdä niin että, kun kaikki yläasteet nyt on ihan mun käsittääkseni suht ok, niin kuin Turussa, että ei oo mitään ihmeellistä kauhukouluu [naurahtaen]. Niin niin, niin en mä hirveesti sit vastoin, kasvavan nuoren tahtookaan, koska mun mielestä se on hukkaan heitetty, jos joku asia ei kiinnosta, niin no piru vie, se ei kiinnosta, että se on turha sit sitä väkisin tuputtaa. (H97, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Lapselta yleensä kysyttiin, oliko tämä kiinnostunut painotetusta opetuksesta jossain muussa koulussa, koska turkulaiskoulut pääsääntöisesti sellaista tarjoavat. Kouluvalinta haluttiin tehdä lapsen ehdoilla, sen mukaan mitä lapsi itse haluaa tai mistä hän on kiinnostunut.

*No kyl se varmaan aika selkee oli, mut et kyllähän sitä tietenki yritti kysellä, että kiinnostaisko joku, mut tosiaan ku täällähän on nää, yläasteet painottuu liikuntaan ja musiikkiin ja kuvaamataitoon ja kieliin. Ja mikään näistä ei oo sellanen, paitsi ti-, mikään semmonen spesiaali, niin mä en nää mitään järkee lähtee sit mihkään muuallekaan. Ja sit ne kaverit on se tärke. Et jos paras kaveri menee sinne, ni kyl [naurahtaen] mennään perässä. (H28, opisto, lähikoulu, yleislk)*

*Et mun mielestä sen pitää mennä hyvin pitkälti sen lapsen ehdoilla et mist se ite on kiinnostunut. Mihin se osoittaa halukkuutta, jos semmosta on. Ja jos semmosta mitään erityistä halukkuutta mihinkään suuntaan ei oo, niin sitten mä aattelen näin niin kuin [tyttöä] kohdalla et se on perusyläaste. (H97, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Yhtäältä lasta oli kuitenkin voitu *pehmeästi työntää* sellaiseen kouluun, johon vanhemmat hänet ensisijaisesti halusivat. Vanhempien ja lapsen kesken oli tehty sopimuksia siitä, että jos kyseiseen kouluun ei olisi tullut yhtään lapsen ennestään tuntemaan kaveria, lapsi olisi saanut mennä lähikouluunsa.

*Vanhempien pehmeästi [naurahtaa] työnteän häntä sinne, mut kyllä hän sit ihan, hänel on ollu tämmönen takaportti, et jos sinne [tietylle painotteiselle] luokal.. ei ois tullu yhtään hänen tuntemaa tyttöä, ni sit hän olis saanu jättää sen ja sitten menny sinne [lähikouluun], mut nyt sitte tuli hänen [tietystä harrastuksesta] kaks tyttöä. (H48, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Toisaalta lapsi oli itse voinut jo useaan otteeseen alakouluaikana todeta, ettei hän halua mennä missään tapauksessa omaan lähikouluunsa, vaan hakeutuu mieluummin johonkin muuhun kouluun. Toisin kuin lähikouluvalitsijoiden lapset, näiden perheiden lapset eivät kokeneet merkitykselliseksi sitä, hakeutuuko kavereita samaan kouluun. Äidit olivat yleensä vain tyytyväisiä siitä, että lapsi halusi muuhun kuin lähi-

kouluunsa. Muutamat äideistä olivat pohtineet myös sitä, että jos lapsi olisi halunnut toisin eli lähikouluunsa, perheessä olisi otettu käyttöön *järeämmät aseet* muun koulun markkinoinemiseksi.

*..hän, tämä alko tämä koulun, yläkoulun, luki-, yläkouluun, muualle meneminen alkoi tästä tytöstä itestään. Toki me oltiin tätä pyöritelty ja niin kun mä sanoin oltiin haettu [tiettyyn kouluun] ja tälleen, mut hän on kattonu mitä se on tuolla [tietyssä lähikoulussa]... ”kun siellä on niin huonot opettajat et mua pelottaa et mun numerot laskee ja mä en pääsekään hyvään lukioon, enkä mä pääse siihen ammattiin mihin mä haluan”, että hän 12-vee sano näin. Josta syystä me lähdettiin sitten hakemaan [tähän muuhun kouluun]. (H47, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

### 6.1.3 Kodin ja koulun merkitys lapsen koulupolulla

Osana tutkimushaastattelua äitejä pyydettiin pohtimaan sitä, *vaikuttaaks se, et mitä yläkoulua lapsi käy hänen tulevaisuuteen ja koulutusuraan peruskoulun jälkeen?* Haastatteluteeman analysointi osoitti, että jokseenkin puolet haastatelluista ajatteli sillä, mitä yläkoulua lapsi käy, olevan ainakin jossain määrin merkitystä lapsen peruskoulun jälkeiselle koulupolulle. Toinen puoli ei puolestaan nähnyt yläkoululla olevan merkitystä lapsen tulevaisuuteen. Yhtäältä näytti siltä, että äitien mielestä monilla muilla tekijöillä, kuten perheen ja vanhempien resursseilla, lapsen kaveripiirillä ja nuoren omalla opiskelumotivaatiolla, oli tietyn yläkoulun käymistä suurempi merkitys lapsen tulevaisuudelle. Toisaalta edellä mainittujen sekä muutamien muiden tekijöiden nähtiin kietoutuvan lapsen kouluun ja koulutukseen, jolloin yläkoululla ehkä olikin suurempi merkitys lapsen tulevaisuudelle kuin äidit uskoivatkaan. Seuraavaksi lähden tarkastelemaan pintaa syvemmältä sitä, miten monin eri tavoin äidit kysymyksen käsittivät ja minkälaista puhetta he tuottivat puhuessaan yläkoulun merkityksestä lapsen koulupolulla.

**Kouluvalintoja pohditaan ja tehdään vasta peruskoulun jälkeen.** Osa äideistä vastasi haastattelijan kysymykseen tietyn yläkoulun käymisestä ja vaikutuksista lapsen koulutusuralle ja tulevaisuuteen ytimekkäästi todeten: *En mä tiedä, en mä usko.. Kaikki on auki, on niin nuorii (kuitenki).* (H9, opisto, lähikoulu, painotettu lk). Yläkoulun ei koettu vaikuttavan lapsen jatko-opintoihin ja tulevaisuuteen ainakaan *voimakkaasti*. Koko nuoren koulutusuran nähtiin olevan vasta aluillaan ja *täysin auki*. Äitien mielestä vasta peruskoulun jälkeisillä valinnoilla on vaikutusta nuoren tulevaisuudelle.

*Ei, ei vaikuta. Et kyl se on sit siel, sillinkin ollaan vielä niin pieniä kun päästään yläkoulust pois että, täyteen ikään on viel matkaa, ja sit se vast tavallaan alkaa se elämä ja opiskelu, sit ku (yläasteelle) mennään. Ei se vaikuta. (H84, opisto, lähikoulu, yleislk)*

*No tietysti jos lapsel on joku vahva kiinnostuksen kohde, niin kylhän se saa varmaan tukee siihen, jos mieltii jatko-opiskelupaikkaakin. Mut jotenkin mä haluan ajatella, et se, et jos 12-vuotiaana täytyy päättää et mihin, yläasteel menee, niin, ettei se nyt ihan sen lapsen loppuelämää sit määräis. Et mä en usko siihen. Ja sit ku aattelee et tänä päivänähän ihmiset opiskelee, aikuisenakin paljon eikä se oo kovinkaan kummallista. (H77, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Yläkoululla ei nähty vielä olevan ratkaisevaa merkitystä lapsen tulevaisuudelle, sillä useat äidit uskoivat koulujen olevan tasalaatuisia opetuksen tason suhteen. Jokaisessa koulussa koettiin annettavan opetussuunnitelman mukaista opetusta suunnilleen samalla tavoin. Useat vanhemmista luottivat peruskoulusysteemiin ja siihen, että kaikki koulutusreitit pysyisivät avoimina riippumatta siitä, minkä yläkoulun lapsi käy.

*En mä oikein usko. Edelleen mä ajattelen niin, et se on, et kuitenkin opetussuunnitelman mukaista opetusta annetaan ja kaikis annetaan suunnilleen samal lailla, et ei se koulun valinta, et sit on.. on paljon muita asioita, mitkä vaikuttaa, mut ei se peruskoulun valinta niinkään. Et enemmän kuitenkin sit vaikuttaa se muu elämä ympäril ja.. miten elämä muuten menee. (H53, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

Sen lisäksi, että perheet luottivat koulujen tasalaatuiseseen opetukseen, äideillä oli vakaava usko koko suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Vaikka nuori ei heti peruskoulun jälkeen haluaisi tai toiveistaan huolimatta pääsisi lukio-opintoihin, olisi hänen mahdollista suorittaa lukio-opintonsa iltalukiassa myöhemmässä elämänvaiheessa. Kyseisten äitien puhetta ei ainakaan suuressa määrin sävyttänyt huoli siitä, että lasten erilaiset ja eritasoiset koulutusmahdollisuudet tai -reitit sulkeutuisivat jollain tavoin vielä yläkoulu- tai toisen asteen koulutusvaiheessa (vrt. esim. Kosunen 2012).

*Ei. Mun mielest ei oo.. Joo, ja koska Suomes kuitenkin on niin hyvät koulutusmahdollisuudet. Sä voit viä päättää et jos sä et mee tässä kohtaa lukioon, okei, sä et pääse johonkin, mut kun sä pystyt minkä ikäsenä vaan käymään iltalukion. (H10, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Kaikista turkulaisista yläkouluista uskottiin myös hakeuduttavan yhtäläillä sekä lukioon että ammatillisiin opintoihin, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi:

*En mä usko. Kyl mä aattelin, et niist monest koulust. Tai ne hakee samal lailla lukioihin ja ammatilliseen koulutukseen sit. En tiä. (H26, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Äidit puhuivat myös siitä, että joskus aikoinaan esimerkiksi vanhan kansalaiskoulu-oppikoulujärjestelmän aikana tietyn koulun käymisellä oli suurempi merkitys nuorten jatko-opinnoille kuin nykyään. Tänä päivänä näin ei pitäisi olla, sillä lapset siirtyivät selkeästi tietyiltä alueilta tiettyihin kouluihin.

*En. En näe. Ehkä se on, jos, mä ajattelen, mitä mä oon kuullu, juttuja, niin ehkä se on joskus aikoinaan varmaan merkinny, jotakin, mut ei tänä päivänä enää. (H21, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Toisaalta asiaa pohdittiin myös seuraavasti:

*et sit on nää muutamit niin sanotut paremmat koulut, mist ehkä, enemmän. Mut ehkä se on vähentyny. (H34, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*En mä usko, en mä usko et sil on. Tai siis vaikka mä tiedän ne niinku mä sanoin aikasemmin niin tähän hänet ois laitettu ilman mitään sellaista. Että se on eri asia jos ois se vanha systeemi et ois ollu oppikoulu ja kansalaiskoulu niin sit se voi olla.. Ja kyl*

*tässä nyt vähän rupee pelottamaan tää systeemi niinku kaiken kaikkiaan Turun koulutuspolitiikka mutta kyl se on vähä muuallaki sama et on näitä asuinalueita missä sitte maahanmuuttajia esimerkiks on niin paljon. Niin, mä sitä niinkun, sitä pelkään että sit jos luokassa on kauheen monta maahanmuuttajaa ja niil on kielitaito heikko. Ne kuitenkin yritetään mahdollisimman nopeesti sijoittaa sinne. Jos opettaja joutuu niihin paljon keskittymään, mä en usko et se oikeestaan ehkä niinkään yläluokilla sitte toimii siltä pohjalta. Mut just tossa alaluokilla niin, muut ja tälläset, fiksut tytöt jotka kuuntelee ohjeet ja osaa niitä noudattaa niin ne jää vielä vähemmälle sit siinä vaiheessa. Mutta että ei heidänkään luokas oo kauheen montaa ollu ja ilmeisesti se ei sit oo hirveesti vaikuttanu. (H41, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Esiin nostettiin myös nykypäivän kaupunkikoulujen haasteet, joita opettajat kohtaavat varsinkin sellaisissa alakoululuokissa, joissa on paljon heikon suomen kielen taidon omaavia lapsia. Edellä siteeratun äidin puheesta nousi esiin huoli siitä, että opettajien joutuessa kiinnittämään ensisijaisesti huomionsa näihin oppilaisiin, itseohjautuvat ja kyvykkäät tytöt voivat jäädä vähemmälle huomiolle. Jokainen alakoululainen lapsi tarvitsee kuitenkin yhtäläillä huomiota osakseen. Turussa harjoitetun asuntopolitiikan maahanmuuttajataustaisten asumislähiöiden muodostumiseksi epäiltiin vaikuttavan myös koulun oppilas pohjaan ja tätä kautta siihen, että sillä, mitä koulua lapsi käy, tulee olemaan entistä enemmän merkitystä tämän tulevaisuudelle.

**Koulun oppilasaineksella, kaveripiirillä ja omalla opiskelumotivaatiolla koulua suurempi merkitys.** Yläkoulun käyminen *ei sais vaikuttaa* lapsen jatkumahdollisuuksiin ja tulevaisuuteen. Näiden äitien mielestä siihen vaikutti kaveripiiri, jonka uusi yläkoulu tuo lapsen elämään melko sattumanvaraisesti. Näin erityisesti silloin, kun lapsi siirtyy muuhun kuin osoitteenmukaiseen kouluun. Vanhemmat uskoivatkin merkitystä olevan ennen kaikkea vertaisryhmän opiskeluinnoituudella ja -motivaatiolla ja sillä, kannustaako se opiskelemaan vai *tyhmyyksiin*, kuten seuraavat äidit pohtivat:

*No en mä sinällään, et tietysti se, et jos se koulu on tavallaan huono, jos voi sanoo, et koulu ei välttämät oo huono, vaan se ympäristö. Siis ne muut oppilaat, mihin ne vie, se kaveripiiri, et kannustaaks se siihen opiskelemaan vai enemmän sit lähetään kaljalle tai, se vaikuttaa. Mut en mä usko et se koulu sinällään. Koska sama oppimäärä kaikist tulee ja itsestähän se on kiinni, et miten siel opiskelee. Ja minkä verran panostaa ite siihen ni, mut et totta kai kaveripiiri, tämmöset vaikuttaa sitte. (H24, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*No kyllä se vaikuttaa tietysti siinä mielessä et jos, niin, on hyvätasoset oppilaat, niin kyllähän se nyt kannustaa sit et jos se kaveripiirikin on suht koht hyvätasosta koulussa, niin vaikuttaahan se opiskeluuntoon sitten. Kyllähän se sitten näkyy myöhemminkin. Mut et vaikuttaaks se siihen sitten et jos on hyvä koulussa, lähtekö sit ammattikouluun ja lukioon ja sitä kautta sit esimerkiks yliopistoon vai ihan etsii jo itselleen ammattia sit saman tien, niin sitä nyt ei tiedä, mut kyllä se kouluinnostukseen vaikuttaa sit kuitenkin varmaan, et jos on luokassa tai koulussa nyt hyvä taso, niin kyllähän se sit innostaa varmaan enemmän. (..) (H91, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Useiden äitien puheissa kaveripiirin opiskelumotivaation ja hyvätasoisen luokan vaikutus nähtiin merkitykselliseksi lapsen oppimiselle ja koulutukselle. Pohdittaes-

sa asiaa vielä pintaa syvemmältä, myös opettajalla voitiin nähdä olevan merkitystä tai jopa voimaannuttava vaikutus nuorelle heräteltäessä hänen mielenkiintoaan esimerkiksi eri oppiaineita kohtaan niin yläkoulun aikana kuin jatko-opintoja ajatellen. Mukava ja ihana opettajapersoonana voi vaikuttaa siihen, mitä lapsi haluaa lähteä opiskelemaan tulevaisuudessa.

*Niin, ei sais olla niin. Mut totta kai sit se kaveri, sehän nyt on ihan sattumankauppa, minkälainen kaveriporukka sielt tulee. Mitä typeryyksiä tai fiksuuksia ne keksii siinä, ja sillon se voi vaikuttaa, mut emmä, mä en usko että se mitenkään, minkälaist opetust siellä saa, niin vaikuttaa siihen. Mut sitä on sielt, jos me mennään vielä syvemmälle, siel on ne opettajapersonat, joka voi olla aivan ihana uskonnonopettaja, nyt hän sit rupeeki uskontotieteilijäks sen jälkeen, et siinä mielessä, mut se nyt on ihan semmosta. (H50, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Koulun itsessään ei koettu vaikuttavan lapsen jatkumahdollisuuksiin, mutta oppimisen ja opetuksen tasoilla nähtiin olevan merkitystä lapsen tulevaisuudelle. Tässä kohdasta ei niinkään pohdittu tai vertailtu eri koulujen opetuksen tasoeroja, vaan oppilaan omaa oppimisen tasoa, halua ja intoa ja sitä, missä määrin kaveripiiri ja koulu näihin tekijöihin vaikuttavat. Useat äidit nostivat tärkeimmäksi tekijäksi jatko-opintoja ajatellen lapsen oman opiskelumotivaation ja halun tehdä töitä esimerkiksi haluamaansa lukioon pääsemiseksi.

*No ei se sais tietysti vaikuttaa, mut et sit tietysti se oppimisen ja opetuksen taso sit ratkasee siihen, mut myöskin siinä on suurena asiana sen opiskelijan oma motivaatio sitten jatkokouluttautuu, et mihin haluaa, et haluaako sinne lukioon, silloinhan on mahdollisuus sitten valita tavallaan se lukio hakemalla sinne ja lukiohan sit päättää, et kenet se ottaa, mut et jos on ihan oikeesti sitä mieltä, et mä tonne haluan, niin sit pitää tehdä työtä sen yläasteen koulun aikana, et ne numerot on sitä luokkaa, et sinne sitten pääsee. Koska sehän menee sen keskiarvon mukaan kuitenkin se valinta. (H29, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Mä en tiä onks se koulu itsessään, siis kouluna. Mistä se syntyy semmonen, opiskelun taikka tämmösen halu ja into, et kuinka paljon koulu pystyy siihen vaikuttaan, kuinka paljon se syntyy luokan hengestä tai luokkakavereista, ketä sinne sattuu tulemaan tai muuta, se on hyvin vaikea sanoa. Mutta en mä nyt hirveän, niin kuin mä sanoin, että en mä hirveän pahoillani oo tommosista tietystä painotteisuudesta, että jos nyt vaikka siitä löytyis joku juttu, mitä haluaisit jatkaa tai lähteä tutkimaan. Et eihän, kyllähän realistisesti kenellä tahansa on mahdollisuus mistä tahansa yläkoulusta hakeutua vielä mihin tahansa lukioon, niin sillonhan ensimmäisen kerran vasta oikeastaan semmosia isompia valintoja tehdään, että eihän tää nyt kauheen iso valinta oo. Mutta tää on tavallaan ensimmäinen valinta, mikä perheeseen osuu, niin sen takia se tuntuu isommalta mitä se oikeasti sitten onkaan. Mä luulen, että lukioon pyrkiminen on sit se kova juttu, kuvittelisin, et sillä on varmaan sit jo merkitystä. (H54, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Kuten jo edellä siteeratun äidin puheenvuorosta kävi ilmi, painotetun opetuksen valinnan toivottiin antavan lapselle eväitä löytää sellainen mielenkiintoinen asia tai oppiaine, jota hän voisi mahdollisesti tulevaisuudessa hyödyntää. Sen sijaan seuraavien

äitien tavoin osa äideistä oli täysin sitä mieltä, että yläkoulu ja erityisesti sen painotetussa opetuksessa opiskelu vaikuttaisi lapsen tulevaisuuteen myönteisesti. Nämä lapset saisivat sellaisia erityistaitoja, kuten kieli- ja esiintymistaidot, joista heille on tulevaisuudessa runsaasti hyötyä tai jopa etulyöntiasema muihin nuoriin nähden. Myös näille luokille valikoituneen oppilasaineuksen uskottiin takaavan lapselle edelleen korkeatasoisen opetuksen ja kantavan läpi yläkoulun seuraavalle koulutustasolle saakka.

*Kyllä tai.. toivon, että se vaikuttaa tietenkin, nyt se [tietty painotteisuus] on nyt jo niillä luonnollinen osa, ettei arastele käyttää ja jotenkin tulevaisuudessa ja nykyisin työhaastattelut on hyvin paljon kahella kielellä, et siinä on sit.. tietty etulyöntiasema ja sitten se, että näissä kieliluokissa kuitenkin se kaveriaines on valikoitunutta, että on, se on tullu muutama semmonen, niinku sanotaan tämmösest.. miten sen nyt sanois, sievästi, että.. semmosesta perheestä, että ei vanhemmilla ei oo välttämättä koulutusta eivätkä oo työelämässä, mutta lapsi on kuitenkin tuolla luokalla mutta että pääosa on semmosia, et vanhemmat on vakaassa asemassa ja näkee vaivaa.. että lapsi hakee sinne ja tehään erityisjärjestelyjä, et laps saa koulumatkat kuljettua (..) (H32, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Osa äideistä kertoi opiskelleensa peruskoulussa painotetun opetuksen luokalla, mutta opiskelulla ei nähty olleen merkitystä omiin jatko-opintoihin, vaikka muutoin painotteisuus olikin rikastanut omaa koulunkäyntiä. Omat opiskelukokemukset antoivat kuitenkin selkeän näkemyksen sille, että oma halu ja selvä tulevaisuuden näkemys ovat yläkoulua sekä lukiota merkityksellisempiä tekijöitä lapsen tulevaisuudelle. Myös ilman lukio-opintoja on mahdollista opiskella sitä, mitä itse haluaa. Näin jakoi näkemyksiään seuraava äiti:

*Et kyl mä uskon siihen, et vaikka olis käyny mitä koulua niin, sit jos sulle tulee se oma halu ja semmonen selkeä näkemys, et mä haluan semmonen olla isona, niin kyllä se sit vaan onnistuu, nimimerkillä kokemusta on [naurahtaen], omakohtaista. Peruskoulun jälkeen oon ihan pystyny opiskelemaan, mitä oon halunnu, ilman lukiotakin. (H68, amk, muu koulu, painotettu lk)*

**Koulu antaa raamit lapsen oppimiselle – yksittäisellä yläkoululla ei niinkään merkitystä.** Osa äideistä näki koulun antavan ennen kaikkea raamit lasten oppimiselle ja sosiaaliselle kanssakäymiselle. Yläkoulun ensisijaisena tehtävänä on luoda myönteinen oppimisilmapiiri, joka tukee oppilaita ja antaa hyvän pohjan jatko-opinnoille. Juuri sen, minkälaiset kasvumahdollisuudet koulu lapselle tarjoaa ja miten se turvaa oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen, koettiin vaikuttavan lasten tulevaisuuteen, ei tietyn yksittäisen yläkoulun käymisen.

*Mä en tiä vaikuttaakse, mä toivon et hän saa hyvän pohjan siit, tai he saa molemmat hyvän pohjan siit, ja ainakin koulun, mun mielest se, et koulun ajatus on se, et heil on jo tavoittei kauemmas sen yläasteen jälkeen, et oppilaat pääsevät jatkamaan sieltä, et heillä on sen koulun eteen tehdään niin pal töitä, et se todistus on sellanen, et sä pääset eteenpäin sielt, ettei se jää sit siihen, kun sä ysilt pääset, niin sit se on siinä. Vaan et, koulu (ainaki) vahvasti tukee sitä, et opiskelijat opiskelee ja että se motivaatio riittäis niin et opiskelee, et on se sit lukioon tai mihin sit lähtee. (..) Mut et eikä oo mitenkään ja ollaan nimenomaan painotettu sitä, et on monii vaihtoehto, et lukio ei*



*oo ainut vaihtoehto (...) Mut mun mielest ainaki koulu, ainaki itel on tullu semmonen, filis ja semmonen ajatus, et se koulu tukee sitä, et koulu halua et oppilaat menestyy myös jatkossa, et heil menee hyvin ja koulu tukee sitä vahvasti. Katotaan mitä heist tulee. (H88, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Osan mielestä ei edes vielä sillä, minkä lukion nuori käy, ole suurta merkitystä nuoren jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle. Vaikka Turusta löytyykin äitien mielestä muutamia niin kutsuttuja juppi- tai eliittilukioita, niistä ei heidän mielestään päästä ”tavallisia” lukioita paremmin yliopisto-opintoihin.

*Se jos sä viittaa siihen, että tarviiko olla niin sanottu hyvä yläaste, että pääsee eteenpäin ni mun mielest ei tarvi. Et kyllä yläasteen jälkeen voi vielä päästä. Ja mä oon kyllä mielt sit edelleen ja olen sitä mieltä kyllä sitten lukiostakin, että mun mielestä se että on käyny jotakin niin sanottua eliittilukioa ni ei se sua tuolla jossain, et sä sen helpommin pääse esimerkiks yliopistoon tai jotain muuta. Et siinä mä sitte katson, että jos oot oikeen hyvä ni ookoo se eliittilukio, mutta jos sä oot keskinkertanen oppilas ni mä en tiedä hyötyykö semmoset keskinkertasetkaan oppilaat siitä eliittilukiosta. (H27, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Edellä esitetyn esimerkin tavoin osa vanhemmista pohti omien lasten potentiaalia, koulumenestystä sekä sitä, miten keskinkertaisen oppilaan olisi ehkä kannattavampaa mennä tavalliseen yläkouluun ja lukioon kuin jollekin erikoisluokalle eliittilukioon. Äitien mielestä lapsen on parempi kokea olevansa luokassaan keskitasoa parempi kuin ponnistella valtavasti koulutyönsä eteen. Tämän kaltaisen puhunnan pohjalta vaikutti siis siltä, että myös näiden äitien mielestä turkulaisissa kouluissa oli eritasoisia luokkia, yläkouluja ja lukioita, joiden käymisellä voisi olla merkitystä lasten koulunkäynnille. Sen lisäksi, että näihin kouluihin näyttäisi menevän eräänlainen oppilaiden parhaimmisto, niissä joudutaan tekemään äitien mielestä ”tavallista” koulua enemmän töitä opintojen eteenpäin viemiseksi.

Osalla äideistä oli puolestaan hyvin vahva mielikuva siitä, että erityisesti keskustan hyväksi miellettyistä, hyvämaineisista yläkouluista, olisi helpompi päästä koulujen yhteydessä toimiviin lukioihin, joihin sisään päästäkseen on oltava keskimääräistä parempi keskiarvo. Lisäksi ko. lukioista nähtiin olevan parempi mahdollisuus päästä jopa yliopistoon saakka. Koulujen maineiden todettiin muodostuvan siitä, että kouluissa tehdään ja hoidetaan asioita hyvin. Tästäkään huolimatta erilaisten reittien ei uskottu sulkeutuvan kokonaan missään vaiheessa, sillä akateemiselle uralle voi halutessaan päästä myös muuta kuin suoraviivaista lukio-yliopisto -reittiä. Koulutusjärjestelmän rakenteen vuoksi institutionaalisia reittejä ei Suomessa pitäisikään olla (ks. Kosunen 2012).

*Kyl se varmaan jossain mieles voi vaikuttaa. Edelleen sellanen mielikuva mulla vaan nyt on, mielikuvajuttu, että keskustan lukioista tai yläasteista esimerkiks on helpompi päästä keskustan lukioihin, joista sit päästään ehkä helpommin yliopistoon. Mut sit toisaalta, kun nykyään on niin kauheen monta tietä päästä, jos haluaa nyt yliopistoon yleensä tai akateemiselle uralle yleensä, niin sä voit tehdä sen ammattikorkean kautta tai jotain muuta kautta, et se ei oo.. Kyl se lapsesta ittestä on paljon kiinni, ja sit kun*



*se on kuitenkin et nuoret on, joku on siinä 15–16-vuotiaana kauheen kypsä ja valmis ja miettiny valmiiks jo kaikki suunnitelmansa, ja toinen on viel ihan ulalla. Niin. Siin on jonkinlainen vaikutus kyllä joo, mut kyl mä uskon et perusasiat opetetaan kaikissa, et se on sitte aika paljo ittestä kiinni. Näin. (H83, amk, lähikoulu, yleislk)*

*Jos mä ihan totta puhun, niin kyl mä, kyl mul vähän semmonen olo on, et se vois, voi vaikuttaa tai ehkä helpottaa. Tai mä en tiedä. Mun mielest hirveen vahvasti tulee jotenkin esille se aina Turussakin esimerkiks mitkä on esimerkiks keskusta-alueen, mitkä on hyviä kouluja, mistä, mihin mennään korkeimmilla tavallaan, mihin pääsee kun on, pitää olla tämän ja tämän keskiarvo ennen kun pääset tänne ja tänne, niin mun mielest sitä aika vahvasti ainakin mun korviin tai sit mä poimin vahvasti ne asiat just aina sieltä. Mut kyl mun mielest sitä korostetaan aika paljonkin, et se on hyvämaineinen koulu, et sinne tai se on hyvämaineinen yläaste tai lukiokin jo sit, niin ne on hyviä lukioita, niin kyl mun mielestä sitä jotenkin ainakin mun korviin tulee sitä kauheen vahvasti. Ja en mä tiedä, jos tulee niin sanotusti joku hyvä maine, niin kyl mul sit tulee et jotain, miks sieltä tulee se hyvä, miks jostain tulee se hyvämaineinen, niin tulee siitä se olo että minkä takia, et ehkä siellä tehdään jotain hyvin tai siellä hoidetaan jotain asioita hyvin, et se pääsee siihen määrättyyn maineeseen. Joku sen mun mielestä tekee. Kyl mä näin luulisin. Mut en mä tiedä onks sillä mitään todellisuuspohjaa, nää on tämmösiä mun tuntemuksia. (H101, ammattikoulu, muu koulu, painotettu lk)*

### **Vanhemmilla suurempi merkitys lapsen tulevaisuuteen kuin tietyllä koululla.**

Lapsen jatkokoulutukseen ja tulevaisuuteen vaikuttivat kaveripiiriin lisäksi vanhemmat, ei niinkään tietyn yläkoulun käyminen. Tähän johtopäätökseen olivat tulleet ainakin muutamat äideistä. Näiden äitien mielestä osa vanhemmista toimii hyvinkin autoritäärisesti päättäen tai ainakin vahvasti ohjaten lastaan tiettyyn suuntaan koulutustason ja jatko-opintojen suhteen.

*Emmä tiiä. Must tuntuu että kaveripiiri ehkä vaikuttaa enemmän. Tai vanhemmat.*

*Haastattelija: Millä tavalla?*

*No vanhemmathan nyt voi periaattees päättää että, voi olla tämmösiä hyvin autoritöörisiä vanhempia ja päättää et sä meet nyt lukioon ja sinne ja sinne ja, se on näin. [naurahtaa] Mut emmä nyt oo sitä mieltä et, ei me nyt välttämättä olla kyllä semmosia vanhempia, et kyllä aina katotaan että mikä olis tämmönen, mikä kiinnostaa ja mihi on mahollisuuksia ja, silleen. (H94, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*(..) Ja sit siinäkin tulee se et ihmiset on erilaisii, jotkut on alttiimpiii esimes vanhempien ohjailulle, tunnen semmosiikin lähipiiristä et voin kuvitella et vanhemmat suurin piirtein vaik se ei nyt ihan suoraan niin olis, ni päättää et mitä ne menee opiskelemaan. Tai ohjaa ainakin vahvasti siihen suuntaan, et siin on semmosiikin eroja sitte et jotkut taas tietää hyvinkin varhain, mitä itse haluaa. Ja sit siinäki on eroi et jos joku laps tietää tarkkaan, mitä haluaa tai luulee tietävänsä ni antaaks ne vanhemmat sen olla semmonen, vai yrittääks ne vaikuttaa siihen et siin on niin monta eri.. (H59, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Kuten jo edellä muutamat äideistä totesivat, koulu antaa ennen kaikkea pohjan ja kehykset oppimiselle lopun riippuessa ensisijaisesti vanhemmista sekä siitä, missä

määrin he yhdessä lapsen kanssa ovat valmiita panostamaan lapsen kouluun ja koulunkäyntiin. Vanhemmat kyllä kuuntelevat lastensa toiveita, mutta hyvin aktiiviset, tiedostavat ja lastensa koulusta ja koulutuksesta kiinnostuneet vanhemmat pystyvät ohjaamaan lasta haluamaansa suuntaan jo ennen alakoulun alkamista. Yhtäältä kodin kulttuuri voi ohjata lasta löytämään oman paikkansa koulutuksen kentällä, mutta toisaalta se voi myös asettaa lapselle ylimääräisiä haasteita ja paineita ja jopa sairastuttaa lapsen. Puolestaan sellaisten vanhempien, jotka eivät tiedä tai innostu kouluvalinnoista, ei uskota kiinnostuvan niistä peruskoulun jälkeenkään.

*Kyl se tietysti jonkun verran voi vaikuttaa, mut kyl mä uskon et se enemmän vaikuttaa vanhemmat. Et kyl mä luulen, että se voi olla jo semmonen, et on ollu ne aktiiviset vanhemmat pienestä asti, niin se jatkuu sitten täs yläasteen valinnas ja sitten jatkokoulutuksen valinnoissa. Et se ketä tietää ja tiedostaa ne jo ekaluokal, niin se pitää sen tietonsa yllä ja ohjaa lastaan ja se ketä ei niist tiedä eikä välitä, niin ei se sit välitä tässäkään vaiheessa eikä sit peruskoulun jälkeenkään. Et en mä tiedä et onko sillä sit oikeesti merkitystä, et missä koulussa sä olet ollu. (H66, amk, muu koulu, painotettu lk)*

*..Mutta kyl mä nään melkein että vielä enemmän merkitystä on sillä et mikä se perhe on. Et koulu antaa ne pohjat, ja sitten kysymys on siitä kuinka paljon lapsi itse ja vanhemmat satsaa siihen kouluun. Et jos se on keskihyvä, mikä tahansa yläkoulu esimerkiksi, niin sä pääset sieltä kyllä yliopistoon jos sä haluat. Et aina tietty prosentti, joka saa sen tuen kotoa, ja jolla on motivaatiota, niin kyl se raivaa sen tiensä. Jostain paikasta on helpompaa koska se kulttuuri on sentyyppinen, et ”meiltä mennään”, mut se voi toisaalta myös olla semmonen asia joka voi sairastuttaa lapsen, et se voi mennä kahteen suuntaan. Et se ei sinällään pyhitä se koulu mitään, se voi avata jotakin. Jos asiat menee hyvin. (H89, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Akateemisesti kouluttautuneilla vanhemmilla nähtiin olevan enemmän eväitä haastaa lapsiaan pohtimaan ja harkitsemaan tavoitteitaan ja erilaisia koulutusvaihtoehtoja sekä niiden aikaansaamia lopputuloksia. Aiemmin muun muassa Kalalahti (2012) on todennut mikrotasolla toimivan vuorovaikutuksen ja vanhempien lapsilleen osoittaman tuen ja ymmärryksen voivan edesauttaa lasta pitämään koulunkäynnistä. Vanhemmat, jotka ovat asettaneet tavoitteeksi hyvät arvosanat, tarjoavat lapselleen välillisenä tekijänä toimivan koulumyönteisyyden edellytykset. (emt.) Vaikka vanhemmat eivät välttämättä pystykään päättämään lastensa koulutusta, he pystyvät kuitenkin pitkälti ohjaamaan näiden ajattelua.

*Ainaki kaikki tutkimukset osottaa sillai, että akateemisilla vanhemmil on enemmän sit tonne akateemisesti suuntautuneit lapsia. Se et, ehkä vanhempien korkeempi koulutus kans osottaa semmost, tai emmä nyt tiedä onks tää nyt kauheen rasistisesti sanottu [naurahtaa], mut mielenkiintoo tai sillai et otetaan enemmän ehkä selvää, et ei tyydytä siihe helpoimpaa vaihtoehtoon. Emmä tiä onkse näin, mut vois enemmän vertailla sitä et mikä, just se et ”mietis nyt, et jos sä menet tähän, ni onks tää sit se mitä sä loppuikäsi haluat tehdä? Mut jos sä meet tonne, ni sieltä sul on enemmän vaihtoehtoi taas eteenpäin”. Mut eihän sitä lasten koulutusta vanhemmat päätä, mut voi vähä ohjata ajattelemaa et harkitsemaa eri vaihtoehtoi enemmän.. (H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Vanhemmat voivat myös itse toimia lapsilleen esimerkkinä ja motivoida heitä opiskelemaan uudella innolla. Muutama äideistä kertoi ryhtyneensä aikuisella iällä täydentämään nuoruudessa taaksejääneitä opintojaan tai aloittaneensa opinnot uuden koulutuksen tai tutkinnon parissa. Omien opintojen ansioista vanhemman oli helpompi auttaa lasta niin nykyisessä koulutyössä kuin sen hahmottamisessa, minkälaisia mahdollisuuksia peruskoulun jälkeen on tarjolla.

*Mut ehkä nyt sit tää mun jatko-opiskelu nyt taas herätti et vitsi jos äitiki viittii jotain tehä niin kyl meijänki pitää sitä tehdä ja löytää siitä motivoida sitte.. Et jos ton ikänenki voi oppii jotain vielä niin et miksei hekin. (H62, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

#### 6.1.4 Koonti perheen asumista ja kouluvalintoja ohjaavista tekijöistä

Tässä koontiluvussa vedetään yhteen kotiin, ala- ja yläkouluun ja asuinalueeseen liittyviä valintoja sekä vanhempien pohdintoja yläkoulun merkityksestä lapsen koulupolulle. Äitien puheessa perheelle sopivaa asuinalueutta haettaessa ensisijaisiksi tekijöiksi nousivat asuntoon ja asumiseen liittyvät tekijät, kuten asunnon koko, hinta ja sijainti. Tärkeälle sijalle nousivat myös lapsen päivähoito-, päiväkotitai esikoulupaikan löytyminen uuden kodin läheisyydestä. Tämän toivottiin takaavan lapsen ystävystymisen naapuruston lasten kanssa, siirtymisen yhtenäisenä ryhmänä esikouluun ja siitä alakoulun kautta mahdollisesti jopa osoitteenmukaiseen yläkouluun. Lisäksi vanhempien työpaikkaan ja työmatkoihin liittyvät seikat nousivat tärkeiksi tekijöiksi uutta kotia ja asuinalueutta haettaessa. Vaikka vanhemmille olisi tarjoutunut myöhemmin uusia työtilaisuuksia, asuinalueelta ei helposti muutettu muualle, sillä lapselle haluttiin turvata jatkossakin paikka samassa tutussa koulussa.

Myös lapsen koulutukseen liittyviä valintoja pohdittiin ja suunniteltiin asuinalueutta valittaessa. Valinnat kuitenkin kytkettyivät enneminkin alakoulu- kuin yläkouluvalintaan. Alakoulun tuli olla lähellä kotia, jotta lapsen koulumatka olisi turvallinen ja ongelmaton. Osa vanhemmista valitsi lapselleen lähikoulun sijaan muun lähiseudulla olevan alakoulun muun muassa siksi, että perheen käyttämät muutkin palvelut sijaitsivat alueella. Lähialakoulua voitiin myös vältellä sen otaksutun rauhattomuuden vuoksi. Jo lähtökohtaisesti slakouluksi voitiin valita keskustassa sijaitseva koulu, jotta koulu pysyisi samana ja kulkeminen kouluun olisi helppoa, vaikka perhe päättäisi muuttaa mihin päin kaupunkia tahansa.

Kuten edellä todettiin, asuinalueutta valittaessa oli pohdittu yleensä vasta alakouluvalintoja. Yhtäältä lapsen yläkouluvalintaa pohdittaessa saattoi käydä ilmi, että asuinalueella ei ole omaa yläkoulua, joten koulumatkat tulisivat automaattisesti pidentymään. Toisaalta havahduttiin siihen, että lapsen yläkoulu määräytyisi osoitteenmukaisesti ja tämä herätti pelkoa lapsen joutumisesta oppimisympäristöltään rauhattomaan kouluun, jossa opetuksen taso ei ollut toivotun kaltainen. Osa vanhemmista koki lähikoulu-periaatteen epäoikeudenmukaiseksi, sillä yläkoululla nähtiin olevan merkitystä lapsen jatkon kannalta. Vanhemmat kokivat tulleen ulos sellaisista mahdollisista kouluista,

joihin he olisivat halunneet lapsensa ensisijaisesti hakeutuvan. Asuinalue olisi osattava valita oppilasalueen mukaisesti hyvin varhaisessa vaiheessa, jotta lapsi pääsisi hyväksi arvioituun kouluun. Näille perheille olikin itsestään selvää, että koulupaikkaa haetaan muualta kuin lähikoulusta. Lasten joutuessa käymään läpi valinta- ja hakuprosessin, myös näiden lasten vanhempien ajateltiin sitoutuvan muita vanhempia tiukemmin lapsen koulunkäyntiin, olevan lastensa tekemisistä kiinnostuneempia ja ongelmanratkaisutaitoisempia esimerkiksi kiusaamistapauksissa.

Vanhemmat nostivat esille myös asuinalueen väestöpohjan merkityksen alueen koulun oppilas pohjaan ja tämä seikka herätti jossain määrin huolta. Kaupunginosissa, joissa on paljon kaupungin vuokra-asuntoja, asukkailla nähtiin olevan monimuotoisia ongelmia, joiden vuoksi lasten tukeminen koulunkäynnissä voisi olla lähes olematonta. Kun tukea tarvitsevia haasteellisia lapsia on samassa luokassa useista, erityisesti kiltit ja itsenäiset oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa huomiota. Ongelma-perheitä asuu myös korkeamman sosioekonomisen statuksen kaupunginosissa, mutta koska tällaisia perheitä on mahdollisesti ko. alueilla vähemmän, hyvinvoivan oppilasryhmän ajateltiin pystyvän tukemaan paremmin niitä oppilaita, joilla on haasteita koulunkäynnissä.

Tarkastelin tutkimuksessani myös sitä, miten vanhemmat puhuivat ja toimivat yläkouluvalintojen suhteen. Osalle haastatelluista äideistä kaupungin kouluvalintapolitiikka näytti olevan jokseenkin vieras ja tiedostamaton toimintamalli, jota ei ollut osattu tai koettu tarpeelliseksi selvittää. Nämä äidit kuvailivat lapsen siirtymistä lähiyläkouluun itsestään selväksi ja luonnolliseksi jatkumoksi lapsen koulupolulla. Mitään syytä sille, että olisi tehty muu ratkaisu, ei nähty saati, että muita vaihtoehtoja olisi harkittu. Lähikouluvalintaa perusteltiin sillä, että lapsen parhaat kaverit ja tutut oppilaat siirtyivät samaan kouluun. Kaverisuhteille toivottiin pysyvyyttä. Positiiviseksi lähikouluun siirtyminen nähtiin siksikin, että sinne menivät myös muut lähiasuinalueiden lapset, mikä turvaisi lapselle tietynlaisen yhteisöllisyyden. Yläkouluun siirryttäessä nuoret joutuvat jo muutoinkin kokemaan erilaisia muutoksia, ja tulevat murrosikänsä, jonka arveltiin jo itsessään tuovan omat haasteensa nuoren koulunkäynnille. Muita lapsen elämänrakenteita ei haluttukaan rikkoa.

Kaverisuhteiden lisäksi kouluvalintoja perusteltiin koulumatkalla ja hyvillä kulkuyhteyksillä. Koulumatkan toivottiin olevan mahdollisimman helppo ja turvallinen. Kauempana sijaitsevat koulut tulivat luonnostaan torjutuiksi, sillä kouluun menemistä esimerkiksi kahdella eri linja-autolla toiselle puolelle kaupunkia ei pidetty mielekkäänä, vaan lapsen koulupäivän pituuden turhana venyttämisenä. Vaikka kulkuyhteydet keskustan kouluihin olivat hyvät, osa vanhemmista piti parempana lähiökoulua osoitteenmukaisena kouluna. Lapsen ei vielä haluttu viettävän aikaansa keskustassa koulunpäivän päätyttyä.

Kouluvalintoja koskevassa puheessa merkityksellisiksi tekijöiksi nousivat myös koulun turvallisuus, tasapainoisuus ja vakaus erityisesti koulun sosiaalisen ympäristön ja

työrauhan suhteen. Vanhemmat puhuivat erityisesti luokkien koosta ja toivoivat niiden pysyvän pieninä, sillä pienet luokat nähtiin edellytyksenä heikompien oppilaiden pärjäämiselle. Lisäksi niiden uskottiin auttavan lasten ja opettajan välisen vuorovaikutuksen muotoutumisessa sellaiseksi, että opettaja pystyy huomioimaan heikommat ja lahjakkaammat lapset ja puuttumaan koulukiusaamiseen. Pienten ryhmien ja luokkien nähtiin takaavan lapselle levollisen ja rauhallisen oppimisympäristön.

Myös painotetun opetuksen valinta nousi tärkeäksi kouluvalintaperusteluksi. Sen ajateltiin tukevan ja kehittävän lapsen taipumuksia, kykyjä ja opiskelumotivaatiota. Oletuksena oli, että painotettuun opetukseen ei myöskään levottomin oppilasaines hakeutuisi, minkä nähtiin olevan hyväksi luokan työrauhalle. Lähikoulusta ulosvalintaan oli voinut vaikuttaa perheen vanhempien negatiiviset kokemukset lapsen lähikoulusta tai yleiset mielikuvat turkulaiskouluista. Mielikuvat olivat syntyneet ja muovautuneet haastateltavan käytyä itse ko. lähikoulua, lapsilta ja lasten kavereilta kuulluista koulua koskevista kokemuksista tai keskusteluista koulukavereiden vanhempien kanssa. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että Turussa on kouluja, joiden opetuksen taso ei ole hyvä, niissä esiintyy levottomuuksia eikä koulun oppilasainekaan vastannut sitä, mitä lapset vanhempineen toivoivat ja odottivat. Opetuksen taso, opettajien pätevyys ja koulun hyvä henki sekä sisäinen tasapaino ja vakaus nousivat usein muun koulun valintaan vaikuttaneiksi perusteluiksi.

Yläkoulujen välillä koettiin olevan suurehkoja eroja, joten lähikoulu-periaatetta ja yhteen valintavaihtoehtoon perustuvaa kouluvalintapolitiikkaa kritikoitiin ja pidettiin epäoikeudenmukaisena. Jotta kaikilla lapsilla olisi tasavertainen mahdollisuus hakeutua ”paremmiksi” arvioituihin kouluihin, yläkouluhakemuksessa olisi oltava useampia valintavaihtoehtoja. Toisaalta samantyyppiset mielikuvat ja oletukset kouluista voivat pitää lapsen omassa lähikoulussaan poissa maineikkaista kouluista. Lasta haluttiin suojella turhilta paineilta ja kilpailulta vielä yläkouluaajan, sillä peruskoulutasolla lapsella tulisi olla vielä muutakin elämää ja mielenkiinnon kohteita kuin vain koulunkäynti ja arvosanat. Myös lapsen oma toive haluttiin huomioida kouluvalintoja pohdittaessa.

Äitien puhe yläkoulun ja/tai tietyn yläkoulun merkityksestä lapsen tulevaisuudelle oli kahtalaista. Osan mielestä yläkoululla on jo merkitystä lapsen jatkoa ajatellen, osan pitäessä sen merkitystä vähäisenä. Jälkimmäistä puhetta tuottavien äitien mielisissä nuoren koulutusura oli vasta aluillaan eikä yläkoulun uskottu vielä vaikuttavan lapsen tulevaisuuteen. Vanhemmat luottivat peruskoulujärjestelmään ja siihen, että kaikki koulutusreitit pysyivät avoimina riippumatta yläkoulusta, jonka lapsi käy. Vasta peruskoulun jälkeisillä jatkokoulutusta koskevillä valinnoilla nähtiin olevan merkitystä nuoren tulevaisuudelle. Jatko-opintojen uskottiin olevan kiinni ensisijaisesti lapsesta itsestään.

Vertaisryhmän opiskelumotivaatiolla ja sillä, kannustaako se lasta opiskeluun vai ei, uskottiin olevan koulua enemmän vaikutusta lapsen tulevaisuuteen. Myös lapsen

omaa opiskelumotivaatiota ja innostuneisuutta pidettiin tärkeinä lapsen jatkoa ajatellen. Koulun nähtiin kehystävän lasten oppimista ja sosiaalista kanssakäymistä. Yläkoulun tehtävänä on luoda myönteinen oppimisilmapiiri, joka tukee oppilaita ja antaa hyvän pohjan jatko-opinnoille. Se, minkälaiset kasvumahdollisuudet koulu lapselle tarjoaisi ja, miten se turvaisi oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen vaikuttaisivat lasten tulevaisuuteen, ei tietyin yksittäisen yläkoulun käyminen.

Yläkoulun ja sen painotetussa opetuksessa opiskelun ajateltiin vaikuttavan jossain määrin lapsen tulevaisuuteen. Erityisesti kieli- ja esiintymistaidoista uskottiin olevan hyötyä tulevaisuudessa ja jopa etulyöntiasema muihin nuoriin nähden muun muassa opintoihin hakeuduttaessa. Painotettuun opetukseen valikoituneen oppilasaineksen uskottiin takaavan korkeatasoisen opetuksen. Äitien mielestä Turussa on eritasoisia luokkia ja kouluja, joiden käymisellä on merkitystä lapsen tulevaisuudelle. Osassa kouluja ajateltiin tehtävän töitä ”tavallista” koulua enemmän. Tällä nähtiin olevan vaikutusta lapsen koulunkäyntiin läpi yläkoulun seuraavalle koulutustasolle saakka. Äitien puheen perusteella osasta kouluja voisi olla helpompi päästä jatko-opintoja tiettyihin lukioihin ja tietyistä lukioista yliopistoon saakka. Erilaisten reittien ei kuitenkaan uskottu sulkeutuvan missään vaiheessa, sillä esimerkiksi akateemiselle uralle voi hakeutua muutakin kuin suoraviivaista lukio-yliopisto -reittiä.

Koulun tehtävänä on luoda pohja oppimiselle ja loppu riippuu vanhemmista sekä siitä, missä määrin he ovat valmiit panostamaan lapsen koulunkäyntiin. Vanhemmat, jotka eivät tiedä tai välitä kouluvalinnoista, tuskin kiinnostuvat niistä peruskoulun jälkeenkään. Sen sijaan vanhemmat, jotka ovat aktiivisia, tiedostavia ja kiinnostuneita lastensa koulusta ja koulutuksesta jo ennen alakoulun alkua, pystyvät ohjaamaan lasta haluttuun suuntaan. Akateemisesti kouluttautuneiden vanhempien lapset jatkavat usein vanhempiensa jalanjäljissä siksi, että näiden vanhempien ajateltiin olevan muita vanhempia kiinnostuneempia eri koulutusvaihtoehdoista ja myös taitoja selvittää niitä lastensa kanssa.

## 6.2 Perheen sosiaaliset suhteet kouluvalinnan tukena

Seuraavaksi tarkastelen sitä, minkälainen käsitys tutkittavilla äideillä oli omien sosiaalisten verkostojen merkityksestä perheiden kouluvalinnoille, sillä vanhempien erilaiset ja laatuiset vuorovaikutussuhteet ja verkostot voi olla hyvinkin merkityksellisiä resurssuja lapsen koulunkäyntiä ja koulutusta edistettäessä (Sheldon 2002, 304). Aloitan tämän tulosluvun paneutumalla ensin perheen sisäiseen keskustelukulttuuriin eli siihen, miten ja minkälaisia keskusteluja kouluvalinnasta perhepiirissä käytiin ja ketkä perheenjäsenistä siihen osallistuivat. Selvitän myös sitä, minkälainen rooli erityisesti äideillä on lapsen kouluvalinnassa. Äitien sosiaalisia suhteita ei ole tarkoitettu tutkia niinkään verkostoanalyysin keinoin, vaan tarkastella lähinnä sitä, kenen tai keiden kanssa (sukulaiset, naapurit, ystävät ja koulutuksen asiantuntijat) äidit keskustelivat lapsensa koulutuksesta ja kouluvalinnoista, mitä he näiden kanssa tarkkaan

ottaen koulutuksesta keskustelivat sekä sitä, oliko keskusteluilla merkitystä perheiden kouluvalinnoille.

### 6.2.1 Erilaisia perheitä, erilaisia kouluvalintakeskusteluja

Sen lisäksi, että tutkimukseen osallistuneiden äitien kanssa keskusteltiin yleisemmin perheiden kouluvalinnoista sekä merkityksellisistä tekijöistä valinnassa, äidit puhuivat myös siitä, minkälaista kouluvalintakeskustelua perhepiirissä käytiin, minkälaisia konflikteja ja kompromisseja niihin mahdollisesti liittyi ja ketkä perheenjäsenistä näihin neuvotteluihin osallistui. Muun muassa Reay ja Ball (1998) ovat todenneet näiden olevan ydinkysymyksiä tarkasteltaessa perheiden kouluvalintaprosesseja. Haastatteluilta kysyttiinkin, että No miten keskustelitte, keskustelitteks te perheen kesken tästä?

*Joo, käytiin [keskusteluja] et kun me tultiin sielt vanheppainillasta ja, niin sitten me, sitten, ja siinä jo valintavaiheessa kun piti tehdä se valinta johonkin tammikuun johonkin, niin ennen sitä sitten käytiin sitä ja sitten, sitten oli niin kuin puhetta ja tytön, tytöltä sitten kyseltiin että no mihin se sun kaveri tämä menee ja mihin tämä menee ja mihin tämä ja no miks se meneekin sinne. Ja tuota, tämmöstä niin kuin keskustelua, et kuka menee minnekin ja. Ja tuota, ja, niin kuin tämmöstä et mikä se on sitten ja, ja mitä hän itse ajattelee ja, ja hänenkin toive oli sitten et sinne minne kaverit menee. Et kyl me tämmöstä, tämmöstä käytiin. (H20, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Kaiken kaikkiaan haastatteluanalyysi osoitti, että jonkinlaisia kouluvalintakeskustelujen tai -keskusteluyrityksiä käytiin lähes jokaisessa perheessä. Perheenjäsenten välisissä keskusteluissa kartoitettiin turkulaisten koulujen ja painotetun opetuksen luokkien valintavaihtoehtoja ja lapsen pääsymahdollisuuksia niihin sekä pohdittiin useimmiten sitä, minkälaisia päätöksiä lapsen koulukaverit olivat tehneet. Kuten jo edellä totesin, kaveri- ja ystävyysuhteilla sekä niiden pysyvyydellä, oli suuri merkitys kouluvalinnoissa, joten äidit olivat erityisen kiinnostuneita koulukavereiden ja lapsen parhaiden ystävien valinnoista.

**Kouluvalintakeskusteluja ei nähty tarpeellisiksi.** Vaikka keskusteluja käytiin useimmissa perheissä varsin laajasti, muutamat äidit totesivat seuraavien tavoin, ettei varsinaisia yläkoulun valintaan liittyviä keskusteluja oltu käyty:

*Ei olla käyty sit taas kouluvalinnasta. Ei. Ei oo käyty. (H26, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*No, eihän siitä oikeastaan sen enempiä. (H71, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Koska omaan kouluun siirtyminen oli niin itsestään selvää, siitä ei yleensä koettu tarpeelliseksi keskustella edes perhepiirissä. Osassa perheissä yläkouluvalinnasta kuitenkin käytiin jonkinlaisia lyhyitä ja toteavia keskusteluja tai vanhemmat saattoivat kysellä ja tarkistaa lapselta sen, haluaako tai kiinnostaisiko tätä hakea jollekin painotetun opetuksen luokalle. Jos lapsi ei ollut muunlaisista valinnoista vähääkään kiinnostunut, lapsen päätös oli äitien mielestä ihan hyvä sellaisenaan.



*Noo joo, jonkun verran, mut aika pal [tyttö] itekin sanoi et hän menee sit sinne [lähikouluun].. Ei siin ollu mittään, se oli selvä. (H1, ammattikoulu, lähikoulu, yleisluokka)*

*Aika vähän, et kyl tietysti, ku se aika oli, ni katottiin, et meinaaks hakee ja kiinnostaisko ja, mut ei hän.. No oikeestaan [tyttö] sen itte päätti. (H24, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Kyl mä sitä yritin monta kertaa kysyä, et ku se ois tos lähellä ja [isosiskokin] on käyny, ja muuta mut et ne kaverit ilmeisesti paino kuitenkin niin paljon siinä, et se koki sitte et se, kavereitten vaihtaminen oli se hankalampi homma sitte, että.. (H28, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Edellisen äidin tavoin muutama muukin äiti kertoi yrittäneensä kysellä lapselta mo-  
neen otteeseen mahdollisia valintoja tarjoten eri valintavaihtoehtoja, sillä muut kou-  
lut painotettuine opetuksineen saattoivat olla kohtuullisten kulkuyhteyksien päässä.  
Näissä tapauksissa ”vaakakupissa” painoivat usein kavereiden valinnat, jolloin per-  
heiden kouluksi valikoitui lähikoulu. Muutamat äideistä eivät puolestaan nähneet mi-  
tään syytä sille, miksei oma lapsi saisi lähikoulunsa sijaan mennä muuhun kouluun.  
Kouluvalinnoista ei näissäkään perheissä tarvinnut välttämättä keskustella sen enem-  
pää, kuten seuraava aineistoesimerkki antoi ymmärtää:

*Mut.. meil ei oikeestaan kellään kauheesti perustelui sille, miks [tytär] ei sais kans [muuhun kouluun] mennä, niin ei siit oo niin kauheesti sit keskusteltu edes. (H53, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

Myös silloin, kun lapsi oli aloittanut painotetussa opetuksessa joko ensimmäiselle tai  
kolmannelle luokalle siirryttäessä, tarvittavat pohdinnat ja valintakeskustelut oli jo  
käyty eikä niitä tarvinnut uusintaa lapsen siirtyessä yläkouluun. Nämä perheet olivat  
yleensä varsin tyytyväisiä jo aiemmin tekemiinsä painotetun opetuksen valintoihin.

*Mä en oo miettiny simmosii asioi oikeestaan, koska se on ollu jotenkin niin selkeä, et  
ei oo tarvinnu mieltii. No kuuntelin tässä sitten joitakin vuosii sitten, niin kun hänen  
harrastajakaveri siirtyisivät, et mennäänkö liikuntapainotteiseen vai ei ja jotain täl-  
lasii näin ja mä ajattelin et jaa, meillä on valinta tehty, et ei mun tarvi mieltii tollasii,  
et en ole oikeestaan miettiny mitään perustelui sille, että pitäiskö hakee jotain muuta.  
(H66, amk, muu koulu, painotettu lk)*

**Keskustelut pääsääntöisesti äidin ja lapsen välisiä.** Valintaan liittyviä keskuste-  
luja oli voitu käydä useaan eri otteeseen ja ensimmäisiä kertoja jo varhaisessa ala-  
kouluvaiheessa, esimerkiksi silloin kun lapsen kavereiden isommat sisarukset olivat  
siirtymässä yläkouluun. Osa äideistä pohti perheensä dynamiikkaa sekä sitä, missä,  
miten ja minkälaisia keskusteluja kouluvalintoja koskien käytiin. Valintoihin liittyvät  
keskustelut olivat yleensä dyadisia, kahdenkeskisiä eli äidin ja lapsen, isän ja lapsen  
ja äidin ja isän välisiä. Osa äideistä totesi keskustelleensa kouluvalinnoista lapsensa  
kanssa normiarjessa koulu- ja työpäivän jälkeen. Koko perheen kesken valinnoista  
keskusteltiin siinä vaiheessa, kun kaikki perheenjäsenet sattuivat samaan aikaan sa-  
maan paikkaan.

*Kyl me siihen koko perheenä osallistuttiin et ei ehkä mitään semmosta et me oltais istuttu pöydän ääreen ja mietitty se asia, et ku se, meillä se perhedynamiikka on semmonen että, ei tämmösiä, et ehkä ruokapöydäs nyt saatetaan semmosii asioita puhua mut enemmän se on semmosta et siinä arkipäivän ohessa, ja sitten kun, ku [tytöl] tulee joku semmonen asia mieleen niin sit pysähdytään keskustelemaan et tavallaan semmosis tilanteis sitten siihen voittopuolisesti, siitä puhuttiin et hän itse asias pohti sitä oikeinkin paljon, viidennellä ja vielä sitte, syksyllä et mikä se olis se yläkoulu ja mun mielest se alko jo aika aikasin, et siellä hyvin varhases vaiheessa, tokaluokalla ehkä ensimmäiset pohdinnat siitä, tuli mun korviini, et mikä sit varmaan johtu siitä et [tytön] kavereilla on ollu vanhempii sisaruksii jotka on sit miettiny siitä asiaa niin sit nää on nää nuoremmat sillon sit miettineet sitä samaa, mut et sit me juteltiin keskenämme, mä ja mun mies siitä, ja sitte jonkun verran sitten mun mies jutteli kans [tytön] kans mut, melkein se menee sil taval et me [tytön] kans ollaan enemmän siin arkipäivässä yhdessä et mun mies on paljon poissa, kaikennäkösil kokousmatkoilla ja sil taval et hän paljo enemmän tekee illalla kotona töitä ja sil taval et, dynamiikka menee vähän niin kun, tämmösenä et mä ja [tytär], ja mä ja [mies], ja sit semmonen yhteinen keskustelu on sit, et jos satutaan olemaan siin samassa tilanteessa ja sit tulee se asia puheeks ni sitte keskustellaan. Mut kyl me se yhdessä, kaikki siihen osallistu siihen prosessiin kuitenkin. (H64, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*No siitä keskusteltiin ihan [tyttären] isän kanssa kahdestaan me, ja sitten ihan kolmestaan. Et se oli ihan semmosta yleistä keskustelua, ruokapöytäkeskustelua, niin, et semmonen on edessä ja mitä mieltä sä oot, ja se alotettiin varmaan jo vuos sitten kuitenkin pikkuhiljaa viime syksynä, kun tiesi et nyt alkaa viimeinen vuosi alakoulussa, et miltä se tuntuis, ja sit ollaan kuulusteltu, et ai, no, kaverit menee, no mitäs sinä? Ja se on semmosta yleistä keskustelua, et ei niin et ois istuttu ihan pöydän ääreen et nyt puhutaan tästä kouluasiasta, katotaan se et miten tää menee. Et se oli aika semmonen luonnollinen asia sitten et, niin, [lähikouluun] ja sillä siisti. (H91, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Kuten jo edellisistä aineistositaateista kävi ilmi, äideillä näytti olevan melko keskeinen asema perheenjäsenten välisissä kouluvalintaa koskevissa pohdinnoissa ja keskusteluissa. Usein asiaa perusteltiin sillä, että äidit kotiutuvat töistä ennen isää, jolloin he ennättävät kysellä lapsen koulupäivän kuulumiset sekä käydä läpi muut mahdolliset koulua koskevat asiat. Äidit kokivat olevansa isää enemmän kotona lastensa kanssa ja puhuivat siitä, että lapset keskustelevat *kaikista tämmöisistä asioista* useammin äidin kuin isän kanssa. Rönkä ja Sallinen (2008) ovat todenneet, että murrosikäisten nuorten perheissä äidit ovatkin yleensä läsnä nuorten arjessa isää enemmän (emt. 43). Haastateltujen äitien mukaan isillä ei tuntuisikaan olevan kouluvalinta-asiassa voimakkaita mielipiteitä suuntaan tai toiseen tai he eivät halua tuoda niitä julki. Lasten koulua ja peruskoulutusta koskevat valinnat olivat useimmiten ilmoitusluontoinen asia isille.

*Minä, se usein, varmaan tää tämmöset koulujutut jää mun, tai se menee niin helpos-ti, ku mä olen aikasemmin kotona. Ja sit ne paperit tulee mulle, ja mä otan niihin jo kantaa siin vaihees, meil on kaks, kolme tuntiaki joskus aikaa, ennen ku isä tulee niin ne asiat on jo käsitelty siinä vaiheessa. Must tuntuu et välil, onko tästä asiasta edes mainittu. Et sit jos me tultais yhtä aikaa kotiin, niin sit se ois varmaan luonnollisem-*

*paa, et niistä keskusteltais. Et tietty niitä nyt, aina välillä, täs nyt tuli tämmönen (-), ei sillä ettei häntä kiinnostais tai muuta, mut se on vaan menny niin koska mä olen aikasemmin kotona. (H50, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Kyl hän enemmän mun kans yleensä juttelee kaikist tämmösist asioista, mut totta kai isäki oli ihan, kannusti, et joo et se on ihan hyvä nyt, jos sä valitset semmosen et.. (H82, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Vaikka jokaisessa tutkimusperheessä isä ei ollutkaan läsnä lapsen jokapäiväisessä elämässä ja arjessa, lapsen koulutukseen ja kouluvalintoihin liittyvistä tekijöistä keskusteltiin lapsen isän kanssa. Yleensä etävanhempi suhtautui luottavaisesti lähivanhemman päätöksiin eikä kouluvalinta kaivannut laajempaa yhteistä keskustelua. Luottamusta oli lisännyt todennäköisesti se, että äidin ja isän välinen keskusteluyhteys oli yleensäkin toimiva lasta koskeviin asioihin liittyen. Myös mahdollisten uusien puolisoitten kanssa voitiin käydä kouluvalintakeskusteluja.

*Juu, meillähän on yhteishuoltajuus että kaikesta päätetään yhdessä. Ja myös kaveriitten vanhempien kans ollaan juteltu siitä että, mä yritin houkuttaa heitä sit sinne [tiettyyn muuhun kouluun] mut, ei se sitten. (H86, amk, lähikoulu, yleislk)*

*Ei oikeestaan, et yhteishuoltajuushan meil on, eli mä oon velvollinen näyttämään kaikki, ja se, et jos hän kysyy jotakin. Ja mä olen kylläki käyny ihan yksin, et mä oon sitte kertonu näistä vanhempainilloista, että.. koska mä oon aina käyny niissä. Niin ei hänen.. se tuli ihan luonnosta, mää sanosin, et tämmönen on hyvä, ja hän kyl luottaa siihen. Et silloin ku puhuttii, et jotain lisäkieliä, hän sano, et ”riittää, ku sen englannin nyt pököttää, ni kyllä sitte kerkii niitä kieliä opettelemaa”. Et ei tuu liikaa, et se ois tietysti eri, jos ois ruotsin kieli niin vahva tääl kotona, ni sitte se ois toinen juttu. (H8, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Tilanne kotona ei aina kuitenkaan ollut edellisen kaltainen, sillä lapsen etävanhempi ei äidin mielestä osoittanut minkäänlaista kiinnostusta lapsen koulutusta ja yläkouluvalintaa kohtaan. Kiinnostuksen puuttuminen voi ainakin osittain johtua vanhempien välisen yhteistyön ongelmista (ks. esim. Broberg 2010, 162). Näissä pienperheissä koulua koskevista päätöksistä keskusteltiin ja ne päätettiin äidin ja lapsen kesken.

*Koska lasten isä ei oo oikeestaan missään tekemisissä, hän ei oo mun kans missään puheväleissä ja hän myöskin tietää, et mä oon yksinhuoltaja, et hänel ei oo oikeestaan mitään sanomista siihen, ja hän ei oo myöskään lapsiin missään yhteydessä siinä välissä, kun he on, tapaavat isänsä kahden viikon välein, niin hän ei oo nyt tän viimesen vuoden aikana hän ei oo ollu missään tekemisissä, eikä osottanu myöskään mitään kiinnostusta aiheeseen, et sanotaan, et varmasti, jos hän olisi kysynyt ja lähestynyt asialla, ni varmasti olisin lähteny hänen kans neuvottelemaan, totta kai, koska ei se yksinhuoltaja kuitenkaan sitä vanhemmuutta kuitenkaan silt toiselta vanhemmalta poista, mut et hän ei oo osoittanu mitään kiinnostusta aiheeseen, niin mä katsoin, et me tehdään päätökset täällä sit.. (H45, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Koska kouluvalintatarjotin on äitien näkemyksen mukaan laaja, siitä oli voitu käydä keskusteluja useaan otteeseen eri perheenjäsenten kesken. Usein perheen keskusteluihin ottivat osaan myös valintoja harkitsevien lasten sisarukset, joista erityisesti yläkoulus-

sa ja lukiossa opiskelevien sisarusten kanssa käydyt keskustelut olivat merkityksellisiä. Sekä omien että ystäviltä kuultujen kokemusten siivittäminä, sisarukset saattoivat toimia eräänlaisina yläkoulujen ja peruskoulutuksen asiantuntijoina. Yhtäältä sisarukset kertoivat kaikki mahdolliset kauheet, joita lapsi tulisi yläkoulussa seiskana kohtaamaan ja kokemaan. Toisaalta he toivoivat pikkusisaren kulkevan omissa jalanjäljissään samaan kouluun. Myös perheen vanhemmat kertoivat lapselle oman mielipiteensä valinta-asiasa, vaikka he lähtökohtaisesti totesivat olevansa kiinnostuneita lapsen mielipiteestä ja toiveesta valintojen suhteen. Keskustelut sekä perheenjäsenten että koulukavereiden ja ystävien kesken todennäköisesti vahvistivat lapsen mielipiteitä kouluvalinnasta.

*Kyl me keskusteltiin niist yhdessä et ne oli, ja niist tietysti käytiin todella monta keskustelua, koska niit vaihtoehtoja oli paljon ja hän mielti itse sitä ittekseen ja tietysti hän keskusteli sit myöski isosiskon kans, ja kyseli paljon koulusta isosiskolta ja sit myöski, sit he on tosi paljon puhunu koulus kavereitten kans, et kuka hakee mihinki. Et varmasti seki on yks mikä on hänel ehkä vahvistanu jotain mietintää. Mut puhuttiin, ja tietysti kerrottiin mejän mielipide niistä, et kannattaa hakee ja, mut et just myöski sitte taas, et ei oo pakko hakee, jos ei, jos on semmonen olo, et ei. Kyl niist keskusteltiin mones kohtaa ja eri porukois, et välil isän kans kahdestaan ja välil me, minä ja isä kahdestaan ja välil taas [tytär] ja isä kahdestaan tai minä ja [tytär] kahdestaan, et tosi, ja kolmestaan ja, koko perheen kanssaki varmaan jossain yhteydes. (H88, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

**Lapsen kyvyt ja lahjakkuus perheen kouluvalintaneuvottelujen keskiössä.** Kun vanhemmat olivat valinneet jo alakouluvaiheessa lapselleen painotetun opetuksen luokan muussa kuin lähikoulussa, pyydettiin heitä muistelemaan sitä, miten ja miksi valintoja oli aiemmin tehty ja minkälaista keskustelua niistä oli tuolloin käyty. Idea painotettuun opetukseen hakemisesta tuli usein joko lapsen harrastuskaveripiiristä tai lähisukulaisilta, joilla oli hyviä kokemuksia painotetusta opetuksesta. Lapsen koulunkäynti ykkös-kakkosluokalla lähikoulussa saattoi olla takkuista ja erityisesti esiintymishaluisten ja luovien koululaisten sosiaalista käyttäytymistä voitiin pitää kouluun epäsopivana. Muutamat äidit kertoivat olleensa pettyneitä lapsensa alakouluun ja halusivat tästä syystä hakea lapselleen koulupaikkaa muualta. Hakemisesta painotetun opetuksen luokalle keskusteltiin lapsen kanssa, sillä vanhemmat halusivat varmistaa, että myös lapsi on valmis siirtymään uuteen kouluun ja luokkaan, jossa ei välttämättä ole tuttuja kavereita. Seuraavassa aineistoesimerkissä pohditaan asiaa näin:

*Mä muistan (..) Ja hän on aika luova, hän on esiintymishaluinen, et se oli kauhea pettymys se ykkös-kakkosluokka hänen kohallaan, et se takkus se koulunkäynti. Hän oli ihan hyvä koulussa, koulunkäynnillisesti, et osas lukea ja matikkaa laskea ja, et pärjäs ihan hyvin näissä taidollisissa jutuissa, mut sit tää hänen sosiaalinen käyttäytyminen, se ei ollu kauheen sopivaa eikä, semmosesta opettaja ei kauheesti tykänny, et hän olis halunnu esiintyä siellä, soittaa sitä, mikä harmooni siellä on, kesken tuntia. Ja sitten, hän kävi siinä vaiheessa [tietyssä harrastuksessa] ja joku sieltä [harrastuksen piiristä] oli hakemassa [tälle painotetun opetuksen luokalle], ja siitä oikeastaan. Ja sitten hänen serkut [toisessa kaupungissa] on käyny [näitä painotetun opetuksen luokkia], [harrastavat ko. asiaa] ja systeemi. Et semmonen prosessi siinä oli, ja sitten hänen kans ruvettiin keskustelemaan, että haluaisko, niin hän oli ihan valmis vaihtamaan koulua. (H68, amk, muu koulu, painotettu lk)*

Alakouluvaiheessa painotetun opetuksen luokille hakemista perusteltiin lapsen luovuudella, kyvykkyydellä ja yksilöllisyydellä. Näiden vanhempien mielestä tavallisessa peruskoulun yleisluokassa ei välttämättä oteta riittävästi huomioon lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia.

Perheenjäsenten välisissä keskinäisissä kouluvalintoja koskevista pohdiskeluista ja neuvotteluista vanhemmat saattoivat olla alun alkaen eri linjoilla lapsensa kanssa. Muutamat äidit kertoivat siitä, miten he toivoivat lapsen hakevan painotetun opetuksen luokalle lapsen riittäviin kykyihin ja taitoihin vedoten. Painotetun opetuksen ryhmässä lapsi olisi voinut saada yleensäkin laajempaa perspektiiviä eri asioihin. Lisäksi vanhemmat toivoivat lapsilleen enemmän haasteita koulunkäyntiin kuin mitä normaalin yleisluokan uskottiin tarjoavan. Vanhemmat eivät omista toiveistaan huolimatta painostaneet lapsiaan painotettuun opetukseen silloin kun nämä eivät itse niille halunneet.

*Me oltiin sitä mieltä, et totta kai sä meet [painotetun opetuksen] luokal ku pää riittää ja päinvastoin olis ihan hyvä, et olis vähän haasteita ja siit ois sitte, ei ehkä niinkään se [painotetun aineen] oppiminen sillai, jos et sä sitä sit, no jos et tutkijaks rupee ni eipä sitä paljon ehkä muuten tarvii, eikä välttämättä siinäkään, riippuu viel alast vähän mihin menee. Mutta siin ois ollu sit tämmöst (...) saanu vähän ehkä laajempaa perspektiivii moneenki asiaan, ni sillain me olis haluttu, et hän ois menny sinne. Mut hän oli aika varma heti, et hän ei sinne mee ja se oli sit siinä. (H75, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Muutamissa tapauksissa lapsi olisi halunnut valita yläkouluun siirtyessään aiemmin alakoulussa valitun painotetun opetuksen linjan sijaan jonkun muun koulun painotetun opetuksen linjan. Koska perheet olivat yleensä tyytyväisiä jo tehtyihin valintoihin, lapsen kanssa keskusteltiin asiasta ja perusteltiin nykyistä valintaa muun muassa kaverisuhteilla.

*Meil käytiin siitä tosiaan sitten, että [tytär] oli sitä mieltä, et hän haluis ehkä mennä siihen [muun koulun toiselle painotetun opetuksen luokalle]. No sit mun mies rupes sitä sit sanomaan, et ”mieti tarkkaan, et sä oot kumminkin kuus vuotta käyny tota koulua, tota [ko. koulun painotetun opetuksen luokkaa], sulla on koko kaveripiiri”, pääsääntöisesti on se koulu, niin siel on hänel lähimmät kaverit kenen kans hän liikkuu ja tekee kaikkee yhdessä paljon. (H101, ammattikoulu, muu koulu, painotettu lk)*

Silloin kun lapsi itse innostui oman koulunsa painotetusta opetuksesta, lapsen mahdollisuuksia, kykyjä ja lahjakkuutta päästä haluamaansa opetukseen saatettiin pohdita melko kriittisesti. Tällöin äidin ja lapsen välisissä keskusteluissa mietittiin muun muassa sitä, miten lapsen voi olla vaikeata mahtua ryhmään, koska painotettuun opetukseen on paljon halukkaita hakijoita.

*Eli vähän oli niin et mä sanoin, koska hän ei oo mikään nero, niin mä sanoin et joo, et kyl se hyvin voi olla kuule et sä et sinne mahdu, niin hän sit vaan sano et ei se sit mitään, et sit hän menee sinne. (H34, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

On todennäköistä, että nämä äidit eivät halunneet antaa lapsilleen turhaa toivoa painotettuun opetukseen pääsemisestä. Reay (2000; 2004) onkin todennut äitien liitettävän vaihtelevasti erilaisia tunteita ja tuntemuksia lapsen koulutukseen. Yhtälailta kuin he kokevat esimerkiksi syyllisyyttä tai ahdistuneisuutta, he voivat kokevat myös empatiaa ja haluavat tukea ja rohkaista lastaan. (emt.) Lapset itse tuntuivat olevan hyvin tietoisia ja realistisia pääsymahdollisuuksistaan todeten menevänsä koulunsa yleisluokalle, jos painotettuun opetukseen pääsy olisi mahdotonta.

Yläkouluun siirtyminen tuo tullessaan monenlaisia muutoksia lapsen ja perheen elämään, joten sen lisäksi, että perheissä keskusteltiin koulujen tarjoamista painotetun opetuksen luokista tai lasten kyvyistä ja lahjakkuudesta, keskusteluja kerrottiin käydyn koulujen erilaisista käytännöistä, kuten jaksojärjestelmästä ja opiskelutavoista. Perheitä puhuttivat yleensä myös lapsen ja perheen arjen sujuminen sekä kodin ja koulun väliset kulkuyhteydet. Lisäksi äidit juttelivat lastensa kanssa kaveri- ja ystävyysuhteissa sekä niissä mahdollisesti tapahtuvista muutoksista.

*Kyllä me puhuttiin, me puhuttiin just opiskelutavoista. Esimerkiks [tietyn muun koulun ja lähikoulun] välillä oli iso ero se, että [lähikoulussa] on tämmönen, mä en tiedä näitä termejä, siis semmonen kurssimuotoinen opiskelutapa ja [tuossa toisessa koulussa] sitä ei oo vielä. Et siin tulee aika iso ero. Sitten täs oli semmonen tietynlainen gloria selvästi liitty tähän [painotetun opetuksen] luokkaan, viehätti kauheasti [naurahtaen]. [Muussa kuin lähikoulussa] painoi tämmönen proosallinen, että se oli mun vanha koulu, se tuntui mun mielestä kauheen kodikkaalta, mä tiesin kaikki, et missä on ja mä osasin näyttää heti, et tonne ja tonne ja tässä ja.. Et huomasin ite että, se oli jollain tapaa viehätti itseäni. Sit mä huomasin, että mä markkinoin sitä senkin takia [naurahtaen]. Puhuttiin näistä kulkuyhteyksistä, ihan siis arjesta, arjen sujumisesta, et mitä sä ajattelet aamulla, kun tulee räntää vaakasuoraan ja miten sä kuljet. Ja sit tästä kun, nää on 12-, 13-vuotiaita tyttöjä niin, kaverikiemurat on joskus vähän kummallisia, et minkä ehkä tiedät itsekin, päätelin näin, kun (-) [naurahtaen], niin et semmosten, et mikä tilanne on nyt, niin se ei tarkota sitä, että se on samanlainen kolmen kuukauden päästä tai kahden viikon päästä tai puolen vuoden päästä, et ei anneta sen kauheesti vaikuttaa. Et kuka on sanonut kenellekin mitä ja kuka on sopinu olevansa kenenkin kans missä, näitä asioita. (H54, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Seuraavan äidin puhunnassa oli jonkinlaisia piirteitä siitä, että keskustelut olisivat saattaneet olla jossain määrin kiivaita, sillä äidin mukaan lapsi oli alkuvaiheessa ”so-taisella” päällä todeten, että äiti ei hänen kouluvalintaansa määrää eikä päätä. Äidit kuitenkin osasivat ottaa huomioon oman nuoren luonteen ja tiesivät, miten näiden kanssa oli parasta asiasta neuvotella lapselle ja perheelle parhaan lopputuloksen saamiseksi.

*Välillä vähän kii-, tai no en mä tiä kiivaita mut semmosia et, [tytär] sillon alkuun päätti sen itte niin hän oli aika, sotaisella tuulella siin kohtaa et, ”sä et sitten määrää ja päätä”. Mut ehkä siin, jos mä olisinkin kääntäny jo, ”menet varmaan”, hän ei olis päätyny siihen. Nyt hän tuntee sielt ihmisiä, [siskon] luokkakavereita ja tälleen näin, sit hän on nähny sen koulun ja, me käytiin tutustumas näis, me oltiin tosi mones näis, ne oli vanhemmille suunnattuja, mikä mua pikkusen silleen, että se vois olla*



*suunnattu myös sille tulevalle opiskelijalle, et ei pelkää vanhemmille et, siellä aina laps tuntee itensä silleen vähän, että anteeksi et olen paikalla täällä ja vien penkin. Mut kun se kuitenkin heitä koskee, mut he haluis nähdä sen koulun, et milt se koulu näyttää, kun se hiukan helpottais. Mut se mitä me kierrettiin näit eri tutustumisiltoja niin, se mist hän tykkäs niin oli, hän sanoi heti, et ”kyl tää [tietty muu kuin lähikoulu] on kaikkein paras. (H76, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

Kouluvalinta ei siis näyttänyt aiheuttaneen suurempia perheenjäsenten välisiä riitoja tai konflikteja tai ainakaan kukaan tutkittavista ei nostanut sellaista seikkaa esille. Valintakeskusteluissa kuunneltiin eri perheenjäsenten mielipiteitä ja näkemyksiä kouluista ja kouluvalinnasta, ja keskustelut ja valinnat tuntuivat sujuneen kaikkiaan yhteisymmärryksessä.

## 6.2.2 Äidin rooli lapsen koulutuksessa ja kouluvalinnoissa

Seuraavassa paneudun tarkemmin äitien puhuntaan siitä, kenen päätös lapsen kouluvalinta lopulta oli ja minkälaisia rooleja perheessä ja erityisesti äideillä oli näissä valinnoissa eli sitä kenen tarpeista ja toiveista kouluvalintoja pohdittiin ja tehtiin. Äitejä pyydettiin pohtimaan sitä, *millanen rooli sulla itsellä oli siinä (kouluvalinnassa), mitä sä ajattelet*, sillä aiemmissa tutkimuksissa äideillä on todettu olevan merkityksellinen rooli lapsen koulutukseen liittyvissä valinnoissa ja ratkaisuisissa (esim. Reay & Ball 1998; Seppänen 2006).

**Päätöksen teossa lapsen ääni on merkityksellinen.** Koska yläkouluun siirtyvät lapset ovat vielä huollettavia alaikäisiä, vanhemmat tekevät virallisen päätöksen lapsensa yläkoulusta. Lähes kaikki äidit olivat kuitenkin sitä mieltä, että lopullisia haku- ja valintapäätöksiä ei haluta tehdä vastoin kasvavan nuoren tahtoa, vaan lasta kuullaan ja kuunnellaan päätöksenteossa. Päätöksen tekemistä vastoin lapsen tahtoa ei nähty järkeväksi siksiäkään, että kaikkien yläkoulujen katsottiin olevan jokseenkin yhtä hyviä eikä Turussa todettu olevan erityisiä *kauhukouluja*, joihin hakeutumista olisi syytä vältellä.

*No kyl mä yritin kuunnella [tytärtä]. Totta kai nyt vanhemmat päättää siis täs kohtaa kaikki asiat viel. Mutta mun mielestä ei oo järkevää myöskään tehdä niin että, kun kaikki yläasteet nyt on ihan mun käsittääkseni suht ok, niin kuin Turussa, että ei oo mitään ihmeellistä kauhukouluu [naurahtaen]. Niin niin, en mä hirveesti sit vastoin, kasvavan nuoren tahtookaan, koska mun mielestä se on hukkaan heitetty, jos joku asia ei kiinnostaa, niin no piru vie, se ei kiinnostaa, että se on turha sit sitä väkisin tuppattaa. (H97, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Öööh.. Me ollaan oikeastaan päätetty se mun miehen kanssa. Hän oli kans päättänyt et mejän lapset opiskelee [tietyllä painotetun luokalla]. Mut niillä on muutama oppitunti sit vielä enempi kuin muilla. Ja se on himpun verran vaativampi luokka ku tämmönen niin sanottu tavallinen luokka, ja jos lapset sais päättää niin ne ei tietenkään olis siellä kun ne on tämmösiä laiskanlaisia nää mejän lapset. Niin tota, kyl se on ihan vanhempien päätös. Et yhdessä ollaan päätetty. (H52, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*



Päivähoitoon ja alakouluun liittyvät valinnat perustuivat yläkouluvalintoja selkeämmin vanhempien päätöksille. Vanhemmat olivat voineet valita jo varhaislapsuudessa lapselleen esimerkiksi kielipainotteisen leikkikoulun, jolle jatkumoksi nähtiin lapsen siirtyminen alakouluun kielipainotteiselle luokalle. Päätöstä vieraankielen opiskelusta perusteltiin virikkeenä ja hyvänä lisänä sekä pienimuotoisena lapsen valmistamisena tulevaisuuteen ennen kaikkea silloin, kun vanhempien intresseissä oli siirtyminen töihin ulkomaille. Vanhemmat olivat kuitenkin pohtineet myös sitä, että mikäli lapsella olisi ollut vaikeuksia päiväkodissa tai alakoulussa tai opettaja olisi ollut sitä mieltä, että ko. painotetun opetuksen ryhmä olisi ollut lapselle sopimaton, valintoja olisi mietitty uudestaan.

*Kyllä se oikeestaan oli meidän vanhempien, et mä en, se on ollu sit meidän lapsille tavallaan päivähoitopaikka ja virike et sit meil on ollu hoitaja kotona, et kuitenkin mä halusin, et on jotakin ja tottuu olemaan, et ei oo pelkästään se koti. Ja sit se, mä ihastuin siihen [tiettyyn leikkikouluun] ja sit se [tietty painotus] oli siinä hyvä lisä ja sit meillä on ollu semmosia suunnitelmia, silloin kun [mies] oli vielä se on ollu [tietyssä firmassa] töissä ja (-) et saattas olla niin, et jossain kohti olis tullu ulkomaille muutama vuoden lähtö niin se oli kans mielessä, et on vähän valmistautunu semmoseen.*  
(H32, amk, lähikoulu, painotettu lk)

Vanhemmat olivat voineet toimia kouluvalintapäätöksessä myös taustavaikuttajina osoittamalla pelkkää tyytyväisyyttään lapsen ilmoittaessa haluavansa pois lähikoulusta. Silloin kun lähikoulu ei ollut vanhempienkaan ensisijainen toivevalinta, voitiin pohdiskella muun muassa sitä, että mikäli lapsi olisikin halunnut mennä lähikouluunsa, miten tilanteessa oli toimittu? Olisivatko vanhemmat pyrkineet vaikuttamaan järeämmin kouluvalintaan vai olisivatko he tyytyneet oman alueensa kouluun, johon kuitenkin hakeutuu valtaosa lapsen nykyisestä luokasta ja tutuista?

*Kyl mä, varmaan tällai taustavaikuttajana siihen, vaikutin siihen että se valinta ei ollu [lähikoulu], ja [mies] kans että, et kyl me molemmat oltiin sitä mieltä et se [lähikoulu] ei ois se ensisijanen vaihtoehto siinä ja, molemmat vaikutti siihen, mut ei sillä tavalla et sit se mikä se vaihtoehto sen jälkeen oli niin, ei haluttu tuoda semmosta vaikutelmaa et me sanotaan et nyt sä menet sinne, vaan että, et sit ku hän ilmotti tämän [koulu]-valintansa niin osotettiin tyytyväisyytemme kyllä siihen valintaan sitten että, et jos se ois ollu se [lähikoulu] niin, se hänen ensimmäinen niin, en sit osaa sanoo et miten pitkälle sit ois joutunu käyttämään semmosta, vanhemman, vaikutusmahdollisuuksii vai oisko sit vaan tyytyny siihen koska se nyt kuitenkin oli se, se alueen oma koulu, ja sinne menee suurin osa nykyisestä luokasta, mikä sekun, semmosena vaihtoehtona et kun, siellä olis paljon näitä tuttuja, niin ei ois ollu mikään huono sinänsä.*  
(H64, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)

Äidit tuntevat ja liittyvät laajan variaation erilaisia tunteita ja tuntemuksia.

Äiti vahvana vaikuttajana. Osa äideistä oli ottanut joko tarkoituksella tai tahattomasti vahvan roolin lapsensa koulunkäyntiin sekä koko lasten kasvatukseen liittyen. Se, että isät eivät lähde niin tiukasti mukaan kasvatustasiioihin kuin äidit, koettiin normaaliksi eikä asiaa kyseenalaistettu. Lasten ongelmat nähtiin myös äitien ongelmina. Kaikkien

äitien oletettiin pohtivan sitä, ovatko lasten asiat varmasti hyvin. Reayn (2000; 2004) mukaan äitien lapsen kasvatukseen ja koulutukseen yhdistyykin erilaatuisia tunteuksia. Yhtäältä puhuttiin kuuluttavan sellaiseen sukupolveen, jossa lasten kasvatusvastuu lankesi ikään kuin luonnostaan äidille. Lapset olivat myös tottuneet hoitamaan asiansa äidin kanssa. Erityyppisissä perheissä äidit kantavat edelleen isää suuremman vastuun perheen arjesta (Broberg 2010, 113). Toisaalta puheessa viitattiin myös lasten sukupuoleen. Koska tytöt olivat kasvamassa naisiksi, heidän oli ehkä helpompi keskustella asioistaan äitinsä kanssa. Äidit kokivat olevansa yleensäkin aktiivisempia ja roolinsa isää isommaksi sekä ylläpitäessään kouluvalintaprosessin aikaista keskustelua että valitessaan koulua.

*..siis aina, nää on, mä en tiedä onks se tänä päivänä enää tyyppillistä, mun silmissäni se on kovin tyyppillistä et miehet ei näihin kasvatusasioihin ehkä niin tiukasti lähde mukaan ja nääkin, nää ongelmat mitä meillä on ollu niin kyl ne on ollu mun ongelmia. --- mäkin oon sitten niin vanha että mä koen että se on äidin osa, ja sit kun on tyttölapsia ja nyt kun ne alkaa olla isoja niin onko se sitten sitä et kun äidin kanssa kun on aina hoidettu vai kun ne nyt on tyttöjä niin täs on ollu kauheesti kasvamista naiseksi ja kaikkee tämmöstä näin niin ehkä se siinä samalla on sit ollu. (H47, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Minä, kyllä se mä oon pää-, ihan selvästi enemmän, jo senkin takia, että mun mies on aina arjet poissa ja, hän toki siis auttaa lapsia koulunkäynnissä ja muuten ehkä enemmän kuin minä sitten kun hänellä on siihen mahdollisuus, mut mä oon ehkä näissä asioissa selvästi aktiivisempi ja pätkäilen, varmaan kaikki äidit tekee enemmän sitä, et mä mietin yötä päivää, et miten lasten asiat, onks ne varmasti hyvin. Et kyl se mun rooli siinä oli selvästi isompi, jos nyt verrataan mun miehen rooli, mutta en mä usko, että mä sitä mitenkään olin päällepäsmärinä siinä. Tai ehkä olinkin, en tiedä [naurahtaen], miten joku ulkopuolinen sen sit ajattelee. Mutta kyllä se meidän perheessä selvästi mun rooli oli suurempi kuin mun miehen. (H44, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Sen lisäksi, että useat äidit kuvasivat omaa rooliaan lapsensa kouluvalinnassa vahvaksi, voimakkaammaksi tai aktiivisemmaksi, olivat he omasta mielestään myös päättäväisempiä kuin perheen isät. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että äidin täytyykin vastata lapsensa hyvinvoinnista ja juuri äiti on perheessä se, joka huolehtii lapsen päiväkotiin ja kouluun liittyvät asiat ja on tarvittaessa yhteydessä niihin. Toisaalta vahvuutta ja päättäväisyyttä *päätöksentekijän rooliin toi* oma tausta kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaisena, jonka vuoksi myös oman lapsen koulutukseen ja kouluvalintoihin liittyviä asioita oli tarkoin pohdittu.

*Kyllähän se tietenkii ehkä se vahvin rooli silti on että, ja täytyyki vastata vielä ku on alaikäinen poika hänen hyvinvoinnista... Et jotenki näkisin että poikaki itte sitte, tietysti voi hänen kanssa keskustella ja luoda niitä mielipiteitä ja näin mut et hän itte sit tekee valinnat isompana et tietysti nyt täytyy, olla vielä päättämäs hänen kans niist valinnoist mutta (..) (H22, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Kyl mä varmaan voimakkaammin olen se, joka.. tavallaan sit sen lopullisen päätöksen tekee. Et kyl me nyt sitä yhdes pohditaan, mut jos mä oisin jotenkin jostain syyst*

*ymmärtäny, et tää on huono valinta, niin varmaan sit ois.. mieli-, ainakin paljon enemmän mietitty sitä ja.. et jos, et toisaalta kun mun mielest tää oli hyvä valinta, niin sit.. on siin varmaan, kyl mä luulen, et mä sen oon kumminkin päättäny [nauraa]. (H53, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

Äitien päättäväistä ja vahvaa roolia ilmentävät myös seuraavat aineistoesimerkit. Nämä äidit olivat useiden muiden tavoin valmiit tekemään kaikkensa ja käyttämään kaikki tarvittavat keinot ja kontaktit saadakseen lapsensa toivottuun kouluun.

*Mut et niinku no [puolisio] sano et kyllä äiti kaikkees tekee että te paikkanne saatte et kyl mä sit käytän kaikki mahdolliset kontaktit ja keinot ja olen aktiivisesti yhteydes mut et sielt sit vaan, oli ja siin kohtaa aktiivisuus palkittiin et sielt saatiin sit se paikka. Niin sit [tytärkin] alotti siel [tietyssä muussa alakoulussa]. (H62, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Äidit kuvailivat aktiivista rooliaan valinnoissa myös ohjailevaksi jopa kärkkääksi silloin, kun lapsen haluttiin menevän koulunsa painotetun opetuksen luokalle. Jotta sinne oli mahdollista päästä, sitä varten oli mahdollisesti jouduttu korottamaan arvosanoja syyslukukaudella joulutodistukseen. Äidin kärkkään ohjailun taustalla oli huoli siitä, että lähikoulun yleisluokalle oli tulossa *näitä muita*, kuten seuraavasta käy ilmi:

*Ohjaileva ja semmonen aika kuitenkin kärkäs. Et mieli nyt ja sit sitä joulutodistust ku yritettiin saada nousemaan niin... No mul oli ainaki suurin aihe tai huolenaihe se ku tietää et tuost [asuinalueelt] ja lähimaastost tulee näit muita. Ja siel on paljon maahanmuuttajia ja semmost.. Varmaan raskaampaa oppilast opettaa et, toivottavasti ei kauheesti olis luokal semmosii. (H4, ammattikoulu, lähikoulu, painotettu lk)*

Osa äideistä olikin vahvasti sitä mieltä, että lapsi ei itse pysty tekemään erityisiä koulutukseensa ja kouluvalintoihinsa liittyviä päätöksi, vaan kouluvalintojen taustalla todettiin olevan sellaiset kunniahimoiset vanhemmat, joiden tarkoituksena oli saattaa lapsensa vanhempien tavoin samoille akateemisille urille.

*Kyl mä luulen et siel on ne pirun tärkeät vanhemmat takana. Että meidän lapsi.. jos sattuu olemaan vanhemmat lääkäreit, niin kyllä meidän lapsestakin tulee lääkäri.. tai lakimies, et.. Että et en mä usko että kukaan pentu sitä ihan ittekseen.. pystyy päättää. Et ne on ne kunniahimoiset vanhemmat siel takana, että.. ja mä taas ajatelen sen niin, että jokainen saa itte päättää niin kuin sen tekee.. mut et ammatti, niin kuin mä oon sanonut, et ammatti on oltava. (Äiti 1, keskiaste, lähikoulu, yleislk)*

Äiti taustavaikuttajan ja hyväksyjän roolissa. Pääsääntöisesti näytti siltä, että vaikka äideillä valinnoissa vahva ja aktiivinen rooli olikin, päätökset valinnoista, olivatpa ne sitten lähikoulua, muuta koulua tai painotetun opetuksen luokkia koskevia, tehtiin ensisijaisesti lasta kuunnellen ja hänen tahtoa ja halua kunnioittaen. Osa tutkittavista äideistä totesi lapsen itse ottaneen valinnassa vahvan roolin ylitse vanhempien. Nämä äidit kuvailivat olevansa ikään kuin hyväksyjän tai taustavaikuttajan roolissa eikä heillä tuntunut olevan juuri mitään tätä roolia vastaan. Äideille oli tärkeää, että lapsi sai käydä haluamaansa koulua perusteluna se, että *lapsihan sitä koulua käy*.

*Mä olin hyväksyjän roolis [naurahtaa]... Ei mul ollu sitä mitään vastaan, et mun mielest se on tosi tärkeätä et laps saa käydä sitä kouluu mitä se haluaa, jos se haluaa tosiaan käydä kouluu. (H81, amk, muu koulu, yleislk)*

*Et ihan varmaan pärjää ja muuta ja kun [tytär] sinne halus niin mä ajattelin et ok, se on sitten hänen valinta, et totta kai mä kannustan häntä jos hän kerran on sitä mieltä, et hän haluaa, en mä nyt voi sanoa että et mene [naurahtaa]. (H79, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Yhtäältä vanhemmilla ei yleensä ollut tarvetta tai halua taivutella lasta muuttamaan mielipidettään, mikäli hän ei ollut halukas menemään mihinkään muuhun kuin lähikouluunsa. Toisaalta osasyynä tähän saattoi olla se, että vanhemmat tiesivät harkittuun kouluun otettavan tavallista vähemmän oppilaita oppilasalueen ulkopuolelta. Äidit pohtivat myös erilaisten perheiden erilaisia kasvatus- ja keskustelukäytäntöjä ja sitä, miten joissakin perheissä vanhemmat voivat yhä edelleen sanoa oman oikeana pitämänsä mielipiteen tai näkemyksen esimerkiksi kouluvalinnoista ja päättää lapsen puolesta kuuntelematta aidosti sitä, mitä lapsi itse haluaa. Toisissa perheissä lapsen kanssa keskustellaan, häntä kuunnellaan ja hänen tahtonsa yleensä myös myönnyttään.

*Kukahen sen lopullisen? Kyllä hänellä se, kyllä se aika merkittävää on se et jos hän sanoo että ei hän halua lähtee edes hakemaan sinne [tiettyyn muuhun kouluun], ja toisaalta sitte taas määkään en ruvennu sitä mitenkään sillai hirveesti ryntäämään koska mä sitten kuulin myös ne realiteetit, että sinne otetaan nyt tavallista vähemmän. Siis tää mun opettajakaveri sano et sinne otetaan tavallista vähemmän seiskoja, ja että se voi olla koulupiirin ulkopuolelta pääseminen ei oo niin helppoo. (H95, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Ei, kun nyt mä ajattelin, ne on ne kaveriasiat ja semmoset sitte tietysti. Mut monessa perheessä, siinäkin on se perhe, et moni perhe sitte, no joku et vanhemmat ehdottomasti sanoo oman kantansa ja asia on niin, ja sit on näitä niin kun me, että kuunnellaan sitä lasta sitten aika pitkälti ja myönnyttään. (H91, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Joissakin perheissä lapset olivat itse olleet hyvin määrätietoisia ja tienneet, mitä he haluavat, joten vanhempien tehtäväksi jäi tukea näissä valinnoissa. Lapset saattoivat osoittaa määrätietoisuuttaan myös hakutilanteessa, jossa he itse toimivat aktiivisesti hankkimalla hakupaperit sekä varmistamalla, että äiti oli täyttänyt hakemuksen ja tiesi, minne hakemus tuli jättää.

*Mutta sit hän taas, ilahtui kun oli tullut kirje hän nimittäin ihan oma itse, itse halus vaihtaa yläastetta ku sai, valita yhden. ... Joo ja sit mä kysyin et oleksä nyt ihan varma et sä nyt haluat et pistetään se hakemus sinne. Kyllä hän katso et mul varmasti se hakemus täytetty ja se täytyy jättää sinne ja sinne kouluun, omaan kouluun ja hän ihan itse, mä en oo siihen millään tavalla vaikuttanu et mä oisin.. Mää ensin ajattelin et ku hänki on, hän on aamu-uninen etku sinne on matkaa ja mä sanoin et ooksä nyt ihan varma et se matka pitenee tohon ja meillä.. Mut mä täskö mä nyt ajan kans ja mä, no sitä ei tiiä se on ihan auki mitä sielt sit tulee kummosii kavereit täysin auki. Mut et, en mä niinku oo pahoillani et hän vaihtaa kouluu se nimittäin meni läpi sit et hänet hyväksyttiin sinne. Hän oli ainut joka lähti tost luokast pois. (H60, opisto, muu koulu, yleislk)*

Äitien mukaan isillä näytti yleisesti ottaen olevan äitejä pienempi rooli lapsen yläkouluvalinnoissa. Isiä tuskin kiellettiin osallistumasta kouluvalintakeskusteluihin, mutta äitien kertomusten mukaan he olivat usein ennättäneet pohtia ja keskustella kouluun liittyvät asiat lasten kanssa ennen isän kotiutumista, kuten aiemmin totesin. Lareau (2000) on tutkimustensa perusteella todennut, että perheessä isien tehtäviksi on muodostunut jonkinlaiset viihdyttäjän ja tiettyjen taitojen opettajan tehtävät (emt. 407) äitien sitoutuessa kokonaisvaltaisemmin lasten kasvatukseen ja koulutukseen äiteihin tyypillisemmin kiinnittyvän emotionaalisen pääoman myötä (ks. Reay 2000, 2004; Gillies 2006; O'Brien 2007). Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että isät luottavat äitien arviointikykyyn lapsen koulutukseen liittyen, joten heille jäi myötäilijän ja hyväksyjän rooli lapsen kouluvalinnoista päätettäessä. Lisäksi isien nähtiin olevan myös kannustajan tai rauhoittelijan roolissa.

*Kyl se melkein minä sit oon, kun.. Minun mies on joskus sanonut, että mä tunnen paremmin nämä koulut, niin [Naurahtaa] jostain syystä, niin et hän luottaa mun arviointikykyyn. Et kyl se minä sit oon viime kädessä. (H96, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Kai se olin minä sit loppujen lopuks, ketä sen teki sen, päätöksen, et [lapsen] mielipide siin paino varmaan paljon, ja sit ku se oli niin et jos sä menet omaan lähiyläasteeseen, niin sun ei tarvi tehdä mitään hakemuksii. Niin sit mä vaan sanoin sille, et nyt mun ei tarvi tehdä mitään hakemuksii ku se on suoraan, et sä oot menos sinne lähikouluun. Et kyl mun mies sillon oli sit, mies oli siin paikal, niin sillon sit vaan se todettiin et sä meet sit [lähikouluun]. (H39, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Seuraava äiti pohti puolestaan sitä, että koulua koskevat asiat kiinnostivat ja koskettivat herkemmin häntä kuin perheen toista vanhempaa tai yleensäkin ketään muuta perheessä. Isää askarrutti lähinnä se, että lapsen tulisi mennä kouluun johonkin lähelle.

*En mä tiää, must välillä tuntu et ketään muuta se asia ei kiinnostanu ku mua [naurahtelua], ja [tyttären] isä oli sitä mieltä et no, johonkin yläasteelle on pakko mennä ni johonkin lähelle. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Kouluvalinnassa isä saattoi olla se tarvittava järki, äidin ja lapsen ollessa tunne, kuten eräs äiti ytimekkäästi kuvaili perheenjäsentensä valintaan liittyviä tunnerooleja:

*Ehkä mä puhuin tyttären kans enemmän mutta kyllä meillä isä osallistu kans ihan, hän on ehkä tää tämmönen, hän on ehkä järki [naurahtaa] ja me oltiin tunne. (H54, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Toki haastatteluun osallistuneiden äitien puolisoissa oli isiä, jotka olivat edellä esitettyjä isiä aktiivisemmassa roolissa kouluvalinnassa. Eräs äiti puhui siitä, kuinka isä oli osallistunut yläkoulun esittelytilaisuuteen, arvellut lapsensa haluavan painotettuun opetukseen, käynyt kuuntelemassa lisäinfoa asiasta sekä ottanut varmuuden vuoksi mukaansa hakulomakkeen hakua varten.

*No hän [isä] arvas kyllä sen että [poika] varmaa haluaa.. [painotteiselle linjalle]. Tai hän jotenki tiesi sen, oiskohan siitä sit ollu aikesemmin puhetta ja sit hän oli jo, ottanu*

*sen hakulomakkeenki sitä [painotteista] luokkaa varte. (H94, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Haastateltujen äitien näkemyksen mukaan heillä oli isä aktiivisempi ja vahvempi rooli perheen kouluvalinnoissa. Tämä on linjassa aiemmin tehtyjen havaintojen kanssa äitien keskeisestä roolista niin kouluvalintaprosessissa kuin yleensäkin lastenkasvatuksessa (Sepänen 2006, 105). Myös lapsista annettiin kuva aktiivisina ja määrätietoisena roolin omaavina toimijoina koulua ja/tai painotettua opetusta koskeissa valinnoissa. Isät puolestaan määriteltiin ensisijaisesti myötäilijän ja hyväksyjän rooliin.

### 6.2.3 Merkityksellisiä koulutus- ja kouluvalintakeskusteluja perheen verkostoissa

Haastatelluilta äideiltä kysyttiin sitä, *jutteletteks te sit keskenään* sukulaisten, ystävien tai tuttavien kanssa näist kouluasioista minkä verran, kun te näätte, että onks se semmonen puheenaihe? Tällaisten persoonallisten sosiaalisten verkostojen ja kontaktien avulla vanhempien on mahdollista päästä niin kutsutun kuumen tiedon (hot knowlegde) lähteille. Näissä verkostoissa ”kiertää sana” (Karpik 2010, 45; van Zanten 2014, myös Ball & Vincent 1998; 2007) kouluista ja niiden maineista. Haastatteluanalyysi osoitti, että useimmat haastatelluista äideistä olivat pohtineet ja keskustelleet ainakin jossain määrin lapsen koulusta, koulunkäynnistä, kouluvalinnoista ja koulutuksesta opetuksen asiantuntijoiden lisäksi joko sukulaisten, kuten omien vanhempien tai sisarusten kanssa, mutta usein myös naapureiden, työkavereiden, lapsen (koulu)kavereiden vanhempien ja/tai omien ystäviensä kanssa. Osa äideistä oli käynyt keskusteluja useammankin eri tahon kanssa, osan todetessa puolestaan omat sosiaaliset piirinsä sen verran pieniksi, ettei keskusteluja muiden kuin perheenjäsenten kesken oltu käyty lainkaan. Sitä, mitä lapsen koulua ja koulutusta koskien oli keskusteltu ja oliko keskusteluilla ollut lopulta merkitystä omille pohdinnoille tai kouluvalinnoille, lähden tarkastelemaan seuraavaksi.

**Kouluvalinta perheen oma asia.** Pieni määrä haastatelluista totesi, ettei ollut oikeastaan tai liiemmästi keskustellut lapsen koulutuksesta tai kouluvalinnoista kenenkään muiden kuin omien perheenjäsenten kesken. Osittain syyksi nähtiin se, että perheellä oli paikkakunnalla hyvin pienet sosiaaliset ympyrät perheen sukulaisten asuessa muualla kuin Turussa. Myös oma ystäväpiiri nähtiin pieneksi ja keskustelut ystävien kanssa koskivat yleensä muita asioita kuin lasten koulua ja koulutusta.

*Ei, meil on itellä aika pienikin toi ystäväpiiri.. kun ei oo sukulaisia eikä mittään tääl Turus.. niin se on aika pieni, et on taas suku kauempana. (H1, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Kyllä me on valittu ihan omien, ihan omien, et sanotaa, et meil on aika pienet nämä sosiaaliset ympyrät, eikä se nyt oo ollenkaa, et koska hänen kuitenkin toi juttu, hän ei oo mistää, ja meil on semmonen. (H8, ammattikoulu, lähikoulu, yleisluokka)*

*En oikeastaan. En mä nyt oikein tiedä.. Siis kyllähän mä ne vanhemmat sillain tiedän ja oon jutellut, mutta en mä oikein tiedä.. Ei oo päästy sille asteelle, että ruvettais kyselemään enemmän. [Nauraa] (H96, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*



Keskusteluille muiden tahojen kuin oman perheen kanssa ei koettu tarvetta myöskään siksi, että kouluvalinta koettiin selkeästi perheen omaksi sisäiseksi asiaksi, johon ei haluttu antaa muiden mielipiteiden ja ajatusten vaikuttaa. Perheiden kouluvalinta kiinnittyikin sitovaan sosiaaliseen pääomaan, joka tarjosi perheelle käytännöllistä, emotionaalista ja psyykkistä tukea (ks. Woolcock & Narayan 2000). Muiden mielipiteiden kuuntelemisen ajateltiin voivan hankaloittaa omia päätöksiä, kuten seuraava äiti toteaa:

*Ei. Mä koen ihan oma, jos mä aattelen se on, mä keskustelen mun miehen kanssa tottakai ja sitten myös lasten isän kanssa sitten kun tehään suuria muutoksia mutta, sitten mä mietin asioita jos ne on nyt sitä, niille se on just se hyvä juttu sitten. Eli mä vaan tavallaan ilmoitan, me teemme näin. Selitän ja sillä lailla mutta, mä en välitä... Eli jos mä olisin välittänyt eli muista, eli suomalaisista perheistä, aaa se ehkä, ei saa vaihtaa sosiaalista ryhmää, se on niin hankala ikä. Ja meille oli se suuri pelastus että, tavallaan että pääsi pois. Ja nyt se nuorin kans, eli... Jos mä kuuntelisin mitä muut tekis, me oltais ihan liemessä [naurua]. (H65, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Kyl se varmaan on se perheen sisänen ja sit mul on kuitenkin ollu aika tärkeet se, sekä siskolla et nyt [pojallakin] sit et ne läksyt on tehtävä, mä en hyväksy sellast laiminlyöntiä, enkä mä hyväksy myöhästelyjä enkä sellasii asioita mitkä kuuluu ihan siihen jokapäiväiseen hienoon käytökseen. (H9, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Vaikka päätös kouluvalinnoista nähtiin omaksi asiaksi, sellaisten työkavereiden tai ystävien, joilla oli samanikäisiä lapsia, kanssa oli voitu keskustella esimerkiksi koulujen ja opettajien välisistä eroista ja kysellä, oliko näillä tietoa, minkälainen koulu lapselle osoitettu lähikoulu oikein oli. Mahdollisista lähipiirin kanssa käydyistä keskusteluista huolimatta perheen tekemät valinnat olivat yleensä ilmoitusluontoinen asian niin sukulaisille kuin ystävillekin.

*No..Kyl mä jotakin semmosii tuttuja, joilla on suurinpiirtein samanikäisii lapsia, joka on just tehny nää valinnat tai on tekemässä, et tunteeko ne näitä kouluja ja että mimmonen se on, että onko tietoo ja.. (H2, ammattikoulu, lähikoulu, painotettu lk)*

*Kyl me, tietysti tääl aina kenellä on samanikäisii lapsii, niin aina joku kysyy et mitä teil kuuluu ja mitä sillain, miten menee, mitä te harrastatte ja sellasii keskustellaan. Mut et valinnoista ei keskustella varmaan sen enempää muuta kun todetaan, et tämmösi valintoi on tullu tehtyy. Et ei semmosta kauheen pohdiskelua ja jossittelua niinkään tääl, et.. En mä osaa sanoo, et onks sil sen enempää. (H66, amk, muu koulu, painotettu lk)*

Aikanaan opetuslalla toimivien sukulaisten kanssa oli keskusteltu lapsen kouluasioista ja edelleen näiden juttuja mieluusti kuuneltiin, vaikka äidit totesivat vanhempien tekevän itse lopulliset lasta koskevat päätökset.

*Kyl mä kuuntelen. Mun mielest se on, varsinkin mun täti, rakas täti, ko hän on opettaja ja hän on psykologi(puolella) niin, kyl mä kuuntelen hänen, juttuja. Mut en mä tiiä taas sit silleen, et kyl me taas mun miehen kans tehään ne lopulliset päätökset. Mut et kyl me kuunnellaan ja ollaan just sillon aikanaan, tätin kans paljonkin juteltu näist koulujutuista. (H84, opisto, lähikoulu, yleislk)*



Ja vaikka sukulaisten kanssa ei sen enempää lasten koulutuksesta, koulusta ja kouluvalinnoista keskusteltaisikaan, niin *..aina nuo mummot kysyee että mihinkäs sitä nyt jo mennään.* (H38, lukio, lähikoulu, painotettu lk). Isovanhemmat ovat hyvin kiinnostuneita lastenlastensa tulevaisuudesta ja ennen kaikkea peruskoulun jälkeisistä jatko-opinnoista, kuten edellinen sekä seuraava äiti asian tiivistävät:

*Kyllä voin keskustella, just esimerkiks isovanhempien kanssa. Ja ihan sillai kuitenkin aika paljon keskustellaan ja kysellään kuulumisia et miten koulu menee ja näin ja, just sitä et mikä se vois olla sit peruskoulun jälkeen se jatko. Kyllä semmosta keskustelua kyllä käydään.* (H90, opisto, lähikoulu, yleislk)

**Keskusteluja lapsen kavereiden vanhempien kanssa.** Haastatellut vanhemmat pohtivat sosiaalisia suhteitaan lapsen kavereiden ja koulukavereiden vanhempiin sekä kouluvalintoja koskevia keskusteluja näiden kanssa. Yhtäältä vaikka vanhemmat tuntuivatkin lapsen koulukavereiden vanhempia, heidän kanssaan ei välttämättä käyty mitään kovin syvällisiä kouluvalintoja koskevia keskusteluja. Toisaalta muiden vanhempien kanssa oli saatettu vaihtaa kuulumisia lasten koulunkäynnistä ja kouluvalinnasta muun muassa vanhempainilloissa, vaikka koulukavereiden vanhempia ei aina niin hyvin tunnettaisikaan. Usein näissä keskusteluissa oli todettu, että myös koulukavereiden perheissä lapset olivat todenneet menevänsä lähikouluun, johon *”kaikki mun kaveritkin menee”*. Vanhemmatkaan eivät nähneet mitään syytä sille, ettei omaa koulua voisi suosia.

*Joo. Et se oli kun on täs juteltu muutaman vanhemman tai äidin kanssa niin heil on ihan sama et ”mä haluan sinne kun mun kaveritkin menee et kaikki menee sinne”, se on aina tämä ”kaikki”.* (H6, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)

*No mä oon yhen [pojan], luokkalaisen äitin kans jutellu, jonka kans ollaan oltu täs, vuosien mittaan jollakin tavalla tekemisissä, siis, kouluasioitten suhteen. Niin, kyllä, hekin oli sitä mieltä, et [lähikouluun], että ku sinne kaikki muutkin kaverit menee. Tulee semmonen mielikuva, et, ”mennään vaan sinne, mihin määrätään, että, se on kaikkein helpoin – ei tarvi miettii”. Ku jonnekin on kuitenkin mentävä.* (H21, ammatikoulu, lähikoulu, yleislk)

Keskustelut lapsen koulukaveriverkoston äitien kesken olivat voineet koskea lasten kaverisuhteita ja sitä, miten he kaikki pitivät tärkeänä kaveriverkoston säilymistä ja siksi lapset siirtyivän automaattisesti omaan lähikouluunsa. Eräs äiti kertoi puolestaan keskusteluistaan lapsen erään kaverin äidin kanssa todeten, miten vanhemmat olisivat halunneet lapsensa pois lähikoulusta. He uskoivat muun muassa tukiopetusta annettavan paremmin jossain muualla kuin omassa lähiyläkoulussa. Haastateltava totesi vanhempien kuitenkin haluavan pois lähikoulusta siksi, että koulun maine ei aina ole ollut kovinkaan hyvä. Osan vanhempien uskottiin ja tiedettiin haluavan lapsensa pois ko. koulusta maineiltaan parempiin kouluihin. Lopulta perhe oli joutunut myöntämään lähikouluvalintaan.

*Hän ajatteli ensin, et hän saa [tietyssä muussa koulussa] paremmin tukiopetuksii ja semmosii kun hänel on vähän murheita sen lapsen kans, mut sit lapsi itse haluiki jatkaa kavereitten kanssa [tähän lähikouluun] ja se ku ilmentys, että tämä tärkein*

*viisikko menee sinne, niin he sit anto periks ja he sai vähän tarkempaa tietooki siitä, et tota, et täällähän on jonkun verran, se [lähikoulun] maine ei oo täs jossain vaihees ollu kauheen hyvä, että jonkun verran on ollu semmosia vanhempia, jotka halua-  
vat lapsensa ehdottomasti jonnekin muualle kuin sinne. Ja ehkä heilläkin on hiukan  
jotain tän suuntasta ollu siinä, siellä. Halu välttää tämä välissä kansalaisyhteiskouluna  
toiminut paikka. (H42, peruskoulu, muu koulu, yleislk)*

Osa äideistä puhui puolestaan siitä, miten he kävivät kouluvalinnoista vilkasta kes-  
kustelua muiden vanhempien kesken. Ainakin silloin, kun hyvät ystävykset tai ko-  
konainen kaveriporukka olivat yhteisesti päätyneet siihen, että he eivät halua siirtyä  
omaan lähikouluunsa, vaan hakevat muualle. Vanhempien kesken keskusteltiin poi-  
kien tilanteesta, hakuprosessista ja kouluun pääsymahdollisuuksista.

*Kyl ne oli ne vaihtoehdot, et me käytiin tämmöst vilkasta keskustelua näitten muu-  
tamien vanhempien kans täs sitten, jol on sama tilanne edessä ja asuu tässä samalla  
alueella, niin päädyttiin sit kaikki siihen [muuhun kuin lähikouluun] ja varmaan, mä  
en tiedä mikä sit loppujen lopuks oli poikien oma, kuinka vahvasti, et kyl meille kotiin  
se tuli pojan mukana se tieto, et nyt mä haen sinne [muuhun kouluun], et sinne sit  
pääsee ja sit keskusteltiin vanhempien kesken toki siit tilanteesta ja mitkä on mahdol-  
lisuudet ja niin edespäin. (H45, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Tän meidän pojan parhaan kaverin äidin kans kerran ihan tollai ku oltii yhtä matkaa  
jossain, ni juteltii vaa et sinne, molemmat pojat pyrkii. Mut ei sillai että ”pyrkiiks  
teiän? no meidänki sitte”, et se oli vaa et molemmat totes et sinne laitetaan paperit.  
(H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Vaikka äidit yleensä ottaen puhuivat siitä, että koulua koskevat keskustelut eivät kos-  
kettaneet niinkään kouluvalintoja, vaan enneminkin lapsen koulunkäyntiä ja muita  
lapsen liittyviä asioita, oli joukossa myös heitä, jotka olivat aloittaneen kouluvalin-  
takeskustelut koulukavereiden vanhempien kanssa jo kuudennen luokan syksyllä.  
Keskustelut koskivat juurikin sitä, että olivatko muut vanhemmat miettineet mihin  
kouluun nämä aikoivat hakea. Asia kiinnosti erityisesti niitä äitejä, joiden lapset oli-  
vat jo varhaisessa vaiheessa viestittäneet halustaan hakeutua oman osoitteenmukaisen  
koulun painotetun opetuksen luokalle tai muuhun kuin lähikouluun.

*Joo et kyl sitä varmaan siis vanhempienkin kesken ja näitten lasten kanssa niin siis  
ihan syksystä lähtien kyllä keskusteltiin, ja ketä mäkin tapasin niin yleensä aina kes-  
kusteltiin, ootteks te miettiny mihin te aiotte hakee, et kyl tämmöst keskustelua käytiin  
ja tosiaan sitten jo silloin varhases vaihees sitten [tytär] viestitti et hän hakee ainakin  
sinne. (H92, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

**Yleistä keskustelua koulunkäynnistä, lapsista ja koulukiusaamisesta.** Koulua kos-  
kevissa vanhempien keskinäisissä keskusteluissa puhuttiin myös lapsen koulussa pär-  
jäämisestä ja kotona opiskelusta eli läksyjen tekemisestä ja kokeisiin lukemisesta ja  
ennen kaikkea siitä, kuinka vaikeaa on saada lapsi opiskelemaan kotona itsenäisesti.  
Lisäksi lapsen kaverisuhteet ja motivaation puute koulutyötä kohtaan saattoivat olla  
äitien puheen aiheita heidän kohdatessaan. Seuraavat äidit tiivistävät keskustelun ai-  
heitaan muiden vanhempien kanssa näin:

*Esimerkiksi mitä hänen lapset harrastavat ja mitä meidän lapsi harrastaa. Miten he pärjää koulun ja millainen opiskelee he kotona tai koulussa. (H100, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

*Joskus, joo.. Ja puhuttu kuin vaikeet on saada laittaa lapset tekemään läksyi tai lukemaan kokeisiin tai sellast, niin puhutaan. Naiset ainaki keskenään, mä tiä jos miehet niin kauheesti niin puhuu, mut naiset keskenään puhutaan. Mut joskus. (H39, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Yleisesti keskusteltiin myös siitä, mitä lapsille kuuluu ja miten näiden koulu sujuu. Vaikka oma lapsi olisikin valinnut lähikoulun, oltiin kiinnostuneita muiden perheiden yläkouluvalinnoista sekä isosisarusten mahdollisista jatko-opiskelupaikoista.

*Kyl me jonkun verran keskustellaan yleisesti et mihin kouluun ja miten koulu menee ja, kaikin puolin ollaan kiinnostuneita toisten, et ku on erilaisia oppijoita ja erityisiä oppilaita tuol toisella puolella ni, tietysti aina sillai ihan omasta mielenkiinnostaki halua kysellä et mitä ja, et ku on näitä vanhempia jotka hakee jo jatko-opiskelupaikkaa ni, ihan kiva aina kysellä et mis, minkälaista ja minkä tyyppistä ja, et mihin vanhempien jälkeen nää tulevat sukupolvet suuntaa. (H87, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Lisäksi äitejä olivat puhuttaneet lasten lähestyvä teini-ikä, tyttöjen ja poikien väliset eroavaisuudet ja kasvatukselliset haasteet. Niiden koettiin liittyvän opiskeluun ja opimiseen ja koettelevan tulevaa yläkoulunkäyntiä.

*No, kyl sitä tulee paljon puhuttuu sit omien ystävien kans kenel on samanikäsi lapsii. Et se.. Et kyl niit on, aika paljon on puhuttu. Et tietysti, se teini-ikä nyt muutenki vähän puhuttaa. (H77, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Joo. Hänel on saman ikänen, vuoden vanhempi poika. Tai oikeestaan siin mieles vaan, et miten erilaisii pojat ja tytöt on kasvatettavina, et tytöl voi olla niin selkeet tavoitteet ja poika hilluu ihan. Et oikeestaan ei, me ei. Se on sitä pojan ja tytön kasvattamisen ero ja siihen liittyy sit se kouluskäynti suuresti. (H33, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Vanhempien välisten keskustelujen keskiössä olivat myös lasten käyttäytyminen sekä siihen liittyvät ongelmat ja haasteet. Yleensä muiden vanhempien kesken koettiin keskusteltavan enneminkin ongelmien ilmaantuessa kuin silloin, kun lapsen koulu meni ikään kuin omalla painollaan. Koulukaverusten vanhempien yhteydenpito saattoi olla hyvinkin tiivistä, kuten seuraavassa siteeratun äidin puhe ilmensi. Tällä äitiverkostolla oli tapana kokoontua poikien kriisipalaveriksi kutsutun tapaamisen merkeissä ja keskustella pojista ja näiden koulunkäynnistä. Seuraavan palaverin aiheeksi oli kaavailtu edessä hämmöttävä murrosikä.

*Niin no kyllä me on paljon oltu tekemisissä ja meil on sitte ku meil on välillä ollu niitten poikien kriisipalavereita, me ollaan vietetty äitien kesken tämmösiä viini-iltoja, keskusteltu pojista, ja me tässä joku aika sitten puhuttiinki et ku ei oo pitkään aikaan pietty että pitäskö meidän nyt tästä murrosiästä keskustella, vai mitäs seuraavaks keksitään mutta, nyt on vähän kaveripiirit muuttunu et sit ei oo oltu niin aktiivisesti tekemisissä. (H22, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Lähinnä tästä, et miten koulus on menny. Kun meil on ollu taas näitten meiän nuorempien kans, niin on ollu semmosii samantyyppisiä ongelmii just tän kenellä on ihan samanikänen poika kun tää meiän poika, niin sentyyppisiä lähinnä ja mietitään just, et kun tulee tämmösiä vähän hassuja ongelmia, niin mietitään et mistähän nää on saanu kehkeytyä tämmöset asiat päähänsä ja tämmöstä kaikkee ja opettajista tietty, et mitä mieltä on oltu siitä ja siitä opettajasta ja tämmöstä kaikkee yleistä. (H101, ammattikoulu, muu koulu, painotettu lk)*

Myös koulujen koulukiusaamistapaukset ja niihin puuttuminen tai puuttumatta jättäminen puhuttivat ja herättivät keskustelua vanhempien kesken. Vaikka koulu oli osallistunut Kiva koulu -hankkeeseen<sup>39</sup>, kiusaamiseen puuttumiseen ei äitien mielestä ollut löytynyt riittävästi resursseja. Muutamat äideistä puhuivat puolestaan omaan lapseen kohdistuvasta yksittäisestä koulukiusaamistapauksesta tai törkeästä koko alakouluajan kestäneestä kiusaamisesta, jotka molemmat vaativat keskusteluja niin lapsen opettajan kuin koulun rehtorin kanssa, mutta myös syvällisempää asioiden pohdiskelua ystävien kesken.

*Siit [lähikoulun].. koulukiusaamisest puhutaan aika paljon.. Ja sanovat, et vaiksiel oli tämä, esiteltiin tämä Kiva koulu -hanke, et siihen ei oo ollu kuitenkaan sitten resursseja puuttua. Mut en tiedä asioist enemmän, toki [tietyssä muussa koulussakin] sitä kiusaamista on. Kuulemma [nauraa]. (H85, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Esimerkiks mis vaihees ollaan englannis tai.. Mites mä nyt tohon voisin.. tai just tää koulukiusaamisjuttu oli kans semmonen yks, et mist puhuttiin ystävien kans, et onks ollu tosil samanlaisii luokas, et miten ne on toiminu ja näin ja tietty semmoset, mitkä herättää tuntei ja kysymyksii ni semmosist asioist mut ihan.. jokapäiväsii, ei mitään mullistavii [nauraa]. (H80, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

Keskustelut saattoivat muutoinkin koskea äitien omia tuntemuksia lapsen siirtymisestä yläkouluun, kuten seuraava äiti kertoo: *sit taas työkaveri, niin sit tulee tämmösiä lähinnä vertailtuu, ja paremminkin niit semmosii äidin tuntemuksia lapsen lähtiessä yläkouluun. Sit taas toisaalta et hänellä on jo yläkoululainen hänellä, niin.. siit pystyy vähän peilaileen. (H10, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

**Keskustelua kaupungin harjoittamasta toimintapolitiikasta ja kouluvalintakokeuksista.** Niin lapsen koulukavereiden vanhempien kuin omien perhetuttavienkin kanssa käytiin läpi monia erilaisia kouluun ja koulutukseen liittyviä asioita vertaillen muun muassa nykyistä peruskoulua ja koulunkäyntiä omiin kouluaikoihin. Lisäksi keskusteluja oli käyty koulujen valintakokeista, pääsymahdollisuuksista kouluihin sekä koulujen lakkauttamisista.

*Mut totta kai me keskustellaan vanhempien kans näistä koulun, kouluja lopetetaan ja kaikkea tämmöisiä näin, ja verrataan siihen että mitä oli meiän aikana ja mimmoista se on nytten ja mitä niis on hyvää ja huonoa. (H86, amk, lähikoulu, yleislk)*

<sup>39</sup> Kiva Koulu® on kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, josta löytyy lisätietoja muun muassa internet -sivulta <http://www.kivakoulu.fi/>

Yhtäältä siitäkkin huolimatta, että perheen lapsi siirtyi lähikouluun, koulukeskustelujen keskipisteessä saattoi olla se, minkä tyyppisiä kouluja Turusta löytyy. Toisaalta keskustelujen kautta saatettiin hakea vain varmuutta itselle siitä, että koulussa, johon lapsi siirtyy, opettajat ovat ammattimaisia ja opetuksen taso on hyvä, kuten seuraavat äidit tiivistävät:

*Et tota, lähinnä just sitä, et, et eiköhän siel ole ammattimaiset opettajat ja, ja opetuksen taso hyvä ja. Ja tota, just sit näist et siel oli valtavast tuttui, tän alueen tuttui, nuorii niin kuin ennestään.. (Äiti, 97, lähikoulu, yleisluokka)*

*Joo, kyl.. Ei siskokaan ihan hirveesti oo tienny justiin eri näist kouluista, et hänki on asunu pari vuotta Turussa eikä oo silleen erityisesti niit tutkinu, mut kyl me sit näist erilaisist justiin et mistä on kiinnostunu, minkä tyyppinen koulu on. (H36, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Äidit halusivat kuulla myös muiden jo yläkoulua käyvien lasten vanhempien kokemuksia siitä koulusta, johon oma lapsi oli siirtymässä. Muiden vanhempien kokemukset esimerkiksi painotetusta opetuksesta tai muista kouluista ja tyytyväisyys niihin olivat arvokasta tietoa valintoja pohtiville äideille. Koulujen esittelytilaisuuksien kun nähtiin antavan kouluille hienot raamit, mutta koulun käytäntöjen arveltiin olevan aivan muuta mitä annetaan ymmärtää.

*Joo, sen verran joo, että kyselin niilt sellasilta vanhemmilta joiden lapset käy niitä nytten, heiän kokemuksiaan esimerkiks, ja tuli sekä puolesta että vastaan. Tavallaan sillä lailla ehkä semmosta käytännön kokemusta enemmän mä halusin tietää että mitä se oikeesti on sitte, koska esittelytilaisuuksis must tuntuu kauheen usein annetaan ne, et nää on ne hienot raamit, mut kuin paljon se arjessa oikeesti toteutuu sitten niin se on ehkä eri asia. Se [tietty painotettu] linja oli jonkun aikaa siinä pinnalla, mut se ei sit kuulostanu kuitenkaan niin hyvältä. (H83, amk, lähikoulu, yleislk)*

*Ja totta kai mä sit haastattelin vähän tätä veljenpoikaa, kummipoikaani, et kyselin, kuulostelin vähän et miten hän viihtyy ja miten menee... Tai siis, joo, pojan äidin kans paremminkin. Äidithän ne yleensä tietää paremmin mis mennään [naurahtaa]. (H10, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Osa perheistä oli tehnyt kouluun liittyviä valintoja jo lapsen alakouluvaiheessa tai tätä aiemmin. Muutamat näiden perheiden äideistä kertoivat siitä, miten muut vanhemmat olivat olleet kiinnostuneita kyselemään, oliko valinta ollut kannattava, minkälaisista painotteisista leikkikoulussa oli ollut tai mitä se tarkoittaa, että lapsi käy painotetun opetuksen luokkaa. Painotetun opetuksen valinta oli herättänyt muissa vanhemmissa niin hämmästyä kuin ihastustakin. Sitä, että perhe oli valinnut painotetun opetuksen muussa kuin lähikoulussa, oli pidetty rohkeana. Samalla oli voitu harmitella, ettei moinen ollut tullut oman lapsen kohdalla mieleen. Nämä äidit kokivatkin olevansa toisille eräänlaisia neuvonantajia.

*Ehkä oman siskon kans, kun sillon suurin piirtein saman ikäsiä lapsia niin.. (-) miettitty mut.. [tiettyssä leikkikoulussa] nyt jonkun verran tulee vanhempien kans sit juteltua tai ehkä enempi niin päin, että kun ittellä on jo se.. lapsi siellä kuudennella niin*

*semmoset, jotka on hakemassa, niin ehkä kysyee enempi multa, et miten ja millai ja kannattaako ja minkälaiasta on ollu, et ehkä itte ollu semmonen et toisille neuvo antava tai kokemuksia kertova, et niin päin ehkä ollu paljon. (H32, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

*No.. Jonkin verran, tietysti sitä on aika paljon kysytty meiltäkin, et kun tiedetään, et meidän pojat on käynyt tai käy tämmöstä [painotetun opetuksen] luokkaa, tai muuta, niin siitä ollaan yleisesti kiinnostuneita. Ja sit se on jotenkin, monessa aiheuttanut tämmöistä hämmästyä, ja ihastusta ja tavallaan rohkeutta, että näin on tehty ja kaikkea muuta, että olispa tullut mieleen silloin meidän kohdalla ja muuta, että.. Ehkä tällä tavalla kuitenkin, et se on ollut.. Ja kyllähän se on, mut ei, se on ehkä sillä tasolla lähinnä sitten, että he.. Siitä vaan keskustellaan, että mitä se sit tarkoittaa, kun sä käyt tämmöisen [painotetun opetuksen] luokan ja muuta. (H69, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Erityisesti painotetun opetuksen luokan valinneiden äitien keskinäisissä keskusteluissa saatettiin pohtia sitä, miten paljon enemmän ko. luokan käyminen lapselta vaatii ja riittävätkö lapsen kyvyt ja motivaatio opiskella vieraalla kielellä. Lisäksi äitejä oli mietityttänyt se, onko painotetun opetuksen valitsemisesta hyötyä lapselle nyt tai tulevaisuudessa vai olisiko parempi valita tavallinen luokka, jolloin lapselle otaksuttiin jäävän enemmän vapaa-aikaa johonkin muuhun toimintaan, kuten harrastuksiin. Painotetun opetuksen valitsemisen ei uskottu olevan ratkaiseva tekijä vielä tässä vaiheessa lapsen jatko-opintoja tai tulevaisuutta ajatellen.

*Jos sä saisit kasipuol keskiarvoks tavallisel luokalla, mutta nyt kun sä luet sen [painotetun opetuksen luokalla], niin sit se on tasan kasi, et se jo vaikuttaa sit siihen lukioon hakemiseen, et mihis lukioon sä pääset ja kun sä et voi tietää, et kuin paljon se [tietty oppiaine] siin tavallaan vaikuttaa ja siit ei saa mitään lisäpisteit siit, et sä oot [painotetun opetuksen] luokal ollu kun sä lukioon haet vaan se haetaan sillä. (H33, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Joo, kyl mä sit jutte-, tai siis en mä oikeestaan tähän hänen valintaan, mut kyl mä sit olen jutellu siis hänen harrasteporukan vanhempien kanssa, mitä muut on valinnu ja mitä ois hyvä valita ja kyl me ollaan oikeestaan aika paljon vanhempien kans puhuttu just et valitaanks joku [painotettu] linja ja mitä hyötyy siitä on, jos menee sinne [painotteiselle] linjal, mitä siit sit on vastaavasti hyötyy, jos ei mee, et sit jää vapaa-aikaa ja sit voi muuta harrastust siihen ottaa ja käyttää sen ajan hyödyksi ja sellattis et, ja sit just mitä, mihin sit opiskelemaan et just joku luonnontieteet ois ollu varmaan ihan hyvä kanssa sit jatko-opiskelujen kannalt, mut en mä silti usko et mun mielest sit vast lukiossa ehkä valitaan sit ne aineet mitkä on jatko-opiskelujen kannalt, en mä usko et tämmönen yläasteen ainevalinta on viel kovin ratkasevaa, et jollet sä nyt oo luonnontietei valinnu ni sust ei sit voi tulla lääkäri. (H82, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Äitejä puhutettiin myös siitä, oliko eri tahojen kanssa käydyillä keskusteluilla merkitystä pohdittaessa oman lapsen koulutusta ja kouluvalintoja. Useimmat vanhemmat, jotka tästä teemasta puhuivat, olivat vahvasti sitä mieltä, että keskusteluilla ei liiemmästi ollut merkitystä kouluvalinnoille tai sille, että äiti olisi pyrkinyt vaikuttamaan niiden avulla oman lapsensa koulutukseen.



*..et se menee silt pohjalt et ei ne oo mitenkään kauheen syvällisii keskustelui. Et ei ne sillain et ne vaikuttais mitenkään niihin mun, tai mä olisin halunnu itte vaikuttaa sit niitten kautta mun lasten koulutuksiin nyt. Ei sillä juurkaan oo ollu merkityst niil keskusteluil. (H81, amk, muu koulu, yleislk)*

*En mä tiedä onks ne nyt varsinaisesti, mä luulen, että me oltais tehty omat ratkasut niistä huolimatta, mutta kyllähän ne tietysti siinä mielessä merkityksellisiä on, että niitä on kiva muiden aikuisten kans vähän käydä läpi niitä asioita ja yhdes puhua niitä. Mut mä uskoisin, että ne ei sillai oo ratkasemas näitä meidän valintoja tai mitä me ollaan päädytty, mä luulen, et me oltais tehty näin joka tapauksessa. (H44, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Moni äiti koki keskustelut muiden kanssa kuitenkin tärkeiksi ja virikkeitä antaviksi erityisesti omien ajatusten ja mielipiteiden selkeyttämisessä. Keskustelujen kautta saatettiin saada vahvistusta ja rohkaisua omille valinnoille ja yhteydenotoille lapsen opettajaan.

*On merkitystä. Ensinnäkin saa tietoa ja semmosta pohdiskelulle kaverin ja sit tää et, millä tavalla niistä oman lapsen kans juttelee, ettei se olis painostamista kummiskaan mut ehkä semmosta virikkeitä antavaa ja [naurahtaa].. Ja sit se on semmosta vähän purkuakin. Kyl niillä on merkitystä. Et paljon kyllä oon sitäkin puhunu, että ei se lukio oo välttämättä, tai oon kavereittenkin kanssa puhunu, että ei se lukio välttämättä oo autuaaksi tekevä juttu, jos tietää sen, mitä haluaa esimerkiks tehdä isona. Siinä ollaan samas veneessä muunkin ystävien kanssa, et on vähän samanikäisiä lapsia ja pohdiskeluja, kyllä se tukee. (H68, amk, muu koulu, painotettu lk)*

## 6.2.4 Opettajat ja koulutuksen asiantuntijat kouluvalintojen ohjaajina

Osana perheen ja erityisesti äitien sosiaalista pääomaa ja suhteita kartoittavaa teemaa äitejä puhutettiin siitä, tunsivatko he opettajia tai muita koulutusalan asiantuntijoita, joiden kanssa he olivat pohtineet erityisesti kouluvalintaa koskevia kysymyksiä. Lisäksi äidit puhuivat sekä siitä, minkälaista koulutusta koskevaa keskustelua alan asiantuntijoiden kanssa oli käyty että siitä, oliko näillä keskusteluilla merkitystä perheiden kouluvalinnoissa. Äideiltä kysyttiin: *Mites, tunn.. opettajia tunneksä tai muita koulutusalan ihmisiä ja jutteletteks te esimerkiks opettajan kaa näistä kouluasioista?*

**Lähipiiriin ei kuulu opettajia.** Tutkittavien joukossa oli pieni joukko äitejä, jotka yksiselitteisesti ilmoittivat, ettei heidän tuttavapiiriinsä kuulu eivätkä he edes tunne opetusalan ihmisiä.

*Ei kyl oo. Tuttavapiiris ei oo semmosia, et ne on muun alan ihmisiä just nää. (H8, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Ei mul oo mitään opettajakaverei. (H72, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Mul on muutama työkaveri ketkä on valmistunu opettajiks. Mut he ei oo tehneet sitä työtä. Et.. He on laival töissä. Et jääneet, opiskelun ohel menneet laivaan tekeen ja sitten on jääneet sinne. (H6, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*



Vaikka tuttavapiiriin ei suoranaisesti opetusalan ammattilaisia kuuluisikaan, yhteydenottaminen tarvittaessa lapsen opettajaan tai koulun rehtoriin ja keskustelu näiden kanssa ei ainakaan osalle äideistä tuntunut tuottavan vaikeuksia.

*Ei. Ei oo. Et jos on jotain ollu niin mun mielest on ollu tosi helppo ottaa yhteyttä sit ihan suoraan opettajaan tai rehtoriin tai johonkin, mut ei oikeastaan oo ollukka mitään.* (H57, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)

**Opettajan kanssa keskustellaan yläkouluun siirtymisestä ja painotetun opetuksen luokista.** Vähintäänkin lapsen alakoulun opettajat olivat vuosien varrella tulleet useimmille perheille tutuiksi ja heidän kanssaan keskusteltiin lasten koulutuksesta ja koulunkäynnistä erityisesti vanhempainilloissa tai muutoin heitä tavattaessa. Kun lasten yläkouluun siirtyminen alkoi ajankohtaistua kuudennen luokan aikana, vanhempainilloissa vanhempia oli kiinnostanut se, miten samalla alakoululuokalla olevat lapset mahtavat sijoittua yläkoululuokkiin sekä, mihin yläkouluihin lapset seitsemännelle luokalle siirtyvät ja miksi he yleensäkin hajaantuvat eri kouluihin. Yksittäisen äidin ja opettajan välisissä keskusteluissa oli puolestaan sivuttu kouluvalintoja ja pohdittu erilaisia koulujen ja painotetun opetuksen valinnan mahdollisuuksia sekä sitä, mitä lapsi itse lopulta haluaa valita ja opiskella yläkouluun siirtyessään.

*Ja sitä kyllä etukäteen kysyinkin sitten vanhempainillassa jo syksyllä että, niin kuin (...), kun heillä on [tietyn] koulun rehtori on opettajana että. Et mihin nää menee nää, nämä lapset, kun hän sanoi että neljään eri kouluun, niin siinä niin kuin selvittelin nimenomaan tätä, että mitkä ne on ne koulut, ja miks he hajaantuu ja niin pois päin, ja sitten kun todettiin et tää on se, mihin tytön kaverit lähes kaikki menee, että menikö sieltä, kaks meni johonkin kouluun ja yks johonkin kouluun, ja yks johonkin ja sitten loput tänne näin, niin sitten ajateltiin, että ei oo mitään järkeä, että kun hän on semmonen vähän ujo ja arka luonteeltansa kumminkin niin tuota, se että, et on niitä tuttuja, niin se oli tärkeä juttu. Et sillä perusteella sitten, että ei lähdetty edes miettimään näitä muita vaihtoehtoja.* (H20, yliopisto, lähikoulu, yleislk)

*Joo et kyl mä, mul on näitä, varsinkin entisen [alakoulun] puolella on näit tuttuja, mut kyl myöskin, meidän [tyttären] opettajan kanssa me ollaan ihan hyvis väleissä että, jutellaan ja on juteltu myöskin tästä et mitä [tytär] haluaa tehdä ja, yhden muunkin opettajan kans [alakoulun] puolelta, jonka tytär sit taas oli meidän [pojan] luokalla sillon aikanaas, niin ollaan näist just juteltu näist vaihtoehtoista ja, tämmösiä.* (H56, opisto, muu koulu, painotettu lk)

Myös lapsen alakouluopettaja oli voinut olla yhteydessä vanhempiin ja keskustella perheen kanssa kouluvalinnoista ja painotetun opetuksen luokalle hakemisesta joko jo alakoulun ensimmäisten vuosien aikana tai yläkouluun siirryttäessä. Vanhemmat eivät aina itsekään tienneet lapsen kyvyistä tai perheen mahdollisuuksista hakea painotetun opetuksen luokille. Painotetun opetuksen valinta ei välttämättä aina vielä alakouluvaiheessa kiinnostanut, sillä se olisi merkinnyt lapselle pidentyviä koulumatkoja sekä sitä, ettei tämä olisi tutustunut koulun kautta lähialueen lapsiin. Sen sijaan yläkouluun siirryttäessä painotetun opetuksen valinta mahdollistui aivan eri tavalla kuin alakouluvaiheessa, sillä lähes kaikki yläkoulut tarjoavat erilaisia painotetun opetuksen linjoja.

*Mut tietysti sit jos miettii sitä, et [tyttäreille] ala-asteen luokanopettaja ehdotti, et ku hän on niin hyvä [tietyissä aineessa], et jos hän menis [tietylle painotetun opetuksen luokalle] jo ala-asteella, niin mä silloin sit sanoin opettajalle, et ku meil on kilometri koulumatkaa, et mä en tiä haluunk mä vaihtaa sitä siihen et meil ois 15 kilometrii koulumatkaa. Ja sit se, et kuitenkin sitte, oppi tuntee vähän niit ketkä asuu, edes jonku verran lähistöllä, niin. No se oli varmaan silloin joo semmonen valinta, mitä itseasi-, opettaja ehdotti sitä, mut et ei me sitä sitte sillee sen enempäa mietitty. (H88, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Seuraavassa aineistoesimerkissä äiti pohti puolestaan sitä, miten hän jollain tavalla oli tietoinen lähikoulun tarjoamista painotetun opetuksen vaihtoehtoista, mutta ilman lapsen opettajan suositusta perhe tuskin olisi ollut niin aktiivinen, että olisi hakenut ko. luokalle. Opettajien ehdotuksilla, mielipiteillä ja suosituksilla näyttikin olevan merkitystä vanhempien valitessa lapselleen painotetun opetuksen luokkaa tai poh-tiessaan jonkun muun kuin lähikoulun valintaa.

*Se oli itse asiassa silloin kun me oltiin lähdössä sinne [ulkomaille], niin mä kävin opetta-jan kans juttelemas siitä että mitä sit siellä, mitä läksyjä hän tekee ja muuta, niin silloin opettaja ehdotti tämmöstä [tiettyä painotetun opetuksen] luokkaa, et [tytär] vois hyvin koittaa pyrkiä siihen luokalle ja sit mä silloin [hänelle] puhuinkin siitä.. Mut sit oli vielä se, et kun meidän piti tulla vasta tammikuun lopussa takaisin ja ne pyrkimiset olis ollut tammikuuna, oliko ne sit tammikuun puolessa välissä, niin me ei oltais keritty niin mä ajattelin et no hän menee normiluokalle ihan sitten. Mut sit me oltiinkin ajoissa, ja sit se kauheen äkkiä tulikin se, et sit se [painotetun opetuksen] luokka uudelleen et okei, et hän haluaa sit kokeilla sinne ja sinne oli sit pääsykokeet... et olis voimut jäädä --luokka välistä kyllä, jollei opettaja olis sitä ehdottanut. Et kyllä mä semmosesta kuullut olin, mut en mä tiä olisinks mä ollut niin aktiivinen, et mä olisin lähtenyt, kaivamalla kai- vanut, et mitä eri vaihtoehtoja on. (H79, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Vaikka tulevan yläkoulun opettajia tai rehtoria ei tunnettaisikaan, aktiivisimmat van- hemmista olivat suoraan yhteydessä sekä koulun painotetun opetuksen aineenopetta- jaan että rehtoriin selvittääkseen ja keskustellakseen tarkemmin koulun ja painotetun opetuksen haku- ja valintaprosesseista sekä lapsen mahdollisuuksista päästä kouluun. Vanhemmille itselleenkään ei aina selvinnyt se, mitkä tekijät lopulta vaikuttivat sii- hen, että lapsi pääsi haettuun kouluun ja/tai painotettuun opetukseen, kuten seuraa- vassa siteerattu äiti asiaa pohti.

*Mä soitin [tietyn painotetun opetuksen luokan] opettajalle ja hän käski hakea kouluun ensisijaisesti ja sitten kun pääsee kouluun niin sitten pääsee [painotetun opetuksen] luo- kalle. Ja sitten kun soitin rehtorille, niin rehtori käski soittaa [tälle] opettajalle, joka järjes- tää pääsykokeet. Ja.. [tämän] opettajan kans keskusteltiin siin infotilaisuudessa, jollon so- vittiin se.. aika siihen.. [tiettyyn pääsykokeeseen] niin sit sovittiin se ja sit meni muutama viikko, niin sit se vastaus tuli, et on päässy, mä en tiedä kumpi oli se ratkaseva tekijä, se että [aineenopettaja] halus vai se, että.. pääsi kouluun, en tiedä. Yhdeksän saman luokan tyttöö pääsi [muuhun kuin lähikouluun]. (H85, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Osa äideistä puolestaan tunsu tai heillä oli tuttavapiirissään muutamia opetusalan asiantuntijoita muun muassa oman työnsä vuoksi. Vaikka heidän kanssaan olisikin

jonkin verran keskusteltu omista lapsista, näiden koulunkäynnistä ja koulutuksesta, keskusteluilla ei nähty olleen merkitystä lapsen koulutusta tai koulua koskeville valinnoille. Tilanne voisi kuitenkin muuttua lapsen siirryttyä yläkouluun ja tätä kautta siihen niveltäytykseen, jossa on ryhdyttävä pohtimaan lapsen jatko-opiskelua ja ammatinvalintoja.

*Tunnen muutamia opettajia, mut ei oikeestaan heidän kans sitte puhuta sen enempää heidän työhönsä liittyvistä asioista ja koulutuksesta, ei. Tähän mennessä siit on puhuttu aika lailla vähän, mut mä jotenki osaan kuvitella, et nyt sit yläkouluun siirtyessä niistä asioista rupee enemmän kiinnostumaan itse ja kyselemään ja ottamaan selvää ehkä, ihmisiltä jotka tietää sitte enemmän, et heillä on enemmän kokemusta. Jotenki alakoulun sitte kokee et siin on kuitenkin niin pitkä matka vielä niihin ammatinvalintoihin tai sitte jatko-opiskeluihin, et se on niin semmosta peruskoulua sitte vielä, ja aika lailla helppoo, et meillä se on menny kivuttomasti [tyttärellä] koko alakoulu, niin siitä ei sit oo sen enempää huolta painanu vielä, kantanu. (H91, opisto, lähikoulu, yleislk)*

**Keskustelut opettajien kanssa selkeyttävät omia ajatuksia ja näkemyksiä.** Toisaalta keskusteluilla koettiin myös olevan merkitystä omien ajatusten ja mielipiteiden selkeyttämisessä varsinkin silloin, kun joku asia oli mietityttänyt ja askarruttanut. Eri-tyisesti omaan lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyvistä haasteista oli haluttu keskustella ja huomioida opettajan näkemys asiaan, vaikka perhe itse tekeekin lopulliset ratkaisut esimerkiksi kouluvalintojen suhteen. Opettajien kanssa käydyillä keskusteluilla koettiin kuitenkin olevan rauhoittava vaikutus päätöksenteossa.

*Mä oon sit kysyny just näiltä ammatti-ihmisiltä niin sitte, jos joku (mietityttänyt) ketkä on itse ihan opettajia, just tämmösiä sen alan ihmisii niin sil on varmaan ollu kyl jonkun verran merkitystä. Sit muuten semmonen keskustelu on aina hyvä et sit ehkä muotoutuu se oma ajatus sitte, niin siin mieles tietty sil on merkitystä. (H58, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Kyllä tuttavapiirissä on muutamia opettajia ja oon kyllä ihan keskustellu, sillan aikoinaan [pojan] näistä, just tähän [haasteisiin] liittyvistä asioista tavallaan vähän niin ku kysyny mielipidettä, ja oon keskustellu. Mutta kyl kuitenkin ite tekee aina ne ratkasut. Mut et sillai tavallaan kun juttelee semmosten ihmisten kanssa jotka tekee sitä työkseen niin, sit osaa vähän muodostaa sitä omaa mielipidettäänkin ja, tehdä sitte oikeenlaisia päätöksiä. (H90, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Kun opettajien kanssa oli käyty koulua ja koulutusta koskevia keskusteluja, olivat painopisteenä olleet ensisijaisesti koulun sosiaaliseen puoleen liittyvät seikat sekä luokan ja oppimisympäristön ilmapiiri. Lisäksi keskustelut olivat voineet linkittyä arvosanojen perusteisiin ja siihen, miten nämä perusteet voivat olla eri opettajilla niinkin erilaiset. Myös opetus- ja oppimismetodit ja -tyylit olivat kiinnostaneet jossain määrin ja jokunen äiti olikin halunnut puhuttaa opettajaa muun muassa siitä, miten tämä havainnoi lapsen oppimista.

*Omien lasten kohdalla ja oikeestaan työssäkin niin kyl se aika paljon opettajien kanssa, siis niitten lasten opettajien kanssa niin siihen luokkasysteemiin ja siihen sosiaa-*

*lisen puolen, et se on kyllä se mun painopisteeni mistä mä opettajien kans aika, ja ilmapiiristä, mikä siellä luokas on ja oppimisympäristöstä, että se on oikeastaan se painopiste, mistä mä juttelen. Ei niinkään nää tiedolliset jutut, taidolliset jutut. (H68, amk, muu koulu, painotettu lk)*

*Joo tunnen, tunnen opettajia ja niin.. Joo ja ollaan ihan tämmöst keskusteltu ihan niinku, et millä perusteella joku saa jostain esimerkiks numeron kymmenen. Etku se voi opettaja niinku vaihtuu ja toisen mielest, ei semmost ihmist oo tehtykään et olis kymppi. Ja toisel sit vain niinku, etku se vaan on aktiivinen ja touhuu ja niinkun tämmöset näin, niin tämmösist asioist ollaan keskusteltu. Ja sitte tietty just kaikki, oppimismetodeja ja tämmösiä et millä tyyliin ja mil tyyliin se opettaja, näkee ja mil taval se ope haluaa opettaa tai näkee sen et miten se oppi menee parhaiten perille ja tämmöst kyl oon mä jutellu näitä et.. Mut toki ne on niin persoonakohtaisii kans se.. Ku kaikki on (-- ) omii persoonii niin kyllähän se opettajaski hehkuu läpi kyllä se. (H62, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Yleisluontoiset keskustelut opettajatuttavien kanssa olivat voineet limittyä myös yleiseen ihmettelyyn siitä, mihin maailma onkaan oikein menossa, sillä oppilasaineksen oli nähty muuttuneen sellaiseksi, että opettaminen kouluissa koettiin miltei mahdottomaksi. Muun muassa Simola (2002) on aiemmin todennut opettajien kantavan huolta erityisesti vanhemmuuden katoamisesta heidän laiminlyödessään kasvatustehtävänsä ja siirtäessään sen kouluille. Lapsia ja nuoria ei siis välttämättä koettukaan nykykoulun pahimmaksi haasteeksi, vaan lasten vanhemmat, kuten seuraava äiti puhuntansa lopuksi toteaa:

*[huokaa] No en hirveesti semmosesta. Lähinnä vaan tämmöst, se on tämmöst yleistä keskustelua siitä et mihin tää maailma on menossa kun, oppilaista on tullut niin kauheita ja, opettaminen on lähes mahdotonta ja, näitten opettajatuttavieni mielestä nää oppilaat ei oo se kaikista pahin asia nyky, nykyisessä koulussa vaan oppilaitten vanhemmat. Et ne on aina sitä mieltä et jos jostain oppilaasta opettaja soittaakin kotiin et teidän lapsenne ei ole tehnyt sitä tätä tai tuota tai sit jotain muuta negatiivista niin vanhemmat on sitten aina sitä mieltä et eihän meidän lapsi ole sellainen ja, jopa meidän äitikin oli sitä mieltä, se on nyt kyllä eläkkeellä mutta se sano, se on aina sanonut sitä että oppilaat ei oo se kaikista pahin, että oppilaiden vanhemmat joitten kanssa kaikista eniten tapellaan. Jos joku menee pieleen niin se syy on aina opettajassa. Se ei oo koskaan siinä oppilaassa. (H52, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Kun äidin hyvä ystävä toimi opettajana ja tämän kanssa jaettiin lapsen opettajaa ja koulua koskevaa informaatiota, ystäväopettajan näkemykset toivat laaja-alaisuutta ja erilaisen perspektiivin äidin omaan pieneen vain omaa lasta koskevaan näkökulmaan. Keskustelua voitiin käydä myös koulujen resurssien niukentamisesta sekä luokkakokojen suurentamisista, jotka molemmat vaikuttavat lasten koulutyöhön ja koulutuksen järjestämiseen.

*Aika paljon itse asias joo. Mul on tosi hyvä ystävä erityisopettaja, ei oo kyllä onneks Turussa, niin pohditaan kauheesti. Hänäl on monesta eri paikkakunnasta kokemuksia ja mä aina nurisen jotakin et miten se opettaja sillä lailla saatto tehdä, ja hän sit taas tuo sen opettajan näkökulman siihen et no ehkä siinä oli tämä, ja okei, mun on pakko myöntää et ehkä se oli oikeassa. Joo. Siis ollaan mietitty aika paljon. Mut totta*

*kai kun mä katon sitä niin äidin näkökulmasta, et sillon kun se koskee mun lastani, niin mä en pysty jotenkin laajentamaan sitä sillä lailla, et se on vaan mun lapseni. Kyl mä sitä oon nyt joo, ja sit just esimerkiks kaiken maailman näit luokkakokojen suurentumiset ja resurssien vähäisyydet, ja tavallaan, et kyllähän ne näkee siellä koulun arjessa. Sillä lailla on ehkä tullu juteltua. (H83, amk, lähikoulu, yleislk)*

**Opettajaystävät sisäpiirin informaation lähteenä.** Opettajaystäviltä saatiin myös nk. sisäpiirin tietoa siitä, minkälaisia valinnan mahdollisuuksia kaupungissa oli tarjolla sekä minkälaiset pääsymahdollisuudet ja valintakriteerit kouluihin erityisesti aluekoulujen ulkopuolelta tuleville oppilaille oli, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä todetaan. Äiti olisi halunnut valita lapselleen muun koulun painotetun opetuksen, mutta lähikouluun päädyttiin lopulta lapsen tahdon mukaisesti.

*Siis tää mun opettajakaveri sano et sinne otetaan tavallista vähemmän seiskoja, ja että se voi olla koulupiirin ulkopuolelta pääseminen ei oo niin helppoo. En tiedä sit, ja sinne olis ollu sitte pääsykoe myös koska se, siit [tietystä painotetun opetuksen] jutusta ja semmosesta. (H95, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Seuraavassa äiti puhui puolestaan siitä, miten opettajaystävät olivat innostaneet perhettä hakemaan koulupaikkaa muusta kuin lähikoulusta. Äidin kertoman mukaan opettajaystävät olivat itse toimineet hyvin tietoisesti suunnitellen oman lapsensa koulupolun hakemalla sellaisen alakoulun painotetulle luokalle, josta on seuraavassa vaiheessa automaattinen pääsy keskustan suositun pidettyyn yläkouluun.

*Joo ja he on ite, suunnitelleet oman lapsensa koulunkäynnin kyllä ihan suunnitelmallisesti et mihin kannattaa mennä ala-asteelle ja, et mä en oo semmosta tehny et mä en oo tienny kouluista mitään.*

*Haastattelija: Missä vaiheessa te tämmösii keskustelua nyt sit kävitte näitten tuttavien kanssa?*

*No oikeestaan nyt sitten ku heil on samanikänen poika joka siirtyy yläasteelle, ja hän on käyny (--) koulus [tiettyä painotetun opetuksen luokkaa], ala-astetta ja hän on siirtymäs sit sinne [tietylle] yläasteelle ja, sit oli yks toinen perhe joka kanssa, kehotti kovasti sinne menemään mutta, sit mä laitoin sähköpostia [tytön] [tietyn aineen opettajalle] ja sieltä tuli aika tyrmäävä vastaus. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Puhunta jatkui vielä siihen, miten äiti innostui muuhun kouluun hakeutumisesta niin paljon, että halusi tiedustella lapsen alakoulun opettajan mielipidettä siitä, kannattaisiko lapsen ylipäättään hakea painotettuun opetukseen pois lähikoulusta. Äidin ensireaktio opettajan vastaamaan sähköpostiin oli tyrmistynyt, sillä tämä oli tiukkaan sävyyn ilmoittanut, ettei hän ollut koko alakoulun aikana havainnut tytön olleen innostunut kyseisestä oppiaineesta saattikaan, että hän olisi harrastanut sitä. Järkytyksensä toivuttuaan äiti oli ymmärtänyt, ettei pelkkä into hakea painotettuun opetukseen riitä, sillä muut luokalle hakevat lapset olivat todennäköisesti opiskelleet ko. painotetussa opetuksessa jo aiemmin ja tällaisessa joukossa omalle lapselle olisi voinut tulla koulunkäynnin suhteen hankaluuksia.

*Haastattelija: Mitä sä kysyt häneltä?*

*Mä tietysti, mä en ollu ite ajatellu tätä asiaa oikeestaan ollenkaan, ja sit nää kaks tuttavaperhettä innosti et no [tiettyyn muuhun kouluun] että ei mihinkään [lähi-kouluun] et sinne vaan et teiltä on hyvä bussiyhteys, bussil pääsee siihen eteen ja se on kiva koulu ja, sit mä innostuin ja laitoin opettajalle mä et varmuuden vuoks kysyn häneltä et mitä mieltä hän on, että [tytön] [ko aineen] numero on kaheksan että, et mitä hän tietää tästä [tietyn muun koulun], et mikä se on ku se vaihtelee vähän vuosittain, ja mitä mieltä hän on [tytön] opettajana et kannattaako [hänen] mennä sinne. Niin sieltä tuli hyvin tiukkasanainen vastaus että [tyttö] ei ole osoit-tanut minkäänlaista innostusta [tiettyyn oppiaineeseen] näitten vuosien aikana, ja tietääkseni hän ei harrasta mitään [tähän liittyvää], ja sit semmonen et mä olin ihan järkyttyny ku mä luin sen viestin et must se oli epäkohtelias, ja must se oli, jälleen kerran mä soitin langat kuumana näille mun opettajatutuille että, mitä paskaa tää on et sillon kerran kun vanhempi innostuu jostakin niin opettaja lyö lättänäks ettei mahiksia, mut sitte ku mä olin rauhottunu ja luin sen uudestaan niin hän vaan hyvin napakalla tavalla ilmotti sen että okei, et voittehan te mennä sinne pääsykokeisiin, mut että ne on tiukentunu ilmeisest viime vuosina ja ne haluaa vain oman koulun oppilaita pääasiassa, ja sitten se asia mitä mä en ollu ajatellu ollenkaan että [tietyn painotetun opetuksen] luokallakin niin, ne lapset on semmosia jotka on harrastanu [tiettyä asiaa].., että [tyttäreille] voi tulla siinä sitten vaikeuksia, jos ei oo ite harrastanu mitään [oppiaineeseen liittyvää] et se pelkkä into ei riitä, ja, mut mä oon edelleen sitä mieltä et se opettaja olis voinu sen hienovarasemmin ilmoittaa. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Koska osa haastatelluista toimi itsekin opetuksen parissa joko peruskoulussa tai muilla koulutusasteilla, oli heillä jo ammattinsa puolesta verkostoissaan tuttuja koulutusalan ihmisiä. Siten heillä voi olettaa olevan keskimääräistä turkulaista vanhempaa enemmän tietoa muun muassa kouluvalintapolitiikasta, paikallisista kouluista sekä ja koulujen haku- ja valintaprosesseista, joten kanssakäyminen muiden opettajien kanssa oli usein eneminkin vanhempien välistä jutustelua ja keskustelua liittyen lapsen murrosikään, käytökseen ja käyttäytymiseen kuin kouluihin ja koulutukseen. Ystävien kanssa haluttiin puhella muustakin kuin työasioista. Seuraavat äidit puhuvat näin:

*En mä kauhean paljon keskustele. Mä oon.. En kauheasti. Ei, ei kuulu sillä tavalla. Et meillä on tuttavapiirissäkin, on toki opettajia ja muuta, mutta meillä on vähän semmoinen, et me keskustellaan sit jostain muusta. [Naurahtaa] (H69, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*En, mä en, en koulutukseen liittyvistä asioista, mut nyt just näist murrosikään liittyvistä asioista huokailen ja pähkäilen ja vertailen ja tällasta, en koulutukseen liittyvistä asioista, en, enkä mä ole, siis oon mä, just siitä [tietyn aineen valinnasta], mä muistan sillon ku [valinnaista ainetta] otettiin, neljännellä luokalla, niin siit mä juttelin sillon [alakoulun aineenopettajan] kans ja kysyin et onkse järkevää ja miten, et mielipidettä kysyin, vahvistin omaa mielipidettä tai jotain tälläst näin, mut emmä muuten, ei oo ollu tarvetta. Ei, [tyttären] kohdalla ei. (H50, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*



Yhtäältä läheisten opettajaystävien tai -sukulaisten kesken oli saatettu pohtia ja jopa murehtia muun muassa päätöksiä kouluverkkoa koskien, sillä koulujen lakkauttamisilla ja yhdistämisisillä on merkitystä perheiden toimille kouluvalintakentällä.

*Tietysti sinällään kun siskoni on siel peruskoulus, niin kyllä hänen kans tulee tietysti paljonkin murehdittuu kaiken maailman koulutusasioi ja just näitä pohdittu näitä yhdistämisiä mitä Turus on tehty... Niin silloin pohdittiin paljon näitä yhdessä ja.. Niin sillain, mut et mä mietin oikein, et onks mul oikein sillain virallisii muita tuttavii, et tietysti sit on näit, mones tilaisuudes törmää ihmisiin ja silloin keskustellaan millon mistäkin, et riippuu sit et mikä on se aihe mikä tiimoilla kokoontuu ihmisiä. (H66, amk, muu koulu, painotettu lk)*

Toisaalta yhdessä opettajaystävien kanssa oli voitu pohdiskella, ihmetellä ja surkutella pidemmällä olevia koulutukseen liittyviä asioita, kuten yliopistokoulutuksen tilaa.

*[huokaa] Ehkä pidemmäl olevaan koulutukseen liittyvistä, kyllä joo. Nykyinen (yliopiston tilahan) on aika surkee ihan omaa oppiaineit jos ajattelee tai näit mitä itse on opiskellu, niin näitähän on kuristettu ihan hirveesti. Et kyllä sellasest ihan viikottainkin, et muutama tuttu on yliopistol töissä ja sitte.. no oikeastaan opetusalan ihmisii en tunne siviilissä muit ku sisko. Et sillai et olis aktiivisesti tekemisissä. Varsinaisesti, niin tai yks hyvä ystävä on kyllä ollu joo ala-asteella töissä, mut hänenkin kans tavallaan sen takii puhutaan ku meil on samanikäiset lapset. Et se ei oo.. et enemmän sit tätä yliopistotason koulutusta murehditaan et päivitellään [naurahtaen] et niinpäin pikemminkin sit et ei niinkään nyt tätä, ehkä jotain luokatonta lukioo et semmost tulee pohdittuu. (H59, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

## 6.2.5 Koonti perheen sisäisten keskustelujen ja sosiaalisten verkostojen merkityksestä kouluvalinnassa

Seuraavaksi kokoan yhteen perheenjäsenten ja äitien sosiaalisten verkostojen<sup>40</sup> kesken käytyjen lasten koulutusta ja kouluvalintoja koskevien keskustelujen pääpiirteitä sekä sitä, miten merkityksellisinä äidit pitivät niitä perheen kouluvalinnoille. Haastatteluanalyysi osoitti, että lähes jokaisessa perheessä oli käyty jonkinlaisia perheenjäsenten välisiä keskusteluja tai -keskusteluyrityksiä. Perheiden sisäisiä keskusteluja ei koettu tarpeelliseksi perheissä, joissa lapsen siirtyminen lähikouluun oli itsestään selvyytä tai perheissä, joissa lapsi oli aloittanut painotetussa opetuksessa ensimmäisellä tai kolmannella luokalla. Sen sijaan perheissä, joissa yläkouluvalintoja harkittiin, ensimmäisiä keskusteluja oli voitu käydä jo silloin, kun perheen isommat sisarukset olivat siirtymässä yläkouluun.

Koska kaupungin kouluvalintatarjotinta pidettiin kaikkiaan laajana, perheenjäsenten väliselle ajatusten vaihdolle oli tarvetta. Erityisesti äidin ja lapsen väliset kouluvalintakeskustelut nousivat merkityksellisiksi. Äitien mielestä lapset keskustelivat yleensäkin koulunkäynnistä ym. tämän tyyppisistä asioista isää useammin heidän kanssaan.

<sup>40</sup> Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin äitien suhteita opettajiin, rehtoreihin ja muihin opetusalan ammattilaisiin sekä sukulaisiin, ystäviin ja tuttaviiin sekä näiden kanssa käytyjen keskustelujen merkitystä perheiden kouluvalinnoissa.



Isillä oli vain harvoin lapsensa kouluvalinnassa vahva kanta. Myös silloin kun he eivät olleet läsnä lapsen arjessa, he suhtautuivat lähivanhemman päätöksiin luottavaisesti. Usein keskusteluihin osallistuivat myös jo yläkoulussa tai lukiossa opiskelevat sisarukset, jotka nähtiin eräänlaisina peruskoulutuksen asiantuntijoita. Ensisijaisesti äidit olivat kuitenkin kiinnostuneita lapsen omista toiveista. Lapsen ajatuksia kouluvalinnassa vahvistivat keskustelut sekä oman perheen että ystävien kanssa.

Osa perheistä oli valinnut lapselleen painotetun opetuksen ja/tai muun kuin lähikoulun lapsen aloittaessa alakoulun tai siirtyessä kolmannelle luokalle. Näitä valintoja perusteltiin lapsen lahjakkuudella ja luovuudella. Vanhemmat saattoivat kokea, ettei lasten yksilöllisiä ominaisuuksia huomioitu lähialakoulun yleisluokalla tai he olivat pettyneitä siitä, että lapsen sosiaalisuutta ja ulospäin suuntautuneisuutta pidettiin kouluun epäsovivana käyttäytymisenä. Myös yläkouluun siirryttäessä perheissä keskusteltiin painotetun opetuksen valinnoista silloin, kun vanhemmat kokivat lapsen kykyjen ja taitojen riittävän sinne. Lasten koulunkäyntiin toivottiin haasteita, joita normaalin yleisluokan ei uskottu tarjoavan. Painotettua opetusta ei vielä tässä vaiheessa kuitenkaan koettu niin tärkeäksi, että lasta olisi sinne keskusteluin painostettu. Lapsen mahdollisuuksia päästä painotettuun opetukseen voitiin harkita tarkkaan, mikäli lapsi oli itse siitä innostunut, mutta äidin mielestä hänen kyvyt eivät painotteille linjalle riittäneet.

Sen lisäksi, että perheissä puhuttiin koulujen tarjoamista painotetun opetuksen ryhmistä ja luokista, keskusteltiin myös yläkoulujen erilaisista käytännöistä, jaksojärjestelmästä, opiskelutavoista sekä arjen sujumisesta. Myös kulkuyhteydet ja mahdolliset muutokset kaveri- ja ystävyysuhteissa olivat keskustelujen keskiössä. Näyttäisi siltä, että kouluvalinta ei aiheuta perheissä riitoja tai konflikteja tai ainakaan niistä ei puhuttu. Äidit uskoivat kaikkineen tuntevansa lapsensa ja tietävän, kuinka näiden kanssa on paras neuvotella lapselle ja perheelle parhaan lopputuloksen saamiseksi.

Perheenjäsenten välisten keskustelujen lisäksi tarkastelin tutkimuksessani myös sitä, miten äidin puhuivat sekä omasta että isän ja lapsen rooleista kouluvalinnoissa. Päivähoitoon ja alakouluun liittyvät valinnat perustuivat yläkouluvalintoja selkeämmin vanhempien päätöksille. Vaikka myös alakouluvaiheessa vanhemmat tekivät kaikki lasta koskevat viralliset päätökset, valtaosalle oli tärkeää, että lapsi saa käydä haluamaansa koulua. *Äidit kokivat olevansa* aktiivisempia ja päättäväisempiä ja roolinsa isää vahvemmaksi kouluvalintaprosessin aikana. Isille jäi useimmiten hyväksyjän rooli. Sen lisäksi, että äidit kokivat olevansa isää aktiivisempia toimijoita kouluvalintojen suhteen, he kokivat yleensäkin vastaavansa lapsen hyvinvoinnista ja huolehtivansa tämän päiväkotiin ja kouluun liittyvistä asioista. Osittain tämän voi johtua myös omasta taustasta kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaisena. Aktiivisimmat äidit olivat myös valmiita käyttämään kaikki mahdolliset keinot ja kontaktit lapsen saamiseksi haluamaansa kouluun. Vanhempien roolitus lapsen kasvatus- ja koulutustehtävässä näytti nojaavan perinteisiin sukupuolittuneisiin kasvatuskäytäntöihin, joissa lapsiin liittyvä hoiva kuuluu ensisijaisesti äideille eikä isien vähäisempää osallisuutta tähän kyseenalaistettu.

Vanhemmat voivat toimia kouluvalintapäätöksissä myös eräänlaisina taustavaikuttajina osoittamalla tyytyväisyyttä lapsen päätöksille tämän halutessa hakea painotettuun opetukseen tai muuhun kuin lähikouluun. Jos lapsen ja vanhempien toiveet ja päätökset olisivat olleet ristiriitaisia, olisivat vanhemmat voineet pyrkiä vaikuttamaan kouluvalintaan järeämmin. He uskoivat voivansa ohjata lasta pehmeästi vanhempien toiveiden mukaiseen yläkouluun ja/tai painotettuun opetukseen. Näyttäisikin siltä, että äideillä on merkityksellinen rooli keskusteltaessa ja tehtäessä kouluvalintoja, joissa kuitenkin huomioidaan lapsen omat näkemykset, mielipiteet ja toiveet.

Useat vanhemmat olivat keskustelleet lapsen koulutuksesta ja kouluvalinnoista myös muissa sosiaalisissa verkostoissaan, kuten lapsen koulukavereiden vanhempien kanssa. Kouluvalinta nähtiin yleensä perheen omaksi sisäiseksi asiaksi, joka ei kaivannut muiden mielipiteitä ja näkemyksiä. Muilta vanhemmilta saatettiin kuitenkin hakea varmuuttasille, että valitun yläkoulun opettajat olivat ammattilaisia ja opetuksen taso hyvä. Vanhemmat olivat kiinnostuneita myös siitä, mihin kouluun luokkakaverit seitsemännelle luokalle siirtyvät. Yleistä keskustelua käytiin niin lasten käyttäytymisestä, lähestyvistä teini-iästä kuin tyttöjen ja poikien välisistä eroistakin, sillä ne koettiin merkityksellisiksi nuoren koulunkäynnille. Kotiläksyt, kokeisiin lukeminen, luvattomat poissaolot sekä koulutyöhön kohdistuva motivaation puute puhuttivat vanhempia, joilla näitä haasteita lastensa kanssa oli. Vanhempien keskinäisissä keskusteluissa voitiin puhua myös koulujen koulukiusaamistapauksista sekä äitien tuntemuksista lapsen siirtyessä yläkouluun. Myös kaupungin nykyinen toimintapolitiikka eli koulujen lakkauttamiset, koulujen profiloituminen sekä koulujen haku- ja valintaprosessit herättivät keskustelua.

Myös silloin, kun koko lapsen kaveriporukka oli hakemassa pois lähikoulusta, vanhemmat olivat keskustelleet kouluvalinnoista vilkkaasti. Tuolloin vanhempien keskinäisten keskustelujen ytimessä olivat koulun haku- ja valintaprosessit ja lasten sisäänpääsymahdollisuudet kouluun. Myös sitä, miten paljon työtä painotetussa opetuksessa opiskelu tulee vaatimaan ja riittävätkö lapsen rahkeet opintoihin, oli voitu yhdessä pohtia. Muiden vanhempien kokemusten kuuleminen niin aiemmin tehdyistä painotetun opetuksen valinnoista kuin muista kouluistakin oli useiden haastattelujen mukaan keskustelujen keskeinen elementti, sillä koulujen esittelytilaisuuksissa kouluille koettiin annettavan hienot raamit, mutta käytännöt nähtiin toisenlaisiksi. Yhteiset keskustelut muiden vanhempien kanssa koettiin tärkeiksi omien ajatusten selkeyttämisessä sekä vahvistuksen ja rohkaisun saamisessa omille valinnoille.

Lapsen koulutuksesta ja kouluvalinnoista keskusteltiin jonkin verran myös tuttujen opettajien, rehtoreiden tai muiden koulutuksen asiantuntijoiden kanssa. Lasten alakouluopettajien kanssa keskustelua käytiin erityisesti vanhempainilloissa, joissa pohdittiin usein sitä, miten saman luokan lapset tulevat sijoittumaan yläkoululuokille, mihin yläkouluihin lapset siirtyvät, minkä vuoksi he yleensäkin hajaantuvat eri kouluihin sekä sitä, miten oma lapsi haluaa toimia yläkouluvalintojen suhteen. Yleensäkin yhteydenpito lapsen opettajaan tai tarvittaessa koulun rehtoriin koettiin helpoksi, mikäli siihen oli tarvetta. Aktiivisesti valintoja pohtineet äidit olivat usein suoraan

yhteydessä yläkoulun rehtoriin ja opettajiin, joilta haluttiin tarkempia tietoja koulun tai painotetun opetuksen luokan valintakäytänteistä sekä lapsen pääsymahdollisuuksista painotetun opetuksen luokalle.

Yleensä opettajien ja rehtoreiden kanssa käydyt keskustelut selkeyttivät ja rauhoittivat vanhempien ajatuksia ja päätöksentekoa. Osalle vanhemmista keskustelut olivat hyvin merkityksellisiä, sillä juuri opettaja oli voinut suositella lapselle painotetun opetuksen luokalle hakemista. Vanhemmat eivät aina tienneet lapsensa kyvyistä ja lahjakkuudesta tai mahdollisuuksistaan hakea painotettuun opetukseen. Valinnat tehtiin kuitenkin omien koulutukseen liitettyjen arvostusten mukaisesti. Ystäväpiiriin kuuluvat opettajat olivat puolestaan jonkinlaisia sisäpiiriläisiä, joilta saatiin tärkeää lisäinformaatiota kaupungin tarjoamasta painotetusta opetuksesta ja valinnoista sekä erityisesti aluekoulujen ulkopuolelta tulevien oppilaiden kouluihin pääsymahdollisuuksista. Tuttujen opettajien kanssa keskusteltiin myös koulujen oppilasaineksista, ilmapiiristä, erilaisista opetus- ja oppimismetodeista ja -tyyleistä, arvosanojen perusteista jne. Myös koulujen niukkenevat resurssit, luokkakoot ym. haasteet olivat herättäneet keskustelua. Pidemmän kantaman pohdiskelut kietoutuivat jo korkeamman asteen koulutukseen, kuten yliopistokoulutukseen ja sen tilaan.

### 6.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen koulutuksessa ja kouluvalinnassa

Tutkimukseni yhdeksi tärkeäksi teemaksi ja mielenkiinnon kohteeksi nostin koulun ja kodin välisen yhteistyön muodot sekä vanhempien kokemukset niissä toimimisesta. Aiemmin on todettu, että erilaisia kodin ja koulun vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja tulisi kehittää koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siirryttäessä kouluasteelta toiselle tai muissa siirtymävaiheissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2011, 34). Analysoin haastatteluaineistosta äitien puhetta muun muassa siitä, oliko perheillä ylipäättään keskusteluyhteyttä lapsen alakoulun opettajaan, missä asioissa yhteyttä kouluun otettiin sekä sitä, millä keinoin yhteyttä otettiin tai pidettiin. Tässä alaluvussa paneudun myös äitien puheeseen huoltajien osallistumisesta yläkoulujen esittelytilaisuuksiin, vanhempainyhdistys tai -toimikunta toimintaan, vanhempainiltoihin ja/tai vartteihin sekä siihen, kuka perheestä osallistui vanhempaintoimintaan. Aktiivinen osallistuminen erilaiseen vanhempaintoimintaan, kuten vanhempainiltoihin ja -vartteihin sekä yläkoulujen esittelytilaisuuksiin, voivat tarjota sellaista informaatiota sekä puolipersonaalisia sosiaalisia kontakteja, jotka ovat merkityksellisiä vanhempien pohtiessa lapsen koulutukseen ja kouluun liittyviä valintoja (ks. van Zanten arvioitavana).

#### 6.3.1 Kodin ja koulun välisen keskusteluyhteyden muodot ja merkitykset

Kun tarve sitä vaati, lapsen opettajaan tai koulun rehtoriin koettiin voitavan olla helpposti yhteydessä. Lapsen omaan opettajaan otettiin yhteyttä yleensä silloin, kun van-

hempia ihmetytti tai lapsen mieltä painoivat esimerkiksi koulunkäyntiin, oppimiseen, kaverisuhteisiin yms. liittyvät seikat.

*..et kyl mä sit aina opettajaan oon yhteydessä ollu jos on ollu joku asia mikä hämmennää ja ihmetyttää ja laps kertoo jotain mitä painaa mieltä tai muuta mutta ei oo ollu semmosii tilanteita, et ois. (H58, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Jos lapsen koulunkäynti sujui jokseenkin ongelmitta, tarvetta yhteydenotoille oli vain harvoin. Äitien kokemusten mukaan koulujen opettajakunnat rehtoreineen olivat yleensä helposti lähestyttäviä asiassa kuin asiassa. Vanhemmat luottivat myös siihen, että opettajat ottivat yhteyttä kotiin, jos siihen oli todellista tarvetta. Näin toivottiin myös tehtävän, sillä vanhemmat keskustelivat mielellään opettajan kanssa pystyäkseen olemaan *samoilla linjoilla* ja tukemaan opettajan ja koulun työtä. Luokanopettajaan voitiin olla yhteydessä myös silloin, kun haluttiin kertoa hänelle omia mielipiteitä lasta koskevista asioista ja antaa positiivista palautetta.

*No en muuta, mä oon ollu vaan opettajiin sitte jos on ollu tarve ni yhteydessä. Mut mä oon kunnioittanu aika paljo nyt tätä, tää on ollu.. neljättä vuottako tää, miten se nyt on tämä opettaja tämä [tietty opettaja] tässä, mut mä oon kunnioittanu häntä ku hän on semmonen mies, ni hän sanoo että hän ottaa sitte yhteyttä ku on tarve. Ni mä oon aatellu, et kyl hän sitte ottaa yhteyttä ku on tarve, et hän on sentyyppinen, että ne ehkä ne aiemmat naisopettajat otti sit vähän helpomminkin yhteyttä, mut mä luotan ku hän on näissä vanhempain varteissa sanonu että kyllä hän ottaa täältä sitte yhteyttä, jos on tarve. (H27, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Mä otan myös yhteyttä ja annan hyvää, positiivista palautetta. Joo eli, sanon sille mielipiteen, perustelen, vaikutan.. (H65, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

**Vaikuttaminen lapsen koululuokkaan tai ryhmän opetukseen.** Silloin, kun perhe ei ollut tyytyväinen lapsen koululuokkaan, vanhemmat saattoivat ottaa yhteyttä suoraan koulun rehtoriin, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä ilmeni. Eräs äiti pohti muun muassa sitä, miten hän teki lapsen kolmannen luokan syyslukukauden aikana havaintoja opettajan opetusmetodeista, käyttäytymisestä ja luokan erikoisista käytännöistä. Päinvastoin kuin useimmat muiden ko. luokan lasten äidit, jotka olivat varsin tyytyväisiä opettajaan ja hänen opetusmenetelmiinsä, vaikka osa lapsista pelkäsikin koulua ja opettajaa, esimerkin äiti halusi lapselleen siirron rinnakkaisluokalle. Lapsi ei itse kärsinyt tilanteesta, mutta äiti kärsi sitäkin enemmän. Myös koulussa luokan tilanne oli varsin hyvin tiedossa eikä rehtorilla ollut esteitä tämän lapsen siirtymiselle rinnakkaisluokalle.

*Mä tajusin just et mä, niin, mä olen, mä oon, sillen kun [tytär] meni kolmannelle (..) semmoseen luokkaan, et mä olin kuullu jo etukäteen siitä, ja siit, opettajasta, ja sitte, mä sain kirjat, luokan kirjat käteen, mä totesin et äidinkielen kirja on kymmenen vuotta vanha, et opetussuunnitelma on vaihtunu siinä vaiheessa, et kuin mahdollista. Ja kolmannella luokalla ne opiskeli sijamuotoja ihan, paikallissijoja ja kaikkee tällasta ilman et niille kerrottiin et mihin näitä tarvitaan tai muuta. Ei ainekirjotusta, ei käsialaharjoittelua, joka vielä kolmannella luokalla on ihan, et seitsemänteen luokkaan asti pitäis kirjottaa käsialaa viivastolle. (..) Ja, pulpetissa sai olla ne kaksi*

*viivotinta, nenäliinapaketti ja sitten piirustus- ja ruokailualusta, koska (..) ne söi luokassa. Lapset oireili, sillä tavalla, että ne, eivät saaneet yöllä unta, koska ne pelkäs et kaikki tavarat ei oo repussa, käytiin tarkistamassa. Meillä ei ollu se, koska [tytär] on rauhallinen ku viilipytty kaikkes, ”ku mä olen kerran tehny sen, niin mä olen tehny sen, pitääks mun tarkistaa? Mut äiti, mä tein sen jo”. Elikä hänen kohdallaan ei ollu tätä, mut mä kärsin siitä niin suunnattomasti, mä otin sit rehtoriin yhteyttä ja rehtoriki sano, et kyl hänki olis samaa mieltä, jos hänen lapsensa olis sillä luokalla. Käytiin keskustelut opettajan kanssa ja joululta [tytär] muutti sit tälle toiselle luokalle. Ja sit sen jälkeen siel oli pari äitiä, jotka oli, et no sielhän on tosi hyvää opetusta ja ihan mahtavaa et aina, joka tunti käydään asiat samalla tavalla läpi ja muuta ja sit mä näin niit kesällä uudestaan, niin ”ihan kamalaa, sä olit kyl niin oikees” (..) Että olen minä vaikuttanut koulun elämään. Sul on (ihan) taustatietoa nyt siellä. (H50, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Huolta saattoivat aiheuttaa myös lasten oppimisen haasteet. Seuraava äiti kertoi olleensa suoraan yhteydessä tietyn aineen opettajaan toiveenaan se, että opettaja ottaisi opetuksessaan huomioon erilaiset oppijat. Siitäkin huolimatta, että vanhemmat perustelivat asiaansa lapsen näkökulmasta, yksittäisen vanhemman ja opettajan keskusteluilla ei välttämättä ollut vaikutusta opettajan opetusmenetelmiin, vaan yleensä opettaja jatkoi samoilla itselleen tutuilla opetusmenetelmillään myös vastaisuudessa.

*Niin mä koetin hänel sanoo et kun kaikki ei oo niin kielellisesti lahjakkaita tai ei tykkää tai jotain, ihmiset on erilaisii. Niin et sit semmonen laps, joka on heikompi siinä [tietyssä vieraassa kielessä] niin kuin [tytär] niin hän ei pysy mukana, kun sä opetat vain [tietyllä vieraalla kielellä] tunnilla. Et nää on kuitenkin niin pieni vielä. Et, et enemmän huomioida niit, jotka täs kyseises ainees on heikompia. (H97, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Yleensä vanhemmat ymmärsivät hyvin sen, että jokainen opettaja on omanlaisensa persoona omaten erilaiset opetusmenetelmät. Opetusmetodeista riippumatta, niillä pitäisi kuitenkin saada aikaan tuloksia eli tässä tapauksessa lasten oppimista. Muutamat äideistä kertoivat keskustelleensa muiden vanhempien kanssa ja havahtuneensa siihen, että lapset eivät joutuneet tekemään juuri mitään koulunsa eteen eikä koulutyö edennyt heidän mielestään toivotun mukaisesti. Nämä vanhemmat yhdistivät voimansa ja olivat yhteydessä kouluun, jossa vanhempien lisäksi yhteisen pöydän äärelle asettuivat niin luokanopettaja kuin koulun rehtorikin. Keskustelussa opettaja myönsi omanlaisensa opetusmenetelmät ja erilaiset pelisäännöt edeltäjiinsä verrattuna. Hän otti saamastaan palautteesta vaarin ja yhteinen keskustelu toi lopulta toivotun muutoksen opettajan opetusmenetelmiin.

*Ja sittenhän me käytiin keskustelua myös rehtorin kans täst asiast ja sit tää opettaja oli itte mukana ja hän sanos, et okei joo, et hän myöntää tämmösen, mut hänel on myös erilaiset pelisäännöt kun edellisillä opettajilla, et jokaisel opettajal on erilaiset menetit opettaa, mikä on aivan totta, joo, mut jos ei se tuota mitään tulost.. ja se, eikä lapset joudu tekemään mitään koulun eteen eikä se etene mihinkään suuntaan, niin sut mun mielest täytyy kattoo niit omiakin menetelmiä, et onks ne sit hyvät. Mut hän ne ihan, hän otti täst onkeensa ja hän kyl hoisi sen ihan hyvin sit tähän asti, kunnes hän jäi nyt pois. (H80, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

*No nyt ensimmäisiä kertoja täytyy sanoa et, mukana aktiivisesti ollu ja aina läsnä ku tarvitaan, mutta nyt ensimmäisen kerran tosiaan oli opettajia joitten toiminta ei vastannu sitä, mikä mun mielest hyvään opettajuuteen tai hyvään perusopetukseen kuuluu ni, sit me osa vanhemmista todellakin sitä asiaa jouduttiin sitte enemmän tuomaan esille.*

*Haastattelija: Millä tavalla te toimitte sitte?*

*No, me otettiin rehtoriin yhteyttä, toivottiin, puhuttiin opettajan kanssa, toivottiin asioille, ihan avoimesti ja reilusti ja sillä lailla et, huoli lapsista kaikilla oli. Et miten tää voidaan taata, et kaikki oppii ja kaikki saa sen saman opetuksen ja et miten koulu järjestää tän kaiken ja.. sit se asia eteni nii et, kaikkii tyydyttävään ratkaisuun varmaan sit loppujen lopuks. (H87, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Vanhemmat olivat toimineet kollektiivisesti myös silloin, kun he kokivat opettajien toiminnan, kuten kokoaikaisen virkavapaalla olemisen tai opettajien vaihtuvuuden vaikuttavan negatiivisesti lasten koulunkäyntiin ja oppimiseen, luokkayhteisön toimintaan ja opiskelurauhaan. Vanhempien yhteistoiminnallisuus alkoi yleensä näiden keskinäisestä yhteydenpidosta, jonka jälkeen epäkohdista laitettiin erikseen ja yhteisesti viestiä rehtorille tai soitettiin tälle. Lopulta oli voitu laatia jopa adressi tai lausunto tilanteen paranemiseksi tai jopa opettajan poissaamiseksi.

*Juu, juu kyl me niin kun, et oli ne samat äidit kenen kans viestiteltiin ja soiteltiin ja, sitte tietty laitettiin sitte koulun rehtorille sähköpostia. Et sillä tavalla, ja siinähan kävi sitte sillä tavalla et loppupelissä sitte, joku keräs porukan kasaan ja, tehtiin ihan semmonen adressi, sinne piti käydä nimet laittamassa alle ettei tää tulis enää opettamaan tää opettaja. (H90, opisto, lähikoulu, yleislk)*

*Oltiin, totta kai, kaikki on kuitenkin semmosii vanhempii suurimmaks osaks joka ajattelee sitä lapsensa parasta, et mä saan kyl suuni auki ihan hyvin ku mul on aina semmonen työ ollu ett ei oo ollu mahdollisuuksii muuhun et kyllä mä sit jos mä nään, ja silloin kun se oli tosi negatiivinen tilanne se [tyttären] tilanne ni määhän kirjotin tosi pitkän kirjeen ja se meni sinne apulaisrehtorille ja, sitte se meni sille [opettajalle], ja mä tiedän et mä en ollu ainoa, et meilhän käytiin aika kovat keskustelut koko koulun rehtorin kanssa tästä [opettajan] tilanteesta ja, se en ollu pelkästään minä, et meil oltiin kyllä todella aktiivisii vanhempii ja tuotiin joka ainoa epäkohta esiin siitä mitä siel oli. Ja moni vanhempi lähetti kirjeen sekä rehtorille et vararehtoril ja, sitte luokkana vielä annettiin siihen se lausunto. (H43, amk, muu koulu, painotettu lk)*

Myös vanhemmat, joiden lapsi oli joutunut koulukiusatuksi, olivat olleet aktiivisesti yhteydessä luokanopettajaan ja koulun rehtoriin. Kiusaamiseen ei aina ollut kuitenkaan puututtu koulun taholta sillä intensiteetillä, millä perheiden mielestä asiaan olisi pitänyt puuttua ja kiusaaminen olikin voinut jatkua lähes koko alakouluajan. Tätä prosessia purkaessaan eräs äiti koki saaneensa hankalan ihmisen maineen, jonka vuoksi hän ei mielestään tullut valituksi vanhempainneuvostoon, jossa koulun asioihin olisi ollut mahdollista vaikuttaa.

*Se oli ainoa mikä kouluneuvosto vai mikä vanhempainneuvosto oli kun oli että alueella valitaan kaks vanhempaa, ja siihen oli et haluatko, siihen mä hain jopa, mä ajattelin et*



*no joo että ehkä siinä pystyy vaikuttaa näihin asioihin, et nää selkeesti tuotas ulos, koska ei mun lapseni oo ainoo jolle on käyny näin, enkä mä oo ainoo äiti joka on ihan ryytyny näitten asioitten kans. Sattuneesta syystä minua ei valittu tällaiseen paikkaan, sinne minä olisin mennyt. [naurua] (H47, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

**Wilma kontrollin ja vallanpidon välineenä.** Useat haastateltavista totesivat olevansa yhteydessä kouluun ja opettajaan pääsääntöisesti joko sähköpostitse tai Wilma-ohjelman<sup>41</sup> välityksellä.

*Ja tota.. nyt kun on toi Wilma, minkä kautta pystyy sitten näitä viestei lähettään, niin.. tosi helppo opettajalle sitten.. jos on joku ongelma tai sillä tavalla niin voi, voi sit pistää siihen. (H2, ammattikoulu, lähikoulu, painotettu lk)*

Wilma-järjestelmää pidettiin yleensä ottaen hyvänä, käteväenä ja yksinkertaisena kodin ja koulun välisenä yhteydenpitovälineenä varsinkin silloin, kun vanhemmat muutoinkin työskentelivät tietokoneen äärellä. Aktiivisimmillaan he voivat käydä vaikka päivittäin katsomassa ja tarkistamassa sieltä lapsen poissaolot, myöhästymiset, unohdukset jne. Vanhemmat pysyivät Wilman avulla ajan tasalla ja reaaliajassa siitä, mitä lapsi koulussa touhusi eivätkä lapset pystyneet enää väittämään asioiden olevan kaikin puolin hyvin, jos ne eivät sitä opettajan kokemuksen mukaan olleet.

*Joo. Se (Wilma) on ollu mun mielestä ihan hyvä. Kaikki ei ehkä käytä sitä mut mä oon jotenkin tottunu koneella tekemään töitä niin, käyn tuon tuostakin kattomassa että millon on ollu poissa ja jos unohtuu jotain ja. (--) aivan, aivan hirvee nyttien unohtuksiensa kanssa ja sillä aina unohtuu jotain. Sieltä näkee kaikki. Nyttien lapsi ei enää pysty väittämään et kaikki on hyvin. Sieltä näkee joka päivä mitä on tapahtunut. Se on ihan hyvä. Kun ei ne niitä lappujakaan koulusta muista näyttää ja antaa niin, on sitten ajan tasalla. (H52, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Wilman välityksellä oli helppoa olla yhteydessä opettajaan myös silloin, kun äitejä askarrutti lapsen oppimiseen tai koulumenestykseen liittyvät seikat ja esimerkiksi se, tulisiko lapsen mahdolliseen laskusuuntaiseen koulumenestykseen puuttua jollain tavoin.

*Kyl mä sit- mut jos tarkoitat näitä lasten opettajia, niin en mä kyllä niiden kanssa kauheasti, et mä jonkun verran käyn.. No hmh, pari kolme kertaa vuodessa lähetän Wilman kautta sähköpostia, jos on joku asia, mikä askarruttaa. Siis ihan sillä tavalla, että nyt meni lapsen matikan kokeet 6+:lla, että pitäiskö jotain tehdä, tai mihin voisi, et mitä seuraavaksi tehtäisiin, et onks lapsella selvästi oppimisvaikeuksia vai oliko se nyt vaan tää kerta, tän tyyppisiä viestejä saatan lähettää. (H51, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Haastateltujen äitien kokemusten mukaan opettajien Wilman käyttäminen oli hyvin henkilökohtaista. Osa opettajista toimi Wilmassa hyvinkin aktiivisesti ja tiedotti perheille koulun tapahtumista, tilaisuuksista, luokan kuulumisista tai laitto myös van-

<sup>41</sup> Turun kasvatusta ja opetusviraston nettisivujen mukaan kouluissa on käytössä www-selainpohjainen Wilma-ohjelma, johon opettajat syöttävät niin oppilaiden arvioinnit ja poissaolot kuin viestivät tarvittaessa huoltajien ja oppilaiden kanssa. Huoltajat voivat puolestaan lukea Wilmasta koulun tiedotteita, seurata ja selvittää opiskelijan poissaoloja sekä viestiä tarvittaessa opettajien kanssa. (<https://wilma.turku.fi/>).



hemmille tiedot lasten kotiläksyistä. Opettajien ystävälliset vastaukset äitien henkilökohtaisiin lasta koskeviin poissaoloviesteihin koettiin tuovan opettajan lähemmäksi perhettä. Sen sijaan osa opettajista käytti Wilmaa vain pakonsanelemana lyhyesti ja ytimekkäästi. Näin opettajien Wilman käyttöä pohdittiin seuraavassa aineistoesimerkissä:

*(..) ja nyt on se Wilma, jonka kautta opettajat laittaa viestejä, mut siinäkin on eroa, et [tyttären] opettaja laittaa usein ja paljon kaikkee, mitä he on tehny ja mitä on tulossa ja joskus vähän läksyjäkin, että tietää missä mennään ja ihan vaan kuulumisias ja vastaa kivasti kun laittaa vaikka et lapsi on sairaana niin oi kun harmi ja paranemista ja sillai. Et se on semmost.. jotenkin tuntuu, et sillai pääsee opettajajakin lähemmäksi ja on semmonen vaikka se on koneen välillä mut sitten taas [pojan] opettaja on erilainen ihmisenä, et ookoo, selvä. Piste ja loppu ja oppilas hoitaa kaikki hommat itte, että se ei oo opettajan tehtävä koskaan läksyjä laittaa ja hyvin erilainen tyyli. (H32, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa voitiin käyttää myös puhelinta, mutta myös puhelujen suhteen opettajilla oli varsin erilaiset käytännöt. Osalla oli ollut hyvinkin tiukat rajat sille, milloin heille sai soittaa. Myös oman henkilökohtaisen kännykänumeron antamisen suhteen opettajat toimivat eri tavoin. Osa antoi numeron vanhemmille muun muassa siksi, että he voivat ilmoittaa lapsen poissaolot helposti tekstiviestillä, osa ei puolestaan halunnut antaa omaa numeroaan vanhempien käyttöön. Tämän vuoksi Wilman käyttöönoton jälkeen kodin ja koulun välisen viestinnän nähtiin helpottuneen ja toimineen aiempaa paremmin.

*No joo, he on nyt saaneet tänä keväänä puhelimet koulun puhelimet. Mutta heil oli tässä semmonen linja että ei saanu niinkun, soittaa oikeestaan muuta ku opettajanhuoneeseen jos oli tämmönen. Edellinen opettaja oli semmonen joka kyllä anto puhelinnumeronsa ja, ja joskus saatoin lähettää aamulla sitten jos laps oli sairas niin tekstiviestin. Sillon ei ollu viel tää Wilma käytössä heillä et se toimi sitte sillä tavalla mut et tää Wilma toimii ihan hyvin ja riittävästi ja.. Ja jotenki mä katsoin nyt että kun on vaan yhden vuoden, tää opettaja et en.. En viitsi vaivata ei oo tarvetta. (H41, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Kaikissa turkulaiskouluissa opettajat eivät olleet ottaneet Wilmaa aktiiviseen käyttöön lainkaan eivätkä he käyttäneet kommunikointivälineenä edes sähköpostia. Näin yhteydenpidostaan opettajaan kertoo seuraava äiti:

*No tos koulus ei toimi Wilma, et he ei käytä. Opettaja ei käytä sähköpostii, hänel saa soittaa vaan kouluaikana koska sit ku koulupäivä päättyy ni sit hän menee koirien kans ulos ja hän menee jumppaa. Et hän on hirvee ystävällinen, hän tykkää luokastaa, aina ku on joku kevätjuhla, joulujuhla tai joku muu tapahtuma koulul ni hän on kauheen avoin ja ystävällinen ja kiva siis ihmisenä oikein mukava, ja sit ku mä oon tämmönen höpöttäjä ni me jutellaan tosi paljo sillon ku me nähdään, mut semmost ihan semmost opettajan informaatioo nii sitä tulee vähän, et eikä ei häneen saa yhteyttä sillai. (H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

### 6.3.2 Vanhempaintoiminnan arvo lapsen koulunkäynnille

Osana kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä kouluvalinnoille pohtiessaan haastateltavat puhuivat tarkemmin siitä, toimivatko he koulun vanhempainyhdistyksissä tai -toimikunnissa ja osallistuvatko he opettajan järjestämiin luokan vanhempainiltoihin. Vanhempainliitto kuvaa vanhempaintoimintaa lasten vanhempien keskuudessaan organisoimaksi vapaaehtoiseksi toiminnaksi. Osana tätä kouluissa toimivat vanhempainyhdistykset ja -toimikunnat, joiden tarkoituksena on tukea kodin ja koulun yhteistyötä, edistää lasten kasvua ja oppimista sekä hyvinvointia ja tarjota vertaistukea kotien kasvatustyölle. Osallistumalla vanhempaintoimintaan vanhemmat voivat osallistua koulun kehittämiseen ja tukea koulua sen opetustehtävässä. Käytännöllisimmillään vanhempainyhdistykset keräävät varoja koulun opetussuunnitelman ulkopuolista yhteistä toimintaa, kuten luokkaretkiä varten. Lisäksi vanhempainyhdistykset toimivat vanhempien verkostoitumis- ja keskusteluareenana. (<http://www.vanhempainliitto.fi/>)

**Vanhempaintoimintaan osallistuminen melko passiivista.** Haastatteluaineiston valossa näytti siltä, että lopulta vain melko pieni määrä tutkimukseen osallistuneista perheistä osallistui tai oli jossain lapsen alakouluvaiheessa osallistunut vanhempainyhdistystoimintaan. Ne, jotka toimintaan osallistuivat, olivat puolestaan hyvin aktiivisia yhdistyksen jäseniä. Vanhempainyhdistyksistä oli usein muodostunut tiiviitä yhteisöjä, joissa kerättiin etupäässä varoja koulujen oppilaiden hyväksi opetussuunnitelman ulkopuolisen toiminnan tukemiseksi.

*Meil on.. aika aktiivista. Me kokoonnutaan melkein kerran kuussa. Ja.. osallistutaan.. joulun- ja kevätkuuhliin jollain muistamisella, per luokka tai per oppilas. Ja yhteisissä tempauksissa kerättyä rahoa pyritään käyttämään koulun oppilaitten hyväksi, et minkään näköstä semmosta varainkeruuta.. muille kuin oppilaille ei oo. Ja kaikki rahat pyritään sitten käyttämään oppilaitten hyväksi. Diskoi järjestetään tai oikeestaan niin, et kutosluokkalaiset järjestää diskoja ja vanhempainyhdistys valvoo ja hoitaa kaikki luvat kuntoon ja sit osallistutaan tämmösiin Turun päiviin, (..) niin semmisiin erilaisiin mahdollisuuksil, talvel oli luistelutapahtuma, missä tarjottiin lapsille makkaroita ja mehua. Nyt kun oli hyvä talvi. Ja sitten ostetaan sitten koululle esimerkiks (..) askartelutavaroita ja semmosia. Meit on aika aktiivinen, oisko meit kymmenkunta ketä yleensä siin kulkee. Nyt on parempi vaihe kun muutama vuosi sitten oltiin ihan lopettamas jo koko toimintaa, kun ei ollu aktiivisia ihmisiä, nyt on taas aktiivisia tullu.*  
(H85, opisto, muu koulu, painotettu lk)

Kun vanhempainyhdistykseen tarvittiin uusia aktiivisia toimijoita, vanhempia rekrytoitiin niihin tuttuun jo mukana toimivien vanhempien toimesta. Äidit osallistuivat toimintaan, koska he olivat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä, halusivat olla tietoisia siitä, miten näillä menee koulussa, mitä kouluun kuuluu sekä mitä lasten elämässä yleensäkin tapahtuu.

*Siis toikin, et mä joutusin.. Se oli varmaan tän meidän kummipojan toi äiti niin hän oli puheenjohtajana siel pari vuotta ja sit hän vaan sanos, et juu, et tarvittais porukkaa, et aktiivist porukkaa, et oleksä kiinnostunu ja näin ja mä sanoin, et juu ei mitään,*

*et voin tulla ja näin, koska haluan olla, tietonen, mitä mun lapsil kuuluu ja miten siel koulus menee ja muutenkin koulun kuulumisia, et on mun mielest tärkeet ja on, kaikki lapsen elämäs tapahtuvat jutut.. Ja sitä kautta mä siäl nyt sit olen ollu sit viis vuotta vai. Joo, ja se on jotenkin semmonen aika tiivis yhteisö, ne ketkä sitä haluaa, mut se et jos et sä haluu mihinkään osallistuu ni ei sun myöskään tarvi. Et ei se myöskään vaadi sult, et täytytys olla joka kekkereis mukaan. Mut.. mä pidän sitä jotenkin tärkeenä, et sä näät niit vanhempii ja saat just keskustella, et mitä teil on keskusteltu täst asiast ja näin. Mut käydään myös sähköpostikeskustelui vanhempien kans aika paljon. Varsinkin et jos on jotain kriisitilannet, niin sit siel laulaa sähköpostit [nau-  
raa]. (H80, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

Kuten edellä olevasta ja seuraavasta siteerauksesta ilmeni, äidit osallistuivat vanhem-  
pintoimintaan myös tutustuakseen ja verkostoituakseen muiden vanhempien kans-  
sa. Keskustelut ja yhteydenpito muihin vanhempiin koettiin tärkeäksi mahdollisissa  
lasten kriisitilanteissa. Lisäksi vanhempainyhdistystoiminnan kautta oli voitu löytää  
läheisiä ystäviä ja ystäväperheitä.

*..et mä menin sit heti tähän vanhempainyhdistykseen mukaan. Ihan silleen et tutus-  
tuisin muihin perheisiin, ja se toimikin aika hyvin, et just sieltä tän meidän vanhim-  
man lapsen luokalta niin on tullu mulle ihan semmosia muutamia läheisiä ystäviä,  
ja sitten on tosiaan lasten kautta on muutama semmonen ystäväperhe joitten kanssa  
sitten ihan kyläilläänkin. (H92, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Vanhemmat olivat sitä mieltä, että oli tärkeätä tutustua koulun toimintaan ja erityisesti  
opettajakuntaan rehtoreineen ja tämä onnistui parhaiten osallistumalla vanhempain-  
yhdistykseen. Näin toimittaessa vanhemmat voivat muodostaa omat näkemyksensä  
opettajista, rehtoreista ja koulusta eivätkä mielikuvat heistä muodostuisi ainoastaan  
muiden vanhempien mielipiteistä ja huhupuheista. Koska lapset viettävät suuren osan  
päivästään koulussa, rehtorin ja opettajien keskinäinen yhteistyökykyisyys sekä kodin  
ja koulun välisen vuorovaikutuksen sujuvuus koettiin tärkeiksi. Eripuraisuus esimer-  
kiksi rehtorin ja opettajien voisi heijastua luokkatasolle asti. Mikäli tällaisista asioista  
oltiin tietoisia, koettiin niihin voitavan myös vaikuttaa.

*Kyl mä sillai, mä ehkä et mun mielest on ihan hyvä olla jollain lailla tutustua sen  
koulun toimintaan vähän sit ja opettajiin ja tämmösiin, et mä pidän vähän silleen  
tärkeenä sitä, et vähän tietää minkälaista. Kun huomaa että sitä kulkee kaikennäkö-  
siä, niin ku se nyt vähän aina on, et opettajistaki voi olla sit semmosii kaikennäkösi  
mielipiteitä et jonkun mielestä joku on ihan hirveen huono ja näin ja vaikka mitä, ja  
et sit mul on vähän se että mä haluun ite tavata ihmisiä, et mä en kauheen, siel on  
nyt ollu esimerkiks semmonen, sinne tuli rehtori tuolta [tietystä kaupungista], apu-  
laisrehtori, ja entinen lähti ja siitä sitte rupes, siel oli ihan älyttömii semmosii sähkö-  
posteja läheteltiin sit, niit tuli, et vanhemmat toisilleen ja sit kerrottiin ja mä olin et ei  
hyvänen aika, et mä nyt meen mieluummin kattomaan et minkälainen ihminen tää  
on, et mä en jaksa ruveta jotenki semmoseen.. Et sitten kumminki tietyt asiat mulle  
on tärkeitä, että en mäkään haluu esimerkiks et mun lapsi on jossain semmoses kou-  
lussa, missä on joku kauhee jotenki sellanen opettajakunta ja joku rehtori on sit aivan  
sotajalalla, koska se näkyy sit taas niin äkkiä siellä luokkatasolla, et semmoset ainaki  
pitää sit jotenki selvittää. (H98, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Osalla vanhemmista vanhempainuimintaan osallistuminen aktivoitu tilanteissa, joissa lapsen kouluun tai koulunkäyntiin liittyi jonkinlaisia epäkohtia tai käytäntöjä, joita oli mahdoton hyväksyä. Esimerkiksi joitakin turkulaiskouluista oli jouduttu remontoimaan lapsen kouluvuosien varrella erilaisten kosteus- ja homevaurioiden takia ja kaupungilla oli ollut erilaisia käytäntöjä lasten koulunkäynnin järjestämiseksi remontoiminnan ajaksi. Vanhempainyhdistystoimintaan osallistuminen olikin aktivoitunut hetkellisesti, sillä remonttiin joutuvan lähialakoulun pihalle kaavailtujen parakien vaihtoehdoksi oli noussut lasten kuljettaminen johonkin muuhun kauempana sijaitsevaan kouluun. Tällaisessa tilanteessa vanhemmat olivat yhdistäneet voimansa, toimineet kollektiivisesti ja käyneet keskustelemassa muun muassa päättäjien kanssa saadaakseen parakit oman lähikoulun pihalle.

*Itse asiassa en enää, et sillon kun meidän lapset oli [alakoulussa], muutama vuos sitten kun siellä parakkivaihtoehtoa pohdittiin niin sillon musta tuli tikeriäiti ja aktiivinen siinä vanhempainyhdistyksessä hetkeksi, että meidän lapset ei olis joutunu, sillon oli jotakin ihan hurjia vaihtoehtoja, että ne joutuu [muualle kouluun] jollain kummallisella kuljetuksella tai muuta, et sillon mä olin aktiivinen vanhempainyhdistyksessä ja me käytiin kaiken maailman Turun päättäjiä puhumassa ympäri, et saatiin ne parakit. Mut se on ainut, missä mä oon, muuten mä en oikeastaan puutu mitenkään. Ja se on ollu erityistoivomus meidän [pojan]opettajalta että, vanhemmat pysyttelee siellä, on hiljaa [naurahtaan] ja hän antaa kuulua, jos on ongelmia, niin mä oon toteuttanu tätä. Ja se toki siis sopii mulle, kun mulla on niin kiireistä täällä, että mä en kauheesti ehtiskään oleen aktiivinen ja puuttuun. Mutta jos mä kokisin, että siellä on epäkohtia niin kyllä mä niistä sitten älähtäisin ja pyrkisin jotakin tekemään. En tiä pystyisinkö mut, nyt ei oo ollu sellasia tilanteita, että olis tarvinnu. (H44, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

**Kiire ja kiinnostuksen puute estävät osallistumisen.** Haastateltavista enemmistö ei kuitenkaan osallistunut vanhempainyhdistystoimintaan lainkaan. Osallistumattomuutta perusteltiin sillä, että kiinnostus tai aika ei yksinkertaisesti riitä tämänkaltaiseen toimintaan oman työn tai työvuorojen takia. Koska aika ei riitä ihan kaikkeen, äidit jättivät vanhempainyhdistyskokoukset ja -toiminnan muille vanhemmille ollakseen mieluummin kotona omien lasten kanssa.

*Huono omatunto kolahti. Siis mä siis todella voi sanoo et melkeenpä et EVVK, siis tai periaattees kiinnostaa juu, mut siis no, ehkä kun oon ite ollu yksin enimmäkseen lasten kanssa, on ollu kaikkee muut tekemist niin paljon niin se on sit ollu semmonen mist oon vähän livistäny, et kyl mä aina toivoisin että olis jotenki erilaiset puitteet, et vois vaik ollaki mukana mut.. (H36, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Vanhemmat myönsivät olevansa laiskoja ja passiivisia osallistujia vanhempainyhdistyksiin, vaikka toiminta itsessään tärkeäksi koettiin. Työn ohen oli sovitettava kuitenkin muita aktiviteettejä, kuten opiskelu, kotityöt sekä lasten harrastuksiin osallistuminen. Usein vanhempien aktiivisuus kohdistuikin harrastustoimintaan, jossa vanhemmat olivat mukana intensiivisesti toimien muun muassa valmentajina, joukkueenjohtajina, huoltajina tai vähintään kuskaten lasta harrastuksen pariin.

*Aika vähän oon mut kyl mä siel nyt joskus.. En mä oon kuulunu vanhempainyhdistykseen kyl mä oon ollu passiivinen, vanhempi siin kohtaa. Mul on tosiaan, kun on tää työ ja nyt varsinki toi iltaopiskelu ja sit mä oon näitten, tyttöjen taas harrastuksis (...) niin ei sitä aikaa vaan millään riitä ja kotiki viel pitää hoitaa niin.. Et sit olis siin koulun pohjal niinku antamassa sinne sitte. Toki se on hyvin, kullannarvoinen työ mitä ne tekee siellä ja aina keväisin sit kovasti kosiskelevat et onko jatkajia (...) Ainahan ne tarttee uutta verta sinne sitte et.. toteuttamaan, sitä. (H62, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Muutamat äideistä olisivat halunneet tutustua paremmin lastensa kouluun, koulu-kavereiden vanhempiin ja verkostoitua sekä vanhempien että opettajakunnan kanssa, mutta osallistuttuaan vanhempainyhdistyksen kokouksiin, toiminta voitiin kokea liian viralliseksi tai sisäänpäin lämpiäväksi. Äitien kokemuksen mukaan osassa kouluja vanhempainyhdistystoiminta oli ollut puolestaan huonosti organisoitua tai sitä ei ollut lainkaan. Vanhemmat saattoivat osallistua myös erilaisissa avustajan rooleissa kaikenlaisiin muihin koulun tai luokan järjestämiin tapahtumiin.

*Mä vilpittömästi ajattelin silloin ku menin, et johonki vanhempaintoimikuntaan ja muuta, mut sit sen huomasi vaan et ne oli aika sisäänlämpiävii sil taval, et ei sinne sit ihan yksinään omal innostuksel, niin tullu mentyy et jos joku olis, kato, niin en. Et kyl se jää enemmän sit oman luokan opettajan kans. (H34, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*No siellä on ollu hyvin huonosti toimiva vanhempainyhdistys. Sitä ei ole ollu viiteen viimeeseen vuoteen ollenkaan, et nyt se on taas herätetty henkiin. Mut täs vaihees mä ajattelin et mä en siihen lähde, koska tytöt on jo tän koulun loppupäässä, et siihen en lähde. Mut et mä oon jo osallistunu kyllä sitten heidän kaikennäkösiin tämmösiin tapahtumiin mitä heillä on ollu, diskojen tämmösen toiminnan avustamises, arpojen myynnis, arpavoittojen hankkimises ja sit mä olen myöskin lahjoittanu kun mä itte sain, niin olen lahjoittanu sitten tähän [tytön] luokalle tämmöstä välituntiliikuntaan tarvittavii välineitä (...) et kysyin opettajalta, et mulle on tarjottu tämmöstä mahdollisuutta saada, et otatteko vastaan, et mul täytyy vaan sit olla joku paikka mihin ne lahjotetaan. (H29, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Koska vanhempainyhdistystoiminta koettiin tarpeelliseksi ja tärkeäksi, oli sen toimintaa yleensä haluttu tukea ja toimia yhdistystoiminnan mahdollistajana muun muassa maksamalla jäsenmaksua sekä osallistumalla erilaisiin yhdistyksen järjestämiin varainkeruutoimiin, joilla kerättiin varoja esimerkiksi koulun luokkaretkiä, urheilu-, askartelu- ja välituntivarusteita varten.

*Ei. Enemmän, oma pieni roolini on tämmönen, musta meillä on kauheen kiva vanhempainyhdistys, semmonen mahdollistaja, tiäks sä et me on tehty töitä silleen, että on saatu kerättyä varoja, jotta on saatu heille luokkaretkibusseja ja kaikkea urheiluvälinettä ja tämmöntyypistä ehkä perinteistä toimintaa. Johtuu varmaan tuon koulun yleisestä kivasta hengestä. En mä ainakaan kokenu, että mun pitäis sillä tavalla puuttua, enkä mä haluakaan, siellä on kuitenkin ammatti-ihmisiä ja ammattikasvattajia. Kyselen, käyn vanhempain varteissa, yritän kysyä, et mitä me voidaan perheenä tai kotina tehdä, jos jotakin asiaa pitää muuttaa. (H54, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

**Käytännötoimintaa lapsen koulun ja luokan hyväksi.** Lähes jokainen haastateltava kertoi osallistuvansa ainakin jollain tavoin oman lapsensa koulun ja luokan toimintaan ja erilaisiin koulun järjestämiin vapaaehtoisin tapahtumiin, vaikka he eivät vanhempainyhdistyksiin osallistuisikaan. Osallistuminen lapsen koulun ja luokan yhteisen hyvän eteen oli yleensä hyvin käytännöllistä, kuten pullan tai muiden leivonnaisten leipomista ja arvontapalkintojen hankkimista luokan järjestäessä diskoja, myyjäisiä ym. tapahtumia. Yleensä näillä tapahtumilla kerättiin varoja lapsen luokan retkiä varten. Äidit saattoivat aktivoitua tällaiseen toimintaan myös itsenäisesti ilman luokanopettajan tukea.

*Mä en osallistu, mä osallistun sillä lailla, että mä leivon aina pullaa tai jotain tarvittaessa, kun tarvitaan jotain. Siis sil taval. Et emmä mitenkään, mä en oo koskaan ollu mikään kauhee semmonen yritys.. aktivisti enkä näin, et mä oon aina sitte ku, koulu taas.. nyt ne on menos keväällä Särkänniemeen, ni minä olen luvannut leipoa pullaa, myyjäisiin. Et tälle mä osallistun, leipomalla, leipomalla pullaa tai jotain tämmöst näin, mut emmä muuten osallistu mitenkään.. aktiivisesti. (H63, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Sit me päätettiin me äidit vähän, sit sois puhelimet ja sähköpostit et mitä me tehään, että nostetaanks me ja kädet pystyyn et ei mekään tehä. Mut sit me todettiin et ei me voida tehä lapsil semmost. Ja sit meit oli siin sit muutama äiti ku me ruvettiin järjestään sitä ja se onnistu ihan älyttömän hyvin, siel oli sit vapaaehtosii äitei oli tiskin takan ja tarjoiluu ja syömist oli ja lapset teki ite ihan hirveest kaikkee, mut hän ei tehny tikkuu ristiin, hän ei ees tullu sinne paikal. Valvomaan et miten se homma hoidetaan. (H75, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Kun kaupungin kouluavustajaresurssit ovat olleet lähes olemattomat, halukkaita lasten vanhempia on voitu pyytää apuun esimerkiksi koululuokan pyöräretkille sekä museo-, konsertti- ja kirjastovierailuille. Seuraavassa siteerattu olikin ollut erityisen aktiivinen toimiessaan lapsensa luokan eräänlaisena apuopettajana. Tästä työstä palkkioksi hän sai koululounaan, mutta myös hyvän mielen.

*No sil taval, ko mul on, mä olin niin monta vuotta kotona ja kouluavustajaresurssit esimerkiks on niin valtavan pienet ja mun nuoremman tytön, kolme vuotta hänen opettaja, nyt hänel on vaihtunu opettaja, siis neljännel, niin käytti vanhempii paljo. Et mä olen käyny heiän kans Väinö Aaltosen museos ja taidemuseos ja konsertis ja käsityöläismuseos ja pyöräretkel ja kirjastois ja. Et mä sain niinku ruokapalkal, mä sain mennä mukaan, mä olin siel niinku apuopena. Ja sit mä sain syödä koulus. Et se on kyllä, en mä tiedä ketään toista äitii, joka ois niin paljo ollu, ku mä, mukan. (H93, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*

Äiti jatkaa vielä näin: *Mä oon tykänny tosi paljo niist päivist ja must se on ihanaa, ko mä tunnen opettajat ja mä tunnen ne luokkakaverit siel, ne morjestaa mua ja pyytää Facebookis kaveriks. Ja must on kiva mennä tuol semmoseen, niinku mä sanoin, et ku mul ei oo mitään hienoo ammattii, must se on kiva ollu mennä semmosen jonon jatkona. Niin mä oon vaan tykänny siit. (H93, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*

Yhtäältä silloin kun äiti oli itse ammatiltaan opettaja tai muu opetusalan asiantuntija, aktiivisuus lapsen koulun vanhempaintoimintaan ja kiinnostus kodin ja koulun



väliseen kiinteään yhteistyöhön oli melko vähäistä. Vanhempien ei nähty tarvitsevan puuttua opettajien työhön, sillä siellä oli ammattilaiset hoitamassa ”hommat”. Toisaalta mikäli luokkakohtaisessa yhdistystoiminnassa oltiin mukana, haluttiin siellä olla vain rivijäsenenä. Opettajaäitien periaatteena oli, että vanhempainilloissa käydään, mutta siellä pidetään melko matalaa profilia. Omien harrastusten haluttiin liittyvän johonkin muuhun kuin kouluun liittyviin toimintoihin. Seuraavan aineistoesimerkin äiti nosti esille kokemuksensa siitä, ettei hän voinut mennä edes vanhempainiltaan äitinä, sillä sellaista roolia ja tilaa ainakaan tälle äidille ei ollut annettu.

*..niin me ollaan päädytty siihen että me ollaan aika epäaktiivisia vanhempia koulun suhteen. Et me käydään ehkä luokanvalvojan kans tämmöstä sähköpostikirjeenvaihtoa, meidän poikamme toljailusta tai jostain muusta mutta, ja sitten ollaan jossain yhteises vanhempainillas mutta, pyritään pitämään sillä tavalla matalaa profilia koska must tuntuu et mä en voi mennä sinne oikein äitinä, mä huomaan sen et mulle ei anneta sitä roolia. Et mä en saa sitä tilaa. Niin mä oon jotenkin ajatellu et okei, menee se näinkin et heil menee suht koht hyvin niin, sit me ei olla (koskaan käyty) siellä. (H89, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

**Vanhempainillat ja -vartit merkityksellisiä kodin ja koulun välisiä kohtaauspaikkoja.** Haastateltujen äitien lasten luokanopettajat järjestivät yleensä ainakin yhden vanhempainillan lukuvuoden aikana. Vanhempainillan järjestäminen ei ole pakollista, mutta suotavaa ja tärkeää kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumisessa sekä perheiden keskinäisten verkostojen muotoutumisessa. Erityisesti kuudennen luokan vanhempainilloilla voi olla merkitystä perheiden kouluvalinnoille, sillä näissä tilaisuuksissa vanhemmat voivat keskustella opettajan sekä muiden vanhempien kanssa niin lähi- kuin muistakin yläkoulusta, ja kouluvalinnoista sekä kuulla ja vaihtaa kokemuksia lapsen koulutukseen liittyvistä asioista ja valinnoista.

Valtaosalle äideistä kodin ja koulun välinen yhteistyö tarkoitti ennen kaikkea aktiivista osallistumista alakoulujen luokkakohtaisiin vanhempainiltoihin. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että opettajien oma aktiivisuus vanhempainiltojen järjestämisessä oli hyvin vaihtelevaa. Silloin, kun painotetun luokan vanhempainiltoja oli järjestetty lukuvuoden aikana lähes joka kolmas viikko, niitä ei koettu enää mielekkäiksi, vaan koko vanhempainiltasysteemi koki pikemminkin inflaation.

*Mut tietenkin jos niit vanhempainiltoja on joka kolmas viikko, niin ku välil on ollut siis sama opettaja järjestää omalle luokalleen joka kolmas viikko niin sit ehkä se kokee vähän inflaatiota. (Äiti 46 muu kuin lähikoulu, painotettu luokka)*

Seuraavassa aineistoesimerkissä äiti kertoi puolestaan oman kokemuksensa siitä, miten lapsen luokanopettaja oli järjestänyt koko kuusivuotisen alakoulutaipaaleen aikana maksimissaan kaksi vanhempainiltaa sekä sen lisäksi yhden ainoan vanhempainvartin lapsen ensimmäisellä luokalla. Kodin ja koulun välillä ei äidin kokemuksen mukaan kulkenut minkäänlainen informaatio siitäkään huolimatta, että äiti oli pyytänyt sitä lapsen reissuvihkon välityksellä.



*No, mä kritisoin tätä vähän taas nimenomaan meiän keskimmäisen muksun kohdalla, et vanhempainilto on ollu tän kuuden kouluvuode aikana yks tai kaks. Vanhempainvarttei oli silloin ekaluokalla. Et tää on se, mikä mua välil vähän tökkii aika paljonki, ja silloin ku noi oli kolmannel vissiin noi lapset, ni mitää informaatioo niin ku kirjallist informaatioo ei tullu koteihi. Koulupäivän pituus saattoi vaihdella, mut siit ei tullu mitään informaatioo. Sit mä laitoin joskus viestii sinne reissuvihossa sitte että, olis kiva tietää, ni sit siel tuli vaa vastaus et kaikki tarvittava informaatio on tullu. Et emmä tiä sit onks meiän poika jättäny sen tuomatta sen lapun kotiin tai, ku kyl hän yleensä ne laput tuo, mut vanhempain- mitään näit vanhempainiltoit niit ei oot, et mun mielest se on semmonen mikä ei sais olla näin. (H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Vanhemmat pyrkivät osallistumaan vanhempainiltoihin, mutta he myös kritikoivat niitä siitä, että niistä puuttui aito kunnan opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus, kuten seuraava äiti totesi: *Niin ja ne vanhempainillatki oli sellasii hänen monologejaan, et todella puuduttavaa, ettei ollu kyl yhtään semmost vuorovaikutusta siin hommas. (H36, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Haastatteluaineiston valossa näytti siltä, että vanhempainillat olivat jonkinlaisia tiedotustilaisuuksia, joissa opettajalla oli oma monologinsa. Toisaalta syy tähän ei välttämättä ole vain opettajan, vaan vanhemmilla on myös oma vastuunsa siitä, minkälaisiksi vanhempainillat lopulta muodostuvat. Usein äideillä olikin kokemus siitä, että vanhemmat eivät itse olleet kovinkaan aktiivisia keskustelijoita vanhempainilloissa. Eräs äideistä totesi olevansa yleensä ainoa vanhempi, joka oli edes yrittänyt kysellä tilaisuuksissa muun muassa sitä, olisiko lapsille mahdollista järjestää koulutyön oheen jotain mukavaa ylimääräistä tekemistä luokan ja oppilaiden yhteisöllisyyden lisäämiseksi.

*Mä on ollut ainoa vanhempien, vanhemmista joka kysynyt, kysyy vanhempainilloissa, ja sitten ainoa joka on kysynyt nimenomaan sitä, että onko mahdollista jotain järjestää lapsille muuta. Ja opettaja sanoo minulle näin että, mä en oo mikään sinisilmäinen nyt enää, mulla itellä on neljä lasta, ja mä en halua et enää, mitä mul on jo aika semmosen järjestämiseen. Mä sanoin että jostain niin kuin, samalla tavalla vanhemmat voisi järjestää, niin pois päin. Ettei kysymys hänestä. Mut kukaan ei sanonut sinne yhtään mitään. Mut minulla on vapaa-aika tietysti semmosta, vapaa mut totta kai mä järjestän jos on tommonen, tulis joku semmonen. Ilman muuta, mä ehdotin [pojalle] et mä voisin jotain järjestääkin teille jos te haluatte. (H67, yliopisto, muu koulu, yleislk)*

Osan mielestä vanhempainilloissa oli parempi pysyä hiljaa omista mielipiteistään esimerkiksi koulun ja kodin yhteistyötä koskien, jottei vain tulisi sekaantuneeksi liiaksi mihinkään. Seuraavassa siteerattu äiti tiivistä asian näin:

*Niin et mul voi ruveta tulemaan jottain mielipiteit niistä, et miten jottain opetuksesta ja koulun, no ehkä ei nyt ihan opetuksesta mut sanotaan nyt siitä koulun ja kodin yhteistyöstä tai jostain tämmösist asioista, et en mää halua sekaantuu mihinkään. Parempi juur pysyy poissa, en mää, mul on ihan, mä aattelen et ihan tarpeeks kun mä hoidan työni ja oman perheeni. (H25, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Vanhempainillat koettiin jossain määrin myös vastenmielisiksi ja siksikin niissä pyrittiin olemaan hiljaa. Muuan äidin kertoman mukaan ärsyynnyttyään jostain hän kuitenkin sanoo mielipiteensä ja havahtuu olevansa ainoa, joka kyseenalaistaa opettajan käytännöt eli sen, miksi joku asia tehdään niin kuin se tehdään. Sama äiti jatkoi pohdintojaan vanhempainilloissa tekemistään havainnoista näin:

*Se on tämmönen, mä oon sen verran anarkisti ja kapinallinen että mä nään sen jotenkin semmosena, se on kuitenkin tämmönen, mikä esimerkiks vanhempainillois mun mielest tulee kauheen selkeesti esille et, useimmin kun opettajat itse on lähtöisin, keskiluokkasista perheistä ja niitten oma kokemus elämästä on semmonen, se on aika silonen ja se on aika semmonen, tai semmonen kuva tulee, että jotenkin, no [tytön] opettaja esimerkiks on sitä mieltä että, mikä mun mielestä on kyllä ihan oikee asenne, että jos lapset oppii ala-asteen aikana laskettelemaan ja tanssimaan, hänellä on tää päämäärä, et ku ne kutosella nää kaks asiaa osaa niin ne pärjää elämässä. Must se on ihan viehättävä ajatus, okei, mä hyväksyn sen, mutta, hänellä on, tämmönen harha, että esimerkiks joka perhe on samanlainen, että siellä on kaksi työssäkäyvää aikuista, perheessä on auto, perheessä harrastetaan laskettelua, perheen isä on töissä firmassa, perheen äiti on huolehtivainen, ehkä sairaanhoitaja, jotenkin et se on, se tulee kaikessa esiin, ja tekee mieli sanoa että ei meillä tehdä asioita noin, ja ku se tulee ihan yksittäisessä lauseessa että kun äiti laittaa sen viiden ruuan niin täytyy olla sitten, ravitsemuksellisesti oikeaa ruokaa, niin mun tekee mieli viitata et meillä isä laittaa, ei meillä äiti laita ruokaa, ja sitten, niin ne on kauheen pieniä asioita mut jotenkin se, se koko maailma on semmonen, ja sit siin on se tietty systeemi, se tietty mylly jonka läpi lapset viedään, ja mä oon nyt hyväksyny että okei, et niinhän se on pakko olla et kun on 30 lapsen ryhmä, niin ei siinä käydä kattomaan et mitä tämä lapsi tarvitsisi, mut et, kyllä mä haluaisin että mun lapsellani olis opettaja joka olis empaattinen ja kuunteleva ja jolla olis aikaa pysähtyä niitten lasten luokse et mitä ne tarvii, mitä ne tarvii oppiakseen, mutta, se on systeemi. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Puheessa esiintynyt kriittisyys opettajan toimiin ja puheisiin liittyen kohdistui ennen kaikkea opettajien keskiluokkaiseen perhetaustaan ja puhetapaan, jotka äidin mielestä tulivat usein esille vanhempainilloissa. Edellä siteerattu äiti piti lapsensa opettajan oppimistavoitteita ja elämässä pärjäämisen päämääriä kyllä hellyttävänä ja hyväksyttävänäkin, mutta sekä niiden että erilaisten muiden lausahdusten välityksellä nousivat esille opettajan oletukset ja arvostukset muun muassa ydinperhemallista ja vanhempien perinteisistä sukupuolirooleista kotona. Tämä herätti äidissä suurta närkästystä, sillä ”oikea” elämä on tätä huomattavasti monimuotoisempaa.

Vanhempainiltojen lisäksi yhdeksi tärkeimmäksi kodin ja koulun välisen yhteistyömuodoksi nostettiin luokanopettajan kanssa käydyt yksittäistä lasta koskevat arviointi- ja kehityskeskustelut, vanhempainvartit. Useiden vanhempien mielestä vanhempainvartteja olisi järjestettävä ehdottomasti. Niihin myös osallistuttiin erittäin aktiivisesti, mikäli opettajat niitä vain luokkansa vanhemmille järjestivät.

*Että ne vanhemman vartit, ne on äärimmäisen tärkeitä.. (..) No kyllä ne on semmosia, että siinä käydään sitte sitä lapsen koulutilannetta läpi. Ne on kaiken ykkösjuuttu, koko koulussa meidän mielestä. Et ne on ehdottomasti oltava ja mä oon mielelläni niihin, osallistun aina. (H27, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Vanhempainvarttiin osallistuivat yleensä opettajan ja vanhempien lisäksi myös lapset. Niissä keskusteltiin ja käytiin tarkemmin läpi lapsen koulutilannetta, kasvua, kehittymistä ja oppimista. Vanhempainvarteissa käydyissä keskusteluissa koettiin päästävän henkilökohtaisemmalle tasolle kuin vanhempainilloissa. Näissä vanhemman ja opettajan välisissä vuorovaikutustilanteissa nousi merkitykselliseksi myös opettajan persoona ja se, minkälaiseksi ja kuinka avoimeksi opettajan ja vanhemman välinen vuorovaikutus muodostui.

*Puhumme ja keskustelemme, joo. Joskus tapaa-, joskus varattu aika meille, lähettää opettaja ja sitten me menemme ja keskustelemme. Tosi hyvä joo, meidän lapset pärjää koulun ja he tyytyväinen, opettaja on tyytyväinen. (H100, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

*Nytki mä oon just menos itse asiassa kehityskeskusteluun, tän tytön kehityskeskusteluun, et tehdään niit paikkoi mis tavallaan pääsee vaikuttamaan myöskin ihan siin henkilökohtasel tasolla kun sä luokanvalvojan kans käyt tai sit täs ala-asteel sen oman opettajan kans näit. Se on persoinakohtasta tietenki miten paljon sä pystyt, mut mun mielest tämmöses haastattelus ei voi mennä semmoseen persoona-ajatteluun, että annetaan mahdollisuus ja sit se on siit opettajast kiinni ja sen persoonasta, et kuin paljon sä pystyt keskustelemaan, et kuin vastaanottavainen opettaja on, mut et rakenne on tehty semmoseks, et olis mahdollisuus vaikuttaa. (H33, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Äidit kodin ja koulun yhteyshenkilöinä. Äitien kanssa keskusteltiin myös siitä, kuka perheestä osallistui vanhempainiltoihin ja -vartteihin tai oli yleensäkin useammin yhteydessä kouluun ja opettajaan. Osa äideistä oli sitä mieltä, vanhempainiltoihin osallistuivat molemmat vanhemmista tasapuolisesti. Tarvittaessa myös paikkakunnalla asuva muu lähipiiri oli voitu valjastaa koulun vanhempainiltaan silloin, kun kumpikaan vanhemmista ei pystynyt siihen osallistumaan.

*Jos vaan molemmat pääsee, niin osallistutaan joo. Ja tietysti sit ku mä teen vuorotöitä, niin se saattaa tehdä sen, et mä en pääse, et sit se on isä ku edustaa. Mut et pyritään ja sit tietysti se, et hän ehkä pääsääntösesi sanoo niin et mee sää. Mut kyl hänki menee, jos on niin et mä oon töissä, niin kylhän se menee. Vähän ehkä vaihtelee ja kyl tietysti sit ku on jotain isoi koulujuttui, niin kyl me niis sit ollaan mukana. (H88, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Kummalla on aikaa mennä, niin se menee. Ja viimekskin oli vanhempainilta niin huonoon aikaan, et itse asias sitten oli mummi siellä, et ei ollu, meistä ei päässy sinne kumpikaan, niin sit mummi meni. Et aina joku on aina meidän lähipiiristä siellä. Mut meillä ei oo mitenkään jaettu, et toinen tekee nämä ja toinen tekee, vaan meillä tekee aina se kuka on paikan päällä ja kenellä on mahollisuus se tehdä, niin se hoitaa, oli asia mikä hyvänsä sitten vaan, et meil ei oo mitenkään jaoteltu mitään tehtäviä. (H101, ammattikoulu, muu koulu, painotettu lk)*

Useimmat tutkittavista totesivat kuitenkin, että *Joo, mä oon se, joka on yhteyshenkilönä kouluun päin* (H88, opisto, lähikoulu, painotettu lk). Käytännössä äidit osallistuivat isää useammin vanhempainiltoihin ja isät yleensä silloin, kun äiti oli kokonaan

estynyt osallistumaan siihen. Haastateltavat olivat myös havainnoineet äitien olevan enemmistönä vanhempainilloissa. Näin totesivat seuraavat äidit:

*Mut et ehkä mä oon enempi ollu se ketä on vanhempainillois sit istunu. Mut kyl se edelleenki näyttää olevan enempi silleen et äitit siel sit on, enemmistönä.* (H77, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)

*Niinku kaikki, vanhempien illat ja kaikki, olen itte käyny. Väli(-), aina kirjotan kuin paljon, kun siellä kysytään kuin paljon tulee vieraita, ”2 tai 1”. Aina aluks 2, mut sit loppujen lopuks mennään 1. Onks se, varmaan mies kerran vain ollut, vanhempainillassa.* (H40, amk, lähikoulu, yleislk)

*Hän (isä) on vähän laiska tämmöiseen kouluasioihin ottamaan mitään. Et sitten jossain vanhempainillassa on ehkä käynyt, muttei muuten, et kyl se mun kontolla on just nämä kaikki sit kuitenkin.* (H96, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)

Nämä äidit puhuivat muun muassa siitä, että he eivät edes muista, olisiko isä ollut koskaan lapsen koulua koskevissa vanhempainilloissa tai muissakaan tapahtumissa lukuun ottamatta mahdollisia kevät- ja joulujuhlia, joissa oma lapsi oli saattanut esiintyä. Osa isistä ei välttämättä pidä tämän tyyppisistä sosiaalista tilanteista ja saattoi tämän vuoksi vältellä myös koulun vanhempainiloja.

### 6.3.3 Yläkoulujen esittelytilaisuudet kouluvalintojen rakentajina

Edellä esiteltyjen teemojen lisäksi vanhempien kanssa keskusteltiin tarkemmin siitä, osallistuivatko he koulujen esittelytilaisuuksiin ja minkälainen merkitys niillä ja niiden kautta välittyvällä tiedolla mahdollisesti oli perheiden kouluvalinnoille. Vanhemmilta kysyttiin, että *käviksä siellä yläkoulun infotilaisuudes mikä oli?*

**Lähikoulun esittelytilaisuuteen osallistumista ei nähty tarpeelliseksi.** Yläkoulun esittelytilaisuutta ja siihen osallistumista ei nähty välttämättömäksi varsinkaan silloin, kun äidit pitivät osoitteenmukaiseen kouluun siirtymistä selkeänä jatkumona lapsen peruskoulupolulle.

*Ei me olla oikeestaan. En mä oo minkään muun koulun infos käyny. Itseasias nyt muistin, et ei me oltu tän vuoden infossa. Joo, ku me oltiin siel [poikaan] liittyen yhes toises infos, mut se, ei me sillon vanhemman pojan kohdallakaan ei käyty minkään muun koulun infossa. Sillon heiän luokka meni vielä selkeemmin. Varmaan kaikki pojat ainakin meni tonne kouluun. Et se meni sillon niin selkeesti lössinä sinne.* (H42, peruskoulu, muu koulu, yleislk)

Noin kolmannes haastatelluista äideistä ei jostain syystä osallistunut yhteenkään lapsen yläkouluun siirtymistä koskevaan infotilaisuuteen. Osallistumattomuutta näihin tilaisuuksiin perusteltiin muun muassa vanhemman työvuoroilla, unohtamisella tai laiskuudella. Koulun esittelytilaisuus saattoi olla myös sellaisena iltana, joka ei perheelle jostain syystä sopinut. Lisäksi muutamat äideistä kertoivat käyneensä lapsen tulevassa koulussa jo monta kertaa aiemmin tai vastikään kyseistä yläkouluu käyvän sisaruksen vanhempainillassa, joten esittelyilttaa ei tämänkään takia koettu tarpeelliseksi.

*En käyny, et mä en muista mikä mulla oli sit silloin vai olikse vaan sitte laiskuus vai unohtdinko totaalisesti sen päivän. (H5, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*No [Naurahtaa], mä en käynyt siellä infotilaisuudessa, kun meidän pojilla oli bändisitys just samana päivänä, ja kun mä olin käynyt siellä viikko aikaisemmin, kun meidän [pojalla] oli vanhempainilta, niin mä olin just ollut siellä koulussa, niin en mä käynyt siellä infossa sen takia. (H71, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Välttämättömänä koulun esittelytilaisuuteen osallistumista ei pidetty myöskään silloin, kun yhden tai useamman yläkoulun esittelyilloissa oli käyty perheen vanhempien lasten siirtyessä yläkouluun. Tärkeintä oli, että lapsi itse pääsi tutustumaan tulevaan yläkouluunsa sekä sen ympäristöön ja opettajiin. Vanhemmille järjestetty esittelytilaisuus ei olisi kuitenkaan tuonut esille mitään sellaista uutta tietoa, jota perheet eivät olisi jo tienneet tai, jolla olisi ollut merkitystä yläkouluvalinnoille.

*Ei käyty itse asias. Mä kävin silloin pari vuotta sit ku vanhempi meni, niin mä kävin, kävinks mä [lähikoulun] mä kävin ja sit mä kävin vissiin jonkun muunkin. Mitäs mä mahdoin käydä? Mä en muistakaan niitä. Nyt en käyny kun se oli kuitenkin selkeetä. (H83, amk, lähikoulu, yleislk)*

*Ei, me käytiin silloin ku meidän poika meni sinne. Ja nyt me todettiin, et ku ne asiat mitä siel käydään läpi, ni me tiedetään, ni me ei mennä siihen nyt. Että sitä me nyt kovasti odotetaan et nää lapset menee sinne kattomaan, et mun mielest niittenki pitäis mennä sinne kattomaan, et sielthän oli rehtori ja, ketäs sielt oli, rehtori ja opinto-ohjaaja, semmoset ainaki kävi tuol koulus esittäytymäs ja kertomas. Mut et se ois ihan kiva, et lapset pääsis sinne. (H75, opisto, lähikoulu, yleislk)*

**Koulujen esittelytilaisuudet merkityksellisiä ja kattavia.** Yleensä äidit kuitenkin osallistuivat yhden koulun ja ensisijaisesti juuri lapselle osoitetun koulun esittelytilaisuuteen. Tilaisuuksia pidettiin hyödyllisinä ja kaiken kattavina. Yleisluontoisen rehtorin ja/tai opinto-ohjaajan pitämän informatiivisen osuuden lisäksi koulussa oli voitu tutustua luokkahuoneisiin ja muihin tiloihin. Tilaisuuksien välityksellä äidit kokivat saaneensa itselleen tärkeätä yläkoulua ja opiskelua koskevaa tietoa. Osan mielestä lähikoulun esittelytilaisuuksissa esiteltiin vain kouluun liittyviä perusasioita ja saatettiinpa niitä pitää myös turhina. Vaikka tilaisuus olisi jäänytkin väliin, koettiin, ettei mistään erityisen tärkeästä ei olisi jääty paitsi.

*Joo. Siis ku mentii, rehtori piti semmosen, joo. Ja sitten oli muitakin, ja oli tää [tietyn oppiaineen] opettaja, joka on.. vararehtori. Ni hän piti siitä sitte semmosen pienen infon, ja sit lähettiin kiertään tosiaan, niitä, et oli ihan kiva nähdä ja opettajien kans, ku mä oon semmonen, et mää hölpötän, nii mää kävin niitä sitten läpi. Mut kyl se oli sil taval kaikenkattava, ja sai paljo tietoi, ja täytyyki mennä. Tai mää oon sitä mieltä. Tai mä oon niin kiinnostunu kaikesta, et sit ainaki sen mukaa, et must se oli hyvä. (H8, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*No, oikeestaan pääsääntöisesti ei se, en mä saanu sieltä mitään irti. Mä ny vaan kävin siellä [naurahtaan], kääntymässä. Et, en ois mitään nyt sitten jääny, mistään jääny paitsi, vaikka en olis mennykään, että, se nyt täytyy rehellisesti sanoo. Mut tietenki sillain ihan nyt sitte, kiva vähän nähdä sitä sieltä sisältäkin, että nyt tietää, että missä*

*se, lapsi sitte rupee oikeen pyörimään, ja, silleen. Mutta, ei sielt oikeestaan tullu mitään.* (H21, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)

Esittelytilaisuuteen osallistumisen tärkeyttä perusteltiin ensinnäkin sillä, että vanhemmat pääsivät tutustumaan ja vierailemaan paikkaan, jossa lapsi tulee viettämään tulevat vuotensa. Toisekseen he olivat innokkaita näkemään ja tapaamaan sekä yläkoulun rehtorin, jota pidettiin ensisijaisesti koulunsa hengenluojana, että koulun opettajakunnan. Opettajat osoittautuivat yleensä mukaviksi, nuorekkaiksi ja sanavalmiiksi. Kaikki tämä antoi lisävarmuutta sille, että tuleva koulu oli omalle lapselle sopiva ja oikea valinta.

*No siellä oli rehtori ja sitte kaikki opet, et se täytyy sit sanoo, että se oli kiva, että näki ne opettajat. Vaikka siinä nyt oli, niitä oli monta kymmentä, että en mä tiää kuka niistä sitte lopussa opettaa, mutta se oli kyllä hyvä, että ne opettajat oli siellä paikalla. Ja se, että näki sen rehtorin.* (H27, yliopisto, lähikoulu, yleislk)

*Sitten mä olin siellä vanhempainillas ja siel oli kaikki opettajat esittäytymäs, niin tuntus että jaaha täällä on aika nuorekast porukkaa ja aika tommost, kuin mä sanoisin et sanavalmistista. Eli tuntus mukavalta. Enkä mä oo taas sit kuullu mitään negatiivista.* (H66, amk, muu koulu, painotettu lk)

Osassa yläkouluja on viime vuosien aikana otettu käyttöön jaksojärjestelmä, jota esiteltiin infoissa myös vanhemmille kouluun ja koulunkäyntiin liittyvien muiden käytäntöjen ohessa. Yleensä nämä esittelyt antoivat lisäselvyyttä sille, mitä yläkouluopinnot tarkoittavat ja tuovat tullessaan. Eräs opetuslalla toimiva äiti pohti kuitenkin sitä, miten vanhemmille esiteltävät tiiviit kalvosulkeiset koulun jaksojärjestelmästä, opetussuunnitelmasta ja tuntijaosta seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla voivat pikemminkin hämmentää vanhempia ja tuottaa sekaannusta kuin saada aikaan lisäselvyyttä tulevasta. Lisäksi esittelytilaisuuksissa esiteltiin koulun painotetun opetuksen linjoja ja tarjottiin niistä kiinnostuneille vanhemmille tilaisuus kysellä tarkemmin opiskelusta ym. näillä luokilla.

*Niin tota, varmaan, tämmönen siis siellä vaan opettajat esitteli itsensä ja kertoi et sitten, oisko rehtori ollut sitten joka kertoi, et minkälainen systeemi et heillä on täällä tämmönen, heillä oli tämmönen jaksosysteemi siellä, mikä on, ei kaikis yläkouluissa vielä Turussakaan oo kuulema mut, heillä on siellä [tietyt painotetun opetuksen] luokat. No, tyttö ollut innostunut kummastakaan niin, annettiin suosiolla olla että ei edes yritetä että. (...) Mut tää tilaisuus tosiaan oli semmonen, että siellä sitten jotkut kiinnostuneet vanhemmat nimenomaan teki kysymyksiä näistä [painotetun opetuksen] luokista, et ehkä se oli enemmän sitä mut itse ei niin kuin, kuunteli... Mut lähinnä tämmönen ihan informatiivinen.* (H20, yliopisto, lähikoulu, yleislk)

*Mut näin opettajana niin, ku joudun olemaan niissä vanhempainilloissa mukana niin, minust ne on, pääasiassa vaan sekottavia. Et jos mä ajattelen et mää menisin sinne vanhempana joka ei tiedä, jonka ensimmäinen lapsi esimerkiksi menee yläasteelle. Ne tulee meidän koulun vanhempainiltaan jossa puhutaan jaksojärjestelmästä mikä ei oo edes joka yläkoulus täällä. Ja sitten lyödään sinne, kalvosulkeiset että tämmönen opetussuunnitelman mukaan ja tuntijako tämmönen ja se on sit seiskalla näin*



*ja kasilla näin niin, sekasin siinä menee. Ja hyvin hämmmentyny. Mulla tässä asiaa auttaa se että mä tiedän ne, työn puolesta. (H41, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Osalle äideistä infotilaisuudet erityisesti painotetun opetuksen linjojen esittelyjen osalta olivatkin merkityksellisiä, jopa käänteentekeviä äitien pohtiessa lapsen peruskoulutukseen liittyviä valintoja. Esittelyssä painotettua opetusta saatettiin markkinoida sen verran hyvin, että se alkoi tuntua hyvältä vaihtoehdolta omalle lapselle. Opettajat osasivat markkinoida painotetun opetuksen valintaa muun muassa luomalla mielikuvia sellaisista luokista, joissa on miellyttävä ja luova ilmapiiri. Samalla tavoin myös osa muista painotetun opetuksen luokkakohtaiseen infoon osallistuneista vanhemmista näytti innostuneen kyseisestä oppiaineesta.

*No se tuli oikeestaan, ihan ennalta suunnittelematta, elikkä ku mä menin sinne vanhempainiltaan [lähikouluun]nii, siel oli sitte tää [painotetun opetuksen] luokkien esittely (..), ja tää [painotetun aineen] opettaja oli niin vetävä tyyppi ja hän sitten, mä aattelin että meenpä kuunteleen sinne [tietyn painotetun opetuksen] infoon sitte sinne luokkaanki, ja tuntu että siellä oli semmonen hyvin luova ilmapiiri ja, hän jotenkin oli sen olonen et hän saa [oppimaan] kenet tahansa, ja hän sanoki että ku ei tarvii olla ollu aikasemmin tai ei oo tarvinnu osata (..) tai muuta nii sitte jotenkin siinä huomias että, siellä oli puolet pojan luokka, vanhemmista paikalla siinä samassa tilassa, ja sit kaikki oli sen näkösiä innostuneita, et sitte pistettiin paperit ja pääs. (H22, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Kotona näiden äitien tehtäväksi jäi painotetun opetuksen markkinointi omalle lapselle. Tämän lapsen pehmittämisen ajateltiin olevan haasteellista ja kestävän kauan. Vastoin äidin oletuksia lapsi saattoi innostua oppiaineesta yhtälailla kuin äitinsäkin:

*Sit siel esiteltiin tää [painotetun opetuksen] luokka, ja siinä oli se että siin ei ollu mitään sellasta vaadetta et pitäis valmiiks jo [osata] jotain tai olis jotain erityisominaisuuksii vaan jos on kiinnostunu ja on sen alueen oppilas, et se on vaan tän alueen oppilaille tarkotettu ni, sit voi hakea. Sit me haettiin. Hän innostu sit ko mä olin innostunu kun mä tulin kotiin, niin kyllähän seki innostu sit kanssa, ja sitte haettiin. Sit siinä oli se että ei meinannu ensiks tulla riittävästi hakijoita sil luokalle, et se oli niin päin, mut sit siihen tuli ja nyt se perustetaan ja nyt se on sitte. (H58, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Haastattelut tuottivat puhunutta myös siitä, miten mielikuva koulusta muuttui kielteisestä myönteiseksi esittelytilaisuuteen osallistumisen myötä. Osalla äideistä oli ollut aiemmin melko negatiivinen ennakkokuva lapselle osoitetusta lähikouluista, mutta osallistuminen koulun järjestämään infoiltaan ja tutustuminen kouluun osoitti mielikuvan vääräksi, koulun tiloineen hyväksi ja erityisesti opettajakunnan mukavaksi ja innostuneeksi.

*Ja sit kaikki se mikä opettajat kerto siit koulun toiminnasta ja se esitys minkä yhdeksäsluokkalaiset meille piti, niin oikeastaan ihan hyvil mielin laitan hänet sinne kouluun, et paljon puhutaan et se on huono koulu ja siellä sattuu kaikennäköstä ja tietysti oppilailla ittellään on oma käsitys, et mikä on huono, mikä on tyhmää, mut*



*et mä oon sitä mieltä ja olen sanonu myöskin [tyttärelle], et opiskelijat on osa, oppilaat on osa sitä mikä muokkaa sen koulun, et mimmonen koulu se on, koska teiän käytöksestä riippuu sit se, et miten opettajat jaksaa teiän kanssa. (H29, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Koulujen esittelytilaisuudet näyttivät olleen melko merkityksellisiä mielikuvien luoja vanhempien pohtiessa kouluvalintoja. Edellisen äidin tavoin kaikille vanhemmille ei suinkaan muodostunut erityisen positiivisia mielikuvia kouluista niiden infotilaisuuksissa, kuten seuraavassa siteeratun äidin puheesta kävi ilmi. Mikäli koulussa oli tilaa oppilasalueen ulkopuolisille lapsille, tiettyjen painotettua opetusta antavien koulujen rehtoreiden markkinointipuheista saattoi jäädä kuva, että kyseisiin kouluihin ei kaivattu ihan tavallisia lapsia, mutta tiettyjen alojen huippulahjakkuudet toivotettiin tervetulleiksi.

*Ja hyvin tuli sellanen olo, et hoh, tänne ei ainakaan. (...) Se, tavallaan rehtorin asenne ratkasee hirveen paljon, et miten sä puhut siellä ihmisille. Et ”no jos sä oot [tietyn alan] huippu niin tervetuloa tänne, mut jos et oo niin [viheltää] ei tarvii tulla”, siis semmosta. Tai mikä se toinen koulu oli mis me käytiin et joo et, ”tänne ei oikeastans tarvi kans tulla, totta kai me hoidetaan jos asuu alueella niin me opetetaan, mutta jos oot huippu (...) voit tulla tänne”. Niin sit on vähän semmonen et okei.. (H76, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

**Vain muun kuin lähikoulun esittelytilaisuuteen osallistuminen tärkeää.** Koska jo yläkoululla nähtiin olevan tärkeä merkitys lapsen koulupolulla, osalle haastelluista äideistä oli tärkeätä pohtia kouluvalintoja ja vierailta eri koulujen esittelytilaisuuksissa. Kun lapselle haluttiin valita koulupaikka jostain muusta kuin lähikoulusta, vanhemmat vierailivat infoissa vain niissä kouluissa, joihin he halusivat ensisijaisesti hakea. Äidit kertoivat, miten kouluja oli vertailtu ja vierailtu useamman koulun esittelyissä jo silloin, kun yläkouluvalintoja pohdittiin perheen vanhemmalle lapselle. Myös tällä kertaa osa äideistä oli käynyt kahdessa tai jopa kolmessa esittelytilaisuudessa. Äidit olivat kiinnostuneita ensisijaisesti näiden koulujen painotetusta opetuksesta ja erikoisluokista, joten he halusivat selvittää tarkasti haku- ja valintaprosessit niihin ja lapsen mahdollisuudet päästä kouluun. Mikäli ensisijaisesti haluttuun kouluun pääsy osoittautui mahdottomaksi, voitiin vielä toimia sen mukaisesti ja pohtia muita valintoja. Myös lapset itse saattoivat olla aktiivisia huolehtiessaan siitä, että haettavan koulun esittelyiltan muistettiin mennä.

*No kyl mun mielest tietty täs kohtaa nyt, se että, mihin kouluun niin se on tosi tärkeä merkitys et niinku vaihtoehdot oli (...) Et nää kolme oli meillä vaihtoehdot ja .. Kaikki ne kolme käytiin kuuntelmas kiertämäs ja, ja näin niin.. Sit se päätös oli tää, tää [tietty muu koulu], et toki tosi vahvana oli se [tietty toinen koulu] ja sitte et se [kolmas] sit tiputettiin siit pois. (H62, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Joo. Mä en ihan niissä kaikissa käyny, kun mä kävin sillon kaks vuotta sitten aika paljon kun [isosisko] haki, niin sillon mä niitä jonkun verran kiersin, mutta kyllä mä nyt kävin muutamassa koulussa, ja oikeastaan lähinnä vain sen takia, että tulee sit*

*selväks, että mikä se hakuprosessi on ja mitkä mahdollisuudet on. En mä siinä kohtaa pistäny niit mitenkään paremmuusjärjestykseen, koska sit se oli niin selvää, että hän hakee erityisluokalle ja sekin oli aika selvää, että [tietty painotettu opetus] on se, ja ne vaihtoehdot oli oikeastaan jo katottu sitä kautta. Mutta jos hänellä ei olis tätä [tiettyä] harrastusta ollu, niin varmaan sitten olis täytyny mieltää eri tavalla sitä, mikä se valinta sit olis ollu. (H44, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Niin hän halus, piti vahtii että mennään katsomaan sinne yhdessä tutustumisiltaan sinne [tiettyyn muuhun kouluun], tonne [painotteiset] jutut.. (H60, opisto, muu koulu, yleislk)*

Äidit kertoivat myös muutamissa koulujen esittelytilaisuuksissa tekemistään havainnoista. Perheiden oli lähes mahdotonta päästä erityisen haluttuihin, maineiltaan hyviin kouluihin, sillä ne täytyivät yleensä oman oppilasalueen oppilaista lukuun ottamatta muutamia oppilaspaikkoja painotetun opetuksen luokilla. Kuultuaan rehtorin esittelyn ja perustelut kaupungin harjoittamalle koulupolitiikalle, osa vanhemmista oli poistunut kiukkuisena kesken esittelytilaisuuden. Kaupungin harjoittamaa kouluvalintapolitiikkaa ja koulujen painotetun opetuksen tarjontaa pohdittiinkin kriittisesti. Voidaanko oikeasti puhua valinnan mahdollisuuksista, silloin kun koulussa oli vain muutama oppilaspaikka muualta kuin omalta oppilasalueelta tuleville oppilaille tai kaupungin määrärahat ohjatiin vain tiettyjen painotetun opetuksen linjojen käyttöön? Paikallinen koulupolitiikka näyttäisikin ohjaavan ensisijaisesti siihen yläkouluun, jonka piiriin alakoulu kuuluu.

*Joka tapauksessa sitten oli semmonen vanhempainilta sitten siellä näille erikoisluokille pyrkiville ja siellä sitten rehtori ilmotti heti että Turun kaupungilta on tullu ilmoitus että heille, heidän täytyy ottaa, et heil on niin paljon oman alueen lapsia et heidän täytyy ottaa omat ensin sille luokalle mitä kaavailtiin, ja sit he, mä en muista oliko se koulu vai sitten Turun kaupunki joka oli osoittanu että loput tästä määrärahoista mitkä piti mennä näille [tietyn painotetun linjan] lapsille niin menee [tietyn toisen painotetun linjan opiskelijoille], joka olikin ihan sama sitten, eli sitä luokkaa ei perustettu. (H47, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Mä olin itse, oltiin siinä [tietyn] yläkoulun esittelyssä, he totes, että kun täällä on nyt tehty semmoinen, et opetusvirasto on määrännyt, että aloituspaikkoja on näin ja näin paljon seiskaluokkalaisille, ja sit heillä oli jotkut tällaiset kriteeristöt, miten se nyt katsoo, että sit.. Oliko se nyt näin, että muistaakseni suhde oli joku tällainen, että [tässä] yläkoulussa on aloituspaikkoja seiskaluokkalaisille 112, ja sit siellä oli vanhempia, jotka ”No niin, no mites tänne sit pääsee pyrkimään?” Niin haluan tuoda esille sen, että jo alakoulun puolelta oppilaita tulee 107, eli (-) on viisi paikkaa, joista nyt sit voidaan valita. Viidelle paikalle voidaan valita oppilas. Et jos se on Turun poliitiikka tällä hetkellä tämä, niin kyl mä sanon, et kyl sit aika huono on varmaan valita, et kyl kai se ensisijaisesti mennään siihen yläkouluun, mihin piiriin se alakoulukin kuuluu. Et en oo kauhean vakuuttunut tästä valinnan (-) tällä hetkellä (-) (yläkoulussa). (H69, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Osa vanhemmista oli selvittänyt edellä mainittuja pääsymahdollisuuksia kouluihin niiden nettisivuilta ennen tammikuisia koulujen esittelytilaisuuksia. Koska muuhun

kouluun pääsymahdollisuudet nähtiin olemattomiksi, koettiin myös sen esittelyiltaan osallistuminen jokseenkin turhaksi.

*Kaikista yläkouluista oli semmoset esittelyt ja kuka tahansa ois mennyt mihin tahansa mut en mä käynyt sit muualla. Sitä [tiettyä muuta koulua] mä vähän mietin et jos mä meen sinne tutustumaan mut en mä sitten mennä. Ja sit tota mietin kans tota, koska ainoa sit mihin [tytär] olis ehkä suostunu hakemaan oman koulun ulkopuolelta oli toi. (...) [tietty] yläkoulu, koska sinne sitte taas muutamia hänen luokkalaisiaan olis hakeutumassa mut siellä oli jo netissä luki et sinne otetaan oman piirin ulkopuolelta ehkä yks tai kaks tai ehkä ei ketään koska [asuinalueellekin] tulee koko ajan lisää ja se on [sen koulun] aluetta. (...) Ei sinnekään sitten loppujen lopuks haettu koska se tuntu niin mahdottomalta ylipäätään, tai se tuntu turhelta koska se tuntu että sinne ei oteta oikeestaan piirin ulkopuolisia. (H95, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Valtaosassa haastateltuja perheitä koulujen esittelytilaisuuksiin osallistuminen näytti kuuluneen selkeästi äitien tehtäviin osana lapsen koulutukseen ja kouluvalintaan liittyvää kasvatustyötä. Suurin osa äideistä oli käynyt koulujen esittelytilaisuuksissa yksin, mutta osalla oli ollut seuranaan oma lapsi ja/tai lapsen koulukavereiden vanhemmat.

*Mä olin ainoastaan, mies ei ollut. Mut hyvä kun on sama koulu kumminkin, et ei oo aivan uutta taas alusta. On sit lapsille mahdollisuus, valitse yks kaveri, et sais olla samassa luokassa sitten. Varmaan joku.. joku tulee, joku kaveri, mitä vois molemmat kirjottaa, ”mä haluan olla sen kans”. (H40, amk, lähikoulu, yleislk)*

Muutamissa perheissä molemmat vanhemmat olivat ottaneet tasapuolisesti selvää lapsen koulua koskevista asioista ja osallistuneet sekä koulun esittelytilaisuuteen että yleensäkin koulun järjestämiin tapahtumiin ja tilaisuuksiin yhdessä. Jos vanhemmat halusivat osallistua useamman kuin yhden koulun esittelytilaisuuteen, olivat he voineet jalkautua eri kouluihin. Näin kouluvalintoja koskeva taustoitustyö ei jäänyt vain toisen vanhemman harteille.

*Me käytiin mun miehen kans siellä, siel vaan kerrottiin et mitkä heil on ne aineet ja koska tulee ne valinnaiset ja sit esiteltiin opettajat. (H39, opisto, lähikoulu, yleislk)*

*Mä oon käynyt [lähikoulus] ja mies kävi [muussa koulussa] et, vähä sillai (ajatellen). (H87, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Vain muutamassa haastattelussa äiti totesi ainoastaan lapsen isä osallistuneen yläkoulun esittelytilaisuuteen. Tällainen järjestely oli voinut olla pakon sanelema äidin työvuorojen takia.

*No se oli varmaa sillon ku oli joku tämmönen, kaikille vanhemmille joku tilaisuus tuolla [tiettyssä yläkoulussa]. Ja sitte, ku ne on aina iltasin ja mä oon iltasin töissä ni mun mies on aina näissä, että mä harvoin pääsen mihinkää niin, sit ku hän tuli sieltä ni me varmaan sit sillo illalla keskusteltiin, et hän kerto mulle et mitä kaikkee siin on mahdollista. Sit varmaa poika oli myöski siinä ja, hän varmaan sit ilmasi sen et hän haluaa siihen [painotetun opetuksen luokalle]. Sit me sanottiin et okei, sopii. (H94, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

### 6.3.4 Koonti kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä kouluvalinnalle

Tässä yhteenvetoluvussa kokoan yhteen sitä, mitä ja miten äidit puhuivat kodin ja koulun välisistä erilaisista yhteistyökäytännöistä ja pohdin niiden merkitystä lapsen koulutukselle ja kouluvalinnalle. Opettajien kanssa keskusteltiin mielellään ja heidän työtään haluttiin yleensä tukea. Näytti siltä, että vanhemmat kokivat yhteydenoton sekä opettajaan että rehtoriin helpoksi ja he myös luottivat siihen, että opettaja on aina tarvittaessa yhteydessä kotiin. Opettajaan otettiin yhteyttä yleensä silloin, kun vanhemman tai lapsen mieltä painoivat tai askarruttivat koulunkäyntiin, oppimiseen, kaverisuhteisiin tai kiusaamiseen liittyvät asiat. Koulukiusaamistapauksissa oltiin yhteydessä niin opettajaan kuin rehtoriinkin, mutta kiusaamiseen ei aina koettu puuttutavan riittävästi. Myös opettajan opetusmenetelmät saattoivat antaa aihetta yhteydenottoon, mikäli niiden ei nähty johtavan lasten oppimiseen. Yksittäisen vanhemman ja opettajan välisillä keskusteluilla ei välttämättä ollut merkittävää vaikutusta opettajaan. Sen sijaan vanhempien yhdistäessä voimansa ja toimiessa kollektiivisesti voitiin saada aikaan muutoksia opettajan käytökseen ja opetusmenetelmiin tilanteen parantamiseksi.

Pääsääntöisesti äitien yhteydenpito opettajan kanssa tapahtui sähköisen Wilman-järjestelmän tai sähköpostin välityksellä. Wilma koettiin hyväksi ja yksinkertaiseksi yhteydenpitovälineeksi, sillä sen avulla pysyttiin yleensä ajan tasalla siitä, mitä lapsen koulussa tapahtui. Opettajat käyttivät Wilmaa kuitenkin vaihtelevasti. Osa toimi siellä aktiivisesti tiedottaen perheille muun muassa koulun tapahtumat, luokan kuulumiset ja tiedot kotiläksyistä. Osa ei käyttänyt sitä lainkaan tai vain pakon sanelemana tarvittaessa. Opettajien käytännöt vaihtelivat suuresti myös sen suhteen miten ja milloin heille sai soittaa. Osa opettajista näytti rajoittavan vanhempien yhteydenotot tiettyyn aikaan ja paikkaan kuuluviksi. Sen sijaan osaan opettajista yhteydenpitäminen oli välitöntä ja helppoa.

Haastatteluaineiston valossa näytti siltä, että vain pieni määrä tutkimukseen osallistuneista perheistä toimi tai oli jossain lapsen alakouluvaiheessa toiminut vanhempainyhdistyksissä. Joissain kouluissa ko. toimintaa ei ollut lainkaan. Vanhempainyhdistystoiminta oli pienen aktiivisen vanhempainryhmän toimintaa ja yhdistykset koettiin tiiviiksi yhteisöiksi. Niiden tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin varainkeruu koulujen oppilaiden hyväksi ja opetussuunnitelman ulkopuolisen toiminnan tukemiseksi. Vanhemmat perustelivat halua osallistua toimintaan sillä, että he olivat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja siitä, mitä kouluun kuuluu. Toimintaan osallistuttiin myös siksi, että tutustuttaisiin muihin perheisiin, opettajiin ja rehtoriin. Vanhempainyhdistystoiminnan kautta nähtiin helpotettavan ja nopeutettavan kanssakäymistä opettajien ja muiden vanhempien kanssa niin koulukiusaamistapauksissa kuin muissakin ongelmissa.

Osa vanhemmista koki vanhempainyhdistystoiminnan turhan viralliseksi, sisäänpäin lämpiäväksi tai huonosti toimivaksi. Koska useimmat vanhemmat kokivat toiminnan

kuitenkin tarpeelliseksi, he toimivat usein eräänlaisina yhdistystoiminnan mahdollistajina maksamalla jäsenmaksun sekä osallistumalla yhdistyksen järjestämiin varainkeruutempausiin esimerkiksi koulussa tarvittavia urheilu-, askartelu- ja välituntivaruksia varten. Lähes jokainen äiti osallistui jollain tavoin myös lapsen oman luokan vapaa-ajan toimintaan, muun muassa leipomalla pullaa tai hankkimalla palkintoja arvontoihin diskoihin, myyjäisiin ym. tapahtumiin, joilla kerättiin varoja luokan retkiä varten.

Valtaosalle vanhemmista kodin ja koulun välinen yhteistyö tarkoitti ensisijaisesti osallistumista alakoulujen luokkakokouksiin vanhempainiltoihin. Koulujen vanhempainilloissa keskusteltiin yleisesti koulusta, koulunkäynnistä, luokan tapahtumista ym. sellaisista asioista, jotka koskivat koko koulua tai luokkaa. Opettajilla oli kuitenkin vaihtelevat käytännöt vanhempainiltojen järjestämisessä, sillä niitä oli voitu järjestää joko kuukausittain, jonka vuoksi toimintaa ei pidetty enää mielekkäänä, tai vanhempainiltoja oli järjestetty lapsen kuusivuotisen koulutaipaleen aikana vain pari kertaa. Vanhempainillat saivat osakseen myös kritiikkiä. Koettiin, että niistä puuttui aito opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus. Ne nähtiin jonkinlaisiksi tiedotustilaisuuksiksi, joissa opettajalla oli oma monologinsa. Syytä tähän ei sälytetty pelkästään opettajan harteille, vaan myös vanhempien. Vanhemmat olivat usein itse ottaneet hiljaisen kuuntelijan roolin. Äitien yleinen havainto vanhempainilloista oli, että isät olivat niissä yleensäkin vähemmistönä.

Vanhempainiltojen lisäksi yhtenä tärkeänä kodin ja koulun välisenä yhteistyönmuotona pidettiin luokanopettajan kanssa käytyjä omaa lasta koskevia arviointi- ja kehityskeskusteluja, vanhempainvartteja. Niihin osallistuttiin aktiivisesti, mikäli opettajat niitä vain järjestivät. Vanhempainvarttiin osallistuivat opettajan ja vanhemman lisäksi myös lapset, ja keskusteluja käytiin niin lapsen koulunkäynnistä ja oppimisesta kuin kasvamisesta ja kehittymisestä yleensäkin. Näissä opettajan ja vanhemman välisissä keskusteluissa koettiin päästävän henkilökohtaisemmalle tasolle kuin esimerkiksi vanhempainilloissa käydyissä keskustelutilanteissa. Tosin myös tällöin keskustelujen syvyys riippui niin vanhemman kuin opettajankin persoonallisuudesta ja vuorovaikutustaidoista.

Valtaosa äideistä oli osallistunut ainakin yhden koulun ja pääsääntöisesti lapselle osoitetun koulun esittelytilaisuuteen (taulukko 12). Noin kolmannes haastatelluista äideistä ei puolestaan osallistunut koulujen esittelytilaisuuksiin lainkaan. Osallistumattomuutta selitettiin työvuoroilla, unohtamisella tai laiskuudella. Koulun esittelytilaisuudessa oli voitu käydä jo vanhempien lasten siirtyessä sinne, joten tilaisuutta ei tässä vaiheessa nähty tarpeelliseksi. Koulu ympäristöineen ja ihmisineen koettiin tutuksi ja osoitteenmukaiseen kouluun siirtyminen selkeäksi jatkumoksi lapsen peruskoulupolulle.

TAULUKKO 12. Äitien osallistuminen yläkoulun esittelytilaisuuksiin

	Ei osallistunut koulun esittelytilaisuuteen	Osallistui lähikoulun esittelytilaisuuteen	Osallistui muun koulun esittelytilaisuuteen/- tilaisuuksiin
<b>Perusaste</b> (peruskoulu)	2	3	
<b>Keskiaste</b> (Ammatti- tai lukiokoulutus)	8	9	3
<b>Alin korkea-aste</b> (Opisto)	6	6	4
<b>Korkea-aste</b> (Amk)	6	3	2
<b>Ylin korkea-aste</b> (Yliopisto)	6	15	12
<b>Yhteensä</b>	28	36	22 <sup>41</sup>

Esittelytilaisuuteen osallistuttiin yleensä siksi, että näin päästiin tutustumaan lapsen tulevaan kouluun, koulun opettajakuntaan ja rehtoriin. Tilaisuudet toivat yleensä selvyttä koulun käytänteistä, kuten useissa yläkouluissa käyttöönotetusta jaksojärjestelmästä. Yleisluontoisen rehtorin ja/tai opinto-ohjaajan pitämän alustuksen lisäksi koulua saatettiin kiertää ja tutustua sen tiloihin. Osa äideistä oli sitä mieltä, että koulujen esittelyt olivat turhia ja eikä niillä nähty olevan merkitystä yläkouluvalintoja pohdittaessa. Osan mielestä ne antoivat varmuutta sille, että koulu oli oikea valinta lapselle.

Esittelytilaisuuteen osallistumisen myötä mielikuvat kouluista saattoivat muuttua. Yhtäältä kouluun tutustuminen voi muuttaa negatiivisen mielikuvan koulusta positiiviseksi lähikoulun osoittautuessa oletettua paremmaksi ja opettajakunnan mukavaksi ja innostuneeksi. Toisaalta rehtorin markkinointipuhe yläkoulusta tiettyjen huippulahjakkuuksien opinahjona saattoi antaa koulusta negatiivissävytteisen kuvan ja ohjata perheen pois ko. koulusta. Myös koulujen painotettua opetusta voitiin markkinoida tehokkaasti näiden luokkien opettajien luodessa mielikuvia luokista, joissa on miellyttävä ja luova ilmapiiri ja opettajalla innostunut työote. Koulujen esittelytilaisuudet saattoivat ollakin merkityksellisiä jopa käännteentekeviä vanhempien kouluvalinnoille.

Joka viides vanhempi ei osallistunut lainkaan lähikoulun esittelytilaisuuteen. Heille oli itsestään selvää, että koulupaikkaa haetaan jostain muusta koulusta. Eri kouluja oli voitu vertailla ja osallistua niiden esittelytilaisuuksiin jo silloin, kun perheen vanhemmille lapsille pohdittiin sopivaa yläkoulua, mutta myös tällä kertaa oli saatettu osallistua parin kolmen pohdinnan alla olevan koulun esittelytilaisuuteen.

<sup>42</sup> Tämän ryhmän äideistä neljä oli osallistunut useampaan kuin yhteen koulun esittelytilaisuuteen.

teen. Äidit olivat ensisijaisesti kiinnostuneita koulun painotteisesta opetuksesta ja erikoisluokista, joihin haku- ja valintaprosessit sekä pääsymahdollisuudet haluttiin selvittää. Mikäli infotilaisuudessa kävi ilmi, että lapsella ei ole minkäänlaisia mahdollisuuksia päästä ensisijaisesti haluttuun kouluun, perheillä oli mahdollisuus muuttaa valintasuunnitelmiaan koulupaikasta.

Muutamit äidit olivat tehneet havaintoja parin suosituksen keskustakoulun esittelytilaisuudessa siitä, miten osa vanhemmista oli poistunut tilaisuudesta melko tuhtuneena kuultuaan esittelyssä kaupungin ja/tai koulun toimintapolitiikasta. Rehtori oli selvittänyt, että kouluun oli miltei mahdotonta päästä, sillä oman oppilasalueen oppilaat täyttivät koulun muutamaa painotetun opetuksen oppilaspaikkaa lukuun ottamatta. Ne vanhemmat, joille tämä oli tiedossa, osallistuivat lopulta vain realistiseksi valikoituneen muun koulun esittelytilaisuuteen. Kaupungin harjoittamaa kouluvalintapolitiikkaa ja koulujen painotetun opetuksen tarjontaa pohdittiinkin kriittisesti ja kysyttiin, että onko valinnan mahdollisuudet realistisia, jos koulussa on vain pari ylimääräistä oppilaspaikkaa muille kuin omalta oppilasalueelta tuleville oppilaille. Paikallinen toimintapolitiikka näyttäisikin ohjaavan ensisijaisesti alakoulun piiriin kuuluvaan yläkouluun. Valtaosassa turkulaisista perheistä koulujen esittelytilaisuuksiin osallittuminen näytti kuuluneen selkeästi äitien tehtäviin osana lapsen koulutukseen ja kouluvalintaan liittyvää kasvatustyötä. Useimmat äideistä totesivat yleensäkin olevan jonkinlaisia yhteyshenkilöitä kouluun päin.

## 6.4 Peruskoulutukseen liitetyt arvot ja arvostukset ohjaavat valintoja

Seuraavissa alaluvuissa paneudun äitien puheeseen koulutuksellisista arvoista yleisellä, yhteisöllisellä ja yksilöllisellä tasolla aiemman teorialuvussa 2.4 esitetyn mallin mukaisesti. Äitejä pyydettiin pohtimaan yleisellä tasolla sitä, mitä asioita he pitävät tärkeänä koulutuksessa, samalla punniten oman lapsen koulutuksellista tulevaisuutta. Vanhempia haastettiin pohtimaan ensinnäkin sitä, painottavatko he ajattelussaan mahdollisuuksien tasa-arvoa eli sitä, että kaikki lapset saisivat suurin piirtein *samanlaisista ja laadukasta*, yhteistä opetusta vai koulutuksellista oikeutta eli sitä, että kukin oppilas saa *itselleen sopivaa* ja siten myös varsin erilaista opetusta. Perheiden koulutuksellisten arvojen kokonaisuuden hahmottamiseksi tarkastelen myös sitä, mitä mieltä äidit ovat siitä, että samassa koulussa, luokassa ja/tai ryhmässä on erilaisia lapsia, esimerkiksi käytöshäiriöisiä, eritavoin vammaisia sekä erilaisista sosiaalisista taustoista ja etnisistä kulttuureista tulevia lapsia. Lisäksi äidit puhuivat kokemuksistaan erilaisista taustoista tulevien lasten oppilasryhmistä. Lopuksi selvitän perheen yksilöllisiä koulutukseen kytkeytyviä arvoja eli sitä, mikä vanhempien mielestä on koulutuksen ensisijainen tavoite ja tarkoitus lapselle: koulumenestys ja työmarkkinoille pääsy, tiedollis- taidollinen kehittyminen, lapsen sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen vai yleinen hyvinvointi ja onnellisuus.



#### 6.4.1 Koulutuksellisen tasa-arvon erilaiset tulokset

Pohtiessaan omia yleisiä arvoja ja arvostuksiaan äidit jakautuivat melko tasan niihin, jotka arvostivat sitä, että kaikki lapset saavat suurin piirtein samanlaista ja laadukasta, yhteistä opetusta sosiaalista mahdollisuuksien tasa-arvoa korostaen ja heihin, joiden mielestä kunkin oppilaan tulisi saada itselleen sopivaa ja varsin erilaista opetusta (Simola ym. arvioitavana).

**Kaikille lapsille tarjottava yhtäläinen peruspaketti.** Seuraavat aineistoesimerkit kiteyttävät ytimekkäästi ennen kaikkea sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia (samanlainen perusopetus jokaiselle lapselle) arvostavien äitien ajatukset hyvinvointivaltiomallista ja sen tarjoamasta kaikkia kansalaisia koskevasta peruspaketista, jonka tulee tarjota nyt ja tulevaisuudessa perusopetus ja koulutus kaikille sukupuoleen tai sosiaaliseen asemaan katsomatta. Suomalaisen hyvinvointivaltion uhaksi nähtiin muualta maailmasta rantautunut yksityistämisen malli. Koulujen yksityistämisellä koettiin vahvistettavan entisestään yhteiskunnan kahtiajakautumista ja tämän estämiseksi resursseja olisi laitettava peruskoulun kehittämiseen.

*Mun mielestä tää suomalainen yhteiskuntajärjestelmä on hyvä, mihin kuuluu tietty peruspaketti kaikille. Kaikki saa perusterveydenhuollon ja kaikki saa peruskoulutuksen. Ja jotta se peruskoulutus on kaikil samanlaista, niin se vaatii sen et se ei mee markkinavoimien mukaan. Periaatteen mun mielestä markkinavoimat on tosi hyviä ja monta asiaa pitää tehdä, mut mä tässä kohtaa olen hyvinkin, sillai et.. Mä en usko siihen, et jos se päätetään ihan vapaasti kellumaan, ni sen jälkeen osa putoo pois. Ja mun mielestä se on sit taas väärin. Et mun mielestä kaikil lapsil pitää olla oikeus oppii. Ja se on mun mielestä tän yhteiskunnan yks vahvuus, et on se sit tyttö tai poika, ja on siel sitte kummonen sosiaalinen asema vanhemmil tahansa takana, niin kaikki saa sen perusopetuksen. Sit sen jälkeen katotaan mitä sit tapahtuu, mut kaikki saa sen. Ja sit kaikil on se sama mahdollisuus, et kaikki voi käydä koulunsa hyvin tai huonosti ja omat mieltymykset sit ohjaa, mut et ei niin, et se raha ohjaa sen, et mihin kouluun sä pääset. Et sillai mä en tästä amerikkalaisest systeemist tykkää, vaiks monta muuta asiaa vois olla ihan hyvin, mut et se on mun mielestä semmonen. Et mä en näe et sil saadaan mitään parempaa. (H75, opisto, lähikoulu, yleislk)*

*Jaa..kyl se on varmaan parempi juttu et kaikki saa semmosta samanlaista. Samanlaista et, tässähän ihan näkyy ihan selkeesti täs suomalaisessa yhteiskunnassa tää amerikkalaisen yhteiskunnan vaikutus. Kaikki yksityistetään, ja sitte tulee niin ku Amerikassa on ihan selkeesti se, et jos koulu on jossain Bronxissa nii se on kyllä aika huono juttu [naurahtaa]. Sieltä vähä ihmisiä menee jonneki yliopistoon. Jos se on jossain keskiluokan suosimalla alueella, nii sieltä sit kaikki menee yliopistoon tai tälleen näin että, ei se oo mun mielestä hyvä juttu. Mieluummin kaikille samanlaista, tasapuolista opetusta. (H94, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Samanlaista laadukasta perusopetusta arvostavien äitien puheessa nousi esiin myös 70-luvulla luodun peruskoulun perustehtävä. Mikäli lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea kotoaan, tulee peruskoulun pystyä auttamaan ja tasoittamaan yksilön elämän lähtökohtia. Siten peruskoulun tarkoitus ei ole vastata kaikkien yksilöllisiin tarpeisiin, vaan jokaiselle tulee antaa samanlaiset lähtökohdat ennen kuin nuori lähtee

16 -vuotiaana pohtimaan seuraavaa askeltaan. Vasta peruskoulun jälkeen on aika eriytyä.

*Kyllä mun mielestä peruskoulun tehtävä on myös tasottaa niitä lähtö-- ihmisten niinko lähtö-- semmosia kohtia, mist mist ne on lähtenyt täs elämässä.. Niin. Et jos ei ne kotoa saa jostakin tukea johonkin asiaan, niin sitten peruskoulun pitäis ainakin pyrkiä auttamaan. (H2, ammattikoulu, lähikoulu, painotettu lk)*

*Joo. Oonko mä sit jonkunlainen sosialisti kun ajattelee et sit taas jotenki et lähtis niin jokaisen yksilöllisiä tarpeita vastaamaan niin must se ei oo peruskoulutuksen tehtävä, tarkotus. (H36, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Äidit pohtivat myös sitä, että halutessaan opettajat kyllä pystyvät tarjoamaan haasteita ja lisätehtäviä nopeammin eteneville ja lahjakkaammille lapsille. Peruskoulun alkuvuosina erityisesti matematiikassa ja kielissä käytettyä tasokurssijärjestelmää<sup>43</sup> ei kuitenkaan kaivattu, mutta lasten opettaminen jonkinlaisin jakotunnein tai muulla tavoin eriyttäen, voisi olla ratkaisu sekä enemmän apua tarvitseville että nopeammin eteneville oppilaille. Lasten jakaminen pienempiin opetusryhmiin lisäksi oppilaiden keskittymistä ja sitä, että opettajalla olisi paremmin aikaa huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti.

*Niin, en mä tiä onks se välttämät hyvä pistää ihan eri ryhmiin ja muuta, et koska sit taas sen että toiset nyt vaan ovat lahjakkaampia, niin pystyyhän sen siellä luokassa opettaja ottamaan huomioon, jos hän sen haluaa.. Opettajahan pystyy, niin, tarjoamaan haastetta ja tarjoamaan lisätehtäviä niille, jotka suorittavat ne normitehtävät nopeammin. (H10, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Se on vähän. Sen saman pystyis tekemään hellemin kun ois vaan tarpeeks pienemmät ryhmät. Sillon teho riittäis. Ei mul nyt hirveen tiukka näkemys oo siitä, et vaik oliski jotain tasokursseja, mut mun mielest parempi ratkasu olis niin pieni ryhmä, et pystyy huolehtimaan jokasesta. Et mun mielest se on vähän, pikkasen luovutuskuvio, jos sitten on eri tasosia opetuksia. Peruskoulu on peruskoulu. Se on se, mikä pitäis saada jokaisen päähän [nauraa] (H42, peruskoulu, muu koulu, yleislk)*

Lasten tulisi saada olla lapsia tässä elämänvaiheessaan eikä heitä tulisi vielä lokeroida ja jaotella valintojen kautta tiettyihin ryhmiin, luokkiin tai kouluihin. Vaikka erityislahjakkaat lapset voivat kärsiä koulussa pelkästä perusopetuksesta, erityislahjakkuuden huomioiminen ei näiden äitien mielestä ole koulun tehtävä, vaan vanhempien tulisi itse antaa lapselle mahdollisuus toteuttaa lahjakkuuttaan harrastusten ym. toiminnan kautta. Myös sillä, että erilaisia valintoja ja vaihtoehtoja on jo tarjolla, on omat hyvät ja huonot puolensa. Mikäli lapsi ei toiveistaan huolimatta pääsekään pai-

<sup>43</sup> Kalalahti ja Varjo (2012) ovat todenneet, että peruskoulun alkuvaiheessa käytössä ollut tasokurssijärjestelmä oli eräänlainen peruskouluun sisäänrakennettu rinnakkaiskoulujärjestelmän jäännös. Se siirsi aiemmat rinnakkaisten koulumuotojen väliset koulutukseen valikoitumisen ja sijoittumisen mekanismit uuden yhtenäiskoulujärjestelmän sisälle. Oppilaat jaettiin matematiikassa ja kielissä eritasoisin opetusryhmiin, joihin oli myös sisällyttyä niin kutsuttu suppea kurssi, joka ei tuottanut jatko-opintokelpoisuutta lukioon vaan vastasi lähinnä vanhaa kansalaiskoulua. (emt. 47.)

notettuun opetukseen voi vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja asennoitumiseen niin itseensä kuin luokkaansakin.

*Mun mielest ei tos kohta pitäs pistää viel mihinkään lokeroihin, tai mennä sellaseen että nyt me valitaan sut, tänne meidän kouluun. Lapsi pitäs olla lapsia ja, tavallaan, onhan (se ihan) okei, joku on hyvä vaikka, siis taiteellisesti erittäin lahjakas, niin totta kai se hänen varmaan kärsii siit perusjutusta, mut voishan siitä aatella et hän esimerkiksi harrastas, esimerkiksi vaikka nyt piirustusta, sit hän kävis koulun tämmösenä perusjuttuna, ja sit se olis se, lahjakkuus olis sit, tulis sen koulumaailman ukopuolelta, et siihen ois sit eri (tutkinto). (H84, opisto, lähikoulu, yleislk)*

*No musta se on vähän nauret-, must se on oikeesti vähän musta rupee tuntuun, et jotenkin must semmoset et jaotellaan lapset. Toisaalta se on hirveen hyvä, et otetaan et jos joku on musikaalisesti lahjakas niin se otetaan siinä koulunkäynnissä, tuetaan et ehkä musiikintunteja on enemmän, jos joku on liikunnallisesti lahjakas, mut sit rupee tuntuun se et rupeeks se oleen vähän semmonenkin, must tuntu et se [tyttären] asennekin oli et kun hän ei sinne [painotetun opetuksen] luokalle päässyt, et jos hän menee siihen normaaliluokalle, vähän tieks, ei hän sanonut koskaan mut mulle ittelle tuli semmonen et kokeeko hän nyt olevansa jotenkin luuseri, tiedäks sillai et hän ei nyt tavallaan päässytäkään sinne minne hän halus, nyt hän kuitenkin onneks pääsi sinne. Mut se et täytyyks olla, et eiks semmonen tavallinen enää riitä, et onks nyt jo pienet lapset laitetaan tavallaan valitsemaan tai jotenkin sillai, vähän, siinä on hyvät ja huonot puolet, se vähän mistä sitä haluaa sitä asiaa kattoo. (H79, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

Vaikka vanhemmat saattoivat olla periaatteessa sitä mieltä, että jokaiselle lapselle tulee taata samanlaista, tasalaatuista ja yhteistä opetusta lähikoulussa sukupuolesta ja sosiaalisesta taustasta riippumatta, he saattoivat toimia käytännötasolla toisin ja valita omalle lapselleen koulupaikan joko painotetun opetuksen luokassa lähikoulussa tai jossain muussa koulussa. Omalle lapselle voitiin hakea sopivan opetuksen lisäksi sopivanlaista sosiaalista ryhmää.

*Mä toivon samanlaista ja laadukasta yhteistä opetusta kaikille peruskoulussa. Sen pohjan saamiseksi et kaikil ois se samanlainen pohja tääl meidän yhteiskunnassa. Itselleen sopivaa mun käsittääkseni pyritään näil erityisopetuksil täl hetkelläkin antamaan sitten, vaiks ne sit onkin varmaankin niitä kaikist graavimpia, jotka sieltä sitten joutuu tai pääsee, kuinka vaan, sinne erityisopetukseen niin.. Et toki sit siel on niit lahjakkait oppilait varmaan, jotka ehkä kärsii siitä, ettei.. saa semmost erikoishuomiot tai pystyis nopeemmin suorittamaan esimerkiksi peruskoulun. Se ei kosketa meitä. (H85, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Äidit, joiden mielestä jokaisen lapsen tulisi saada samanlaista laadukasta opetusta, pitivät suomalaista peruskoulua kaiken kaikkiaan *ihan maailman huippuna*, kuten seuraava äiti asian kiteytti: *No tää on just passeli, et jokainen saa tän, minkä saa ja sit saa valita... Mut mun mielestä se on hyvä, et sä saat ne perus. Ko sä ajattelet maita, jos on, ku ei siel aikusetkaan osaa lukea. Et kylhän tää on ihan maailman huippu tää peruskoulu, mitä tääl on. (H93, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*

**Puhuntaa koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden ja yksilöllisyyden puolesta.** Seuraavat aineistositaatit ilmentävät puolestaan tasa-arvo käsityksen *kolikon kääntö-*

*puolta*. Kuten aiemmin on jo todettu, koulutuksellisen tasa-arvo -käsite on muuntunut tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien ideasta markkina-ajatuksen idean mukaisesti mahdollisuudeksi toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla omia kykyjään (Ahonen 2003, 178–179; Rinne, Aro, Kivirauma & Simola 2003, 9–17). Tässäkään haastattelututkimuksessa kaikki äidit eivät olleet sitä mieltä, että suomalaisen peruskoulun tulisi tarjota kaikille lapsille samanlainen opetus, vaan lapsella tulisi olla mahdollisuus toteuttaa kykyjään ja lahjakkuuttaan parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsilla tulisi olla oikeus varsin erilaiseen opetukseen ja kyvykkäimmille lapsille olisi oltava sellaisia kouluja, joissa asetetaan ja annetaan lapsille haasteita. Lahjakkaimmilla lapsilla olisi oltava mahdollisuus tulla vieläkin lahjakkaammiksi ja oppilasaineksesta pitäisi pystyä poimimaan huippulahjakkuudet, sillä tällaisten ihmisten kautta maailman nähtiin kehittyvän. Äidit pohtivat asiaa myös yhteiskunnan kannalta vedoten siihen, että yhteiskunnassa tarvitaan erilaisia kyvykkäitä osajia ja tämän vuoksi opetus voisi olla hyvinkin eriytynttä.

*Kyl mä [naurahtaa], mun on pakko sanoo, mä en ikinä uskonu et mä sanon tätä ääneen mut kyl mun on pakko sanoo et kyl mä toivoisin et olis tämmösiä, nyt kun se on noin esitetty se kuulostaa rumalta, mutta mä toivoisin et olis semmosia kouluja jossa olis ihan oikeesti haastetta noille terävimmille lapsille, että meillä on tämmösiä alisuoriutujia tulee, sukkana ulos tällä hetkellä, että mitä ne kykenis tekemään jos ne olis alusta saaneet toteuttaa itteensä. Et onks se sitten eliittikoulu, varmasti, mutta tavallaan me menetetään kuitenkin nämä lapset sillä et siin on se iso riski et niist tulee alisuoriutujia, ja sitten toisekseen joka tapauksessa ne ei pysty sitä, kyl me osajii tarvitaan, ne ei pysty sitä kaikkee kapasiteettiansa käyttämään. (H47, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Ehdottomasti tulee pyrkiä siihe, et kaikki saa laadukasta opetusta mut, toisaalta sit ku seuraa näitä älykkyyskeskusteluja ja muita, suurten johtajien mielipiteitä näistä huippulahjakkuuksista et niit pitäis löytää ja niit pitäis tukea ja niit pitäis ehdottomasti ruokkia ku niit on niin vähän, niin oohan mä samaa mieltä et totta kai, mut ei sen nyt pitäis sit kenenkään kustannuksel, näitten suurimman osan tasapäisten lasten kustannuksella, ni myös niistä pitäis pystyy poimii näitä huippulahjakkuusii sit tavallaa tukee siinäki. Emmä ihan kokonaan sulkis sitäkään pois, etteikö sitä huippulahjakkuutta, kylhän niit tarvitaan. Eihän tää maailma tavallaan edisty eikä kehity jos ei niitäkään löydetä joukosta et, ei se pelkästään huono oo. Et jos sen saa jotenki suhteessa toimimaa ihan hyvin nii, mut ennen kaikkee se ettei ainakaan sitä oteta resurssina pois näilt keskitasosen polun kulkijoilta, et kuitenkin niit on enemmistönä. (H87, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Yksilöiden ”tasapäistämistä” pidettiin suomalaisen yhteiskuntaan kuuluvana ilmiönä. Tasapäistämisen nähtiin alkavan jo päiväkodista ja jatkuvan peruskoulun loppuun saakka. Useat äideistä eivät pitäneet tämän kaltaisesta vaihtoehdottomuudesta tai yhden vaihtoehdon järjestelmästä, sillä lapset nähtiin erilaisina persoonina, joilla on erilaisia kykyjä ja lahjakkuutta. Koska erityislapsille on suotu tilaisuus päästä omiin erityiskouluihinsa, myös lahjakkaimmille lapsille tulisi antaa mahdollisuus kehittää omia kykyjään.

*Kyl mä suhtaudun ihan hirveen myönteisesti sen takia et, jokaisen pitäis saada sitä itselleen parhaiten soveltuvaa opetusta. Mullahan on laps joka on joutunu erityis-kouluun, tai päässyt suomeksi, koska .. hänellekin on suotu se tilanne, sinne toiseen suuntaan. Et jos mä nyt puhun täst lahjakkaast lapsesta, ni mun mielest se on hyvä ettei hänenkään tarvii olla siinä, jossain tasapäistäväis jutussa, et kyl mä näit vanhoi oppikoului peräänkuuluttaisin. (H46, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Ehkä mä voisin vähän nää sillai ajatella että, mun mielest Suomessa vois ehkä enemmän ajatella niin että.. Ku ei kaikki oo hyviä kaikessa et voitais nyt se on oikeestaan sen ehkä sen opettajanki tehtävä vähä havahtua siihen. Et missä joku on hyvä. Et tuoda enemmän ehkä esiin niitä. Et mä laittasin sen takia tän itselle sopivaa, ykköseksi ja kakkoseksi samanlaista ja laadukasta. Mä toivoisin että tääki ois sitte laadukasta. Mutta, et siis semmonen, mä koen tän ehkä tän samanlaista ja laadukasta vähän semmosena tasapäistämisenä. (H61, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Samanlainen perusopetus voisi olla tarjolla jokaiselle lapselle alkuopetuksen tai vähintäänkin ensimmäisen lukuvuoden ajan. Opetuksen eriyttämisen ei tulisikaan tapahtua liian varhain eikä sitä pitäisi tehdä muiden oppilaiden kustannuksella, mutta viimeistään yläkouluvaiheessa voisi olla hyvä siirtyä sellaiseen toimintatapaan, jossa lapsi saisi itselleen sopivaa opetusta. Tämän opetuksen ei tarvitsisi kuitenkaan olla niin kovin erilaista. Myös piilohajauttamisella olisi mahdollista auttaa niitä opiskelijoita, jotka pystyvät omaksumaan opittavat asiat nopeammassa tahdissa.

*Joo eli melkein sanosin niin että jos puhutaan yläasteesta nyt niin siellä vois olla hyvä että jokainen sais itselleen sopivaa opetusta. Niin sillon se varmaan, varmaan palvelis parhaiten, parhaiten niinku sekä että, sekä niitä jotka on hitaampii oppimaan että niitä jotka sit taas... Ja vaan näis tietyissä aineissa. Tietysti sitten niinku reaaliaineissa sil ei ehkä oo niinkään merkitystä. (H55, yliopisto muu koulu, painotettu lk)*

Seuraavassa aineistoesimerkissä pohditaan puolestaan sitä, että jokaisen tulisi saada itselleen sopivaa ja erilaista opetusta, mutta opetuksen pitäisi tapahtua yhdessä muiden kanssa. Tällä tavoin toteutettuna yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksessa ei johda segregaatioon, kuten seuraava äiti asiaa pohdiskeli:

*Tää on aika kiero kysymys, koska mä uskon että voi saada itselleen sopivaa ja aika erilaista opetusta yhdessäkin, mä haluaisin nähdä tän niin. Koska mä oon inklusion kannattaja. Mutta se että täähän ei poista, inklusion rajotusta että jos saa itselleen sopivaa ja erilaista opetusta, mut täs pitäis olla jatkona, ”yhdessä muiden kanssa” et se ei tarkoita segregaatiota. Sillon mä valitsen ton mutta mun peruste on se nimenomaan et tää ei tarkoita segregaatiota vaan siinä huomioidaan ne yksilölliset tarpeet ja tuotetaan se opetus, vaikka se ois erityyppistä, niin yhdessä muiden kanssa. Se on se mun pointti. (H89, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Opetuksen eriyttäminen tai lahjakkuuden huomioiminen opetuksessa koettiin myös melko vaikeiksi asioiksi toteuttaa käytännön koulu- tai luokkahuonetasolla. Vaikka lapsen lahjakkuutta pitäisi pystyä tukemaan, onnellisuuden, kasvamisen ja hyvinvoinnin kannalta olisi hullua eristää lapset omiin erityisiin ryhmiinsä. Lasten eriyttämis-

tä omiin ryhmiin ei koettu hyväksi siksikään, että osa lapsista voisi kokea olevansa lahjakkaiden ryhmässä koko ajan se, joka on ryhmän heikoin. Jollain tavalla lasten yksilöllinen lahjakkuus ja oppiminen olisi kuitenkin hyvä huomioida opetuksessa läpi peruskoulun. Muutamien äitien mielestä lapsen yksilöllisyyttä ja kiinnostusta opiskeluun voitaisiin tukea esimerkiksi niillä valinnaisainevalinnoilla, joita tehdään pitkien peruskoulua. Lisäksi sopivien opetusmenetelmien löytäminen lasten vahvuuksia vastaaviksi saisi aikaan oppimista jokaisessa. Tämän myötä jokainen lapsi voisi saada käyttöönsä täysimääräisesti omat resurssinsa.

*Jos tähän vastaa itsekkäästi, niin totta kai se ois hienoa, että oma lapsi, et se ois, sille vois löytyä joku.. Jos se nyt sattuis olemaan lahjakas jossain, niin sille ois vaikka eriytettyä niitä tunteja, et se vois sitä lahjakkuuttaan prepata. Mut sit taas toisaalta, sen lapsen onnellisuuden, hyvinvoinnin ja kasvamisen kannalta, niin onhan se aivan hullua, et jos ois koko ajan jossain eriytyksissä, että se ois vaan aina jossain hyvässä ryhmässä, tai sitten kääntäen, tai että jos se oliskin sieltä heikoimmasta päästä, niin se ois aina jossain heikkotasoisten ryhmässä, tai tasoryhmässä, et.. Tää on vähän sekä että. Pitäis pystyä jollain lailla antamaan sitä mahdollisuutta sen lahjakkuuden hyödyntämiseen, ettei tavallaan pakotettais siihen tasapäisyyteenkään. Mutta sitten toisaalta ja pitäis myös antaa mahdollisuus siihen, että jos et jotain asiaa yksinkertaisesti pysty oppimaan, niin sulla on sit joku väylä myös päästä se peruskoulu läpi, jos sulla on esimerkiksi ihan ylivoimasta joku vaikka ruotsinkieli. (H51, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*No sanotaan, et niin kauan, kun ne valinnat on tällä tasolla, ja ne on kuitenkin, eivät jaa sitä ryhmää liian pieniin osiin, jollon kukaan ei oikeestaan, mä en usko, että kukaan ryhmässä voi tuntea olevansa huono tai huonompi, vaan erilainen kuin muut.. Et just nää kielivalinnat, kaiken maailman käsityövalinnat, mitä tehdään, valinnaisaineita pitkin matkaa, niin kyl mä koen, et ne tukee sitä lapsen yksilöllisyyttä ja myöskin tavallaan, tukee lapsen mahdollisia kiinnostuksen aiheita, koska me kaikki ei olla samanlaisia. Toki ei voi sanoa, että kaikist lapsista hyvin aikases vaiheessa näkee, tai lapset itse pystyvät ilmaisemaan sitä omaa kiinnostuksen kohdettaan tai alueita, ja silloin on hyvä, et on täämsii ns. perusvaihtoehtoja, jollon mennään sinne, jollei tiedä, mitä haluaa ja mistä tykkää, mut et on myöskin muita vaihtoehtoja. Et mun mielest on hirveen hyvä, et tuetaan sitä, tuetaan niit valintoja jo aikases lähtien. (H45, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Osa haastatelluista äideistä oli sitä mieltä, että kaikki lapset eivät saa tällä hetkelläkään samanlaista laadukasta perusopetusta, joten lasten nähtiin olevan jo lähtökohtaisesti epätasa-arvoisessa asemassa. Jokaisella vanhemmalla tulisikin olla samanlainen mahdollisuus valita lapsensa koulu tai painotettu opetus omia tarpeita vastaaviksi. Seuraava äiti pohdiskeli asiaa näin: *Ei, mun mielest jokainen saa valita mitä haluaa mut se mikä siin on, on just että kaikilla pitäis olla sama valinnan mahdollisuus, et se on epäoikeudenmukasta. Et samanlaist opetusta, siis tasokast opetusta pitäis olla kaikille. Mut ku se ei toimi, niin silloin pitäis olla jokaisella sama mahdollisuus, sit valita joku muu paikka ku se mikä on se niin sanottu lähikoulu esimerkiks. (H56, opisto, muu koulu, painotettu lk)*



## 6.4.2 Samaan vai samanlaisten lasten luokkaan?

Osana koulutuksellisia arvoja ja asenteita koskevaa teemaa äideiltä kysyttiin sitä, miten he *suhtautuvat siihen, että samassa koulussa ja samassa luokassa on kaikenlaisia lapsia erilaisista kodeista, sosiaalisista taustoista, eri maista ja kulttuureista*. Lisäksi he kertoivat kokemuksia eritaustaisista oppilasryhmistä sekä pohtivat erityisesti sitä, miten he suhtautuvat erilaisista etnisistä taustoista olevien oppilaiden sijoittumiseen omien lasten kanssa samoihin luokkiin ja kouluihin.

**Yksi ja sama koulu kaikille.** Useimpien mielestä *se on pelkästään hyvä asia et peruskoulu on yks ja sama kaikille, taustasta riippumatta* (H10, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk). Siitä, että yhteen ja samaan kouluun koottaisiin sosiaalisesti syrjäytyneiden tai maahanmuuttajataustaisten perheiden lapset, ei seuraisi mitään hyvää. Eritaustoista olevien lasten ryhmittely eri luokille voisi johtaa ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen vähenemiseen tai jopa sen menettämiseen. Koulu ei voi olla tästä yhteiskunnasta ja maailmasta irrallinen saareke, vaan koulun rakenteen tulee olla samanlainen kuin missä tahansa muualla, kuten seuraavat äidit asiaa pohtivat:

*Siellä täytyy olla samanlainen rakenne kuin missä tahansa työpaikalla tai missä tahansa muualla. Et ilman muuta täytyy olla (erilaisia) oppila(ita) samassa ryhmässä.* (H51, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)

*Joo siis, jos se menee liian, jos samaan, niin se ei voi olla että samaan kouluun kootaan maahanmuuttajat ja sosiaalisesti syrjäytyneet ja ne joilla menee huonosti, siitä ei seuraa mitään hyvää. Mutta se että jos samassa koulussa ja samassa luokassa on kaikenlaisia lapsia, niin sehän antaa parhaan kuvan yhteiskunnasta, ja siitä, et jos ajatellaan et koulu on työpaikka, niin samahan se on sitten missä tahansa töissä, että ihmisiä on erivärisiä ja eri taloudellisis tilanteis olevia ja, eri tavalla pärjääviä että, semmonen luokan pitää olla.* (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)

Myös seuraavassa aineistoesimerkissä äiti jatkaa puhuntaa koulun ja työelämän rakenteista omakohtaisten kokemusten kautta. Omat koulukokemukset valikoidussa luokassa ja ”porukassa” olivat ravistelleet äitiä pohtimaan sitä, miten tärkeitä olisi, että erilaiset ja eritaustoista tulevat lapset ovat samassa luokassa ja koulussa, sillä vuosikausia jatkuva opiskelu valikoidussa ryhmässä voi irtaannuttaa lapsen siitä sosiaalisesta todellisuudesta, johon hän tulee havahtumaan viimeistään työelämässä.

*Sit pääsee näkemään erilaisii ihmisii et se voi olla et sen jälkeen ei, ku sit vasta jossain työelämässä ehkä pääsee seuraavan kerran semmoseen tilanteeseen et joutuu olemaan tiiviisti tekemisissä ihmisten kans jotka on ihan erilaisia kun itse on, et työtöillä ei edes tuu välttämättä sitä armeijaakaan jossa sit näkee kaikkia, ihan joka lähtökohdista, et kyllä ainakin itelläni oli se, et kun oli nin valikoidussa porukassa jo ihan sieltä tokaluokasta lähtien kun [painotetun opetuksen luokat] alko niin se oli kyl aika jysäys maan pinnalle sitte kun, alko työelämässä, tulikin 'vastaan' kaikenlaisia ihmisiä, et joo, hyvä on että kaikki on siinä.* (H64, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)

*Mun mielest se on rikkaus. Kamalaa olis, jos kaikki olis samanlaisii.* (H80, ammattikoulu, muu koulu, yleislk). Useimmat tutkittavista äideistä kokivat rikkaudeksi sen, että



samassa koulussa ja luokassa on kaikenlaisia lapsia. Asiaa perusteltiin muun muassa sillä, että lasten pitääkin oppia tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa voidakseen elää yhdessä. Erilaisten ihmisten välinen vuorovaikutus ja se, että oppii tulemaan toimeen keskenään edesauttaa lasten *tätä, sosiaalist ja persoonallist kasvamista*. (H33, opisto, lähikoulu, painotettu lk)

Sen, että erilaiset lapset erilaisine taustoineen ovat samassa koulussa ja luokassa, nähtiin laajentavan lapsen maailmankuvaa ja opettavan yhteiskunnassa valitsevaan moninaisuuteen. Lisäksi lapsien toivottiin oppivan sosiaalisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Lapsen oman perheen itsestään selvät toimintatavat ja käyttäytyminen eivät välttämättä ole sitä muissa perheissä, kuten seuraavien äitien puheesta kävi ilmi:

*No, mun mielest se on itseasias ihan hyvä, ni siinä laps oppii, tai näkee sitä et on muunkinlaista elämää ja on muuta kulttuuria ja on... Et ei se tavallaan se, se mitä, mikä meillä omassa perheessä on niin se ei oo niinku ainut oikea, tai oikea tai ainut, ainut ajatusmaailma tai muuta. Et sit näkee et on muutakin. Tavallaan maailmankuva ehkä laajenee sitten.* (H55, yliopisto muu koulu, painotettu lk)

*Joo ja ei siis, hyvä ja huono juttu. Puolensa. No se et näkee ja tietää et on muutakin kun tämä mejän perhe ja koti ja, ehkä tuttavaperheet ja nämä nyt suht samal taval eletään ja ollaan. Et ei kaikil se oo itsestään selvyys et niil on, aamupalaa tarjoo tai, uudet talvikengät tai luistimet joka talvi.* (H4, ammattikoulu, lähikoulu, painotettu lk)

Useilla lapsilla oli äitien mukaan kokemusta päiväkodista tai alakoulusta, jossa oli ollut muun muassa eritavoin vammaisia lapsia. Vaikka lapset eivät varsinaisesti opiskelleetkaan yhdessä samoissa ryhmissä ja luokissa, kaikki lapset olivat kuitenkin yhdessä ja samassa paikassa ja tilassa välitunneilla ja koulujen yhteisissä tapahtumissa. Jo sitä, että lapset näkevät erilaisuutta ja ovat tekemisissä erilaisten lasten kanssa, pidettiin hyvänä asiana. Yhteiskunnan moninaisuus koettiin kaiken kaikkiaan positiiviseksi.

*Must se on ihan hyvä, koska niinhän se on yhteiskunnassaki. Et mä en kannata tämmöst tietyl tavalla, sosiaaliseen luokkaan perustuvaa ryhmäjakoo ollenkaan, et mun mielest on hirveen hyvä ollu, et esimerkiks poikien, mis [poika] on käyny esikoulua ja sit tää nuorempi päiväkotia useamman vuoden, niin siin päiväkodin yhteydessä toimi tämmönen, erityispäiväkoti, jolloin heil oli samassa rakennuksessa toinen siipi oli varattu tämmösille erityisoppilaille, ni siel oli paljon eri tavalla kehitysvammasia lapsia, mut heiän oman ikäsiä. Niin siit lähtien mä oon sanonu, et must on hirveen hyvä et he näkee, et on erilaisia ihmisiä, et se ei oo pelkästään tavallaan, koska se, tietyl tavalla valkoihoisten ja suomalaisten keskenään muodostama ryhmä, niin ne, myöskin se ajatusmaailma ni se supistuu ja supistuu, [naurahtaen] mitä ylemmäs mennään, et kyl mä nään, kaikenlainen diversiteetti on positiivista..* (H45, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)

*Siit mä oon tykännykki sillai et toi [tietty erityiskoulu] on samas koulurakennukses, ni lapset näkee siel näit kehitysvammasi lapsii, ni se ei oo semmonen et kauhee, et se on ihan samanlainne ihmine. Et vaikkei ne oo, tää meidän -97 he tee ei kauheesti oo tehny semmost et luokas olis vierailulla näitä [koulun] oppilaita, mut et välituntisi ja juhliissa ni on samas, ni mun mielest se on ollu tosi hyvä. Hirvee vähän tos koulus*

*on ulkomaalaistaustasii, mut niitäki muutama on kuulemma, ni mä tykkään et siin oppii sen että ei ihonväril ja tämmösil oo merkitystä. (H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

**Monikulttuurisuus rikkaus lasten kasvamiselle.** Monikulttuurisuus nähdään osaksi tätä päivää ja äitien mukaan nuoret keskuudessaan kokevat sen normaaliiksi. Yläkouluun siirtyvillä lapsilla on enemmän kokemuksia ja ystäviä eri kulttuureista kuin tätä vanhempien sukupolvilla. Äitien mukaan nuorille näyttääkin olevan sivuseikka se, miltä kaveri näyttää ja minkä värinen ”naama” hänellä on. Sen, että erilaiset lapset erilaisine taustoineen ovat samassa koulussa ja luokassa, nähtiin laajentavan lapsen maailmankuvaa ja opettavan yhteiskunnassa valitsevaan moninaisuuteen. Lapset myös oppivat elämään luontevasti keskenään ja ymmärtämään erilaisuutta. Parhaimmillaan nuoret kiinnostuvat eri kulttuureista ja kasvavat suvaitsevaisiksi, vaikka kotona ei suvaitsevuutta moninaisuutta kohtaan tunnettaisikaan.

*..mutta ylipäättänsäkin elämässä niin, se mikä on myönteistä niin se että, et kun kuitenkin Suomessakin, tänne tulee enempi ja enempi ulkomaalaisia niin sitten ainakin tää toinen sukupolvi, niinku tää minun lasten sukupolvi, niillä on jo yksinkertaisesti ainakin mejän lapsilla niin paljon eri kulttuureista ja eri näkösiä kavereita et ei ne kiinnitä enää huomiota siihen. Se on niinku ihan sivuseikka et minkä värinen naama sulla on. (H52, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Kasvattaa suvaitsevaisuuteen, ilman muuta. Ja saattaa parhaimmassa tapauksessa olla tosi antoisaa ja, ja sillä tavalla herättää niinku muitten kiinnostusta eri kulttuureja kohtaan. En tiedä, vaik se suvaitsevaisuutta kasvattaakin et jos on esimerkiks kotona hirmu, hirmu tämmösiä tiukkoja, ei nyt rasistisia mut kuitenkin tämmösiä, tämmönen ajatusmaailma kotona, et voiko sitä kokonaan kumota mut ainakin auttaa ehkä ymmärtämään paremmin. (H57, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Äidit siis vierastivat ajatusta lasten lokeroimisesta ja siitä, että eritavoin koulussa menestyvät oppilaat tai erilaisista sosiaalista taustoista ja etnisistä kulttuureista tulevat lapset opiskelisivat omissa luokissaan. Koska monikulttuurisuus on tätä päivää, kaikkien lasten kuuluu opiskella rintarinnan samassa luokassa ja koulussa. Tätä kautta myös maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat sekä suomalaisia käyttäytymistapoja että suomalaista kulttuuria.

*Se on tätä päivää. On se, joo. Kyl ne täytyy eri maalaisetki olla siel. Jossain niittenki pitää opiskella ja parhaiten ne oppii siel muitten joukos sit ja ihan, et jos Suomeen tulee, niin sit näit tapoi ja kaikkii. Joo, kyl mun mielest niit ei pitäis missään mieles lokeroimaan eri, et on vaiks sit maahanmuuttajat omas luokas ja sit kympin oppilaat yhes ja vitosen oppilaat yhes. Mun mielest se ois ihan järkyttävää. Mul ois ainakin semmmonen olo, et jos sä oot siin vitosen ryhmäs, niin ei suhun sit paneudutakaan etkä sä saa semmost opetust. (H26, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Kyl mä koen et se on hyvä asia et on monen näköstä, ja sit se et vaikka mä itte nyt henkilökohtaisesti en aina ymmärrä näitä maahanmuuttajia, mut tavallaan sit se kun se on tätä päivää niin se on myöskin se on rikkaus, ja lapset oppii siihen, et meit on joka lähtöön ja on erilaisia näit taustoja, niin se on lapsille rikkaus, mut et mä koen et miks pitää karsinoitua ja olla näit tämmösiä luokkayhteisöjä et on ne jos puhutaan*

*ekstrarikkaat ja sit on se väli ja sit on ne superköyhät, niin mun mielestä niistä pitäis päästä pois, et ollaan enemmän, lähestytään toisia, koska se et se on kuitenkin rikkaus kohdata erilaisia ihmisiä ja huomata et hei et ne köyhät pärjää täs elämäs. (H5, ammattikoulu, lähikoulu, yleiskl)*

Yleisesti ottaen sellaisia luokkia, joissa oli erilaisista taustoista tulevia lapsia, pidettiin hyvinä ja ne koettiin rikkautena lapsen kasvamiselle ja kehittymiselle suvaitsevaisiksi ja hyväksyväksi ihmiseksi. Tilannetta voitaisiin arvioida toisin ja suhtautua kriittisemmin, mikäli luokan lapsista yli puolet olisi esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia lapsia. Luokan ulkomaalaistaustaiset oppilaat saattoivat olla myös kansainvälisistä perheistä, joista vain toinen vanhempi oli ulkomaalaissyntyinen tai lapsi oli adoptoitu suomalaisen perheeseen. Näiden lasten voisi ajatella kuitenkin olevan kantasuomalaisten lasten kaltaisia omaksutun kulttuurisen taustansa takia.

*Ei, et mun mielest se on vaan hyvä, ehkä suhtautuisin kriittisesti jos olis esimes maahanmuuttajii yli puolet luokasta, voisin kuvitella. [naurahtaa] Mut.. ja tossakin koulu on paljon sellasia, jonka toinen vanhempi esimerkiks on ulkomaalaissyntyinen, [tyttären] luokallaki on aika monta. Sit on tämmösii ottolapseks pienenä otettuja, et mun mielest toi on sil lail ihan hyvä koulu et siin näkee pienest asti monenlaisia ihmisiä ihan ulkonäönkin puolesta, et ei oo sellasta. Mut heil on nyt tosiaan ollu silleen mun mielest helppo toi, et se on se [tietty painotus] ollu se yhdistävä tekijä. Vaik on sit muuten erilaisia keskenään. (H59, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Jos se systeemi toimii, niin se on ihan, must se on hyvä asia, se on erittäin hyvä koska lapset oppii sillon ottaan toisia ihmisiä, erilaisia ihmisiä huomioon, mut se tarkoittaa sitä, et sillon, jotenkin se pitää saada se työrauha koska, ei oo välttämättä niin että joka kulttuurissa arvostetaan tiettyjä asioita, siel ei toimita ihan samalla tavalla miten esimerkiks meillä toimitaan, ja mul on täst vaan ihan sillai esimerkki koska meidän pojan luokalla on, myöskin muualta tulleita siis, kun Suomesta tulleita, on semmosia jotka on asunu täällä kauan, ja kyl ne yleensä suhteellisen hyvin, esimerkiks jos ne on syntyny täällä niin toimii samalla tavalla siel luokassa. Mut sit on näitä jotka on tullu myöhemmin, niin niillä on, se on vaikeempaa se, meikälaisten tämmöseen, kuriin tai tämmöseen järjestäytyneisyyteen, tietty sitä, onhan niitä, meilläkin näitä jotka ei viitti istua paikallaan ku ei pylly pysy tuolissa vaikka mitä tekis, mut mun mielestä siihen ei välttämättä vaikuta se sosiaalinen asema, eli vaikka ois minkäläinen sosiaalinen tausta niin, on ihan, ne voi olla ihan erilaisia ne lapset, (se on) enämpi mun mielestä kasvatuksesta ja asenteista mitä kotona on, niin kiinni se, mut se että kulttuurieroja on kyl varmaan näitten, maahanmuuttajien kans esimerkiks, mä en yhtään väheksy, mun mielest se on ihan hyvä et ne on samalla luokalla, mut se että sillon se jotenkin pitäs, pystyä organisoimaan se homma pikkusen paremmin mitä se ehkä nyt on. (H56, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Erilaisen taustan omaavista lapsista koostuvat luokat ja ryhmät vaativat kuitenkin opettajilta paljon. Opettajalla on oltava vahva rooli, sillä hänen täytyy osata huomioida erilaiset oppilaat oikealla tavalla. Tämä kaikki vaatii yleensä pienet oppilasryhmät sekä opettajalle riittävän koulutuksen. Koulun pitää olla rakenteiltaan, toimintatavoiltaan sen tyyppinen, että siellä huomioidaan kaikkien lasten yksilölliset tarpeet. Silloin kun koko systeemi saadaan hyvin organisoituksi ja koulujen resurssit riittäviksi,

näistä luokista voidaan saada toimivia. Vanhemmat olivat enimmäkseen huolissaan luokan työrauhan säilymisestä.

*Se on opettajalle jo haaste. Ilman muuta siinä tulee, koska siinä tullaan jo niin monesta eri kulttuurista. Voihan se olla rikkauskin mutta kyllä se siinä varmaan siin arkipäivässä kouluelämässä ni se on hankala. (H38, lukio, lähikoulu, painotettu lk)*

*Must se on rikkaus. Mutta se vaatii opettajalt paljon. Eli sen opettajan pitää huomioida se joka kohdassa ja löytää ne oikeat ratkaisut jokaiselle silti siellä, eli sitä varten musta ois, et siel ryhmäs on monenlaista, niin ryhmän pitäis olla pieni, niin sillon musta se olis se kaikkeist ideaali. (H66, amk, muu koulu, painotettu lk)*

**Kuria, järjestystä ja tasa-arvoista kohtelua.** Äitien puhunta lasten kokemuksista silloin, kun samassa luokassa ja/tai koulussa oli eri kulttuuritaustaisia lapsia, ei aina ollut yhtä myötämielistä kuin aiemmin esitetyistä aineistoesimerkeissä esitettiin. Osa äideistä oli sitä mieltä, että paperilla hieno ajatus kaikenlaisten lasten luokista voi muuttua käytännössä haasteelliseksi ja ongelmalliseksi, kuten seuraava äiti totesi: *Se on paperilla hieno ja käytännössä ei [naurahtaa]. (H71, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Ongelmaksi nähtiin erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten haasteet suomenkielen kanssa. Kieliongelmat vaikeuttivat paitsi luokan toimintaan, ne haastoivat opettajan työtä. Silloin kun samassa koulussa ja luokassa on laaja kirjo eritaustaisia oppilaita, lasten ja nuorten ongelmakäyttäytyminen voi vaikeuttaa luokan ja opettajan toimintaa. Tähän pitäisi äitien mielestä puuttua tiukemmin, mutta sitä, miten, ei kuitenkaan pohdittu. Lisäksi jokunen äiti kertoi lastensa tehneen havainnon, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdeltaisi eri tavoin kuin kantasuomalaisia oppilaita, mikä oli harmittanut lapsia. Erilaisista taustoista olevien lasten luokat tulisikin saada toimiviksi kaikkien oppilaiden kannalta, jotta koulunkäynti ja opiskelu eivät olisi kenenkään mielestä turhauttava tai negatiivinen kokemus.

*Et ei, mul on ehkä siit koulust enemmän ehkä tämmösii et, et siel on ollu niin hirveen laaja kirjo niit oppilaita, et kun sielläkin, [tietyllä asuinalueella] ja [kouluis] on todella paljon muualta tulleita et. Et se suomalainen, me ollaan ehkä liian kilttejä, et meidän pitäs.. ehkä vähän kovempaa kuria. Siis silleen jotenkin, et lapset tarvii aika paljon. Sit niil on ihan mielettömästi energiaa ja sit se menee semmoseen.. mesoomiseks silleen tavallaan ku.. Et, kyl se haasteellista on. (H63, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*.. et sit tietysti just oon joskus jutellu tuttujen kanssa, joilla on lapsia kouluissa mis on sitte hyvin paljo tällasii maahanmuuttajia, jotka ei osaa kieltä esimerkiks, niin sehän vaikeuttaa ihan hirveesti sit niin monia asioita, et se jos ei semmosta pystytä sit järjestämään niin siit voi tulla kauheen turhauttavaa, et ei sit taas, koulun pitäs olla kuitenkin sitä että siellä opiskellaan ja et se vaatii sit taas, semmonen toimii hyvin jos se toi-, tai siis se on hyvä asia jos se toimii, koska sitte myöskin se semmonen se on ihan tärkeetä että myöskin oppii semmoseen toimimaan myöskin ihmisten kanssa, jotka ei välttämättä toimi samallailla kun minä eikä ees välttämättä puhu samaa kieltä kun minä, mut sit jos se jotenki syö sitä ja vaikeuttaa sitä normaalia toimintaa niin*

*sit siitä voi tulla kauheen semmonen negatiivinen kokemus ja se voi vaikuttaa ihan siihen sitte, että miten ylipäätänsä kokee opiskelun ja koulunkäynnin ja muuta et.. (H98, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Äidit pitivät yleisesti ottaen lasten sekaluokkia hyvänä ratkaisuna eri etnisistä ja kulttuurisista taustoista tulevien lasten integroitumiseksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Tätä integroitumista ei kuitenkaan edesauta se, että samalla luokalla on liian suuri määrä maahanmuuttajataustaisia jopa samaa kieltä äidinkielenään puhuvia oppilaita. Näiden lasten suomenkielen oppimisen nähtiin vaikeutuvan, koska he pärjäävät luokassa omalla äidinkielellään. Opettamisen ja oppimisen nähtiin muuttuvan haasteellisiksi erityisesti silloin, kun luokan oppilaista yli puolet on ”ei-suomitaustaisia”. Tällaisia luokkia löytyy jo muutamista turkulaisista kouluista. Näissä kouluissa ja luokissa tulisi entistä enemmän ottaa käyttöön erityismenetelmiä oppimisen tukemiseksi ja kiinnittää huomiota siihen, että oppilasryhmät ovat sopivan kokoisia, käytössä on oikeanlaista oppimateriaalia ja mahdollisia joustavia opetusjärjestelmiä, jotta opetus ei yksinkertaistuisi liian paljon. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla saattaa olla myös sellaisia henkisiä ja sosiaalisia ongelmia, joiden vuoksi opettajan voimavarat voivat mennä heidän vaikeuksien selvittelemiseen. Tämän vuoksi muiden lasten opetus ja oppiminen jäävät vääjäämättä vähemmälle huomiolle.

*Mä luulen että se on varmaan, voisin ajatella että tietys mielessä se on ihan hyvä ehkä, jos ajatellaan sitä integroitumista maahanmuuttajillekin niin, se että, tietysti se että jos on ainoona maahanmuuttajana jossakin luokassa tai koulussa niin se voi olla hankala, mut se että kyl se varmaan heiänkin integroitumisen kannalta parempi, et se prosenttimäärä ei oo joku tämmönen yli 50 tai yli 70 tai mitä ne alkaa sitten olla. Se et ne tasasemmin olis luokissa ja kouluissa niin varmaan kaikille parasta. (H95, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Nyt mul vaikuttaa niin paljon toi [tietty alakoulu], että liikaa maahanmuuttajataustaisia samalla luokalla ei ole hyväksi. Että minä, en pistäisi lastani [ko. kouluun]. Elikä se, että jos siellä on liikaa lapsia, joilla on niin suuria, henkisiä, ja sosiaal-, henkisiä ongelmia jo sieltä kotoa lähtien, se, et ne kaikki sosiaaliset kontaktit hoidetaan huutamalla ja lyömällä ja tappelemalla ja kielitaito on niin huono, niin totta kai se vaikuttaa sitten suomenkielisten lasten, oppimiseen. Ja sit ku niitä maahanmuuttajataustaisia rupee oleen niin paljon, että ne on jo puoli luokkaa, niin sieltä lähtee ne suomenkieliset pois. Elikä, osa, siis yks neljäsosa, esimerkiks, se rikastuttaa, se antaa varmasti tosi paljon, eri kulttuureista tietoa, ja eri asioista tietoa ja koulutus- ja ihan, sillä ei oo mitään väliä. Mut jos niitä on sit, se on huono niille maahanmuuttajille ja se on huono niille suomenkielisille lapsille. Koska sillon,.. opettajan opetus, se ei pysty antamaan niin paljon taas sille, niille suomenkielisille lapsille, koska kaikki, suuri osa voimavarasta menee siihen, että, keskitytään niihin, niiden puolen luokan vaikeuksiin, joita ei välttämättä näkyis, kun niitä olis vähemmän. Jos siel, niin. Mä, mun mielestä se on, ne, jos on liikaa maahanmuuttajataustaisia lapsia, niin integraatio ei onnistu. Kuitenki me siihen pyritään, että ne ihmiset jää tänne ja oppii suomen kielen. Ja jos ei ne pysty, jos sieltä löytyy niin paljon saman kansalaisuuden, samaa kieltä puhuvia lapsia, sieltä luokasta, et niiden ei tarvi löytää suomenkielisiä lapsia kavereikseen, niin eihän ne opi sitä suomen kieltä. Ja jos, se häiriökäyttäytyminen, se koko ajan eskaloituu, se koko ajan kasvaa vaan siellä koulussa ja luokassa, kun sitä*

*on niin paljon, et sit jos siel ois tasapainottamassa näitä, henkisesti, vahvoja, tai semmosia lapsia, joil on kaikki hyvin, niin silloin nääkin lapset, ei räjähätä niin helposti. (H50, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Edellä olevassa aineistoesimerkissä äiti puhui muutaman muun äidin tavoin vielä siitä, miten kouluista ja luokista, joissa oppilasaines on suurelta osin maahanmuuttajataustaisia, kantasuomalaiset lapset lähtevät muualle. Turusta näyttäisi siis olevan kouluja, joihin lasta ei välttämättä haluta laittaa. Osa äideistä pohtikin kaupungin harjoittamaa ongelmalliseksi koettua maahanmuuttopolitiikkaa, joka vaikuttaa tiettyjen asuinalueiden koulujen oppilaspohjiin. Ongelmien niin asuinalueilla kuin kouluissakin nähtiin kasautuvan, jollei niihin puututa heti tai ne jätetään hoitamatta kokonaan. Jollain tavoin nykyinen systeemi ja erityisesti koulu kulttuurien sulatusuunina pitäisi saada toimivaksi, jotta erilaiset ja eritaustaiset ihmiset voisivat aidosti kohdata ja tulla keskenään toimeen edes jollain tavoin.

*Sekä että, ja mun mielestä just tää maahanmuuttopolitiikkaongelma mikä meil on heijastaa nimenomaan sitä surkeeta maahanmuuttopolitiikkaa. Ei, ei meitä ihmisiä. Samalla lailla [tiettyllä asuinalueella] mul on todella negatiivisia kuvia maahanmuuttajista. Ja [toisella asuinalueella] mulla on todella positiivisia kuvia. Koska ne samat ongelmat leviää tuolla kun niitä ei hoideta. Elikkä tuollahan rupes olee, se oli ihan hirveetä, tuolla oli semmosia poikia luokalla jotka ei saanu puhua tytöille, ne ei saanu kattoo päin, ne ei puhunu opettajillekaan mitään. Miten me sallitaan tämmönen toisaalta, joka teki sen että meidän nuorempi kun on suomalainen ja oli menny ja tökkäsy et ”kuuleks sä mä puhun sulle” niin se oli löyry, mm, kun tulee tyttö ja koskee. Et kyl mejän täytyy jollain lailla tää kulttuurien sulatusuuni saada toimimaan et tulla vastaan jollain lailla. (H47, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Osa äideistä pohti aiempia kokemuksiaan monikulttuurisuudesta ja siitä, miten muutamissa päiväkodeissa ja alakouluissa muun muassa perinteiset joulujuhlat joululauluineen oli jätetty pois niiden lukuvuoden ohjelmasta. Syyksi tähän nähtiin päiväkodin ja koulun eri kulttuuritaustoista tulevat lapset, joiden uskonnon vuoksi suomalaisia perinteitä oli karsittu. Äitien mielestä suomalaista kulttuuriperintöä ja perinteitä, joihin he itsekin ovat kasvaneet, tulisi kuitenkin kunnioittaa ja arvostaa. Perinteisten juhlien ja rituaalien kautta myös omien lasten toivottiin saavan lämpimiä muistoja ja kokemuksia lapsuusajasta päiväkodissa ja koulussa.

*Et kyl hän, en mä näe siinä mitään huonoa asiaa et on, ulkomaat-, et puhuu äidinkieltä tai muuta äidinkieltä niin en mä oo kokenu sitä mitenkään huonona. Sillon joskus mä koin sen kyl tosi pahana ala-asteella, et oli maahanmuuttajia niin paljon, ettei tarvinnu järjestää joulujuhlaa, tai et keväthuhlas ei lauleta suvivirttä, niin ne mä koin, koska ne kuuluu suomalaiseen historiaan. Se on suomalaisuutta, ei se oo, mun mielestä se ei oo uskontoasia vaan se on se, mistä me ollaan kasvettu. Meiän tausta ja tuntui, et sitä ei arvostettu yhtään, niinä kahtena vuonna. Tuntui et se oma perintö niin se heitetään hukkaan, et otetaan vain sitten, kunnioitetaan muitten, muualta tulleita niin paljon, ettei hyväksytä enää omaa perintöä ollenkaan, niin se ei oikein istu mun, et suomalaisuutta pitää kuitenkin arvostaa, et sä oot suomalainen. Ja vaik sä oot muuttanu muualta niin susta on tulossa suomalainen kuitenkin, sä oot, asut*



*Suomessa niin, ehkä siin suhtees mä ajattelen sitä, et maassa maan tavalla. (H76, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

Päiväkodin monikulttuurisuutta ei koettukaan enää välttämättä rikkautena, hyvänä ja positiivisena asiana, vaan enneminkin oli ryhdytty pohtimaan entistä tarkemmin kouluvalintoja. Omat lapset haluttiin mieluummin samankaltaisten oppilaiden ryhmään, jossa lapset saisivat kokea ”määrätyt” asiat *määrätyllä tavallisella tyyllillä tehtynä*. Eräs äiti totesi saavansa itselleen hyvän olon siitä, *et mul on lapset hyvässä paikassa ja ne on turvassa, niin mä voin olla itte tyytyväisellä mielellä*. (H101, ammattikoulu, muu koulu, painotettu lk)

**Tavoitteena motivoitunut ja homogeeninen oppimisympäristö.** Osa perheistä oli valinnut jo alakouluvaiheessa painotetun opetuksen luokan ja opiskelun valikoidussa oppilasryhmässä, jossa mahdolliset muualta Suomeen muuttaneet lapset olivat länsimaisten kansainvälisten perheiden jälkeläisiä. Eräs äiti pohdiskeli lapsensa alakoulu- luokan sosiaalista rakennetta ja totesi sen olevan melko lailla vääristynyt, sillä lasten vanhemmista akateeminen loppitutkinto oli enneminkin sääntö kuin poikkeus. Aiempien kouluvalintatutkimusten mukaan painotetuille linjoille hakevatkin pääsääntöisesti korkeasti koulutettujen äitien jälkeläiset (esim. Reay 2008; Seppänen 2006). Siitä, koetaanko tällainen sosiaalinen rakenne hyväksi vai pahaksi asiaksi, voidaan äidin mielestä olla montaa mieltä.

*Ja jos mä katon tän luokan sosiaalista rakennetta ni, onhan se ihan tosi vääristynyt et jos siel on korkeakoulututkinto, siis akateeminen tutkinto siis sanotaan 75 prosenttia vanhemmista niin onhan se varsin vääristynyt se, rakenne sillä tavalla. Mut et onkse hyvä vai paha asia niin siitä voidaan olla sit montaa mieltä. (H46, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Äidit pohtivat myös omia arvoristiriitojaan eli sitä, miten asioiden yhteiskunnan näkökulmasta toivoisi olevan ja toisaalta, miten lopulta itse toimii eritavoin omaa lasta koskevien valintojen suhteen. Seuraavan aineistoesimerkin äiti näki kyllä tärkeäksi, että koulut ja luokat olisivat heterogeenisiä oppilasainekseltaan, mutta tästä huolimatta oman lapsen on saatava toteuttaa omia lahjojaan ja kykyjään itselleen sopivan painotetun opetuksen parissa. Tämä puolestaan tarkoitti melko homogeenista luokkaympäristöä valikoidussa oppilasjoukossa.

*Siis silleen, se on semmonen, mitä mä oon joutunu paljon miettimään ja pohtimaan, omiakin ratkasuja. Mun mielestä se olis yhteiskunnallisesti ihan älyttömän tärkeä, et semmonen ilmiö olis, et olis nää heterogeeniset luokat. Mut kun se väistämättä menee ihan toiseen suuntaan tää systeemi. Et kyl mä vähän joudun pinnistelemään ja ponnistelemaan niitä omia aatteita ja arvostuksia, kun mä annoin [tyttären] lähteä [tiettyyn kouluun]. Mut sitten mä ajattelin niin että, okei, ne on mun omat arvot ja aatteet et, en mä voi tavallaan niin jyrkkä olla, et mun lapseni kärsis siitä mun aatteellisuudestani. Mut kyl mä sitä pidän ihan älyttömän tärkeänä, et olis näin. Kun ajattelee jotain pakolaisiakin ja näitä eri kansalaisuuksia niin, pakkohan niitten on saada olla samassa luokassa ja eri kouluissa, jos me ajatellaan tätä, et ne tulis meidän yhteiskunnan jäseniksi. Ei siinä oo mitään älyä, et he käy jotain omaa koulua jossain*



*lähiössä ja, sitten heidän aatteellisuus ja ideologisuus vaan siellä vahvistuu ja eivät opi kieltä ja heidän kulttuuri pääsee elämään ja jylläämään, kerran Suomessa ollaan.* (H68, amk, muu koulu, painotettu lk)

Vaikka lapsi ei itse koulunsa painotetussa opetuksessa olisi ollutkaan, osa äideistä näki hyväksi sen, että muut oppilaat tulivat kouluun pääsykokeiden kautta. Myöskään sillä, mihin painotetun opetuksen luokkaan lapsi sijoittuisi, ei aina ollut niin väliä. Äitien mielestä painotettuun opetukseen ei yleensäkään hakeudu lapsia, joilla on emotionaalisia ongelmia tai käyttäytymishäiriöitä, joten merkityksellisintä näytti olleen se, että lapsi pääsisi samankaltaisista lahjakkaista tai motivoituneista ja kouluun myönteisesti suhtautuvista lapsista koostuvaan ryhmään. Tällaisia luokkia voitiin pitää myös eräänlaisina *jäähyluokkina*, joihin siirrettiin häiriötä aiheuttavia oppilaita oppimaan käyttäytymistä ja koulussa olemista. Painotetun opetuksen luokan valinneista äideistä suurin osa olikin tietoisia siitä, että lapsen luokka on tai tulisi olemaan melko lailla homogeeninen ja valikoitunut oppilasaineksen suhteen.

*Mä ajattelen, että ensinnäkin ne oppilaat on tullu pääsykokeiden kautta [nauraen], vaikka oma poika ei oo tullukaa pääsykokeiden kautta, mut kuitenkin et kyllä sillä on mun mielestä merkitystä, et sinne halutaan ja sinne hakeudutaan ja sit tullaan pääsykokei-, sit täytyy nähdä vaivaa siihen ja täytyy olla jotain lahjakkuutta sitten, että niihin on päässy. Näin kyl mä vähän sen ajattelen.* (H27, yliopisto, lähikoulu, yleislk)

*..kun siihen tietyl tavalla valikoituu semmosii, opiskelumotivoituneita oppilaita ja perheitä. Et niil ei oo, nii esimerkiks heidän luokkansa on ollu sellanen mihin on yksittäisiä häirikköoppilaita siirretty hetkeks aikaa jäähyille, et ne on päässy siihen moodiin et miten kuuluu olla koulussa, koska se ryhmä vie sit niin vakaasti mukanansa.* (H37, opisto, lähikoulu, painotettu lk)

### 6.4.3 Yhteiskuntakelpoisuutta, koulumenestystä vai onnellisuutta?

Koulutukseen liittyvien yleisten ja yhteisöllisten arvojen kartoittamisen lisäksi vanhempien kanssa keskusteltiin koulutuksen tarkoituksesta ja niistä tavoitteista, joita perheet olettavat ja toivovat koulutuksen nuorelle tuottavan. Vanhemmilta kysyttiin, että *Mitä sä mietit tämmösestä et mikä sun mielestä on koulutuksen tavoite ja tarkoitus lapselle ja nuorelle?* Vapaan puhunnan lisäksi äidit pohtivat koulutuksen tavoitteita ja tarkoitusta myös lomakkeella valmiiksi annettujen vaihtoehtojen avulla. Heitä pyydettiin asettamaan tärkeysjärjestykseen neljä koulutukselle keskeiseksi määriteltäviä tavoitetta; 1) onnellisuus ja hyvinvointi, 2) sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen, 3) tiedollis-aidollinen/älyllis-kriittinen kehitys sekä 4) koulumenestys ja koulutuksen avulla saavutetut kreditit (pääsy ja menestys työmarkkinoilla ja tietyn statuksen saavuttaminen). Osa äideistä pohti sitä, miten haasteellista tai jopa vaikeaa kyseisten tavoitteiden laittaminen järjestykseen oli, sillä kaikki mainitut tavoitteet saatettiin kokea omalla tavallaan tärkeiksi koulutuksen tavoitteiksi. Koulutukselle ei haluttu määritellä yhtä tavoitetta, vaan yleensä niiden nähtiin kietoutuvan toisiinsa. Osa äideistä ei halunnutkaan täyttää lomaketta lainkaan. Vapaan puhunnan ja valmiiksi annettujen vaihtoehtojen analyysin avulla rakentui

kuva niistä arvoista ja arvostuksista, joita äidit liittävät lastensa peruskoulutukseen että koulutukseen yleisemminkin.

**Koulutuksen tarkoituksena perustaitojen ja yhteiskuntakelpoisuuden saavuttaminen.** Joka kolmas tutkittavista äideistä piti koulutuksen ensisijaisena tarkoituksena perustietojen ja -taitojen tai perusvalmiuksien saavuttamista, sillä erityisesti niiden nähtiin antavan nuorelle pohjan niin jatkokoulutukseen kuin elämään yleensäkin. Useimmat äideistä tarkoittivat perusvalmiuksilla lukemisen, kirjoittamisen ja laskeamisen taitojen oppimisen lisäksi oppimista yhteiskuntakelpoiseksi tai toisin sanoin lapsen sopeutumista tähän yhteiskuntaan kouluttautumalla ja hankkimalla sellaiset työelämävalmiudet, jotta nuori ei syrjäydy yhteiskunnasta. Ratkaisevana ei pidetty kuitenkaan sitä, mille koulutustasolle nuori hakeutuisi opiskelemaan, vaan nuoren omaa halua ja motivaatiota sekä tiedollis- taidollisia kykyjä.

*No sen on tarkoitus antaa semmoset tietyt valmiudet sitte jatkaa elämää. Ja saada sieltä sitten, tietoo niist omist vahvuuksista että lähteekö enempi lukemaan vai enempi tekemään. Et se on vaan se pohja, tai siis ei se oo mikään vaan pohja vaan kyllähän se on ihan tärkeä pohja todella tärkeä. (H41, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*No meidän, mä ainakin niin kun mä sanoin, et mä koulutuksen tavoitteilta odotan sitä, et on ne perusvalmiudet, on se lukeminen ja kirjoittaminen ja laskeminen ja sit se tähän yhteiskuntaan sopeutuminen sitten kouluttautumalla työelämään, mihin tahansa, ihan mihin tahansa kunhan ei jää sitten johonkin pahnan pohjalle roikkumaan ja syrjäytymään ja sairastumaan sit sitä kautta. Et se on tärkeä. Ja sit mikä se sit se koulutuksen taso on, niin siihen sit mun mielestä ratkasee ne omat halut ja tiedot ja taidot ja motivaatio. (H29, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

Peruskoulutuksen tärkeinä tavoitteina pidettiin myös jonkinlaisten kansalaistaitoja oppimista yhteiskunnassa selviämiseksi ja yhteisössä pärjäämiseksi. Vaikka peruskoulussa nuori ei opiskelekaan vielä ammattiin saati että olisi koulusta päästyään aikuinen, hän valmistautuu aikuisuuteen ja seuraavaan elämänvaiheeseensa, kuten seuraavat äidit pohtivat asiaa.

*No mun mielestäni peruskoulun pitäis, saada aikaseks ne perustaidot yhteiskunnassa selviämisestä. Mut ei vielä ammattia, ammatti on sit eri asia, mut se että sen peruskoulun jälkee sitte olisit yhteiskuntakelpoinen. Sä oaat jo toimia siinä yhteisössä ja pärjäisit, vaikkei siin tietysti peruskoulun jälkeen vielä aikuinen ole, mutta et sä oisit valmis ottamaan sen askeleen et seuraavaks must tulee aikuinen. Et sen takii mä nyt painotin tätä kansalaistaitoja [naurahtaa]. (Äiti, 37, lähikoulu, painotettu lk)*

*Kyllä se nyt pitä-, ehkä sen peruskoulun jälkeen pitäis olla jo jollain tavalla yhteiskuntakelpoinen. Mutta ei se vielä mihinkään sen kummempaan riitä, mutta kyllä se nyt, jo ehkä sen jälkeen pitäis pystyy hoitamaan tavallist elämää. Mut, sit tulee ammatin tarpeet, niin ne tulee kyl siihen päälle, et ehkä se yhteiskuntaymmärtäminen ja, se, pitäis omaksuu sieltä. (H34, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Äitien mielestä kouluttautumismahdollisuus antaa nuorille eväitä päästä elämässään eteenpäin. Pelkkä peruskoulutus ei kuitenkaan vielä riitä, vaan nuoren tulee koulut-

tautua myös ammattiin selvitäkseen elämän muista haasteista. Tätä peruskoulua käyvä nuori ei välttämättä aina ymmärrä. Koulutus nähtiin ennen kaikkea mahdollisuutena, jota ei saa jättää käyttämättä, vaikka koulunkäynti ja kotitehtävien tekeminen ei aina lapsille maistuisikaan. Nämä äidit vetosivat siihen, että maailmassa on edelleen valitettavan paljon lapsia, joilla ei tätä mahdollisuutta ole ja siksikään oman lapsen kanssa ei käydä minkäänlaisen kauppaa siitä, käydäänkö koulua vai ei.

*Kyl sul täytyy olla koulutus, että sä pääset täs elämässä eteenpäin ja saat työpaikan ja sit sitä kautta. Siit se. Se vaan pitää olla niin, et kyl iteki ollaan juteltu, et jos et sää opiskele mitään ammattii itelleen, niin sit sä voit oikeesti päättyy vaiks johonki, vaiks sit siivoojaks, niin mä oon sit, sit se palkka on niin pieni, et sä et sit kustanna sil asuntooes mistään, mutku ei ne sitä viel tajuu. Et kyl sil on suuri merkitys sit sil. (H26, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Mun mielest se on semmonen asia, et kaikkien on hyvä oppii lukemaan, laskemaan, kirjottamaan, jotta pärjää maailmassa. Toisii se kiinnostaa enemmän, toiset halua lukee kauemmin, tosil riittää se et meil on kahvikuppi, mut toisen täytyy tietää, mistä se kahvikuppi tuli. Ja jotta siihen on mahdollisuus, ni kaikkien pitää ensin osata se perusjuttu. Et se on mun mielest sen tarkoitus. Et ei se oo sen kummallisempi. Ja sit joteski, ku joskus aamusin meidän [tytär] ku se pirsteeraa oikeen, et hän ei halua kouluun ja tää on ihan tyhmää ja tää on sitä ja tää on tätä, kun ei vaatteet sovi tai on nukuttu huonosti yö, ni mä en yhtään halua käydä semmost keskusteluu et mennäänkö kouluun vai eikö mennä kouluun, ja tehdäänkö läksyt vai ei tehdä. Se on mahdollisuus ja siit ei kannata luopua. On niin paljon kuitenkin viel lapsii, jotka ei pääse maailmas kouluun ja jotka ei saa opiskella. Ni ei se oo mun mielest ollenkaan semmonen asia, mist käydään kauppaa. (H75, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Koulutuksen tavoitteena ja tarkoituksena ei voi kuitenkaan olla pelkkä lukemisen kautta kertyvän pääoman saavuttaminen, vaan moni tutkittavista asetti koulutuksen tavoitteeksi yleisemmin elämän perusasioiden ja elämäntaitojen oppimisen. Elämäntaitojen oppimiseen liitettiin myös tiedon hankkimisen oppiminen sekä ystävyysuhteiden solmimisen taito. Elämäntaitojen avulla nuoren on mahdollista rakentaa itselleen hyvä, omannäköinen elämä. Näissä tehtävissä myös perheellä ja vanhemmilla on tärkeä rooli eikä niitä haluttukaan sälyttää pelkästään koululle. Koulun tehtävänä on opettaa ja antaa hyvät perustiedot ja -taidot ja lähtökohdat oppimiselle ja perheen tehtävänä on tukea koulua tässä tehtävässä.

*Saada perustiedot ja taidot elämää varten ja työelämään, motivaatio. Tosiaan oppii hakeen tietoa ja saada ystävyysuhteita ja, semmonen, peruselämäntaito siellä koulussa pitäis saada, et siellä ei sais tuntea itteään hylätyks tai syrjityks. Semmonen. En osaa sen kummemmin sanoa. (H76, ammattikoulu, muu koulu, yleislk)*

*Kyllä mun mielest koulutuksen tavoite on siis oman, vanhempien lisäksi, niin antaa semmonen, no hyvät lähtökohdat elämään, et sul on siellä se hyvä perustieto, tieto-taito millä sä voit taas jatkaa eteenpäin. Ja on tietty kaikki siis sosiaaliset taidot, kaikki opitaan koulussa, et kyllähän niitä myös siellä oppii, mut mun mielestä ei se oo pelkästään yksin koulun tehtävä, et kyllä se perheestä pitää lähteä kanssa, et kyllä perheen pitää sitä koulun systeemiä tukea, mut kyl se nyt on mun mielest antaa ne hyvät lähtökohdat, hyvät perustiedot, -taidot, niin kyl se siitä on, et hyvät mahdollisuudet*

*elämään eteenpäin. Kyl se mun mielest on sen tehtävä opettaa hyvät perustiedot ja -taidot. (H101, ammattikoulu, muu koulu, painotettu lk)*

**Tiedollis-taidollinen perusta merkityksellisin jatkokoulutusta, tulevaisuutta ja elämää varten.** Pelkästään yksinkertaisten perustaitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen oppiminen ei kuitenkaan riitä suomalaisessa yhteiskunnassa mihinkään, vaan ne ovat enneminkin pohja tiedollis-taidollisen perustan luomiselle. Useat äideistä pitivätkin peruskoulutuksen päämääränä tiedollis-taidollisen pohjan luomista nuoren tulevaisuutta varten. Tämän toivottiin takaavan nuorelle sellaisen jatkokoulutuksen ja ammatin löytymisen, josta hän on innostunut ja kiinnostunut ja sen myötä pystyisi elämään hyvän, itseään tyydyttävän elämän.

*Varmaan se on, semmosen ammatin löytäminen ja saaminen, mihin tosiaan on innostunu ja kiinnostunu, et sen löytäis sen oman, no töitä kumminki on pakko tehdä [naurahtaa], ni löytäis sit sen semmosen jutun, mikä olis sit, se et se ois semmonen oma juttu. Onhan sitä yleissivistävääki puolta totta kai sun täytyy, on hyväks tietää asioist, ehkä muutenkin kun sen oman alan ulkopuolelt, sit mut että, kyl se varmaan olis semmosel perustiedon tai semmosen tai jonku ymmärtämisen, ymmärryksen antamisen siihen että miks sit, isona loppujen lopuks sit haluaa. (H48, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Useat äideistä nostivat koulutuksen tarkoitukseksi ammattiin johtavan koulutuksen saavuttamisen lisäksi yleissivistyksen (yhteensä 15 mainintaa) sekä yleisemmin sivistyksen ja koko kulttuuriperinnön siirtämisen uudelle sukupolvelle. Yleissivistystä pidettiin pääomana nuorelle ja nimenomaan tämän myötä hänellä nähtiin olevan mahdollisuus kasvaa omaksi itseksensä.

*No kai se on semmonen meidän yleisen inhimillisen sivistyksen siirtäminen aina seuraaville sukupolville, ja semmonen jatkuvuus, kulttuuriperintö, vielä sen monimuotoistuminen, niin sen siirtyminen eteenpäin, ja sit se ammatillinen puoli. (H25, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Jos aattelee ihan et se on yleissivistystä, semmosta pääomaa itselle, mutta myös sitä kautta sit saada joku hyvä ammatti, mikä on sit taas hyvä, ja se on sit taas eri asia. Mutta myös sellasta, mä aattelen et lapsella on koulutuksen kautta mahdollisuus kasvaa itsenään, löytää, poimia siel koulusta ne asiat mistä hän tykkää mutta saa myös kaikkee mistä, vaikka ei niist niin kauheesti tykkää mut oppii monet asiat. Mä toivon et se olis sellanen et vois sanoa että kyllä oli kivaa koulussa, semmosta. Semmosta hyvää pääomaa. (H83, amk, lähikoulu, yleislk)*

Koulutuksen kautta nuoren toivottiin saavan sellaisen tiedon ja keksimisen ”nälän”, joka ruokkii ihmistä älyllisesti. Koulutuksen välittämä tieto nähtiin ennen kaikkea sielunravinnoksi. Yleissivistyksen toivottiin vaikuttavan nuoren käyttäytymiseen ja kirjasisivistyksen lisäksi koulutuksen toivottiin tuovan tälle ennen kaikkea sielun ja sydämen sivistystä. Omaa ympäristöään havainnoimalla voi nähdä, ettei hyväkään koulutus aina takaa sivistystä.

*Kyllä mä näkisin sen niin että pystyisi, koulutuksen tarkoitus tietysti totta kai sivistää itteään, se on päivänseivää, että se vanha sanonta kun sanotaan että..”koskaan en ollut niin viisas kuin nuorena”, mutta, no sekin on totta, mutta se että ”mitä enemmän luen sitä vähemmän tiedän”. Elikkä se semmonen ihana nälkä mikä on koko ajan siitä tiedosta ja siitä uuden keksimisestä ja se semmonen, mun mielestä se älyllisesti ruokkii ihmistä, se on semmosta sielunravintoo, melkeinpä välttämätöntä, yhtä kun ruoka on ruumille. (H47, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Koulutuksen tarkoituksen tarkastelu lomakevastausten ja niistä keskustelun valossa osoitti useiden äitien pitävän koulutuksen ensisijaisena tavoitteena juuri tiedollis-taidollista kehittymistä, sillä koulua käydään tämän perustan luomiseksi jatkokoulutusta ja tulevaisuutta varten. Perheen ja vanhempien tehtäväksi jäi vastata onnellisuuden ja hyvinvoinnin sekä sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen tarpeisiin. Toisaalta tiedollis- taidollisen kehityksen oheen voitiin nostaa myös sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen, sillä nuori viettää pääosan ajastaan koulussa samanikäisten nuorten sekä aikuisten kanssa ja näiden kanssa on opetettava tulemaan toimeen. Seuraavat äidit avasivat auki koulutukselle asettamiensa tavoitteiden tärkeysjärjestystä näin:

*Mun mielest se (tiedollis- taidollinen kehitys) on koulun tehtävä, et koti enempi sit.. vastaa tämmösiin, muihin tarpeisiin.. Nään sen koulun tärkeimpänä tehtävänä, et siks sitä koulua käydään. (H32, amk, lähikoulu, painotettu lk)*

*(..) tiedollis- taidollinen kehitys. Ku mun mielest se on sen koulutuksen tehtävä. Tavallaan onnellisuus, hyvinvointi, ja sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen ja menestys työelämäs riippuu myös monesta muusta ja siin on mun mielest perhe je yhteiskunta muuten näihin vaikuttamassa, et se mikä se koulutus on, niin se on tiedollis- taidollinen kehitys ja välttämättä sitä ei saa pelkästään kotoa esimerkiks. Niin mä sen näkisin. Sit tulee vaikeempaa. Jos mä ajattelisin et sen vastapainona tietenkin olis sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen, koska ihminen tarvitsee toisii ihmisiä, niin koulussa tavallaan se vois olla yhtenä tavoitteena, koska siel on sit niit muita ihmisiä ja aikuisii ja samanikäsi ja siel sä vietät kuitenkin aika suuren osan elämästä. Mitä sit taas sä oot ehkä vanhempien kanssa. Tota mä en nyt oikein ymmärrä tota menestys työelämässä kuitenkaan. Ku ei se oo pelkästään siitäkään kiinni, et mitä, minkä koulutuksen sä oot saanu. Koska tosiaan se, ammattien kirjo voi olla niin valtava, et mikään näistä, et vaikka tähän perustetaan se, et pääseksä, yliopistoon, pääseksä ammattikouluun, pääseksä tietyille linjoille, niin sehän todistuksista katsotaan. Mutta jos on esimerkiks joku semmonen linja, joka ei oo nyt sillon heti pop, niin sä pääset huonommallakin todistuksella silti ja silti sä voit menestyä työelämässä. Tää onki hankala. Onnellisuus ja hyvinvointi on mun mielestä jossain muustaki kiinni ku pelkäst koulutuksesta kylläkin, niin kyl mä laitan sen niin, et toi menestys ja sit vast onnellisuus ja hyvinvointi. Mikä sit tietysti on ristiriita, mut mä et se tulis sit tossa, kasvamisessa, koska siin täytyy sit kuitenkin ottaa se huomioon se, onnellisuus ja hyvinvointiki. Ei voi kasvaa sosiaalisesti ja persoonallisesti, jos ei oo tuota onnellisuutta ja hyvinvointia. (H39, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Sekä edellä että seuraavaksi siteeratut äidit pohtivat muutamien muiden tutkittavien tavoin sitä, miten työelämässä menestyminen ei välttämättä ole kiinni ainoastaan koulumenestyksestä tai koulutustasosta. Heikommallakin koulumenestyksellä on

mahdollista päästä sellaiseen koulutukseen ja ammattiin, jossa on mahdollisuus menestyä. Todistuksia tärkeämpää on se, minkälainen ihminen itsessään on. Sosiaalista ja persoonallista kasvua ei puolestaan voi tapahtua ilman tiettyä onnellisuuden ja hyvinvoinnin tasoa, kuten seuraavasta aineisto-esimerkistä kävi ilmi:

*Tiedollis- ja taidollinen kehitys.. Kyl mä näkisin, että jollei sulla niitä perustietoja ja -taitoja, siis on se kysymys sitten matematiikasta, äidinkielestä tai jostakin muusta ihan selkeästi taitoaineista, niin ei se oikein.. Se ei anna ainakaan sitä hyvää jatkoa tai sitä eteenpäin.. Onnellisuus ja hyvinvointi mä laitoin tohon kakkoseks, koska nyt tuntuu tällä hetkellä, että jollei sulla oo sitä tietyn hyvinvoinnin ja onnellisuuden tasoa, niin sä et voi myöskään sit saavuttaa tätä sosiaalista ja personaalista kasvamista. Tietty sen vois ajatella myös toisinpäin. Elikkä ne liittyy mun mielestä aika hyvin yhteen. En mä erottais sitä niinkään tarkasti. Toi koulumenestys ja, se on tossa nelosena, koska se.. Hyvät todistukset ja se, niin se ei oo tae siitä, vaikka sulla ois hyvä todistus, vaan se on kiinni siitä, minkälainen sä itse ihmisenä olet; Sä pääset kyllä elämässä ihan pitkälle, vaikkei sulla oo kuuden Laudaturin papereita ja 9,5 keskiarvo. (H69, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Osalle äitejä koulutuksen ensisijaiseksi tarkoitukseksi nousivat koulumenestys, hyvät todistukset ja pääsy työmarkkinoille. Koulumenestyksen rinnalle toiseksi tärkeimmäksi tavoitteeksi nähtiin tiedollis- ja taidollinen kehitys. Sillä näiden seikkojen takia koulua nähtiin juuri käytävän. Onnellisuus ja hyvinvointi koettiin tärkeiksi voimavaroiksi, mutta niiden ei katsottu liittyvän kouluelämään.

*Joo. Kyl mä sanon et se ensimmäinen on varmaan se koulumenestys, hyvät todistukset, pääsy työmarkkinoille, siks siel ollaan. Mut sit siin on varmaan joku piilo-opetussuunnitelma kanssa. Tiedollistaidollinen kehitys, pistäisinkö sen kakkoseks. Sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen kolmoseks. Onnellisuus ja hyvinvointi, koulu ei mun mielestä kyl tuo mitään sellaista. Noin.. Kyl se liittyy johonkin kokonaan ihan johonkin muuhun ku siihen kouluelämään, onnellisuus ja hyvinvointi. Tietenkin se tuo elämään sisältöä, mut ei se kyl takaa mitään, ei ne koulun jutut oo mitään semmosia et siel taattais esimerkiksi lapsille se ettei kukaan tulis kiusatuks tai, mitään semmost et niil opettajil olis edes mitään semmosta taitoa et se sais sen joukkonsa järjestykseen siellä. En usko tohon. (H46, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Kun koulutuksen tavoitteena pidettiin koulumenestystä hyvine todistuksineen, pohdittiin myös omia arvoja eli sitä, tekeekö tämän vaihtoehdon valinta äidistä jonkinasteisen materialistin. Silloin, kun koulumenestys on koulutuksen tärkein tavoite, nuori todennäköisesti saavuttaa myös hyvän tiedollis- ja taidollisen perustan, on onnellinen ja hyvinvoiva ja kasvaa tätä kautta sekä sosiaalisesti että persoonallisesti.

*Voi kamala, tää onki vaikee. Toihan on toi koulumenestys, hyvät todistukset ja pääsy työmarkkinoille, nehän on sit semmosii asioit mitä kautta tulee ehkä toi onnellisuus ja hyvinvointiki. Oonks mä nyt sit tosi materialisti, jos mä pistän ton koulumenestyksen ykköseks. Se ei sais olla mun mielestäni toi sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen pitäis olla ykkönen. Heititpä vaikeen [naurahtaa]. Ehkä se sit kuitenkin on toi, tää olis, pistäk mä tänne nää nyt, tän ykkösen (Koulumenestys) et sitä kautta.. --Jos mä sitä perustelen, ni mun mielestäni tää on ykkönen, et jos nää on kunnossa, niin todennäköisesti sielt on tullu sit tää tiedollinen ja taidollinenki kehitys ja sit onnellisuus*



*ja hyvinvointi ja mun mielestäni sit ku ihminen on onnellinen ja se voi hyvin ja se kehittyy erilais asiois, ni se sosiaalisuus ja persoonallisuuskin kasvaa. (H81, amk, muu koulu, yleislk)*

### **Sosiaalinen ja persoonallinen kehittyminen ensisijaisena koulutuksen tavoitteena.**

Yhteiskunnassa selviämisen tukemiseksi lasten ja nuorten tulisi opetella ja oppia tulemaan toimeen ja toimimaan ryhmässä erilaisten ihmisten kanssa. Useat pitivät koulutuksen yhtenä tarkoituksena juuri sosiaalisten taitojen oppimista. Lisäksi lapsen on hyvä oppia tuntemaan ja hyväksymään itsensä niin omine vahvuuksineen kuin rajoineenkin.

*Mä ajattelin sen et kasvaa sosiaalisesti itse, niin se on aika tärkeätä. Se on varmaan se sellanen et kun sä oot vahva ja sul on hyvä itsetunto, mut kuitenkin sä kunnioitat toisia, niin silloin se on paljon mukavampaa ku se et sä oot vaan vahva ja sul on hyvä itsetunto. (H9, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*(..) ja sit se että, opittais niitä sosiaalisia kykyjä sitten. Ja siin samassa, että siihen kuuluu tietenkin se sydämen sivistyskin. Että, onhan sillä, mä en tiedä onks se sitten se koulutus sinänsä vai onks se sit, kun paljon nyt kuulee tätä että kui joku on ollu koulukiusattu ja kui hirveitä traumoja se on jättäny ja muuta niin ehkä se on ne sosiaaliset suhteet siel koulussa sit vieläkin tärkeämmät.. (H86, amk, lähikoulu, yleislk)*

Myös lomakevaihtoehtojen ohessa käyty keskustelu osoitti osan äideistä nostavan lapsen sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen tärkeimmäksi koulutuksen tehtäväksi. Edellisten kanssa käsi kädessä kulkee tiedollis- taidollinen kehitys, joka puolestaan johtaa koulumenestykseen ja työmarkkinoille pääsemiseen. Tämä kokonaisuus on pohjana yksilön onnellisuudelle ja hyvinvoinnille. Ryhmässä toimimisen ja sosiaalisuuden oppimisen myötä, lapsen tulee pystyä säilyttämään kuitenkin oma persoonansa.

*Mä ajattelen niin, että tää sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen, et se on varmaan se ensimmäinen, jota se, se imee nyt koko ajan joka paikasta sitä, ja mun mielestä sitte se koulu kuitenkin on se suurin osa, varmaan yks kolmasosa päivästä se on siellä koulussa, niin se vaikuttaa siihen. Ja totta kai sitte siinä, se, nää kulkee käsi kädessä.. tiedollinen ja taidollinen kehitys, jota toivottavasti tulee paljon, joka sitte tämä tiedollinen ja taidollinen kehitys toivottavasti johtaa todistukseen ja pääsyyn työmarkkinoille lapsen taidoista ja joka pohja sitte tälle onnellisuudelle [nauraa]. (H50, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*No mun mielestä kuitenkin, varmaan toi sosiaalisuus ja samalla et säilyttää sen oman persoonansa siellä ryhmässä niin sehän on se, se ykkösjuttu kun ollaan kuitenkin ryhmässä. Joo. Koulumenestys... Tiedollistaidollinen kehitys. Must ne menee vähän niin kun rinta rinnan. Mutta nämä kaikki johtaa tähän onnelliseen ja hyvinvoivaan ihmiseen, elikkä mä laitan sen kakkoseksi. Ja ja, mä laitan nyt näin päin et toi koulumenestys kolmas koska se kuitenkin hyvällä todistuksella pääsee helpommin eteenpäin. Ja tiedollistaidollinen kehitys voi, olla koko iän, tai mä toivon ainakin et se on koko eliniän kestävä, tai jatkuvaa kehitystä. (H57, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

**Elämän peruspilarina onnellisuus ja hyvinvointi.** Koska peruskoulu aika kestää kaikkiaan yhdeksän vuotta, matkan varrelle on mahdollista muutamakin oppittavaa kuin



kirjatieto. Pelkän kirjatiedon varassa ihminen ei kasva ja kehity, mutta jonkinlaisen itsetuntemuksen ja itsenäistymisen kautta hän oppii pärjäämään ”maailmalla” yhdeksännen luokan päätyttyä, vaikka varsinaiseen aikuisuuteen ja itsestään vastuunottamiseen onkin vielä matkaa. Osalle vanhemmista koulu näyttäytyi sellaisena paikkana, jonka tarkoitus lepäsi ennen kaikkea siinä, että lapsi saa kehittyä ihmisenä ja kokea oppimiseen liittyviä ahaa -elämyksiä. Tällaisen oppimisen kautta nuoren on mahdollista löytää niin mukava harrastus ja työ kuin mielekäs elämänpolkukin.

*Kyl mä toivoisin koulutukselta yleensäkin semmosta et ku aattelee et meijän peruskoulu kestää yhdeksän vuotta ala- ja yläaste yhteensä, niin se on niin pitkä koulutus-aika, et siihen täytyy mahtua kyllä muutakin kun pelkkää tietoa, siihen täytyy mahtua semmosta et se nuori, mä meen taas siihen itsenäisyyteen tai semmoseen et sulla on jonkunnäkönen tuntemus tatsi siihen et sä pystyt tekemään itsenäisiä päätöksiä. Ei välttämättä oikeita päätöksiä, mutta päätöksiä mistä voidaan keskustella, ja just nimenomaan aikuisen kanssa, ja sit se et jos aikuinen kattoo sen tarpeen et niitä pitää oikasta, niin sit mietitään yhdessä. Mut et semmonen tietynlainen pärjääminen kun sä lähdet sieltä ysiltä maailmalle, lähetsä sitten töihin, lukioon, ammattikouluun, mihin tahansa, et sulla on joku semmonen et mä en oo ihan hukassa tässä, et pärjäis sillä tavalla. Totta kai sä olet vielä niin sanotusti lapsi, mut sä olet kuitenkin siinä kintaalla, et sä olet vähän semmoses välimaastossa, sä et oo ihan laps, mut et sä oo vielä aikuinenkaan. Sun ei tarvi ottaa sitä aikuisen vastuuta, mut ku ne on kuitenkin hakemassa sitä koko aika sitä aikuisen vastuuta ja mä tiedän ja mä osaan, mut et osattais sitte niitä asioita, ja mä tiedän et he tietäis sitte et kuin se on. (H5, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Kehittyä ihmisenä. Saada niitä semmosia, semmosia niinku tavallaan semmosia ahaa-juttuja jatkuvasti ja oppia lisää ja nähdä ja kokea asioita. Ja sit sitä kautta saada itellesä jonku semmosen työn tai, harrastuksen josta tykkää, jossa viihtyy. Joka antaa sitte elämän, polkua. (H61, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Myös keskusteltaessa koulutuksen tarkoituksesta lomakevaihtoehtojen näkökulmasta osa äideistä oli sitä mieltä, että koulutuksen tehtävä oli kasvattaa onnellisia ja hyvinvoivia nuoria. Kun nuori voi hyvin ja on onnellinen, hän pystyy opiskelemaan ja omaksumaan oppimansa paremmin. Tämän oheen nostettiin toiseksi koulutuksen tärkeäksi tavoitteeksi sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen. Näiden pohja oli luotu toki jo kotona. Koulumenestys oheistekijöineen jätettiin sen sijaan viimeisille sijoille. Lapselta ei ollut tarve vaatia täydellisyyttä koulumenestyksen suhteen varsinkaan silloin, kun vanhempi ei itse ollut sitä ollut.

*Tää tulee nyt hyvin äkkiä, et jos mä rupeisin pohtimaan niin, onnellisuus ja hyvinvointi pitää olla, eli kyl mä laitan sen ykköseks, koska jos et sä voi hyvin etkä oo onnellinen niin ethän sä pysty opiskelemaan. Jos sul on paha olo ja asiat huonosti niin eihän siit tuu mitään. Ja kyl se hyvinvointikin on semmonen et jos koti on rikki ja asiat päin peetä niin vaikuttaahan se sinne kouluun, sul ei oo kapasiteettia, hoitaa sitä, koulua. Ehkä sit sosiaalinen ja persoonallinen kakkoseks, koska sehän on koko ajan tota oman persoonan kasvattamista, kehittämistä, se lähtee jo sieltä, ku lapsi syntyy ja kotona se saa tietynlaisen pohjan, tarhassa on tietynlainen, voi sanoo muotti, niin kyl mun mielest se on semmonen kakkonen, ja sit justiin, sosiaalisuutta siinä ku tulee erilaisia ih-*

*misiä, erilaisia kavereita, opettajia, ku täs maailmassa pitää tulla, kaikist ei oo pakko tykätä mut pitää tulla toimeen kaikkien kanssa. Toi on varmaan sit kolmonen, tiedot, taidot, et ne kehitty. Siel on toivottavasti, (koulussahan) on ammattilaiset kehittämässä niitä, tietoja ja taitoja ja, kyl pitää jotain tietää ja, taitaakin. Koulumenestys, mä en oo itte ollu koskaan mikään kympin oppilas niin mä en voi vaatia mun lapsilta, et heidän pitää olla täydellisiä koska kukaan meistä ei ole täydellinen. Oliko tarpeeks? [naurua]. (H84, opisto, lähikoulu, yleislk)*

Onnellisuutta ja hyvinvointia arvostettiin ennen kaikkea elämän peruspilarina, sillä ihmisen nähtiin olevan hukassa, jollei näitä tai ihmisenä kasvamista ja yhteiskuntaan sopeutumista ole tapahtunut. Lisäksi koulun ja opettajan tehtäväksi koettiin lapsen sisäisen kasvun herättelemine ja kasvun tukeminen.

*No, onhan nää kauheita järjestyksiä. Et jos mä arvostan tota onnellisuutta ja hyvinvointia, niin sitten mä arvostakaan näitä muita! Mut kyl mä silti ehkä tommosta onnellisuutta ja hyvinvointia arvostan semmoisena elämän peruspilarina eniten. Ja sitten ehkä semmoista omaa kasvamista kuitenkin, että jos ne jotenkin hukassa, että ei oo sitä onnellisuutta tai hyvinvointia, tai ei oo kasvanut ihmisenä tai ei oikein sopeudu tähän yhteiskuntaan, niin tosi vaikea sitten niillä tiedoilla ja taidoilla on täällä pärjätä, tai elellä, tai olla tai koulumenestyksellä, että.. Kuitenkin, vaikka ehkä tässä olen arvostanut myös tätä oppimista ja kaikkea menestystä ja muuta, niin kyl mä kuitenkin noita ihmisen peruslähtökohtia arvostan tässä enemmän. (H51, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Kaikkiaan näytti siltä, että äitien oli vaikeata määritellä koulutukselle vain yhtä tärkeätä tavoitetta. Sen tavoitteet olivat moniulotteiset ja riippuivat siitä, millä koulutus-tasolla nuori kulloinkin opiskeli. Koulua ja koulutusta ei nähty erillisenä osa-alueena lasten ja nuorten elämässä, vaan se kuului kiinteästi heidän elämän kokonaisuuteensa, jossa myös koulutuksen eri tehtävien ja tavoitteiden nähtiin kietoutuvan toisiinsa.

#### 6.4.4 Koonti koulutuksellisista arvoista perheiden kouluvalintojen ohjaajina

Hyvinvointivaltion yksi tärkeimmistä peruseriaatteista on tarjota kansalaisilleen sellainen peruspaketti, joka sisältää samanlaisen perusopetuksen kaikille lapsille sukupuoleen tai sosiaaliseen asemaan katsomatta. Useimmat äidit käsittivät koulutuksellisen tasa-arvon sosiaalisena oikeudenmukaisuutena ja kaikille tasa-arvoisina koulutusmahdollisuuksina. Edellytyksenä sille, että jokaiselle lapselle taataan samanveroinen koulutus, pidettiin demokraattinen hyvinvointivaltion säilyttämistä. Suomalaisen hyvinvointivaltion uhaksi nähtiin muualta maailmasta rantautunut yksityistämisen malli. Koulujen mahdollinen yksityistäminen voisi johtaa entistä voimakkaammin yhteiskunnan kahtiajakautumiseen, jonka estämiseksi resursseja tulisi jakaa peruskoulun kehittämiseen. Peruskoulun tehtävänä ei ole vastata kaikkien lasten yksilöllisiin tarpeisiin, vaan jokaiselle lapselle ja nuorelle tulee taata samanlaiset lähtökohdat ennen siirtymistä seuraavalle koulutustasolle. Mikäli lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea kotona, koulun on kyettävä auttamaan ja tasoittamaan yksilön elämän lähtökohtia.

Peruskouluvaiheessa lasten tulisi saada olla vielä lapsia ilman lokeroimista ja valintojen kautta tapahtuvaa tiettyihin ryhmiin, luokkiin tai kouluihin valikoitumista. Vaikka lahjakkaat koululaiset voivat kärsiä perusopetuksessa, erityislahjakkuuden huomiointi ei ole peruskoulun vaan kodin tehtävä. Ratkaisuksi sekä lahjakkaiden että enemmän apua tarvitsevien oppilaiden opetukseen esimerkiksi kielissä ja matematiikassa nähtiin jonkinlainen jakotuntijärjestelmä. Opettajien uskottiin pystyvän tarjoamaan haasteita ja lisätehtäviä nopeammin eteneville ja lahjakkaammille lapsille. Osan äitien mielestä peruskoulussa jokainen lapsi tulisi kyetä näkemään yksilönä, jonka kiinnostuksen kohteita voitaisiin tukea niillä valinnaisainevalinnoilla, joita nuoret tekevät pitkin peruskoulua. Sopivien opetusmenetelmien löytäminen lasten tarpeita ja vahvuuksia vastaaviksi oletettiin saavan aikaan oppimista jokaisessa lapsessa, jolloin jokainen heistä saa käyttöön omat resurssinsa.

Osa vanhemmista koki nykyisen peruskoulun liian tasapäistäväksi ja tämän tasaapäistämisen katsottiin alkavan jo päiväkodista. Jokaisella lapsella tulisin olla oikeus toteuttaa kykyjään parhaalla mahdollisella tavalla ja saada siten varsin erilaista opetusta. Opetuksen eriyttämisen ei tarvitsisi tapahtua kuitenkaan heti lapsen peruskoulutaipaleen alussa, vaan jokaiselle lapselle tulisi tarjota samanlainen perusopetus alkuopetuksen tai ainakin vähintään ensimmäisen vuoden ajan. Koska yhteiskunnassa tarvitaan eri tavoin lahjakkaita ja kyvykkäitä osaajia, lahjakkaimmille tulisi tarjota omia kouluja, joissa he saavat riittävästi haasteita. Yleisestä puheesta huolimatta kaikkien lasten ei nähty saavan samanlaista laadukasta perusopetusta tälläkään hetkellä, joten jokaisella vanhemmalla tulisi olla mahdollisuus valita koulu lapsen tarpeita vastaaviksi.

Äidit pohtivat myös sitä, miten he suhtautuvat siihen, että samassa koulussa ja luokassa on erilaisista kodeista, sosiaalisista taustoista, eri maista ja kulttuureista tulevia lapsia. Vajaa puolet aloitti puheenvuoronsa positiivisilla maininnoilla, kuten *sehän on rikkaus* (joka mainittiin 19 kertaa), *tosi hyvä asia* tai *pelkästään hyvä asia* (hyvä mainittiin 20 kertaa). Se, että peruskoulu on sama kaikille lasten taustoista riippumatta, koettiin hyväksi. Kaikkien lasten kuuluu opiskella rintarinnan samassa luokassa ja koulussa, jotta heidän maailmankuvansa laajenee, he oppivat sosiaalisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Monikulttuurisuuden katsottiin olevan tätä päivää ja on hyvin tavallista, että nuorilla on ystäviä ja koulukavereita eri kulttuureista. Koulu ei saa olla irrallaan yhteiskunnan tai työelämän rakenteista, vaan niiden tulee rakentua samankaltaisiksi. Vuosikautia jatkuva opiskelu valikoidussa ryhmässä/luokassa voi irtaannuttaa lapsen siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jonka hän tulee joka tapauksessa kohtaamaan viimeistään työelämässä.

Tosin koulujen nähtiin tarvitsevan lisäresursseja, jotta koulutyö saadaan toimivaksi erityisesti niissä luokissa ja kouluissa, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisten perheiden lapsia. Näiden lasten monimuotoiset ongelmat ja heikoksi koettu suomen kielen taito, voivat vaikeuttaa muiden oppilaiden oppimista ja luokan toimintaa. Se, että samassa luokassa on paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia ja jopa samaa kiel-

tä äidinkielenään puhuvia oppilaita, ei tue heidän integroitumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös kielen oppiminen vaikeutuu, mikäli lapset pärjäävät luokassa omalla äidinkielellään. Monikulttuurisuudella oli koettu olevan vaikutuksia myös päiväkotien ja alakoulujen erilaisiin tapahtumiin ja erityisesti kevät- ja joulujuhlien luonteen oli nähty muuttuneen silloin kun niissä ei laulettu enää perinteisiä joululauluja tai suvivirttä. Jotta perinteet säilyisivät ja siirtyisivät seuraaville sukupolville, oman maan kulttuuriperintöä siihen kuuluvine juhlaineen ja lauluineen tulisi kunnioittaa ja arvostaa.

Kaiken taustalla nähtiin olevan kaupungin harjoittama maahanmuuttopolitiikka, joka on vaikuttanut tiettyjen asuinalueiden koulujen oppilaspohtaan. Ongelmat niin kouluissa kuin asuinalueillakin kasautuvat silloin, jos niihin ei puututa ja ne jätetään hoitamatta. Jollain tavoin koulu kulttuurien sulatusuunina pitäisikin saada toimivammaksi, jotta erilaiset ja eritaustaiset ihmiset voisivat kohdata aidosti. Edellisen kaltaisten haasteiden on nähty vaikuttavan myös siihen, että osa kantasuomalaisista vanhemmista haluaa lapsensa pois sellaisista kouluista, joissa on erityisen paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Osa äideistä halusikin lapsensa oman perheen kaltaiseen viiteryhmään, vaikka he tiedostivat valikoituneiden luokkien sosiaalisen rakenteen vääristyneeksi. Painotetun opetuksen luokkiin ei äitien käsityksen mukaan hakeudu käytösongelmaisia lapsia, vaan opiskelumotivoituneita oppilaita, mitä pidettiin hyvänä oman lapsen oppimiselle.

Äitien pohdinnat koulutuksen yksilöllisistä arvoista eli sen tuottamasta onnellisuudesta ja hyvinvoinnista, sosiaalisesta ja persoonallisesta kasvamisesta, refleksiivisen ajattelun kehittymisestä sekä koulumenestyksestä näyttivät kietoutuvan toisiinsa hyvin monitahoisesti. Joka kolmas tutkittavista äideistä piti koulutuksen ensisijaisena tarkoituksena perustietojen ja -taitojen tai perusvalmiuksien saavuttamista (perustiedot, -taidot tai -valmiudet mainittiin yhteensä 27 haastattelussa koulutuksen tavoitteena), sillä vahvojen peruskoulutuksen aikana saavutettujen valmiuksien nähtiin antavan nuorelle pohjan niin jatkokoulutukseen kuin elämään yleensäkin. Perusvalmiuksilla tarkoitettiin lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen taitojen oppimisen lisäksi oppimista yhteiskuntakelpoiseksi eli toisin sanoen lapsen ja nuoren sopeutumista yhteiskuntaan kouluttautumalla ja hankkimalla työelämävalmiudet.

Perustaitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen, oppiminen ei suomalaisessa yhteiskunnassa kuitenkaan enää riitä, vaan ne ovat pohja tiedollis- taidollisen perustan luomisessa. Vahvan pohjan toivottiin takaavan nuorelle sellaisen jatkokoulutuksen ja ammatin löytymisen, josta hän innostuu ja kiinnostuu niin, että pystyy elämään itseään tyydyttävän elämän. Todistuksia tärkeämmäksi nähtiin se, minkälainen ihminen itsessään on. Työelämässä menestyminenkin ei aina ole kiinni koulumenestyksestä tai koulutustasosta, vaan heikommallakin koulumenestyksellä voi päästä hyvään koulutukseen, ammattiin ja on mahdollista menestyä. Toisaalta silloin, kun koulumenestystä pidettiin koulutuksen tärkeimpänä tavoitteena, nuori todennä-

köisesti saavuttaa hyvän tiedollis- taidollisen perustan, on onnellinen ja hyvinvoiva ja kasvaa tätä kautta niin sosiaalisesti kuin omaksi persoonaksikin.

Koulutuksen tarkoituksiksi nähtiin myös yleissivistyksen ja oman kulttuuriperinnön siirtäminen uudelle sukupolvelle. Nämä nähtiin tärkeäksi pääomaksi nuorelle. Yleissivistyksen toivottiin vaikuttavan ihmisen koko käyttäytymiseen, vaikka hyvään koulutus ei välttämättä takaa ihmisen sivistyneisyyttä. Koulutukselta toivottiin kirjasisivistyksen lisäksi sielun ja sydämen sivistystä. Peruskoulun aikana nuoren täytyy oppia tuntemaan myös itsensä ja omat vahvuutensa sekä itsenäistyä ja oppia pärjäämään elämässään. Elämäntaitojen hallinnan avulla nuoren on mahdollista rakentaa hyvä elämä itselleen. Koulu nähtiin myös paikkana, jossa nuorten on opeteltava tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Osa vanhemmista näyttikin nostavan tärkeimmäksi koulutuksen tavoitteeksi nuoren sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen.

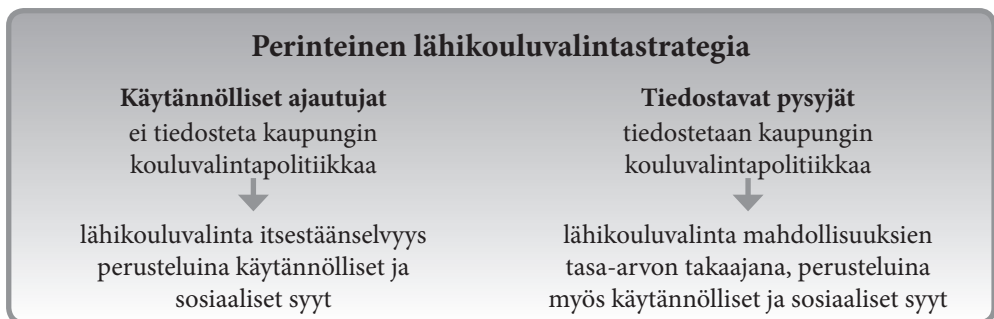
Myös koulutuksen tuottama onnellisuus ja hyvinvointi nostettiin osan äitien puheissa koulutuksen ensisijaiseksi tarkoituksiksi, sillä vain tällainen nuori pystyy opiskelemaan ja omaksumaan oppimansa hyvin. Onnellisuutta ja hyvinvointia arvostettiin koko elämän peruspilarina, sillä ihmisen nähtiin olevan hukassa, jollei hän ole onnellinen, kasva ihmisenä ja sopeudu yhteiskuntaan. Opettajan tehtäväksi nähtiin myös lapsen sisäisen kasvun herättelemisen, kasvuun saattaminen ja lapsen kasvun tukeminen. Tätä kaikkea ei säilytetty pelkästään koulun harteilla, vaan myös kodilla ja vanhemmilla nähtiin olevan tärkeä rooli erityisesti lapsen sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen sekä onnellisuuden ja hyvinvoinnin edellytysten tuottamisessa.

## 7. KOULUVALINNOISTA ERILAISTEN TOIMIJOIDEN VALINTASTRATEGIOIKSI

Tutkimuksen toisen tutkimusongelman tavoitteena on keskittyä äitien kouluvalintoja koskevasta puheesta ja toimista rakentuviin erilaisiin kouluvalintastrategioihin sekä toimijuuteen yhdessä paikallisessa institutionaalisessa tilassa. Kouluvalintastrategian ja siihen liittyvän toimijuuden osalta tarkastelen myös sitä, minkälaisia koulutukselle ja kouluvalinnalle annettuja merkityksiä sekä perheiden resursseja (kulttuuriset ja sosiaaliset) ja koulutukseen liitettyjä arvoja ja arvostuksia niihin kietoutuu. Vanhempien näkökulmasta kouluvalinta on yksi työkaluista uusinnettaessa lapsen sosiaalisesti tuotettua olemusta ja yhteiskunnallista asemaa sekä pyrkimystä saavuttaa parempia paikkoja sosiaalisilla pelikentillä (Bourdieu 1984). Tämän pääluvun ensimmäisessä alaluvussa (7.1) paneudun lähemmin perinteiseen lähikouluvalintastrategiaan (n=41) sekä siihen liittyvään kahtalaiseen toimijuuteen. Tämän jälkeen (7.2) tarkastelen sitä, minkälaista toimijuutta sisältyy niin kutsuttuun ambivalenttiseen kouluvalintastrategiaan (n=23). Kolmannessa alaluvussa (7.3) selvitän päämäärätietoista kouluvalintastrategiaa (n=23) sekä siihen liittyviä tekijöitä.

### 7.1 Perinteinen lähikouluvalintastrategia

Haastatelluista äideistä valtaosa (n=41) määrittäytyi perinteiseen lähikouluvalintastrategiaan nojaavaksi toimijaksi. Osa näistä vanhemmista ei tiedostanut tai tunnistanut kaupungin kouluvalintapolitiikkaa eikä sen selvittäminen juurikaan kiinnostanut heitä. Toiset vanhemmista puolestaan tiesivät kouluvalintamahdollisuudet ja mekanismit, ja he tekivät tietoisin lähikouluvalinnan omiin koulutuksellisiin arvoihinsa nojaten. Ensin mainitun kaltaisia kouluvalintakentällä toimijoita voidaankin kutsua *käytännöllisiksi ajautujiksi* ja jälkimmäisiä *tiedostaviksi* lähikoulun valitsijoiksi (asetelma 3).



ASETELMA 3. Perinteinen lähikouluvalintastrategia ja sen sisällään pitämät toimija-asetat

Lähikouluvalintastrategia nimen mukaisesti näiden äitien lapset siirtyivät lähikouluun ja muutamaa poikkeusta (n=7) lukuun ottamatta koulunsa yleisluokalle. Lähikoulu nähtiin itsestään selvänä ja selkeänä jatkumona lapsen koulupolulla eikä kaupungin määrittelemää valintapolitiikkaa ja lähikoulu-periaatetta kyseenalaistettu. Perheet toimivat siten kuin heidän odotettiin toimivan kaupungin ohjaaman toimintapolitiikan mukaisesti, joten valintakäyttäytyminen näytti melko passiiviselta.

Taulukkoon 13 on koottu keskeisimmät perinteistä lähikouluvalintastrategiaa ja siihen liittyvää toimijuutta määrittävät tekijät, joiden sisältöjä selvitan tarkemmin seuraavaksi.

**TAULUKKO 13.** Perinteinen lähikouluvalintastrategia, äitien koulutus, SES, vuositulot (2008) sekä kouluvalintaperustelut

Perinteinen lähikouluvalintastrategia (n=41)						
Koulutustaso		Sosioekonominen asema		Tulot		Kouluvalintaperustelut
peruskoulu	4	yrittäjä	3	alle 25 000	17	* sosiaaliset perustelut: kavereisuh-teet, lapsen toive jatkaa kavereiden kanssa samaan kouluun
<b>lukio/ ammattikoulu</b>	<b>16</b>	ylempi toimihenkilö	6	<b>25-40 000</b>	<b>19</b>	* käytännölliset syyt: koulumatka ja hyvät kulkuyhteydet
opisto	12	<b>alempi toimihenkilö</b>	22	40-60 000	1	* tietyn yläkoulun käymisellä tai yleensäkin yläkoululla ei vielä suurta merkitystä lapsen jatko-opinnoille
ammatti- korkeakoulu	4	työntekijä	3	yli 60 000	1	* vähäiset sosiaaliset resurssit tai niiden passiivinen käyttäminen → kouluvalinta perheen sisäinen asia
yliopisto	5	työvoiman ulkopuolella	6			* osallistuminen vanhempainiltoihin ja -vartteihin aktiivista - muu kodin ja koulun välinen yhteistyö passiivista * lähikoulun esittelytilaisuuteen osallistuminen tärkeää kouluun tutustumismielessä * mahdollisuuksien tasa-arvo/ sosiaalinen tasa-arvo: kaikille yhteinen opetus, heterogeenisten luokkien suosiminen * koulutuksen tavoitteena hyvinvointi ja onnellisuus * lähiläkoulu selkeä jatkumo alakoululle → ei halukkuutta valita muuta koulua
→ lukio/ ammattikoulu		→ alempi toimihenkilö		→ 25-40 000		→ lähikouluvalintastrategia



Molemmille toimija-asemille yhteistä oli muun muassa se, että lähikouluvalintaa perusteltiin ensisijaisesti käytännöllisillä ja sosiaalisilla syillä; koulumatkan pituudella ja hyvillä ja kulkuyhteyksillä sekä lapsen kaverisuhteilla ja niiden pysyvyydellä. Vantaa-laisten vanhempien toimintaa koulumarkkinoilla tutkinut Poikolainen (2011; 2012) määrittelee edellisen kaltaisen vanhempien puheen perinteisen valitsijan positiona. Seuraavat aineistoesimerkit edustavat tyypillistä perinteisen lähikouluvalinnan toteuttaneiden turkulaisäitien kouluvalintaa koskevaa puhetapaa ja valintaperusteluja.

*(..) mut ei siin nyt mitään kauheesti, kun se oli niin selvä, et se on tän alueen yläkoulu, ettei siin, ja sit kun ei ollu mitään syytä pohtii sitä sen enemää, et ei sillon ei oo mitään semmost minkä takia sitä kouluu ei nyt voi suosia, se on ihan OK. (H25, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

*Jotenki se vaan on kiva, must on kiva tehdä sillain, ku kuuluu. Ei tarvi anoo mittään eikä selitellä mittään. Ja sit, ku se voitti ylivoimaisesti muutenki, kaikki tuttujen lapset oli laittanu sinne ja oli tykänny tosi paljo. (H93, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*

Perinteistä lähikouluvalintastrategiaa näytti määrittävän vanhempien vahva luottamus hyvinvointivaltioon ja suomalaiseen tasa-arvoiseen peruskoulujärjestelmään. Nämä haastatteluun osallistuneet vanhemmat pitivät kouluja tasalaatuisina ja uskoivat lasten saavan melko samanlaista laadukasta opetusta kaikissa turkulaiskouluissa yhte-näisen opetussuunnitelman puitteissa. Sillä, minkä yläkoulun lapsi käy tai yleensä-kään yläkoululla, ei nähty olevan vielä suurta merkitystä lapsen jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle. Nämä vanhemmat olivat kaikkineen tyytyväisiä suomalaiseen peruskouluun sekä koko koulutusjärjestelmään.

*En usko, että peruskoulujen välillä on niin isoja eroja, et se vaikuttaisi. Sillee, et joku reitti olis ummessa tai edes todennäkösempi kuin joku toinen. Että luotan jotenkin peruskoulusysteemiin. (H42, peruskoulu, muu koulu, yleislk)*

Koska lapsen siirtyminen lähikouluun nähtiin tässä puhetavassa lähes ainoaksi vaihtoehdoksi, useimmat vanhemmat eivät kokeneet tarvitsevansa pohtia tai käydä keskustelua yläkoulusta muiden kuin oman perheen tai joidenkin läheisimpien ystävien kesken. Perinteisten äitien toimien voi katsoa nojaavan niin kutsuttuun sitovaan sosiaaliseen pääomaan (bonding) eli kiinteisiin homogeenisiin perheiden ja ystävien muodostamiin verkostoihin, jotka tarjoavat ensisijaisesti käytännöllistä, emotionaalista ja psyykkistä tukea sekä verkoston kriisitilanteissa (esim. Woolcock & Naraya 2000). Tämän tuttavapiirin ja mahdollisten tuttujen opettajien, yleensä lapsen luokanopettajan, kanssa keskusteltiin yleensä muista lapsen kouluun ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista kuin kouluvalinnoista.

*Esimerkiks me nyt vertaillaan kun hänen kummit asuu (tietyllä toisella paikkakunnalla) ja kummot siel on ollu kun hänen lapset on käyny ja kummot sit on ollu käydä tääl vaik he on (tyttären) ikäsi tietenkien heiän lapset jo kans. Mut että ei sen enemää. (H6, peruskoulu, lähikoulu, yleislk)*

*Ei, ei oikeestaan.. No kyl tietysti sen verran, et miten koulus menee ja mitä.. Mut ei nyt mitään sil tavalla, et mietittäis just, et onk hyvä koulu tai huono koulu tai, mut kyl mä kerron just jos on ollu jotain erityistä tai, jos ois ollu jotain vaikeuksi tai jotain,*

*niin kyl mä niist aika paljon sit puhun ja keskustellaan sit, et mimmosii opettajii on ja kaikkee.* (H24, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)

Kuten tutkimusaineistoni äideillä yleisemminkin, sekä ajautujille että tiedostajille koulun valinnassa oli merkityksellistä se, mitä lapsi itse halusi, kuten seuraava äiti asian esitti: *Kyl, oikeestaan hän luotti enemmän siihen et mä teen valinnan sen perusteella mitä hän tahtoo [nauraa].* (H10, ammatillinen koulu, lähikoulu, yleislk). Äitien mielestä yläkouluun siirtyvä lapsi ei pysty vielä itse päättämään kouluvalinnoistaan, ja esimerkiksi muun kuin lähikouluvalinnan taustalla nähtiin olevan kunnianhimoiset ja korkeasti koulutetut vanhemmat, jotka usein päättävät kouluvalinnan lapsensa puolesta niin tässä kuin tulevissakin vaiheissa.

Koska lähikouluun siirtyminen oli selkeä valinta, nämä vanhemmat eivät kokeneet tarpeelliseksi selvittää kaupungin tarjoamia erilaisia valinnanmahdollisuuksia tai -vaihtoehtoja tai vertailla kouluja keskenään. Informaation hankkiminen osallistumalla esimerkiksi vanhemmille tarkoitettuihin yläkoulujen esittelytilaisuuksiin nähtiin usein aikaa vieväksi ja turhaksi. Mikäli koulujen esittelytilaisuuksiin osallistuttiin (n=22), tarkoituksena oli käydä lähinnä tutustumassa lähiyläkouluun ja nähdä koulun opettajakunta sekä rehtori. Hieman vajaa puolet (n=18) vanhemmista ei osallistunut edes lähiyläkoulun esittelytilaisuuteen.

*En mä ottanut ees asiasta selvää.. Et tosiaan olis pitänyt juosta joka vanhempainillassa.* (H1, ammattikoulu, lähikoulu, yleislk)

Myös muunlaiseen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön osallistuminen näytti melko passiiviselta. Vain muutama äiti osallistui vanhempainyhdistystoimintaan, jonka välityksellä verkostoituminen muihin vanhempiin ja opettajiin sekä koulujen erilaiseen toimintaan tutustuminen ja osallistuminen olisivat mahdollistuneet. Vanhemmat osallistuivat kuitenkin vanhempainiltoihin ja vartteihin, mikäli lapsen opettaja sellaisia järjesti. Useimmiten vanhempainillat koettiin opettajan yksinpuhelutilaisuuksiksi, joten henkilökohtaisemmat kontaktit opettajiin, kuten vanhempainvartit nähtiin tätä tärkeämmiksi kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen muodoiksi. Tarvittaessa opettajaan oltiin yhteydessä henkilökohtaisesti. Näytti siltä, että kollektiivisen kodin ja koulun välisen yhteistyön arvoa ei koettu tärkeäksi, vaan vanhemmat toimivat mieluummin oman lapsen koulunkäynnin ja hyvinvoinnin edistämiseksi henkilökohtaisella tasolla. Mc Namara Horvat ym. (2003) on aiemmin todennut epävirallisten verkostojen erojen olevan yhteydessä siihen, miten vanhemmat hoitavat mahdollisia ongelmatilanteita koulujen kanssa ja todennut työväestöön kuuluvien vanhempien ponnistelevan usein yksin ja jäävän ilman sosiaalisten verkostojen tukea.

*En muuten kuin se että mä oon opettajiin yhteydessä heti kun on tarvis. Etten, ei mun, mä oon päättäny sen että mun, on näit vanhempainyhdistystoimintaa ja muuta, että yksinkertaisesti mun aika ei riitä että mä olen mieluummin mun lasten kans kotona kuin se että mä olen siel vanhempainyhdistyksen kokouksessa.* (H86, amk, lähikoulu, yleislk)

Yksi hyvinvointivaltion edellytys on se, että kaikki lapset saavat yleisen ja yhtenäisen opetus suunnitelman mukaisen opetuksen ja heille taataan tasavertaiset koulutusmahdollisuudet niin peruskoulussa kuin sen jälkeenkin. Vanhempien puhe nojasi sosiaaliseen ja osallistavaan tasa-arvodieskussiin (ks. Simola ym. arvioitava). Opetuksen tulee myös tapahtua sellaisissa kouluissa ja luokissa, joissa on sosiaalisesti, etnisesti ja kulttuurisesti erilaisia oppilaita. Koulutusjärjestelmän muutoksilla yksityistämisen suuntaan vahvistettaisiin entisestään yhteiskunnan kahtia jakautumista ja eriarvoisumista.

*Vaikka peruskoulu on järjestelmänä ihan perseestä niin sen parempaa ei oo keksitty että se on, kyl mä kumminkin aattelen sitä et kyl se demokraattisen valtion ja hyvinvointivaltion edellytys on se, että kaikille taataan, samanveroinen koulutus, ja jos lähdetään yksityisten koulujen linjalle niin kyllä sinne, siel on paremmin palkatut ja paremmat opettajat ja parhaat oppilaat menee sinne niin kyl siinä vahvistetaan sitten tätä, yhteiskunnan jakautumista että, pikemminkin voimavarat peruskoulun kehittämiseen ja demokratisoimiseen että se olis elävä ja opiskelijoita ja opettajia varten oleva, kiva työpaikka. (H23, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

Näille vanhemmille koulutuksen tavoitteet nojasivat ensisijaisesti ekspressiivisiin arvoihin eli koulutuksen tuottamaan hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Koulua arvostettiin sellaisena paikkana ja tilana, jossa lapsi saa kasvaa ja kehittyä luonnollisesti omaksi itsekseen (vrt. Irwin & Elley 2011; Raveaud & van Zanten 2007). Paikkana, jossa painotetaan lapsen kykyjen moninaisuutta ja kokonaisvaltaista kehittymistä (ks. myös Rätty 2014).

*Enemmän aattelen sitä että miten niitten tunne-elämä ja niitten kasvu ja tämmönen kehityy ja miten ne.. Jos nää asiat saadaan kuntoon niin kyl ne sit pärjää siinä semmosessa koulu- ja työmaailmassaki, mutta jos ne jotenki ei ihmisinä kasva tai.. En mä oo siitä semmosesta tiedollisesta kasvusta oo niinkään huolissani enkä oikeestaan muustakaan kasvussa oo sillai tällä hetkellä huolissani mutta kuitenkin se että jos se, jotkut muut asiat rupee menemään pieleen niin kyl siin menee sitte moni muukin asia, siis se kouluasiakin menee. (H95, yliopisto, lähikoulu, yleislk)*

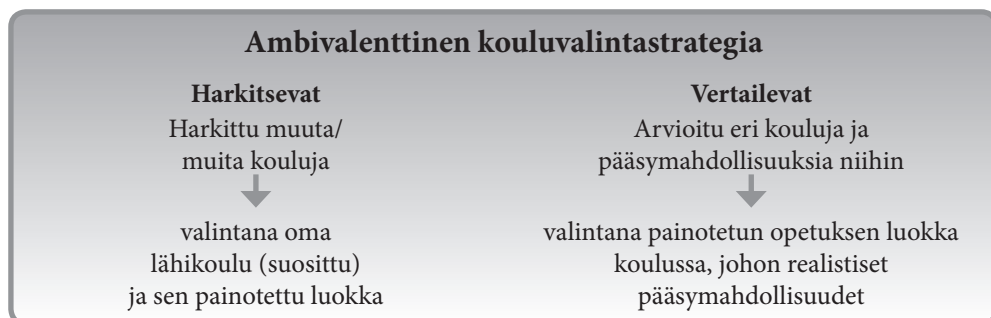
Edellä olevan pohjalta vaikutti siis siltä, että perinteiseen lähikouluvalintastrategiaan nojaavat äidit eivät tunne ja tunnista kouluvalintakentän mekanismeja ja sääntöjä, joten niin kutsuttu pelaaminen tällä kentällä oli liki mahdotonta. Tosin kouluvalintoja ei välttämättä olisi tehty, vaikka ne olisi tunnistettukin. Tässä mielessä tämän tyyppistä kouluvalitsijoiden ryhmää voitaisiin verrata Gewirtzin ym. (1995) brittitutkimuksen niin kutsuttujen *taitamattomien* kouluvalitsijoiden ryhmään, jolle koulumarkkinat eivät näyttäneet selvästi eivätkä he myöskään olleet halukkaita toimimaan täysivaltaisesti koulumarkkinoilla siitä huolimatta, että he arvostivat lastensa koulutusta (emt). Tosin toisin kuin Englannissa, suomalaisvanhemmat tekevät kouluvalintoja ilmaisen julkisen koulutusjärjestelmän puitteissa, joka lupaa taata jokaiselle lapselle ja nuorelle korkeatasoisen koulutuksen asuinpaikasta ja sosiaalisesta taustasta riippumatta (L 628/1998). Perinteisesti toimiville äideille oli tärkeintä, että lapset täyttävät oppivelvollisuutensa, käyvät läpi yhtenäisen samanlaista opetusta kaikille lapsille tarjoavan peruskoulun ja hakeutuvat jatko-opintoihin toiselle asteelle yhdeksännen luokan jälkeen. Niin käytän-

nöllisten kuin tiedostavien vanhempien kouluvalintapuhe korosti perheiden velvollisuutta toimia kaupungin määrittämällä tavalla lähikoulu-periaatetta noudattaen.

Äitien taustojen tarkastelu (ks. taulukko 13) osoitti, että puolella (n=20) lähikouluvalintastrategian omaksuneista oli korkeintaan toisen asteen koulutus. Opistokoulutuksen oli suorittanut 12 traditionaalista äitiä ja yhdeksällä oli korkea-asteen tutkinto. Sosioekonomisen aseman puolesta yli puolet kuului alempiin toimihenkilöihin ja kahta äitiä lukuun ottamatta nämä äidit ansaitsivat palkkatuloinaan alle 40 000 euroa vuodessa.

## 7.2 Ambivalenttinen kouluvalintastrategia

Vajaa kolmannes (n=23) äideistä oli omaksunut ambivalenttisen kouluvalintastrategian, joka sisälsi kahdenlaista toimijuutta kouluvalintakentällä: äidit joko *harkitsivat* jotain muuta yleensä toista suosittua koulua päätyen lopulta lähiyläkoulun painotettuun opetukseen tai *vertailivat* kouluja ja lapsen pääsymahdollisuuksia niihin. He joutuivat ikään kuin tasapainoilemaan kaupungin harjoittaman mahdollistavan ja rajoittavan toimintapolitiikan välimaastossa (asetelma 4). Kaikille näille äideille oli kuitenkin tärkeintä olla tietoinen kaupungin toimintapolitiikasta ja kouluvalinnoista sekä siitä, että peruskouluvalinnoilla voi olla jossain määrin merkitystä jälkikasvun koulupolulla.



**ASETELMA 4.** Ambivalenttinen kouluvalintastrategian ja sen sisällään pitämät toimija-asetat

Eri vaihtoehtojen harkitsemisen ja arvioinnin jälkeen näiden turkulaisperheiden lapset päätyivät yleensä lähikouluun (n=15) painotetun opetuksen luokalle (n=10). Jos vanhemmat valitsivat lapselleen jonkun muun kuin lähikoulun (n=8), oli se yleensä ennemminkin lähiökoulu kuin keskustan suosituksi määrittyvä koulu, sillä aluekoulujen ulkopuolelta tulevien oppilaiden pääsymahdollisuudet ko. kouluihin olivat rajoitetut. Keskustakoulun painotetun opetuksen oppilaspaikasta ei haluttu lähteä kilpailemaan, sillä mikäli lapsi ei olisi ensisijaisesti haluttuun ja haettuun kouluun päässyt, olisi se tiennyt koulupaikkaa lähikoulun yleisluokalla. Näille vanhemmille oli kuitenkin tärkeintä saada lapsi painotettuun opetukseen, jotta hän pääsisi rauhalliseen, motivoituneeseen ja opiskelumyönteiseen oppilasryhmään.

*Mut voisin kuvitella et motivoituneimmat niin, kun ovat yhdessä niin, se voi olla hyvä asia sitten sen työskentelyrauhan kannalta. En mä kokis sitä huononakaan. (H57, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Keskeisimmät ambivalenttista kouluvalintastrategiaa määrittävät tekijät on koottu yhteen taulukkoon 14, jonka sisältöön paneudun tarkemmin seuraavaksi.

**TAULUKKO 14.** Ambivalenttinen kouluvalintastrategia, äitien koulutustaso, SES, vuositulot (2008) sekä kouluvalintaperustelut

Ambivalenttinen kouluvalintastrategia (n=23)						
Koulutustaso		Sosioekonominen asema		Tulot		Kouluvalintaperustelut
peruskoulu	-	yrittäjä	1	alle 25 000	3	* mahdollisuus jatkaa lähikoulun painotetun opetuksen luokalla → sosiaaliset syyt eli ystäväsuhteiden säilyminen * mahdollisuus hakea painotetun opetuksen luokalle → työrauha, oppimismyönteinen ja motivoitunut oppimisympäristö * tietyn yläkoulun käymisellä tai yläkoululla ei ratkaisevaa merkitystä lapsen jatko-opinnoille, mutta * tietynlaisessa ryhmässä/luokassa opiskelulla merkitystä lapsen koulunkäynnille * valinnoista keskustellaan perheessä ja huomioidaan lapsen harrastuneisuus, kyvyt ja lahjakkuus → opetuksen eriyttäminen ja haasteellisuus * vanhemman kulttuuriset resurssit käytössä kouluvalintoja selvittäessä * tarvittaessa otetaan käyttöön myös sosiaaliset suhteet ja resurssit * osallistuminen vanhempainiltoihin aktiivista - muu kodin ja koulun välinen yhteistyö passiivista * koulun esittelytilaisuuksiin osallistuminen tärkeää painotteisiin opetukseen tutustumismielessä * ristiriitaa sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvopuheen ja toiminnan välillä * koulutuksen tavoite ja tarkoitus sivistyksellisen ja tiedollistaidollisen perustan luominen
lukio/ ammattikoulu	3	<b>ylempi toimihenkilö</b>	14	25-40 000	12	
opisto	5	alempi toimihenkilö	7	40-60 000	7	
ammattikorkeakoulu	3	työntekijä	1	yli 60 000	-	
<b>yliopisto</b>	12	työvoiman ulkopuolella	-			
→ yliopistotutkinto		→ ylempi toimihenkilö		→ 25-40 000		→ ambivalenttinen kouluvalintastrategia

Vanhemmat suhtautuivat jokseenkin kahtalaisesti siihen, onko yläkoululla tai tietyn yläkoulun käymisellä merkitystä lapsen koulupolulle. Osa oli sitä mieltä, että yläkoululla ei vielä ole tai, että sillä ei ainakaan saisi olla merkitystä lapsen jatko-opinnoille. Toisten pohtiessa merkityksen olevan siinä, minkälaisessa luokassa ja ryhmässä lapsi käy yläkoulua. Sen lisäksi minkälaisen oppilasaineksen ympäröimänä lapsi opiskelee, lapsen koulunkäynnille ja oppimiselle on merkitystä myös opettajalla.

*No väitän että sillä on merkitystä, et jos sä olet tämmösessä spesiaaliluokassa, niin ne muut oppilaat siinä sun ympärilläsi ovat todennäköisesti yhtä motivoituneita jos ei vielä motivoituneempiäki ku sinä, ja silloin se ryhmä vie mukanaan. Että tämmösellä standardiluokalla, koska kaikki käy sen peruskoulun kuitenkin, nii jonneki ne semmoset, tää nyt kuulostaa pahalta mutta semmoset huonot oppilaat tai häirikköoppilaat jonneki neki kuuluu. (H37, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Vaikka perheet eivät yleisesti ottaen nähneet aikanaan tehdyn asuinaluevalinnan kytkeytymistä yläkouluvalintaan, useimpien tämän ryhmän perheiden osoitteenmukainen koulu osoittautui suositukseksi määrittäneeksi vanhempien mielissä hyvämaineiseksi keskustakouluksi, jonka vuoksi perheillä ei ollut tarvetta hakeutua muualle kouluun, vaikka asiaa olisi harkittukin. Vanhempien puheessa lähikoulu-periaate nähtiinkin perinteisten lähikouluvalitsijoiden tavoin hyväksi lähinnä käytännöllisten ja sosiaalisten tekijöiden takia, mutta ensisijaisesti vain alakouluvaiheessa. Nämä tekijät helppottivat lapsiperheen arkea. Lähikoulu-periaatetta pidettiin hyvänä myös silloin, kun lähikouluna oli perheen mielissä hyvä koulu ja kaupungin toimintapolitiikka antoi kuitenkin mahdollisuuden hakeutua johonkin muuhun koulun. Valintoja tehtiin paikallisen toimintapolitiikan puitteissa lapsen parasta ajatellen.

*Niin mää, oon sitä mieltä että se on hyvä ja niin me oltas tehty. Mutta sitten, se on hienoa et on myös mahdollisuus hakea sitte, johonki muuhun jos haluaa. Mutta mulle olisi kelvannut se kyllä, et ehkä jos laps ois sit siinä vaihees kuitenkin sanonu et hän haluaa johonki tämmöseen niin, kyl hän olis, kyl me hänelle se mahdollisuus totta kai ois annettu. (H41, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Tää on kans nyt ristiriitanen siin kohtaa, et toki mä olen sitä mieltä, et sinne mennään minne määrätään, mut et jos sit on tämmönen mahdollisuus niinku täs nyt on tää [painotettu] luokka niin toki mun mielest se on silloin hyvin, et sinne voi hakeutua. Että.. kyl mä ton ensimmäisen kannalla, et pääasiallisesti mennään sinne minne määrätään, sil lähikouluperiaatteella. (H85, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Äidit usein ehdottivat lapselleen lähikoulun yleisluokan sijaan painotetun opetuksen luokan valintaa. Perheissä myös keskusteltiin kouluvalinnoista lastensa kanssa ja punnittiin erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja sekä sitä, mikä näitä erityisesti kiinnostaa ja mitä he haluavat mahdollisesti painottaa yläkouluopintojensa aikana. Lasten kykyjen, lahjakkuuden, kiinnostuneisuuden ja harrastuneisuuden huomioiminen oli tärkeä perustelu näiden vanhempien kouluvalinnassa.

*Kyl me on aika paljon lapsien kanssa keskusteltu, että mitä ne haluaa, ja haluaaks ne nyt mennä johonkin yläkouluun ja haluaaks ne painottaa jotakin. Ja ehkä se, että jos on oma lahjakkuus ollut johonkin suuntaan, niin sit me on yritetty sitä, että haluaks sä nyt sitä [tiettyä painotteisuutta] enemmän, että haluaks sä nyt sitä [toista] enemmän, että.. Ton kolmannen kanssa en tiedä, että mitä se sitten haluaa enemmän, kun se on joka suuntaan kiinnostunut, mutta näillä kahdella ensimmäisellä on ehkä selvästi ollut. Että [pojalla] oli se [tietty lahjakkuus] ja nyt [tyttärellä] on tää [tietty harrastuneisuus]. (H51 yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Vanhemmat keskustelivat erilaisissa sosiaalisissa verkostoissaan, kuten lapsen koulukavereiden vanhempien sekä sellaisten omien ystävien ja tuttavien, joilla oli samanikäisiä lapsia, kanssa pikemminkin lasten koulunkäynnistä kuin kouluvalinnoista. Läheisiä opettajatuttavia ja -ystäviä oli vain harvan vanhemman sosiaalisissa verkostoissa, mutta lapsen luokanopettajan kanssa keskusteltiin yläkouluun siirtymisestä ja kouluvalinnoista erityisesti kuudennen luokan vanhempainilloissa. Perinteisten lähikouluvalitsijoiden tavoin, myös nämä äidit olivat tarvittaessa yhteydessä alakoulun opettajiin lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvissä ym. mieltä askarruttavissa asioissa. Jos tarve oli vaatinut, yhteydenotot koulun suuntaan ja rehtoriin sekä asioihin vaikuttaminen tehtiin kollektiivisesti yhdessä lapsen luokkakavereiden vanhempien kanssa. Nämä vanhemmat näyttivät reagoivan ongelmiin yksilötasolla säilyttäen mahdollisuuden yhteisölliseen toimintatapaan, samalla tavoin kuin Mc Namara Horvat ym. (2003) ovat nähneet erityisesti keskiluokkaan kuuluvien äitien toimivan.

*Siis mielipiteitä toki on, ja varsinkin täs heijän tilanteessa kun opettajat on vaihtuneet niin useesti että toki ollaan oltu yhtydessä rehtoriin ja muuta että, sinänsä kollektiivisesti ollaan koitettu vaikuttaa asioihin. (H55, yliopisto muu koulu, painotettu lk)*

Yläkoulun rehtoriin tai painotetun aineen opettajaan voitiin olla yhteydessä myös, mikäli haluttiin selvittää tarkemmin lapsen pääsymahdollisuuksia koulun painotettuun opetukseen.

Vanhempainyhdistystoimintaan osallistui vain muutama (n=3) äiti, mutta koska kouluvalintoja pohdittiin tarkoin, koulujen esittelytilaisuuksiin osallistuttiin aktiivisesti. Vajaa puolet (n=9) äideistä osallistui jonkun muun kuin lähikoulun ja puolet (n=11) lähikoulun esittelytilaisuuteen. Osalle äideistä yläkoulun esittelytilaisuus olikin merkityksellinen jopa käänteentekevä pohdittaessa lapselle sopivaa koulua. Sillä, että lähikoulussa oli tarjolla painotettua opetusta, saattoi olla suuri merkitys sille, että vanhemmat päätyivät valitsemaan lähikoulun. Mikäli koulun markkinointi puolestaan epäonnistui täysin, voitiin valita joku muu koulu kuin esitelly koulu.

*Ja mun täytyy sanoa että mun mielipiteeni muuttu ihan totaalisesti, koska ne opettajat oli selvästi innostuneita, (..) se oli ihan, mä en nähny mitää vikaa miksen mä olis laittanu lastani sinne, varsinki ku tää [tietty painotetun opetuksen] luokka on nyt siellä ja hänel on sit vanhat kaveritki. Et siin mä luulen et se kaveripiiri voi helpottaa*



*sitte, ettei tartte hakea omaa paikkaansa kokonaan uudestaa. (H37, opisto, lähikoulu, painotettu lk)*

*Sit tosiaan me oltiin siellä [lähikoulun] esittelytilaisuudessa ja siellä sitten tätä [painotetun opetuksen] luokkaa markkinoitiin hyvin vahvasti niin jotenkin se alko tuntua hyvältä vaihtoehdolta. (H92, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Ambivalenttisen kouluvalintastrategian omaavien äitien haastattelupuhe yleisistä ja yhteisöllisistä koulutuksellisista arvoista oli ristiriidassa heidän todellisiin toimiinsa kouluvalintakentällä. Yhtäältä lasten koulutuksesta puhuttiin sosiaalista tasa-arvoa korostaen, mutta toimittiin yksilölliseen tasa-arvoon nojaten (ks. Simola ym. arvioitavana). Äidit eivät yleensä epäröineetkään määritellä sitä, mikä olisi lapselle parasta ja mitä tulisi valita lapsen oppimista ja opiskelua ajatellen. Valintana oli useimmiten oman hyvämaineisen lähikoulun painotetun opetuksen luokka, vaikka yleisesti kaikkien lasten toivottiin saavan saman opetussuunnitelman mukaisen opetuksen luokissa, jotka koostuivat sosiaalisesti, etnisesti ja kulttuurisesti erilaisen taustan omaavista lapsista. Koulutuksen tavoitteeksi ja tarkoitukseksi nähtiin ensisijaisesti lapsen intellektuaalinen kasvu. Vanhemmat toivoivat lastensa saavan peruskoulun aikana sivistyksellisen ja tiedollistaidollisen perustan sekä motivaation opiskeluun, joiden toivottiin jatko-opintoihin ja työelämään. Tähän kaikkeen kietoutui vielä toive hyvästä ja onnellisesta elämästä.

*Jotenkin saada aikaan semmonen tiedollinen ja taidollinen perusta, että ensinnäkin sillä sais jonkunnäkösen elannon, mut pystyis elämään hyvän ja tyydyttävän, itteä tyydyttävän elämän, ettei se jäis, etten mä voi tehdä tota kun mä en osaa tai en mä voi mennä tonne kun mä en pysty, vaan että tulis semmonen asenne, että jos en mä osaa jotakin niin mä otan siitä selvää. Että semmonen itse itseään motivoiva ja mahdollistava taito ja tieto, asenne ehkä. Se olis varmaan oikein tärkeä. (H54, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Kun osoitetusta lähikoulusta haluttiin muualle, arvioitiin ja selvitettiin lapsen pääsymahdollisuudet kouluun erityisen tarkasti ja usein valittiin koulupaikka keskustan ulkopuolella olevien koulujen painotetun opetuksen luokalla. Koulusta, johon lapsi tulisi pääsemään varmasti. Perinteiseen lähikouluvalintastrategiaan nähden nämä äidit olivat tietoisempia kaupungin kouluvalintapolitiikasta ja valintamahdollisuuksistaan sekä aktiivisempia kouluvalintojen suhteen. Tähän kouluvalintastrategiaan nojaavat äidit muistuttavat ainakin jossain määrin Gewirtzin ym. (1995) tutkimuksen puolitaitavia valitsijoita. Heidän toimintansa koulumarkkinoilla oli melko aktiivista ja koulumarkkinoiden olemassa olo selvää. Poikolainen (2011; 2012) puolestaan kytkee tämän kaltaisen vanhempien puheen ja toiminnan harkitsijavalitsijan positioon. Vanhempien velvollisuutena on olla selvillä niin kouluvalinnoista, koulutusjärjestelmästä sekä sen erilaistavista koulupoluista. Tämän lisäksi vanhempien velvollisuuksiin kuuluu tukea lapsen kykyjä ja lahjakkuutta ja koulunkäyntiä annettujen mahdollisuuksien rajoissa ja tehdä kouluvalintoja näiden pohjalta lapsen koulutuksellista tulevaisuutta ajatellen.

Kuten tämän ryhmän äitien taustojen tarkastelu taulukosta 17 osoitti, valtaosa oli suorittanut korkea-asteen tutkinnoista (n=15) yliopistotasoisesta koulutuksesta (n=12) ja kuului ylempään toimihenkilöluokkaan (n=14). Enemmistö (n=15) äideistä hankki palkkatuloina alle 40 000 euroa vuodessa.

### 7.3 Päämäärätietoinen kouluvalintastrategia

Kolmas vanhempien kouluvalintavalintastrategia on nimetty päämäärätietoiseksi muun koulun valinnaksi, johon vajaan kolmanneksen (n=23) haastatellun äidin puhe kouluvalinnasta ja koulutukseen liitettyistä merkityksistä ja arvoista sekä toimet kouluvalintakentällä viittasivat. Nämä vanhemmat käyttivät erittäin aktiivisesti erilaisia reittejä tiettyihin yläkouluihin pääsemiseksi. Myös tähän kouluvalintastrategiaan sisältyi kahdenlaista toimintaa (asetelma 5). *Ennakoivat* äidit olivat valinneet yleensä jo lapsen alakouluksi jonkun muun kuin asuinalueen lähikoulun. Tämä koulu paikka takasi lapselle reitin suosittuun yläkouluun (ks. Seppänen ym. 2012a, 26-27). Sen sijaan *määrätietoisten* äitien perheissä yläkouluun siirtyminen osoitteenmukaisesti herätti heidät toimimaan kuudennella luokalla, jolloin lapselle haettiin koulu paikkaa sopivimman mahdollisen painotetun opetuksen (yleensä kieli- tai musiikkipainotteiset luokat) ja koulun maineen (Kosunen 2013) mukaan pois lähiyläkoulusta.

#### Päämäärätietoinen kouluvalintastrategia

##### Ennakoivat

Oppilaspaikka pois lähialakoulusta lapsen lahjakkuuden tukemiseksi ja oikeanlaisen oppimisympäristön ja habituksen takaamiseksi

##### Määrätietoiset

Oppilaspaikka pois lähiyläkoulusta lapsen lahjakkuuden tukemiseksi ja oikeanlaisen habituksen takaamiseksi

**ASETELMA 5.** Päämäärätietoinen kouluvalintastrategian ja sen sisällään pitämät toimija-asetemat

Lapsista yhtä lukuun ottamatta kaikki tulivat opiskelemaan jossain painotetun opetuksen luokassa suosituksi määrittyneessä yläkouluissa. Seitsemän lapsista oli aloittanut muun koulun painotetussa opetuksessa jo alakouluvaiheessa ja 10 äitiä haki lapselleen koulu paikkaa muusta kuin lähikoulusta seitsemännelle luokalle siirtäessä.

Taulukkoon 15 on koottu yhteen keskeisimmät päämäärätietoista kouluvalintastrategiaa määrittävät tekijät. Seuraavaksi avaan auki lähemmin taulukon sisältöä.

**TAULUKKO 15.** Päämäärätietoinen kouluvalintastrategia, äitien koulutustaso, SES, vuositulo (2008) sekä kouluvalintaperustelut

Päämäärätietoinen kouluvalintastrategia (n=23)						
Koulutustaso		Sosioekonominen asema		Tulot		Kouluvalintaan kytkeytyvät tekijät ja valintaperustelut
peruskoulu	-	yrittäjä	3	alle 25 000	3	* kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit käytössä tarvittaessa kouluvalintoja selvittäessä * perheissä kouluvalinnoista keskustellaan aktiivisesti * osallistuminen vanhempainiltoihin aktiivista - muu kodin ja koulun välinen yhteistyö passiivista * koulun esittelytilaisuuksiin osallistuminen tärkeää painotettuun opetukseen tutustumiseksi * lapsen kykyjen ja lahjakkuuden mukainen opetuksen eriyttäminen * oppimismyönteinen ja motivoitunut oppimisympäristö * yläkoululla ja tietynlaisessa ryhmässä/luokassa opiskelulla merkitystä lapsen koulunkäynnille ja jatko-opinnoille * koulutuksellinen oikeutus ja yksilöllinen tasa-arvo → lasten integroituminen samanlaisten lasten luokkiin * koulutuksen tavoite ja tarkoitus sivistyksellisen ja tiedollistaidollisen perustan luominen
lukio/ ammattikoulu	3	<b>ylempi toimihenkilö</b>	14	25-40 000	8	
opisto	2	alempi toimihenkilö	3	40-60 000	6	
ammatti- korkeakoulu	4	työntekijä	1	yli 60 000	5	
<b>yliopisto</b>	<b>14</b>	työvoiman ulkopuolella	2			
→ yliopistotutkinto		→ ylempi toimihenkilö		→ 25-40 000		→ <b>päämäärätietoinen kouluvalintastrategia</b>

Asuinaluetta valitessaan myöskään nämä äidit eivät yleensä olleet pohtineet kouluvalintoja peruskoulupolun loppuun saakka. Lasten ollessa leikki-ikäisiä ajankohtaisempaa oli ollut päiväkotitai alakoulupaikan valinta. Mikäli muuttaminen olisi tehty kouluikäisten lasten kanssa, asuinaluetta olisi harkittu tarkkaan ja valittu se ensisijaisesti yläkoulua ajatellen. Nämä vanhemmat olivat tyytymättömiä ja pitivät epärealistisena kaupungin harjoittamaa toimintapolitiikkaan, jossa lapsen koulupaikka määräytyy osoitteenmukaisesti. Vaikka valinnanmahdollisuuksia on jonkin verran, ne eivät ole riittävät. Muuhun kouluun sisäänpääsymahdollisuudet riippuvat yleensä siitä, kuinka paljon kouluun jää vapaita paikkoja ensisijaisen oppilaaksioton jälkeen. Kouluviranomaisten tulisikin tarjota perheille enemmän valintamahdollisuuksia ja avata pääsy

tiettyihin vanhempien mielikuvissa hyvämaineisiin kouluihin kaikille lapsille mahdolliseksi.

*Nyt jos mä muuttaisin niin mä mieltisin varmaan ensisijaisesti sen koulun kannalta, mihin mä muuttaisin, just liittyen tähän meiän yläasteellekin niin, jotenkin mä koen kauheen epäreiluna sen, että se menee niin sun asuin-, mun mielestä erityisesti tässä kohtaa, kun lapsi siirtyy yläasteelle niin sillä on hirveesti merkitystä, et mikä se koulu on. Ja sit sut pistetään blokkiin just sen mukaan, missä sä asut ja mitään muita vaihtoehtoja oikeastaan ei anneta, niin se on musta tosi epäreilua jotenkin. Et nyt ehkä mä mieltisin, jos mä muuttaisin, niin mä mieltisin, jos mun lapsi olis menos ala-asteelle tai sit varsinkin yläasteelle niin, mieltisin sitä, mikä se koulu on, enemmän kuin silloin kun se ei oo niin ajankohtaista. (H44, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Lapsella tulisi olla oikeus toteuttaa omia kykyjään ja lahjakkuuttaan ja vanhemmilla mahdollisuus valita tälle niiden mukainen koulu. Äitien mielestä opetus voisikin olla melko eriytynyttä lasten kykyjen ja lahjakkuuden mukaan, sillä tällaisenaan peruskoulujärjestelmää pidettiin liian tasapäistävänä. Muutamat äideistä toivoivat Suomesta löytyvän huippukouluja, mutta myös muunlaisia opetuksen eriyttämisen keinoja tulisi pohtia lahjakkaiden lasten koulutien järjestämiseksi. Gewirtzin ym. (1995) tutkimuksessa ennakoijien ja määrätietoisten äitien kaltaiset niin kutsutut taitavat valitsijat etsivät yleensä lapsen taipumuksiin, kiinnostuksen kohteisiin ja persoonallisiin ominaisuuksiin sopivaa koulua.

*Jos on joku perusteltu juttu et esimerkiks laps on ihan hirmu lahjakas musiikissa, tai kuvaamataidos (...) niin silloin mun mielestä ei voida pakottaa lähikouluun et jos on joku perusteltu syy et laps menee kauemmas kouluun, just joku painotteisuus, ni mun mielest jos lasta ei sinne päästetä ni se on paljon typerämpää, et kyllä silloin ku on hyvät perustelut. Ja se lapsen oma halu, jos on vaik kuvaamataide 10 tai musiikki 10, ni kyllähän se silloin pitää semmoselle luokalle päästää mikä tukee sitä lahjakkuutta. (H43, amk, muu koulu, painotettu lk)*

*Suomessa hallitsee turhaan semmosta kaikille pitäis olla kaikissa sama. Ei oo mahdollista. Se on ihan hulluutta koska, me ollaan erilaisia ja me ajatellaan samalla tasa-vertaisuus, tasa-arvoajatus on siinä että autetaan omien kykyjen mukaan. (Äiti, 65, muu kuin lähikoulu, painotettu lk)*

Osa vanhemmista kritikoikin kouluvalintapolitiikkaa siitä syystä, että heidän mielestään tietyn yläkoulun käymisellä ja yleensä yläkouluopinnoilla saattaa jo olla merkitystä lapsen jatko-opinnoille ja tulevaisuudelle. Harkitsevien ja arvioivien äitien tavoin myös nämä äidit näkivät lapsen yläkouluopinnoissa merkitykselliseksi erityisesti luokan oppilasaineksen. Lahjakkaiden ja taitavien lasten luokassa opiskelun uskottiin kuitenkin takaavan näille korkeatasoisen opetuksen.

*Mä uskon kyllä et se vaikuttaa koska, nyt ku hän siirtyy sinne yläasteelle ja hän on edelleen täs samas kilvotteluympäristös mis on näit taitavampia lapsia kun lapset keskimäärin, niin kyl mä oletan et se opetus säilyy siel korkeatasosena, sil tavalla et se varmaan kantaa hänt viel läpi lukion ja, muuten, ja et se saa ihan mielettömän pohjan elämälle kun osaa [tiettyä ainetta] todella hyvin. (...) Et onhan se rikkaus. (H46, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Suomessa peruskouluista ei tehdä oppilaiden koulumenestyksen mukaisia ranking-listauksia eivätkä vanhemmat niitä pääsääntöisesti haluakaan, joten koulujen maineet perustuvat johonkin aivan muuhun kuin virallisesti mitattuun ja arvioituun tietoon. Mielikuvat yläkouluista voivat muodostua koulun yhteydessä toimivan lukion ranking-listaukseen, jonka vanhemmat olettivat antavan viitteitä myös yläkoulujen opetuksen tasosta. Lisäksi koulujen hyvä- ja huonomainaisuus saattoivat perustua vanhempien omiin tai tuttavien koulukokemuksiin tai omien sosiaalisten verkostojen, kuten perhe- tai ystäväpiiri, tutut opettajat jne., kautta saatuun epäviralliseen tietoon (ks. myös Alegre & Benito 2012; Kosunen 2013).

Koska valtaosa lapsista oli hakeutumassa lähikoulunsa sijaan muun koulu painotettuun opetukseen, kouluvalintoja pohdittiin ja punnittiin tarkoin ja niistä keskusteltiin perheissä aktiivisesti. Sekä ennakoijat että määrätietoiset toimijat hyödynsivät koulutus pääomansa lisäksi sosiaalisia suhteitaan ja keräsivät kouluista erilaista informaatiota (vrt. esim. Alegre & Benito 2012, 863; Bosetti & Pyryt 2007; Kosunen 2013) vierailien muun muassa yläkoulujen esittelytilaisuuksissa (n=16). Vanhemmat olivat myös aktiivisia ottamaan suoraan yhteyttä vaikkapa koulun rehtoriin saadakseen lapsensa haluamaansa kouluun. Taitavilla valitsijoilla onkin käytössään kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja, joita apuna käyttäen koulutusjärjestelmästä saadaan sisäpiirin tietoa ja pystytään selviämään koulujen hakuprosesseista (Gewirtz ym. 1995; myös Poikolainen 2011; 2012). Namara Horvat ym. (2003; ks. myös Croll 2004) on todennutkin keskiluokkaisten vanhempien, kuten tutkimuksen päämäärätietoiset vanhemmat ovat, pystyvän hyödyntämään riittävästi verkostoresurssejaan, jotka toimivat eräänlaisina valtteina muun muassa koeteltaessa kouluviranomaisten mielipiteitä ja linjauksia.

*Ei. Et se oli niin kun meidän [tytärkin] itte ilmas asian että ”jos mä en pääse [tiettyyn muuhun kouluun], niin sit sä äiti soitat vaikka mihinkä muuhun kouluun, mut mä en [lähikouluun] mee”. Mä sit juu, et menekään, mäkin tiesin et sä et mee sinne, iskäki tietää että et mee. Eli kyl se maine, ja sitte ku hän kuuli minkämoista on tuol veljen koulussa, kyllä hän välillä sano että se vois olla ihan hauskaa, mä sanoin että juu hauskaa siellä taatusti onkin mutta, se ei nyt oikein anna eväitä tähän jatkoon niin kyllä hän sit ilmoitti et ei hän halua sinnekään. (H56, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

*Toki sit mietittiin et onkse liian iso haaste ja kyl me, paljon keskusteltiin kyl siitä ja.. Mut toki just niinku mää, et vaikka nää oli nää tilaisuudet niinku vanhemmille niin me oltiin [tyttären] kans molemmat näis kaikissa et kierrettiin nää et hän kuulee hän näkee niit opettajia. Hän pystyy sit omaa mielipidettään ja omaa tuntemusta et mikä on nyt oikee ratkasu ja näin niin.. Tehtiin yhdessä tämmöset tutustumiset. (H62, opisto, muu koulu, painotettu lk)*

Muiden ryhmien äitien tavoin myös päämäärätietoisesti toimivien äitien vanhempainyhdistystoimintaan osallistuminen oli passiivista, vaikka sen toimintaa tärkeänä pidettiinkin. Äidit osallistuivat aktiivisesti kuitenkin koulujen vanhempainiltoihin ja -vartteihin ja olivat tarvittaessa suoraan yhteydessä koulun opettajiin myös kollektiivisesti tärkeäksi kokemiensa asioiden eteenpäin saattamiseksi tai epäkohtien korjaamiseksi.

Vaikka puheen tasolla useimmat näistä vanhemmista kannattivat mahdollisuuksien ja sosiaalisen tasa-arvon toteutumista ja lasten integroitumista heterogeenisiin luokkiin peruskoulussa, lähes kaikki valitsivat lapselleen koulun tai luokan, johon lapset valikoitiin erilaisiin kouluarvosanoihin perustuvien hakemuksien tai pääsykoekien. Vain muutama äideistä myönsi haluavansa lapsensa oman perheen kaltaiseen viiteryhmään. Tätä perusteltiin sillä, että kasvaessaan samankaltaisten lasten ryhmässä rauhassa omaksi itsekseen, lapsi oppii hyväksymään helpommin muiden ihmisten erilaisuuden. Vanhempien toimet kouluvalintakentällä paljastivat koulutuksellisten arvojen nojaavan ennemminkin yksilölliseen kuin sosiaaliseen tasa-arvoon. Lapset päätyivät samankaltaisten lasten opetusryhmiin, joista muodostuu homogeenisia niin perheiden yhteiskunnallisen aseman kuin lapsen koulumenestyksen suhteen. Reayn (1998c) mukaan vanhemmat pyrkivätkin etsimään lapselleen sellaisen koulun, jonka habitus vastaa kodin habitusta (emt. 61; ks. myös Metso 2004, 163).

*Ehkä sitä on sen verran sitte vaan tämmönen sisäänpäin kääntynyt et se sitä ehkä miettii et jotenkin se ois turvallista kun se ois semmonen samankaltainen viiteryhmä mis itekin ja oma perhe on niin joteskin semmonen ehkä et siin sais rauhassa kasvaa omaks itsekseen, mut sitten.. Sit tavallaan kun saa rauhas kasvaa omaks itsekseen niin sit ehkä ne kaikenlaiset erilaisuudet on helpompi hyväksyy. (H58, yliopisto, lähikoulu, painotettu lk)*

Koulutuksen tarkoitukseksi nähtiin intellektuaalinen kasvu ja koulutuksella koettiin olevan ensisijaisesti akateemissivistävä tehtävä (refleksiiviset arvot).

*Hyväkään koulutus ei tuo sivistystä ihmiselle, et kyl mä toivoisin et sais semmosen yleissivistyksen joka vaikuttais myös käyttäytymisee ja, kaikkee semmosee, mut totta kai myös hyvää ammattii. Mut se sais tuoda ne molemmat, sekä semmoset sielun sivistyksen että kirjasisivistyksen. (H49, yliopisto, muu koulu, painotettu lk)*

Edellisiin kahteen kouluvalintastrategiaan nähden päämäärätietoisesti käyttäytyvät äidit olivat erittäin aktiivisia sekä kouluvalintojen että lapsen koulutuksen suhteen. He halusivat itselleen enemmän valtaa ja vastuuta kouluvalinnoista ja vähemmän yhteiskunnan hoiva- ja holhouskulttuuria. Päämäärätietoisten puhetapa ja toimet kouluvalintoja koskien antoivat kuvan siitä, että nämä vanhemmat pystyivät valitsemaan lapselleen minkälaisen peruskoulureitin tahansa riippumatta paikallisen toimintapolitiikan rajaavista käytännöistä. Valintoja tehdessään heillä oli myös uskallusta ottaa riskejä. Vanhemmat osasivat määritellä sen, mitä he haluavat ja miten kouluvalintakentällä tulee toimia, jotta lapsi pääsee valittuun kouluun omankaltaisten lasten joukkoon.

Äitien taustojen tarkastelu taulukosta 16 osoitti, että valtaosalla päämäärätietoisista oli ylempi korkea-asteen tutkinto (n=15). Toisen asteen koulutuksen varassa oli vain kolme äitiä. Enemmistö äideistä kuului vuodessa 25–40 000 euroa hankkivien tulo luokkaan, joskin tässä ryhmässä oli edellisiin nähden enemmän yli 40 000 euroa vuodessa hankkivia äitejä. Sosioekonomiselta asemaltaan neljä äitiä kuului alempiin toimihenkilöihin tai työntekijöihin, loppujen kuuluessa ylempiin toimihenkilöihin.

## 7.4 Yhteenveto eri toimijoiden kouluvalintastrategioista

Haastatteluaineiston pohjalta esiin nousseiden lasten koulutusta ja kouluvalintoja koskevien kuvausten perusteella perheiden yläkouluvalinnat jaettiin kolmeen erityyppiseen valintaan eli perinteiseen lähikouluvalintaan (n=41), ambivalenttiseen valintaan (n=23) ja päämäärätietoiseen muun koulun valintaan (n=23). Jokainen kolmesta strategiasta piti sisällään kahdenlaista toimijuutta kouluvalintakentällä. Äitien ryhmitely kouluvalintastrategioittain ja toimija-asemittain perustui heidän puhetapaansa kouluvalinnoista ja yleisemmin koulutukseen liitetystä merkityksistä ja arvoista sekä konkreettiseen toimintaan kouluvalinnan suhteen. Tästä haastattelukokonaisuudesta saadusta kuvasta muodostettujen ryhmien väliset rajat ovat osittain liukuvia ja voivat myös sekoittua ja yhdentyä toisiinsa (vrt. Vanttaja 2002, 239).

Perinteistä lähikoulua suosivien jälkeläiset siirtyivät valtaosin koulunsa yleisluokalle. Perheet toimivat kaupungin kouluvalintapolitiikan mukaisesti valiten heille ensisijaisesti osoitetun oppilaspaikan, joten kouluvalintakäyttäytyminen näytti passiiviselta. Kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja ei joko ollut tai niitä ei käytetty. Osoitteenmukaiseen kouluun siirtymistä perusteltiin käytännöllisillä ja sosiaalisilla syillä; koulumatkan pituudella, kulkuyhteyksillä ja lapsen kaverisuhteilla sekä lapsen toiveella. Lapsi haluttiin sellaiseen luokkaan, joka koostui sosiaalisesti, kulttuurisesti ja etnisesti erilaisten perheiden lapsista. Äitien mukaan hyvinvointivaltion yksi edellytys on, että kaikille taataan samanvertainen koulutus ja he luottivat edelleen perinteistä peruskoulua määrittävään mahdollisuuksien tasa-arvoon. Koulutuksen tavoitteeksi ja tarkoituksiksi nähtiin lasten hyvinvoinnin ja onnellisuuden tukeminen. Kouluvalintastrategia piti sisällään sekä *käytännölliset lähikouluun ajautujat* että *tiedostavat lähikouluvalitsijat*. Äitien puhe nojasi vahvasti sosiaalisen ja osallistavan tasa-arvon -diskurssiin ja strategiaksi muodostui lähikouluvalintastrategia (n=41) lasten koulutuksellisen tasa-arvoisuuden säilyttämiseksi. Valtaosalla vanhemmista oli korkeintaan toisen asteen koulutus (n=20) ja he kuuluivat yleisimmin alempiin toimihenkilöihin (n=22).

Osalle perheistä toiminta kouluvalintakentällä oli jokseenkin kahtalaista. Äidit saattoivat joko *harkita* lapselleen *jotain tiettyä muuta koulua* tai *arvioivat perinpohjaisesti eri kouluja ja niihin pääsymahdollisuuksia tasapainoillen* kaupungin tarjoamien kouluvalintamahdollisuuksien puitteissa. Kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja käytettiin tarpeen vaatiessa. Äideille oli tärkeätä olla tietoinen kaupungin toimintapolitiikasta ja kouluvalinnoista sekä siitä, että peruskouluvalinnoilla on jossain määrin merkitystä jälkikasvun tulevalle koulupolulle. Eri vaihtoehtojen punnitsemisen jälkeen päädyttiin usein lähikoulun (n=15) painotetulle luokalle (n=10). Jos valittiin joku muu koulu (n=8), oli se yleensä enneminkin lähiökoulu kuin keskustan suosituksi määrittyvä koulu, sillä aluekoulujen ulkopuolelta tulevien oppilaiden pääsymahdollisuudet ko. kouluun olivat rajalliset. Kilpailuun oppilaspaikasta keskustakoulujen painotetun opetuksen luokissa ei yläkouluvaiheessa haluttu lähteä. Lapsen peruskoulutusta haluttiin kuitenkin rikastaa painotetulla opetuksella, jonka myötä lapsen toivottiin



pääsevän rauhalliseen, motivoituneeseen ja oppimismyönteiseen luokkaan. Nämä valitsijat näkivät koulutuksen tarkoituksiksi lapsen intellektuaalisen kasvun kiedottuna koulutuksen tuottamaan hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Perheiden valintastrategiaksi muodostui ambivalenttinen strategia (n=23) lapselle sopivan oppimisympäristön löytämiseksi. Tämän ryhmän äideistä valtaosalla oli korkeakoulututkinto (n=15) ja pääosa kuului ylempiin toimihenkilöihin (n=14).

Päämäärätietoisesti toimivat vanhemmat (n=23) käyttivät aktiivisesti erilaisia reittejä tiettyihin yläkouluihin pääsemiseksi. *Ennakoivien* äitien lapset olivat jo opiskelleet muussa kuin lähialakoulussa, mikä takasi lapselle reitin suosittuun yläkouluun. Sen sijaan *määrätietoisten* äitien perheissä havahduttiin kouluvalintoihin vasta yläkouluun siirryttäessä, jolloin koulupaikkaa haettiin lapselle sopivimman mahdollisen painotuksen (yleensä kieli- tai musiikkipainotteiset luokat) ja koulun maineen mukaan pois lähiyläkoulusta. Kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja käytettiin kouluvalintoja pohdittaessa. Lähikoulu -periaate koettiin epäoikeudenmukaiseksi, sillä lapsella tuli olla oikeus toteuttaa omia kykyjään ja lahjakkuuttaan ja perheillä mahdollisuus valita koulu. Päämäärätietoisten mielestä kouluviranomaisten tulikin vastata vanhempien vaatimuksiin. Koulutuksen tarkoituksiksi nähtiin intellektuaalinen kasvu ja koulutuksella koettiin olevan akateemissivistävä tehtävä (refleksiiviset arvot). Näiden perheiden valintastrategiaa voi kutsua päämäärätietoiseksi tai järjestelmälliseksi strategiaksi perheelle sopivan habituksen takaamiseksi. Valtaosalla äideistä oli korkeakoulututkinto (n=18) ja he kuuluivat ylempiin toimihenkilöihin (n=14).

Vanhemmat myös keräsivät ja hyödynsivät koulusta saamaansa informaatiota eri tavoin. Vertailu kouluvalintastrategioittain osoitti, että joka kolmas (n=28) vanhempi ei osallistunut koulun esittelytilaisuuteen lainkaan ja suurimman joukon tässä muodostivat perinteiset lähikouluvalitsijat (n=18). Sen sijaan päämäärätietoiset (n=12), mutta myös ambivalentit (n=9) vanhemmat, osallistuivat aktiivisesti muun koulun esittelytilaisuuksiin tutustuakseen kouluun ja selvittääkseen koulun valinta- ja hakuprosessit sekä lapsen pääsyyntymämahdollisuudet sinne. Päämäärätietoiset vanhemmat, jotka eivät lähtökohtaisesti asuneet haluttujen suosittujen koulujen oppilasalueella, eivät osallistuneet oman lähikoulunsa esittelytilaisuuksiin.

## 8. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Edellä olevissa tulosluvuissa olen tarkastellut haastattelu- ja kyselyaineistoon perustuen yhdessä paikallisessa institutionaalisessa tilassa toimivien vanhempien, erityisesti äitien, yläkouluvalintoja 2010-luvun taitteessa. Aineiston pohjalta olen pyrkinyt hahmottelemaan monimuotoisen kuvan perheiden yläkouluvalinnoista Turussa. Monimuotoisuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa erilaisia tarkastelutasoja yksilön toimijatasolta (perhe ja erityisesti äidit) institutionaaliselle tasolle (paikallinen toimintapolitiikka ja -rakenne). Kouluvalintapuhe ja vanhempien toimet kytkeytyivät kaupungin paikalliseen kouluvalintatilaan sen historiallisine ja kulttuurisine kehyksineen. Perheiden näkökulmasta tarkastelin äitien näkemyksiä ja tulkintoja koulutuksesta ja kouluvalinnasta yleisesti ja yksilöllisesti omaan lapseen liittyen. Selvitin myös tästä puheesta ja äitien toimista kouluvalintakentällä rakentuvia erilaisia kouluvalintastrategioita ja niihin kytkeytyviä tekijöitä. Paikallisen toimintakentän näkökulmasta tarkastelu kohdentui puolestaan siihen, miten paikallinen koulutuspolitiikka ohjaa perheiden kouluvalintoja ja erilaisten kouluvalintastrategioiden rakentumista.

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien kouluvalintoja määrittävät tekijät on koottu yhteen asetelmaan 6, jota avataan tarkemmin luvuissa 8.1 ja 8.2.

Teoreettisen katsannon valossa paikallisesta koulutuspolitiikasta, joka ohjaa vanhempien kouluvalintoja, voidaan vetää seuraavanlaisia johtopäätöksiä kouluvalintojen olemuksesta (ks. asetelma 6):

- 1) Kansallinen koulutuspolitiikka muun muassa ohjaa koulutuksen toimintapolitiikkaa ja sen täytäntöönpanoa sekä yleisiä kansallisia tavoitteita lakien ja asetusten pohjalta.
- 2) Koulutuksen järjestäjänä kaupunki/kunta määrittää itsenäisesti paikallisen kouluvalintapolitiikan, johon perheiden yläkouluvalinnat ovat sidoksissa.
  - o alakoulujen oppilasalueiden kytkeminen yläkoulujen oppilasalueisiin rakentaa koko perusopetuksen pituisia ennakoitavia koulupolkuja.
  - o toissijainen valinta tarjoaa vanhemmille erilaisia menetelmiä pyrkiä johonkin muuhun kuin lapselle osoitettuun kouluun. (Varjo ym. arvioitavana.)
- 3) Yläkoulut ovat profiloituneet painotetun opetuksen tarjonnan sekä sen suhteen kenelle se on suunnattu. Lisäksi ne muodostavat erilaisia reittejä yläkouluun:
  - o opiskelu vastaavalla painotetulla luokalla alakoulussa.
  - o opiskelu yläkoulun oppilasalueelle kuuluvan ”syöttöalakoulun” yleisluokalla.
  - o opiskelu alakoulussa, joka ei kuulu yläkoulun oppilasalueeseen. (Seppänen ym. 2012a.)



ASETELMA 6. Paikallisen kouluvalintapolitiikan olemusta sekä perheiden kouluvalintoja määrittävät tekijät.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun ytimessä ovat olleet peruskoulun yläkouluvalinnat äitien näkökulmasta. Edellä esitettyjen tutkimustulosten pohjalta voidaan havaita erilaisten perheisiin ja perheikäntöihin liittyvien tekijöiden määrittävän lapsen peruskoulutusta ja perheiden toimia kouluvalintakentällä seuraavasti:

- 1) Perheen asuinalueeseen ja asumiseen liittyvät valinnat olivat sidoksissa alakouluvalintaan.
  - o alakouluvalintaperustelut ovat käytännöllisiä ja sosiaalisia.
- 2) Vanhempien yläkouluvalintoja koskevat perustelut ja merkitykselliset tekijät olivat joko
  - o käytännöllisiä ja sosiaalisia (lähikouluvalinta) tai
  - o lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin ja luokan sosiaaliseen oppilasaineeseen liittyviä (painotettu opetus ja muun kuin lähikoulun valinta)
- 3) Kouluvalinta ensisijaisesti perheen sisäinen valintaprosessi, jossa perheiden kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit aktivoituivat eri tavoin.
- 4) Kouluvalinta oli sidoksissa vanhempien koulutukseen liittämiin arvoihin ja arvostuksiin.

## 8.1 Paikallinen toimintapolitiikka vanhempien kouluvalintojen määrittäjänä

Asetelman 6 mukaisesti globalisoitumisen vaikutukset näkyvät kansallisissa koulutuspolitiikoissa. Ball (2004) on todennut, että koulutuspolitiikkaa on mahdotonta tarkastella yksistään kansallisvaltion näkökulmasta käsin, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalista politiikasta ja yhä enenevässä määrin kansainvälisestä liiketoiminnasta. Koulutuksesta onkin tullut yhä markkinavetoisempaa (Whitty 2011). Rinteen (2011) mukaan

*”vaikuttaa siltä, että uusliberalistisen koulutuspolitiikan vire on viimeisen vuosikymmenen aikana voimistunut ja ideologisesti lähes hegemonisoitunut.”*

Vaikka globalisaation on ollutkin voimallinen ja tehokas prosessi, se ei ole merkinnyt kansallisen politiikan katoamista. Kansallisvaltiot eivät ole voineet välttyä tietynsuuntaisilta maailmanlaajuisilta muutospaineilta, mutta ne ovat voineet muuntaa niitä sopivanlaisiksi kansallisiin tarkoituksiinsa nähden. (van Zanten 2002.) Kansallinen koulutuspolitiikka ohjaa koulutuksen toimintapolitiikkaa, sen täytäntöönpanoa sekä kansallisia tavoitteita lakien ja asetusten välityksellä (asetelma 6). Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan koulutus on kaikille yhtäläinen perusoikeus, jonka toteutuminen turvataan lainsäädännössä määritellyllä oikeudella maksuttomaan perusopetukseen sekä yleisellä oppivelvollisuudella. Julkisen vallan eli valtion ja kuntien on turvattava jokaiselle Suomessa asuvalle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaista koulutusta sekä kehittää itseään

varallisuudesta riippumatta. Eduskunta puolestaan päättää koulutuspolitiikan ja -lainsäädännön periaatteista. Koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta vastaavat valtioneuvosto ja opetus- ja kulttuuriministeriö sen osana. Koulutusta koskevan lainsäädännön lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön tehtävänä on valmistella sitä koskevat valtion talousarvioesitykset ja valtioneuvoston päätökset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Opetushallituksen tehtävänä on laatia perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet sekä erilaisin hankkein kehittää koulutusta (Opetushallitus 2014).

1990-luvun alusta alkaen toteutetuissa useissa lakimuutoksissa vuorottelivat koulupiirien väljeneminen ja opetuksen tarjonnan erilaistaminen niin Holkerin sinipuna, Ahon porvari- kuin Lipposen sateenkaarihallitusten aikana, oikeiston ollessa keskeisillä paikoilla opetushallinnossa. Yleinen yhteiskunnallinen tilanne Suomessa 1980-luvun lopun nousukaudesta 1990-luvun alun lamakauteen sekä kansainvälisen tilanteen kaikkinaisen muuttuminen Berliinin muurin murtumisineen ja Neuvostoliiton hajoamisineen olivat vaikuttamassa kouluvalintapolitiikkaan johtaneiden lakimuutosten taustalla. Kuten myös 1980-luvun lopun peruskoulun kritiikki, joka nosti pinnalle lahjakkuuskeskustelun. (Seppänen 2006, 63.) Ahosen (2001) mukaan Suomessa koulutuspolitiikan suunnanmuutos lähti etenemään virkamiesjohtoisesti halusta tarjota enemmän vaihtoehtoja julkisen koulujärjestelmän sisällä. Muutos tapahtui yllättävän yksimielisesti kaikkien puolueiden ja poliittisen valtaeliitin siunaamana ja leimallista sille oli jonkinasteinen vaihtoehtottomuus kansainvälisen kilpailukyvyyn vaatimusten edessä (Rinne 2001, 93).

Koulutuspolitiikan murroksessa 1990-luvun on ollut kyse laajemmasta valtion ja kuntien välisen ohjaussuhteen muutoksesta, joka on merkinnyt valtion ohjauksen supistumista sekä kunnallisen itsehallinnon lisääntymistä yleisen hallinnonhajautuksen ideologian mukaisesti. Kehityskulku on ollut Suomessa erityisen merkittävä, koska koulutus on maassamme järjestetty ja säädelty ensimmäisellä ja toisella asteella lähes kauttaaltaan julkisin varoin. (Simola 2010, 288.) Suomalaiskoulut toimivat hajautetun luottamuksen kulttuurissa, jossa opetusministeriö ja Opetushallitus katsovat rehtorien, opettajien ja vanhempien tietävän, miten parhaiten opettaa lapsia (Whitty 2011, 39).

Perheiden kouluvalinnat tapahtuvatkin pääasiallisesti julkisesti omistetun ja hallinnoidun maksuttoman yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä, koska muita koulutuksen järjestäjiä on erityisen vähän (Varjo & Kalalahti 2011; Seppänen ym. 2012, 227; Seppänen 2006; Kosunen 2013, 2). Kouluvalintapolitiikkaa ei ole suunniteltu ja toteutettu systemaattisesti ja päätökset siitä tehdään paikallisella tasolla (Pöder, Kerem & Lauri 2013, 11). Tämän vuoksi vanhempien kouluvalintamahdollisuudet ovat yhteydessä paikalliseen kouluvalintapolitiikkaan, joka eroaa kaupunkien kesken. Suurimpiin kaupunkeihin ja kuntiin on muodostunut paikallisia institutionaalisia kouluvalintatiloja erilaisine koulujen profiloitumisineen ja kouluvalintaan liittyvine toimintapolitiikkoineen ja käytäntöineen. Kunnat eroavat toisistaan sen perusteella, miten ne

edistävät tai rajoittavat koulujen välistä kilpailua ja kunnallisten koulumarkkinoiden syntymistä. (Varjo & Kalalahti 2011; ks. Kalalahti & Varjo 2012.)

Varjon ym. (arvioitavana) mukaan kotiosoitteen ja yläkouluvälinen kytkös on Turussa perheiden näkökulmasta tiukemmin ja julkisemmin määritetty kuin esimerkiksi Espoossa, Vantaalla tai Tampereella. Edellyttäen, että oppilasalueiden rajoihin ei tehdä muutoksia, määrätty asuinpaikka tietyllä koulukohtaisella oppilaaksiottoalueella takaa paikan määrättyssä yläkoulussa. Alakoulujen oppilasalueiden kytkeminen yläkoulujen oppilasalueisiin rakentaa koko perusopetuksen pituisia ennakoitavia koulupolkuja yhtenäiskoulujen oppilaiden ohella myös muille. Perheillä on myös mahdollisuus hakea lapselleen koulupaikkaa yhdestä valitsemastaan koulusta ja/tai painotetun opetuksen linjalta. Varjo kollegoineen näkee toissijaisen hakeutumisen olevan perheiden näkökulmasta keino pyrkiä johonkin muuhun kuin lapselle osoitettuun kouluun. (emt.)

Vaikka edelleen useimmat 1997 syntyneiden ikäluokasta siirtyivät lähikoulun (59 %) yleisluokille, yhä useammat käyvät jotain muuta yläkoulua kuin osoitteenmukaista koulua. Yksilöiden välillä on eroja siinä, minkälaisia positioita he voivat kouluvalintakentällä ottaa ja millaisia kouluvalintoja he voivat tehdä (vrt. Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005, 15). Paikallinen toimintapolitiikka antaa perheiden yläkouluvalinnoille kehykset, jotka yhtäältä ohjaavat ja rajaavat (ensisijainen koulupaikka lähikoulussa ja yksi muun koulun tai painotetun opetuksen valintamahdollisuus) vanhempien valinnanmahdollisuuksia ja toisaalta mahdollistavat ja korostavat (koulut esittelytilaisuuksissaan ”mainostavat” painotettua opetustaan ja pyrkivät saamaan tietynlaisen oppilasaineksen niihin) valintoja. Valinnan mahdollisuudet avautuvat eri tavoin erilaisissa positioissa oleville vanhemmille rakentaen samalla erilaisia kouluvalintastrategioita ja erilaista toimijuutta kouluvalintakentällä. Perheiden toimintakyky nk. koulumarkkinoilla on sidoksissa vanhempien erilaisiin pääomiin ja resursseihin (kulttuurisiin ja sosiaalisiin) sekä koulutuksellisiin arvoihin.

Tässä tutkimuksessa *perinteistä lähikouluvalintastrategiaa* kehysti kaupungin ohjaava ja rajaava toimintapolitiikka, jonka myötä vanhemmat eivät joko kokeneet tarvetta tai he eivät osanneet toimia kouluvalintakentällä. Perheillä ei ollut kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja tai ne jätettiin käyttämättä. Myös perheiden koulutukselliset arvot ja arvostukset, mahdollisuuksien tasa-arvo sekä yhteisölliset arvot, ohjasivat perheitä lähikouluun. Heille oli tärkeätä, että kaikille lapsille taataan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet heterogeenisissa ryhmissä ja luokissa lähikoulussa. *Ambivalenttisessa strategiassa* päämääränä oli lapselle sopivanlaisen oppimisympäristön löytäminen ohjaavan ja mahdollistavan toimintapolitiikan puitteissa lapsen parasta ajatellen. Näillä perheillä oli sekä kulttuurisia että sosiaalisia resursseja, mutta niitä käytettiin vaihdellen. Usein vanhemmat pitivät puheentasolla tärkeänä mahdollisuuksien tasa-arvoa ja lasten integroitumista heterogeenisiin ryhmiin/luokkiin, mutta toiminnan tasolla valinta kiinnittyi yksilölliseen tasa-arvoon, jolloin lapselle valittiin painotettu opetus homogeenisessa oppilasryhmässä. *Päämäärätietoinen*

*kouluvalintastrategia* oli ominaista kulttuurista ja sosiaalista pääomaa omaaville perheille, jotka toimivat kouluvalintakentällä omalle perheelle sopivan habituksen takaamiseksi. Koulutuksella oli akateemissivistävätehtävä ja lapsen paikka oli valikoidussa oppilasryhmässä. Paikallinen toimintapolitiikka ei näyttänyt asettavan näille perheille rajoituksia, vaan enneminkin mahdollisuuksia toimia määrätietoisesti omien päämääriensä saavuttamiseksi.

Vanhempien kouluvalintastrategiat ovat yhteydessä tiettyyn paikkaan ja kontekstiin, ja ne ovat osaltaan rakentamassa sosiaalisesti eriytyneitä niin kutsuttuja asuin- ja koulunkäyntitiloja. Kaikilla perheillä ei ole samanlaisia mahdollisuuksia samoillakaan koulumarkkinoilla. (Barthon & Monfroy 2010.) Raveaud & Zantenin (2007) mukaan vanhempien sosiaalisesta asemasta riippuen tietynlaiset valinnat ovatkin todennäköisempiä ja oikeutetumpia kuin toiset. Lasten koulu- ja elämänpolkujen voidaankin nähdä eriytyvän jo peruskouluvaiheessa (ks. myös Rinne 2011).

## 8.2 Vanhempien kouluvalintaperustelut ja valintoja määrittävät muut tekijät

### 8.2.1 Perhekohtaiset tekijät kouluvalintojen määrittäjinä

Perheiden asumiseen ja asuinalueeseen liittyvät valinnat olivat sidoksissa ensisijaisesti päiväkoti- ja alakouluvalintaan. Asuinalueen valinnassa yhdeksi tärkeäksi tekijäksi nousikin alakoulu ja sen sijainti suhteessa perheen kotiin, jotta lapsen koulumatka olisi mahdollisimman helppo ja turvallinen. Useimmat vanhemmista olivat tyytyväisiä niin lapsen alakouluun kuin yläkouluun sekä sen määräytymiseen osoitteenmukaisesti.

Yleensä yläkouluvalintoja ei ollut liiemmin pohdittu tilanteessa, jossa lapset olivat siirtymässä vasta päivähoitoon tai alakouluun. Kaupungin toimintapolitiikka, erityisesti yläkoulun määräytyminen asuinalueen mukaisesti ja kouluvalintojen jonkin asteinen vaihtoehtottomuus tulivat osalle vanhemmista täytenä yllätyksenä. Osa haastatelluista koki koulupaikan osoittamisen osoitteenmukaisesti epäoikeudenmukaiseksi ja nämä äidit kokivat tullessa blokatuksi ulos sellaisista hyvämaineisista kouluista, joita he olivat lapsensa ensisijaisiksi kouluiksi kaavailleet. Osa korkeakoulutetuista vanhemmista oli puolestaan valinnut lähtökohtaisesti sellaisen asuinalueen, jonne on kasautunut korkeasti koulutettu hyvätuloinen väestö. Samalla he olivat tulleet valinneeksi lapselleen sellaisen suositun yläkoulun, jonka moni oppilasalueen ulkopuolelle kuuluva vanhempi olisi halunnut valita lapsensa kouluksi. Olivatpa asuinalueen ja kouluvalinnan kytkökset tietoisia tai sattumanvaraisia, asuinpaikan valinnalla on merkitystä siihen, mikä koulu lapsen lähikouluksi valikoituu. Osa vanhemmista olikin sitä mieltä, että asuinalue olisi osattava valita oppilasalueen mukaisesti jo hyvin varhaisessa vaiheessa, sillä se voi vapauttaa tai asettaa rajoituksia perheiden kouluvalinnoille (ks. Butler & van Zanten 2007; Taylor 2009).



Äidit nostivat asuinaluevalintaa koskevassa puheessaan esille myös väestöpohjan merkityksen asuinalueiden koulujen oppilas pohjaan. Tiettyjen vuokra-asuntokantaisten asuinalueiden asukkaista puhuttiin moniongelmaisina, jonka vuoksi ko. perheiden lasten koulunkäynnin tukemisen ja koulutukseen osallistumisen epäiltiin olevan vähäistä. Haastattelujen pohjalta näyttäisi siltä, että myös Turussa on sellaisia kouluja, joihin lasta ei välttämättä haluttaisi lähettää (ks. West ym. 1995). Virtanen ym. (2010) on muun muassa havainnut, että opettajien vaihtuvuus on suurta pienituloisten asuinalueiden kouluissa. Pedagogisten taitojen lisäksi opettajat kokivat tarvitsevansa psykologisia ja terapeuttisia valmiuksia oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia haasteita kohdatakseen. Työskenteleminen tällaisten alueiden kouluissa näyttikin lisänneen opettajien pitkäkestoisia sairauslomia. (emt. 790.) Opettajien vaihtuvuus ja pitkät sairauspoissaolot eivät voi olla näkymättä myös lasten oppimisessa, opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa ja -suhteiden muotoutumisessa tai kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Ne voivat osaltaan heikentää lasten tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumista. Ongelmaperheitä todettiin olevan myös korkeamman sosioekonomisen statuksen kaupunginosissa, mutta noilla alueilla ko. perheitä on vähemmän, joten myös koulujen oppilas pohja nähtiin hyvinvoivaksi. Lisäksi tällaisessa oppimisympäristössä nähtiin pystyttävän paremmin tukemaan niitä oppilaita, joilla on enemmän haasteita elämässään ja koulunkäynnissään.

Koska asuntomarkkinat rakentuvat muiden markkinoiden tavoin, vain tiettyjen yhteiskuntaryhmien on mahdollista sijoittaa asumiseen, mikä vaikuttaa puolestaan epätasa-arvoisesti perheiden mahdollisuuksiin päästä paremmiksi arvioituihin kouluihin (esim. Tomlinson 1997; ks. myös Taylor & Gorard 2001; Riitaoja 2010). Taylor ja Gorard (2001) ovat todenneet asuntojen hintojen kallistumisen vanhempien suosimien koulujen oppilaaksiottoalueisiin kiinnittyvillä asuinalueilla vahvistavan niin yksityistä omistusasumista kuin vuokra-asumista ja johtavan yhtäältä oppilaaksiottoalueperustaisiin asumisvalintoihin ja toisaalta koulujen ja kouluja ympäröivien alueiden ghettoistumiseen. Suomessa julkinen peruskoulujärjestelmä kouluvalintojen tapahtumapaikkana sekä opettajien yhtenäinen akateeminen koulutus voivat ainakin jossain määrin hidastaa tämän tyyppistä kehitystä, sillä kaikkien lasten voisi kuvitella saavan ainakin teoreettisesti yhtäläistä korkeatasoista opetusta. Osa vanhemmista näyttää tosin kokevan asian toisin. Asumiseen liittyvät valinnat ovat aina kuitenkin sidoksissa vanhempien sosioekonomiseen taustaan ja siten merkityksellisiä asuinalueiden koulujen tai koululuokkien oppilas pohjien rakentumisessa. Vanhemmat, joilla on korkeampi yhteiskunnallinen asema voivat halutessaan jopa muuttaa asuinalueelta toiselle taatakseen lapselle sopivanlaisen oppimisympäristön ja koulun (Bunar 2010; Boterman 2013; Butler & Hamnett 2007).

Riitaoja (2010) on todennut, että suomalaisen peruskoulujärjestelmään perinteisesti liitetty ajatus yhteisestä ja yhtenäisestä koulujärjestelmästä ja yhdenvertaisista mahdollisuuksista ei enää täysin toteudu, sillä koulujen väliset sosioekonomiset erot ovat olleet kasvusuuntaiset. Tutkija jatkaa vielä, että ensiksi tulisi tarkastella

sitä, miksi ja miten sosioekonominen eriarvoisuus yhteiskunnassa, asumisessa ja koulutuksessa ylipäätään kasvaa ja miten etniset vähemmistöt liittyvät kyseiseen kehitykseen ja sen jälkeen tulisi löytää ratkaisu tämäntyyppisen kehityksen muuttamiseksi. (emt. 149.)

### 8.2.2 Yläkouluvalintojen perustelut käytännöllisiä ja sosiaalisia tai luokan sosiaaliseen oppilasainekseen ja lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin perustuvia

Turkulaisäitien haastatteluaineistosta ei löytynyt uusia ja yllättäviä kouluvalintaperusteluja, vaan tulokset olivat selkeästi samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa. Useille perheille lähikouluvalinta oli itsestään selvä, selkeä ja luonnollinen jatkumo lapsen koulupolulla. Vanhemmat eivät yleensä nähneet lähikouluvalintaa aktiivisena valintana, sillä lähikouluun siirrytään automaattisesti (kuten Metso 2004) paikallisen kouluvalintapolitiikan suuntaamalla tavalla. Muita vaihtoehtoja ei edes harkittu, koska niille ei nähty mitään erityistä syytä. Osalle vanhemmista kaupungin kouluvalintapolitiikka oli vieras ja tiedostamaton käytäntö- ja toimintamalli eikä sitä koettu tarpeelliseksi selvittää. Kuten oletettavaa oli, lähikouluvalintaa perusteltiin lapsen kavereiden kouluvalinnoilla eli sillä, että lapsen kaverit ja tutut oppilaat siirtyivät lähikouluun. Myös lapsen omalla toiveella on merkitystä lähikoulun valinnassa. Reay ja Lucey (2000) näkevätkin, että lapset osallistuvat kiinteästi kouluvalintaprosessiin sekä perheenjäsenenä perheiden valintakeskusteluissa että keskusteltaessa valinnoista kaveriporukoissa, joilla myös on vaikutusta lapsen päätöksille (emt. 98). Kouluvalintoja perusteltiin lisäksi koulumatkalla ja hyvillä kulkuyhteyksillä. (ks. Metso 2004, 161; Seppänen 2006, 251; Poikolainen 2011; 2012.). Koulumatkoihin ja kulkuyhteyksiin liittyen osa kaupungin yläkouluista tulikin ikään kuin luonnostaan torjutuiksi, sillä koulut sijaitsivat toisella puolella kaupunkia kaukana perheen asuinpaikasta (vrt. Bagley ym. 2001). Tällaisen koulun valinta olisi lisännyt lasten koulumatkoihin käytetyn ajan pituutta eikä kouluun menemistä esimerkiksi kahdella eri linja-autolla toiselle puolelle kaupunkia nähty missään mielessä mielekkääksi. Osalle vanhemmista puolestaan kaupunkikoulu lähikouluna hyvistä kulkuyhteyksistä huolimatta herätti pelkoa siitä, että lapsi viettäisi koulupäivän jälkeen aikaansa kaupungin kauppakeskuksissa<sup>44</sup> vääränlaisten houkutusten ja virikkeiden keskellä.

Sen sijaan lähikoulusta ulosvalintaan olivat vaikuttaneet niin vanhempien omat negatiiviset kokemukset lapselle osoitetusta koulusta kuin mielikuvat ja vanhempien keskuudessa kulkevat huhupuheet turkulaiskouluista ja niiden maineista. Koska peruskouluista ei kerätä vanhempien käyttöön arviointitietoa, puhe koulujen suoriutumisesta, hyvydestä ja huonoudesta ja opetuksen tasoista yms. tämän tyyppisistä

<sup>44</sup> Esimerkiksi Turussa kauppakeskus Hansassa oleskelevista lapsista käytetään nimitystä hansalapsen. Näihin nuoriin liittyy monia myyttejä ja negatiivisia tunnuspiirteitä, vaikka kyse voi olla vain ystävien tapaamisesta lämpimissä sisätiloissa. (<http://urbaanisanakirja.com/word/hansalapsi/>; <http://www.tylkkari.fi/mielipiteet/pakinahansalapsen-profiili.>)

seikoista perustui epäviralliseen ”hot knowledge” -tyyppiseen tietoon, joka liikkuu lähinnä oppilaiden ja vanhempien sosiaalisissa verkostoissa (ks. Metso 2004, 166; Kosunen 2013). Byrnen (2006) keskiluokkaisten äitien kouluvalintoja ym. koskevassa tutkimuksessa tärkein informaation lähde kouluvalinnoille olivat toiset äidit (emt. 1008). Erilaisten huhupuheiden vuoksi myös Turussa todettiin olevan kouluja, joissa tiedettiin esiintyvän levottomuuksia eikä koulun oppilasaineskaan vastannut sitä, mitä perheet koululta odottivat. Vanhemmat perustelivat kouluvalintojaan myös opetuksen tasolla, opettajien pätevyydellä sekä koulun/luokan tasapainoisuudella ja vakaudella erityisesti koulun sosiaalisen ympäristön ja työrauhan suhteen (esim. West ym. 1995).

Painotetun opetuksen valintaa vanhemmat perustelivat lapsen taipumuksilla, kyvyillä ja niiden tukemisella sekä kehittämällä. Painotetun opetuksen valinnan uskottiin lisäävän myös lapsen opiskelumotivaatiota sekä takaavan koulupaikan oppimismyönteisessä ja rauhallisessa luokassa, sillä levottomimman oppilasaineksen ei uskottu sinne hakeutuvan (myös Seppänen 2006, 251). Osa haastatteluaineiston äideistä oli sitä mieltä, että lasten joutuessa käymään läpi painotettuun opetukseen pääsemiseksi valinta- ja hakuprosessin, myös lasten vanhemmat ovat sitoutuneita lapsen koulunkäyntiin. Lisäksi näiden lasten vanhempien oletettiin olevan aidosti muita vanhempia kiinnostuneempia ja ongelmanratkaisutaitoisempia esimerkiksi kiusaamistapauksissa. Painotetun opetuksen valitseminen lapselle oli tyypillisintä korkeasti koulutettujen vanhempien piirissä matalasti koulutettujen vanhempien valitessa tyypillisemmin opetussuunnitelman mukaisen yleisopetuksen (myös Kosunen 2012; Koivuhovi 2012; Seppänen 2006).

### 8.2.3 Kouluvalinta ensisijaisesti perheen sisäinen prosessi, jossa perheiden sosiaaliset resurssit aktivoituvat eri tavoin

Haastateltujen perheiden yläkouluvalintaan liittyvät keskustelut ja neuvottelut aktualisoituivat yleensä viimeistään siinä vaiheessa, kun lapset saivat kuudennen luokan syyslukukaudella opetuspalvelukeskuksen tiedotteen yläkouluun siirtymisestä. Haastatteluaineiston pohjalta näytti siltä, että perhepiirissä kouluvalinnoista keskusteltiin lähinnä äidin ja lapsen kesken, sillä tämän tyyppisten asioiden nähtiin kuuluvan niihin, joista lapset keskustelevat äidin kanssa. Äidit kokivat olevansa isiä aktiivisempia, päättäväisempiä ja roolinsa isommaksi lasten kouluvalinnoissa ja isille annettiinkin usein myötäilijän tai hyväksyjän rooli. Useimmissa perheissä isät näyttivät olleen kouluvalintakeskusteluissa hieman taka-alalla äiteihin verrattuna, kuten myös Rönkä ja Sallinen (2008) ovat isistä nuorten perhesuhteita tarkastelleessa tutkimuksessa todenneet. Lasten kasvatusta ja koulutustehtävä näyttikin kuuluvan ensisijaisesti äideille eikä isien vähäisempää osallisuutta tässä yleensä kyseenalaistettu. O'Brienin (2007) mukaan käytännössä lähes kaikki äidit kokevat, että heidän odotetaan olevan ja he myös ovat pääosassa lapsensa koulutukseen liittyvässä ”hoivatyössä”.

Yleensä lapselle kerrottiin vanhempien näkemys kouluvalinnasta, mutta ensisijaisesti äitejä kiinnostivat lasten näkemykset ja toiveet. Myös West ym. (1995) tutkimusryhmineen näki lapsen toiveen merkityksellisyyden valinnoille (ks. myös Seppänen 2006, 236). Lapsen näkemyksiä valinnassa vahvistivat kuitenkin keskustelut oman perheen ja ystävien kanssa. Äidit käyttivät omaa emotionaalista pääomaansa (Reay 2000; 2004) luottaessaan siihen, että he tunsivat lapsensa ja tiesivät, miten hänen kanssaan oli parasta neuvotella perheelle parhaan lopputuloksen saamiseksi. Päätäväiset ja aktiiviset äidit olivat myös valmiit käyttämään kaikki keinot ja kontaktit lapsen saamiseksi haluamaansa kouluun.

Perheissä keskusteltiin myös koulujen tarjoamasta painotetusta opetuksesta erityisesti silloin, kun lasten kykyjen ja taitojen koettiin painotettuun opetukseen riittävän (vrt. Metso 2004). Painotetun opetuksen valitsemisen toivottiin tarjoavan lapsen koulunkäyntiin enemmän haasteita kuin, mitä yleisluokan uskottiin tekevän. Idea painotettuun opetukseen hakemisesta tuli usein keskusteluista lapsen lähi- tai harrastuspiirin kanssa. Kun lapsen kykyjen ei nähty painotettuun opetukseen riittävän tai hänen ei halusta huolimatta haluttu sinne menevän, vanhemmat perustelivat yleisluokan valintaa lapselleen painotetun opetuksen suosiolla, jonka vuoksi ”tavallisten” oppilaiden pääsymahdollisuudet niihin olisivat pienet. Huoli lapsen pärjäämisestä painotetussa opetuksessa oli läsnä näiden äitien perusteluissa ohjata lapsi yleisluokalle (vrt. Reay 2000; 2004). Näin nämä perheet valikoituivat ikään kuin itse ulos (Seppänen 2006, 284) painotetun opetuksen luokilta. Perheissä keskusteltiin myös koulujen erilaisista toimintakäytännöistä sekä yleisemmin lapsen arjen sujumisesta, kulkuyhteyksistä sekä mahdollisista muutoksista kaveri- ja ystävyys-suhteissa.

Vaikka äidit puhuivat kouluvalinnoista perheen sisäisenä asiana ja valintana, useat vanhemmat olivat keskustelleet lapsen koulutuksesta ja valinnoista myös erilaisissa sosiaalisissa verkostoissaan, ystävien ja sukulaisten, lasten koulukavereiden vanhempien tai opetusalan asiantuntijoiden kanssa. Ystävien ja sukulaisten kanssa käydyt keskustelut liittyivät usein yleisemmällä tasolla lapsiin, heidän kasvatukseen, kasvuun ja lähenevään murrosikään, mutta myös heidän koulunkäyntiinsä tai siihen liittyviin ongelmiin. Yläkouluun siirtyminen ajoittuukin juuri samaan ajankohtaan, jolloin kulttuurinen puhe niin murrosiästä kuin sen merkityksestä kasvaa (Metson 2004 mukaan Aapola 1999b). Murrosiän uskottiin tuovan omat haasteensa yläkouluun siirtyvän lapsen kasvuun ja koulunkäyntiin. Lasten koulukavereiden vanhempien kanssa keskusteltiin usein lähikouluvalinnasta ja oltiin tyytyväisiä siitä, että luokkakaverit siirtyvät samaan kouluun. Kavereiden kun on nähty tuovan tukea ja turvaa uuteen kouluun siirryttäessä (ks. Metso 2004, 110). Koulujen esitelytilaisuuksien nähtiin antavan kouluille hienot raamit, mutta käytännöt nähtiin usein toisenlaisiksi. Tämän vuoksi muiden äitien ja jo yläkoulussa opiskelevien lasten kokemukset yläkouluista, niiden opetuksesta, opettajien ammattitaidosta ym. olivat tärkeitä keskustelun aiheita.

Useilla äideistä oli verkostoissaan tuttuja opettajia tai koulutuksen asiantuntijoita. Jokaisella vähintäänkin oman lapsen luokanopettaja, jonka kanssa kuudennen luokan vanhempainillassa voitiin keskustella siitä, mihin kouluun ja mille luokalle luokkakaverit seitsemännelle luokalle mahdollisesti siirtyvät. Myös siitä, minkä tyyppisiä kouluja Turussa on sekä koulujen painotetun opetuksen valintakokeet ja kouluun pääsymahdollisuudet herättivät kysymyksiä erityisesti niissä vanhemmissa, jotka olivat valitsemassa muun kuin lähikoulun. Aktiivisesti valintoja pohtineet äidit olivat yleensä suoraan yhteydessä yläkoulun rehtoriin ja opettajiin, joilta haluttiin tarkempia tietoja koulun tai painotetun opetuksen luokan valintakäytänteistä sekä lapsen mahdollisuuksista päästä painotetun opetuksen luokalle. Opettajaystävien kanssa voitiin keskustella puolestaan koulujen sosiaalisesta oppilasaineksesta, oppimisympäristön ilmapiiristä, erilaisista opetus- ja oppimismetodeista ja -tyyleistä, arvosanojen perusteista jne. Keskustelua herättivät myös koulujen niukkenevat resurssit ja luokka- ja koulukokojen suureneminen, joilla pyritään mahdollisimman suuriin kouluyksiköihin, julkisten varojen tehokkaaseen käyttöön ja taloudellisiin säästöihin (Rinne 2011, 11). Opettajilta saatiinkin tärkeätä informaatiota kaupungin tarjoamasta painotetusta opetuksesta ja valinnoista sekä erityisesti aluekoulujen ulkopuolelta tulevien oppilaiden kouluihin pääsymahdollisuuksista. Vanhemmat eivät aina tienneet lapsensa kyvyistä ja lahjakkuudesta tai mahdollisuuksista hakea painotettuun opetukseen, joten opettaja saattoi sellaista lapselle suositella tai innostaa hakeutumaan muuhun kouluun. Valinnat tehtiin yleensä omien koulutukseen liitettyjen arvostusten mukaisesti.

Vaikka keskusteluille erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa ei annettu kouluvalintojen näkökulmasta suurtakaan painoarvoa, koettiin ne tärkeiksi oman ajattelun ja näkemysten selkeyttämiseksi ja omien valintojen vahvistamiselle. Näytti siis siltä, että vanhemmat kokivat sosiaalisten resurssien merkityksen kouluvalinnalle vähäisemmäksi, mitä se todellisuudessa oli. Vanhemmat pystyvät hyödyntämään verkostoresurssiaan, jotka voivat toimia muun muassa keinoina koetella kouluviranomaisten käytäntöjä (Mc Namara Horvat ym. 2003; Croll 2004), kuten vanhempien pyrkimykset saada lapsensa haluttuun luokkaan tai kouluun. Lähikouluvalitsijat varmistelivat ennen kaikkea muilta vanhemmilta sitä, että myös muut luokkakaverit olivat varmasti menossa oman lapsen tavoin lähikouluun. Painotetun opetuksen ja/tai muun koulun valitsijat käyttivät puolestaan aktiivisesti myös muita sosiaalisia suhteitaan kartoittaakseen lapsen pääsymahdollisuuksia painotettuun opetukseen ja muuhun kouluun. Lähikoulun valitsijat nojasivat keskusteluissaan ja tiedon saannissaan usein persoonallisiin sosiaalisiin verkostoihin ja he käyttivät nk. sitovaa sosiaalista pääomaansa. Edellisten kaltaisten pääomien lisäksi painotetun opetuksen linjan ja muun koulun valitsijat tukeutuivat aktiivisesti myös puolipersonoallisiin verkostoihinsa sekä yhdistävään ja yhteenliittävään sosiaaliseen pääomaansa. (vrt. Woolcock & Narayan 2000; Woolcock 2003; Karpik 2010; van Zanten 2014.) Tutkijoiden (Namara Horvat ym. 2003; Croll 2004)

mukaan vanhempien verkostojen arkkitehtuuri ja niiden käyttö suhteessa kouluun vaihtelee sosiaaliluokittain.

### 8.2.4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö varsin passiivista yksilötason toimintaa

Alakoulun aikainen aktiivinen osallistuminen erilaisiin vanhempaintoiminnan muotoihin voi laajentaa entisestään perheiden sosiaalisia verkostoja ja antaa perheille kouluympäristöstä, muista paikallisista kouluista sekä kouluvalintapolitiikasta sellaista ensikäden tietoa (vrt. Sheldon 2002), jolla voi olla merkitystä perheiden yläkouluvalinnalle. Haastatteluaineiston pohjalta kodin ja koulun välinen yhteistyö oli pääasiallisesti vanhempainiltoihin ja -vartteihin osallistumista, mikäli lapsen opettaja niitä järjesti. Myös Metson (2004) tutkimuksessa kodin ja koulun välinen yhteistyö määrittyi ensisijaisesti vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Karilan ja Alasuutarin (2012) mukaan riittävän vanhemmuuden lisäksi suomalaisvanhempien odotetaan tukevan lastensa oppimista kotona ja olevan valmiita yhteistyöhön, joka on yleensä kaikille vanhemmille suunnattua osallistumista koulun tapahtumiin (emt. 15). Suomalaisvanhemmilla on perinteisesti oletettu olevan ja heille on koulun taholta myös annettu melko passiivinen rooli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja sitä se näytti myös tämän tutkimuksen äitien haastattelupuheen pohjalta olevan.

Käytännössä ”koulu” tarkoittaa ”opettajia”, sillä useimmiten vanhemmat ovat yhteydessä juuri lastensa opettajiin. Opettajilla onkin merkittävä rooli kodin ja koulun yhteistyössä ja siten he muodostavat huoltajille kodin ja koulun suhteiden perustan. (Karlsen Bæck 2010a, 323; ks. myös Jónsdóttir & Björnsdóttir 2012, 124.) Tässä tutkimuksessa haastattelupuheen perusteella erityisesti opettajan ja perheen väliset vanhempainvartit koettiin tärkeiksi, sillä niissä lasta koskevissa keskusteluissa päästiin henkilökohtaisemmalle tasolle kuin vanhempainilloissa, jotka määrittyivät äitien puheessa opettajan yksinpuhelutilaisuuksiksi. Vanhempien ja opettajien välinen kommunikaatio koskeekin usein yksittäisiä oppilaita (Jónsdóttir & Björnsdóttir 2012). Kaikki koulut ja opettajat eivät kuitenkaan vanhempainvartteja järjestäneet, mitä äidit pahoittelivat (vrt. Karila ja Alasuutari 2012). Vanhempainiltoihin osallistumalla vanhemmat pääsivät tutustumaan lapsen opettajan lisäksi muiden oppilaiden vanhempiin ja he saivat tietoa luokan ja koulun toiminnasta. Erityisesti kuudennen luokan vanhempainilloissa keskusteltiin sekä opettajan että muiden vanhempien kanssa jossain määrin myös lasten yläkouluun siirtymisestä. Sen sijaan kodin ja koulun välisistä yhteistyönmuodoista vanhempainyhdistystoiminta koettiin kyllä tärkeäksi, mutta sen toimintaan osallistuminen oli yleisesti melko passiivista. Mikäli mahdollista, toimintaa tuettiin kuitenkin taloudellisesti. Ne äidit, joiden lapsi oli jollain painotetun opetuksen luokalla, olivat muita useammin osallistuneet jossain vaiheessa luokkakohtaiseen yhdistystoimintaan.

Vanhemmat olivat tarvittaessa suoraan yhteydessä opettajaan lasta koskevissa asioissa ja he myös tiesivät opettajan ottavan yhteyttä heihin, mikäli lapsella olisi

ongelmia koulunkäynnissä tai muuten. Myös aiemmissa tutkimuksissa vanhemman osallistuminen lapsen koulunkäyntiin on nähty yksittäisen vanhemman ja lapsen opettajan väliseksi vuorovaikutukseksi (Sheldon 2002) ja yhteistyö rakentuu erityisesti yksittäisen oppilaan ongelmien ympärille, jolloin vanhempiin ollaan yhteydessä silloin, kun koulun näkökulmasta oppilaalla on ongelmia (Metso 2004, 132). Simola (2005) onkin todennut opettajien korostavan läheisyyden sijaan sitä, että oppilaisiin, koteihin ja niiden ongelmiin on hyvä pitää tietynlaista ammatillista etäisyyttä (emt. 463). Myös vanhempien kollektiivinen toiminta aktivoitui yleensä silloin, kun koulussa tai luokassa oli joku erityinen yhteiseksi koettu ongelma, kuten opettajien pitkät poissaolot tai koulun remontin vaikutukset lapsiin. Namara Horvat ym. (2003) on nähnyt vanhempien interventioiden lasten koulutukseen liittyen antavan heille valtaa institutionaalisella kentällä, vaikka vanhemmilla sitä virallisesti vain rajoitetusti onkin.

Yläkoulujen esittelytilaisuudet, jotka olivat useimpien vanhempien ensimmäinen kontakti lapsen yläkouluun, nousivat yhdeksi tärkeimmäksi kuudesluokkalaisten vanhempien kodin ja koulun väliseksi yhteistyön muodoksi. Vajaa puolet haastatelluista äideistä (43 %) osallistui lapselle osoitetun lähikoulun ja joka neljäs (24 %) muun kuin lähikoulun esittelytilaisuuteen. Joukossa oli myös muutamia äitejä, jotka olivat osallistuneet useamman kuin yhden yläkoulun esittelyyn vuonna 2010 tai tätä aiemmin. Tilaisuuksiin haluttiin osallistua joko lapsen yläkouluun ja sen opettajiin ja rehtoreihin tutustumismielessä (lähikoulun esittelyt) tai siksi, että äidit halusivat selvittää koulun haku- ja valintaprosessit sekä lapsen pääsymahdollisuuden ko. kouluun (erityisesti muun koulun esittelyt). Kouluun tutustuminen saattoi myös muuttaa vanhemman aiemman käsityksen huonomaineisesta yläkoulusta riittävän hyväksi lapselle tai hyvämaineisen koulun rajaavan ”tavalliset” lapset pois koulunsa painotetun opetuksen luokilta.

Koulut siis jossain määrin markkinoivat itseään järjestämällä edellä mainittuja ja tutustumis- ja esittelyiltoja kouluissa. Opetusviranomaiset painattavat myös vuosittaisia perheille tarkoitettuja koulujen esittely- ja valintaoppaita ja perheet pääsevät tutustumaan tarkemmin sekä yhtenäis- ja yläkouluihin että paikalliseen peruskoulukenttään myös kaupungin ja koulujen nettisivujen kautta. Kaikkien näiden keinojen turvin perheet voivat halutessaan hyvinkin tarkasti suunnitella lapsensa peruskoulutusta ja arvioida kouluja valitessaan lapselleen sopivaa opinahjoa.

Joyce Epstein (esim. 1995; 2007), joka on tutkinut vanhempien sitoutumista ja osallistamista lapsen koulunkäyntiin, on todennut koulujen suhtautumisen lapsiin riippuvan siitä, miten ne suhtautuvat näiden perheisiin. Kun koti ja koulu nähdään erillisinä toisistaan, opettajat näkevät lapset opiskelijoina, jolloin lapsen koulutustehtävä kuuluu koululle perheen huolehtiessa omista tehtävistään. Sen sijaan silloin, kun oppilaat nähdään lapsina, perhe ja laajempi yhteisö nähdään yhteistyökumppaneina lapsen kasvatuksessa ja koulutuksessa. Rädyn (2009) mukaan koulu onkin se taho, joka mää-



rittelee sopivan kodin ja koulun välisen yhteistyömalli ja tähän yhteistyökutsuun osan vanhemmista voi nähdä vastaavan toisia helpommin. Perhe on keskeinen ja merkityksellinen osa oppilaan elämää, mutta se on välttämätön myös koulun toimivuuden ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta (Metso 2004, 89). Myös tämän tutkimuksen äitien puhunnan perusteella näytti vahvasti siltä, että kouluilla oli erilaisia käytäntöjä ja kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamismalleja niin ala- kuin yläkoulun puolella. Tuohon yhteistyökutsuun tuntuivat vastaavan isiä useammin ja helpommin äidit. Vanhempien osallistumisesta lapsen koulunkäyntiin ja koulutukseen puhuttaessa, puhutaan yleensäkin äitien osallistumisesta, myös niissä perheissä, joissa on kaksi vanhempaa (Edwards & Alldred 2000; Metso 2004; Reay 1998; Rätty ym. 2009; ks. myös Karlsen Bæck 2010a, 323).

Useissa aiemmissä tutkimuksissa (mm. Epstein 1995, Edwards & Alldred 2000; Fan & Chen 2001; Gillies 2006; O'Brien 2007; Karila & Alasuutari 2012) on havaittu vanhempien osallistumisen ja sitoutumisen lapsensa koulukäyntiin ja koulutukseen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan eduksi niin lapsen hyvinvoinnille kuin akateemiselle menestymiselle. Tästä näkökulmasta ajatellen oli kiintoisaa havaita se, miten passiivisia turkulaisvanhemmat yleisesti ottaen olivat osallistumaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhemmat tuntuivat luottavan kouluun ja opettajiin sekä näiden kasvatuskäytäntöihin, mutta olevan samalla melko ulkopuolisia toimijoita koulussa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Aktiivinen osallistuminen erilaiseen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön rakentaisi todennäköisesti myös erilaisia kouluvalintastrategioita kuin, mitä nyt tämän aineiston pohjalta on rakentunut.

### 8.2.5 Kouluvalinta sidoksissa vanhempien koulutukseen liittämiin arvoihin ja arvostuksiin

Vanhemmat tekevät lapsensa koulutuksellisia ja kouluja koskevia valintoja omien arvostuksien ja arvojen pohjalta (ks. Bosetti & Pyryt 2007; Raveaud & van Zanten 2007; Poikolainen 2012; 2011). Schwartzin (2006) mukaan arvot vaikuttavat usein tai jopa aina yksilön motivoitumiseen ja käyttäytymiseen. Tutkimukseen osallistuneiden äitien yleisiin koulutuksellisiin arvoihin liittyvä puhe nojasi melko tasavahvasti yhteiskunnassa vallitseviin kahteen erilaiseen koulutuksellisen tasa-arvotulkinnan eli *sosiaaliseen ja mahdollisuuksien tasa-arvoon* sekä *yksilölliseen koulutuksellisen oikeutuksen diskurssiin* (ks. Simola ym. arvioitavana). Kuitenkin osa äideistä ikään kuin tasapainoili näiden tulkintojen välissä pitäen puheita ja toimintamalleja mahdollisena sitä, että molemmat tulkinnat voivat olla jossain mielessä samanaikaisesti olemassa olevia ja oikeutettuja.

Ne äidit, joiden puhe nojasi *sosiaalisen ja mahdollisuuksien tasa-arvon* tulkintaan, olivat sitä mieltä, että hyvinvointivaltion perusperiaatteen mukaisesti kaikille kansalaisille tuli tarjota peruspaketti, joka sisältää samanlaisen perusopetuksen kaikille lapsille sukupuoleen tai sosiaaliseen asemaan katsomatta (ks. esim. Rin-

ne 2011). Muualta maailmasta rantautuva koulutuksen markkinavetoinen malli yksityistämiseen koettiin suomalaisen hyvinvointivaltion uhaksi, jonka myötä yhteiskunta voisi jakautua entistä voimakkaammin kahtia. Tämän kehityssuunnan estämiseksi peruskoulun kehittämiseen tulisikin jakaa resursseja. Peruskoulun on kyettävä auttamaan ja tasoittamaan yksilön elämän lähtökohtia, mikäli lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea kotona, mutta kaikkien lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi ei kuulu sen tehtäviin. Peruskoulussa lapsia ei tulisi vielä lokeroida ja valikoida tiettyihin ryhmiin, luokkiin tai kouluihin, vaan opettajien nähtiin pystyvän tarjoamaan haasteita nopeammin eteneville ja lahjakkaammille lapsille yhdessä ja samassa luokassa muiden kanssa. Sopivat opetusmenetelmät takaisivat kaikkien lasten oppimisen ja resurssien käyttöönoton. Sen sijaan osalle äideistä koulu tällaisenaan näyttäytyi tasapäästävä. Näiden äitien mielestä nykyinen toimintapolitiikka estää jokaisen lapsen oikeutta saada toteuttaa omia kykyjään parhaalla mahdollisella tavalla. *Yksilölliseen koulutukselliseen oikeuteen* diskurssin mukaan yhteiskunnassa tarvitaan eri tavoin lahjakkaita ja kyvykkäitä osaajia, joten opetus voisi olla hyvinkin eriytynyttä ja lahjakkaimmille tulisi tarjota riittävästi haasteita. Opetuksen eriyttäminen voisi alkaa esimerkiksi alkuopetuksen jälkeen viimeistään kuitenkin yläkoulussa. Yleisestä puheesta huolimatta osa vanhemmista uskoi, että kaikki lapset eivät saa samanlaista laadukasta perusopetusta tälläkään hetkellä, joten jokaisella vanhemmalla tulisi olla mahdollisuus valita koulu lapsen tarpeita vastaaviksi.

Vanhemmat puhuivat kahtalaisesti myös lasten sosiaalisesta integroitumisesta erilaisten tai samanlaisten lasten luokkiin. Jotta lapset oppivat sosiaalisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä, kaikkien lasten sosiaalisista, etnisistä ja kulttuurisista taustoista riippumatta tulisi opiskella rintarinnan samassa luokassa ja koulussa. Monikulttuurisuus on tätä päivää ja lapsille tuttua, sillä heidän ystäväpiirinsä koostuu usein monista eri kulttuureista tulevista lapsista (vrt. Riitaoja 2010, 138). Opiskelu valikoidussa ryhmässä voi irtaannuttaa lapsen siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jonka hän tulee kohtaamaan viimeistään työelämässään. Koulun rakenteiden tulee olla yhteiskunnan ja työelämän rakenteiden kaltainen. Koulujen nähtiin tarvitsevan lisäresursseja myös maahanmuuttajataustaisten perheiden lapsista koostuvien luokkien ja koulujen koulutyön tukemiseksi. Kun luokka koostuu valtaosin maahanmuuttajataustaisista samaa kieltä äidinkielenään puhuvista lapsista, suomen kielen oppiminen ja integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan ovat haasteellisia. Niin koulujen kuin asuinalueiden ongelmien taustalle nähtiinkin kaupungin maahanmuuttopolitiikka, jolla on vaikutuksensa koulujen oppilaspohjiin (vrt. Riitaoja 2010). Ongelmiin tulisi tarttua ja koulu kulttuurien sulatusuunina saada toimivaksi, jotta erilaiset ihmiset voisivat kohdata toisensa aidosti. Edellä kuvattujen haasteiden on nähty vaikuttaneen myös siihen, että osa kantasuomalaisista perheistä haluaa valita lapsen pois kouluista, jossa on erityisen paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Haastateltujen äitien joukossa oli myös heitä, joiden mielestä lapselle sopivin paikka oli oman perheen kaltaisessa viiteryhmässä, vaikka valikoituneiden lasten

luokkien sosiaalista rakennetta pidettiinkin vääristyneenä. Reinoso (2008) on Irwinin ja Elley'n (2011) tavoin todennut, että se, minkä vanhemmat näkevät lapsensa parhaaksi, on yhteydessä perheen habitukseen ja riippuu siitä, miten ihmiset ovat sijoittuneet yhteiskunnassa.

Myös koulutukseen liitetyt persoonalliset arvot puhuttivat äitejä. Vanhempien oli usein vaikeata määritellä koulutukselle vain yhtä tai kahta tärkeintä tarkoitusta. Koulutuksen tarkoitus yksilöllisten arvojen näkökulmasta kietoutui yleensä toisiinsa moninaisin tavoin ja limittyi yleisesti elämään liitettyihin arvoihin ja arvostuksiin. Van Zanten (2013) esittääkin, että valitessaan lapselleen koulua erityisesti keskikoukaiset vanhemmat kohtaavat useita moraalisia ongelmia, jotka liittyvät välineellisten (instrumental) ja (koulu)hyvinvointia (expressive) koskevien arvojen väliseen jännitteeseen (ks. esim. Bernstein 1996; Raveaud & van Zanten 2007; van Zanten 2013). Yhdeksi selkeäksi koulutuksen tehtäväksi määriteltiin kuitenkin perustietojen ja -taitojen tai perusvalmiuksien saavuttaminen. Vahvojen perusvalmiuksien koettiin antavan nuorelle pohjan niin jatkokoulutukseen kuin elämään yleensä. Perusvalmiuksilla tarkoitettiin lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen taitojen oppimisen lisäksi yhteiskuntakelpoisuutta. Myös yleissivistys ja kulttuuriperinnön siirtäminen uudelle sukupolvelle nähtiin koulutuksen tärkeiksi tehtäviksi ja nuorelle tärkeäksi pääomaksi. Yleissivistyksen lisäksi sielun ja sydämen sivistys sekä omien vahvuuksien löytäminen olivat tärkeitä koulutuksen päämääriä (sosiaalinen ja persoonallinen kasvaminen). Onnellisuus ja hyvinvointi arvioitiin tärkeiksi tavoitteiksi, mutta niitä pidettiin yleensäkin elämän peruspilareina. Koulun ja opettajan tehtäviksi määriteltiin myös lapsen sisäisen kasvun herättelemine ja tukemine. Näitä kaikkia tehtäviä ei säilytetty kuitenkaan vain koulun harteilla, sillä myös kodilla ja vanhemmilla on tärkeä merkitys lapsen sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen sekä onnellisuuden ja hyvinvoinnin edellytysten luomisessa.

### 8.2.6 Kolme erilaista kouluvalintastrategiaa

Koulun valinta on moninainen prosessi, jossa rationaalisten valintaperusteiden lisäksi kouluista luoduilla mielikuvilla ja tunnelmilla on oma merkityksensä (Metso 2004). Valintojen tekemisestä puhutaan yleisesti tietoisena ja hallittuna, erillisissä keskusteluissa ja niille varatuissa tiloissa rakentuvana sekä irrallaan kaikesta arkisesta elämän monimuotoisuudesta, sattumanvaraisuudesta ja kulttuurisista säännönmukaisuuksista (Käyhkö 2011, 418). Valinnoissa on aina kuitenkin mukana myös intuitiivisia ja irrationaalisia elementtejä (Bowe ym. 1994; myös Metso 2004), mutta käytännössä kouluvalinta aktivoituu perheissä eri tavoin muun muassa perheen sosiaalisesta taustasta riippuen (ks. Metso 2004, 161). Vanhempien orientaatiot koulutusta kohtaan ovat erilaiset ja he myös odottavat erilaisia asioita siltä (Ball ym. 1995, 74).

Tässä tutkimuksessa äitien kouluvalintaprosesseista ja koulutukseen liittämästä merkityks- ja arvopuheesta voitiin muodostaa kolme erilaista kouluvalintastrategiaa, joista

jokainen piti sisällään kahtalaista toimijuutta. Asetelmaan 7 on koottu kouluvalintojen keskeisimmät elementit, joita avaan auki tarkemmin seuraavassa.



ASETELMA 7. Vanhempien erilaiset kouluvalintastrategiat paikallisella toimintakentällä<sup>45</sup>

Päämäärätietoisesti toimivat valitsijat olivat aktiivisia lapsensa koulutuksen ja kouluvalintojen suhteen. He rakensivat lapselleen hyvin erilaista koulupolkua erityisesti perinteisiin valitsijoihin nähden. Nämä äidit olivat tietoisia kouluvalinnoista ja he hakivat pääsääntöisesti pois lähikoulusta. He kokivat toimivansa lapsen parhaaksi valitessaan muun kuin lähikoulun ja sen painotetun opetuksen lähinnä lapsen kyvykkyyteen ja lahjakkuuteen vedoten, mutta myös koulun maineen mukaisesti. Älykkyyksikäsityksen näkökulmasta tämänkaltaisen puheen voisi katsoa kytkeytyvän Rätyn (2014) tutkimuksessaan esittämään käsitykseen älykkyydestä luonnollisena ja synnynnäisenä, sillä ainakin osa näistä äideistä koki, ettei nykyinen peruskoulu huomio riittävästi eritavoin lahjakkaita lapsia. Näiden vanhempien valinnoissa aktivoituivat

<sup>45</sup> Markku Vanttaja (2002) on väitöskirjassaan tarkastellut kuuden laudaturin ylioppilaiden erilaisia urapolkuja ja -tyyppisiä ja tiivistänyt ne kuvioksi (emt. 239), johon pohjaten olen rakentanut ko. asetelman 7.

niin koulutukselliset kuin sosiaaliset voimavarat, jotka mahdollistivat melko kattavan informaation saannin paikallisista kouluista. Vanhempien puhe ja valinnat todensivat sitä, että päämäärätietoisten äitien lapset päätyvät muita useammin valikoituneisiin painotetun opetuksen luokkiin, joissa oppilasaines on homogeeninen vanhempien koulutuksen ja yhteiskuntaluokan suhteen ja näin vastaa perheen habitusta (ks. myös Silmäri-Salo & Poikolainen arvioitavana). Aiemmin muun muassa van Zanten (2003) on todennut erityisesti keskiluokkaisten vanhempien haluavan valita lapselleen koulun, jossa tämän on mahdollista opiskella omankaltaisten lasten kanssa.

Vanhemmat näyttävät olevan entistä harkitsevaisempia ja aktiivisempia lasten kouluvalintojen suhteen. He etsivät oikeanlaista painotetun opetuksen luokkaa voidakseen turvata lapsilleen jonkinlaisen kilpailuedun muihin nuoriin nähden yhä kovenevilla koulutusmarkkinoilla. (esim. Bosetti & Pyryt 2007, 91.) Erityisesti ennakoivat ja määrätietoiset, mutta myös harkitsijat ja valikoivat pitävät peruskoulutuksen ensisijaisena tavoitteena lapsen kokonaisvaltaista tiedollista ja taidollista kehittymistä ja sivistymistä sekä tätä kautta saavutettavaa koulumenestystä. Nämä useimmin korkeasti koulutetut ja ylempiin toimihenkilöihin kuuluvat vanhemmat hakevat lapselleen paikkaa painotetussa opetuksessa, erityisesti kielipainotteisille luokille mahdollisesti juuri siksi, että hyvä kielitaito antaa lapselle valmiuksia tulevaisuutta ajatellen. Esimerkiksi sujuvasta englanninkielentaidosta on tullut kansalaistaito, jota ilman on miltei mahdollon ajatella menestyvänsä työmarkkinoilla, sillä globalisoituneessa maailmassa niin eri yritysten kuin monien muiden organisaatioiden toimintakulttuuri on kansainvälinen ja työntekijöiden yhteisenä kielenä käytetään englantia. Muun tai muiden kielten, kuten saksan, espanjan, ranskan tai venäjän, hyvä osaaminen ja hallinta voivat tarjota nuorelle edun erottautua ”muista”, esimerkiksi juuri englannin kielen taitoisista. Taidepainotteiset aineet, kuten musiikki, antavat nuorille puolestaan niin itsevarmuutta kuin esiintymisvalmiuksia, kuten äidit edellä ovat todenneet. (ks. myös Silmäri-Salo & Poikolainen arvioitavana.) Korkeasti koulutetut vanhemmat kokevat tärkeäksi koulutuksen tavoitteeksi sen, että lapset saavat sellaisia valmiuksia, joita tarvitaan tulevaisuudessa parannettaessa omaa asemaa koulutus- ja kilpailuyhteiskunnassa ja eri ammattiasemissa työskenneltäessä (ks. van Zanten 2003). On todennäköistä, että koulujen monipuolisella valintatarjottimella pyritään ylläpitämään erityisesti korkeasti koulutettujen ja ylempiin toimihenkilöihin kuuluvien vanhempien koulutytvääisyyttä.

Poikolainen (2011; 2012) on todennut, että on muistettava, että myös koulutettujen vanhempien lapset siirtyvät lähikouluun ja matalan koulutusasteen vanhempien jälkipolvelle haetaan koulupaikkaa muusta kuin lähikoulusta (Poikolainen 2011; 2012). On todennäköistä, että tämän tutkimuksen korkeasti koulutettujen perinteisten äitien lähikouluvalinta kertoi heidän tyytyväisyydestään yhtenäiseen peruskouluun ja lähikouluperiaatteeseen. Sen sijaan muun kuin lähikoulun valinneet päämäärätietoiset matalasti kouluttautuneet äidit eivät tätä ilmeisesti olleet ja mahdollisesti he halusivatkin pyrkiä parantamaan lastensa asemaa muun muassa toisen asteen opintojen ja

tulevaisuuden suhteen valitsemalla lapselleen painotetun opetuksen luokan muussa kuin lähikoulussa.

Vanhemmat ovat jokseenkin samaa mieltä siitä, että hyvään koulutukseen liittyvät niin älyllinen kehittyminen, akateemiset tulokset kuin onnelliset koulukokemukset yksilötasolla. Perinteiseen kouluvalintastrategiaan nojaavat vanhemmat korostivat tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia sekä lasten integraatiota erilaisten lasten luokkiin yhteisöllisellä tasolla (lähikoulun yleisluokan valinta), kuten hyvään kansalaisuuteen kuuluu. Päämäärätietoiset ja ambivalentin kouluvalintastrategian omaksuneet vanhemmat voivat puhua hyvän kansalaisen tavoin sosiaalisen tasa-arvon tärkeydestä, mutta valitsivat usein toisin (painotettu opetus ja/tai muu koulu) uskoen toimivansa lastensa parhaaksi, kuten hyvä vanhempi toimii. Jännitteitä, risiriitoja ja ongelmia aiheutuukin siitä, ollako hyvä kansalainen vai hyvä vanhempi (vrt. Raveaud & van Zanten 2007). Erityisesti keskiluokkaisille vanhemmille on nähty muodostuneen moraaliseksi velvollisuudeksi valita lapselleen hyvä koulu ja jolleivät he sitä tee, vanhemman velvollisuuksien nähdään epäonnistuneen (Thrupp 2001).

Äidit voivat liittää lapsen koulutukseen ja kouluvalintaan myös voimakasta tunteellisuutta, kuten Reay (2000, 2004) on aiemmin havainnut. Tässä tutkimuksessa näkisin emotionaaliseen pääomaan sisältyvää sensitiivisyyttä herkistyä sekä omille että lapsen tunteille ja lapsen parhaasta huolehtimista liittyvän jollain tavoin jokaisen haastattelun äidin puheeseen ja toimiin lapsen koulutusta ja kouluvalintoja koskien. Lapsen koulutukseen panostaminen merkitsee Gilliesin (2006) mukaan työväenluokkaisille äideille ensisijaisesti sitä, että lapsi pysyy turvassa ja keskiluokkaisille vanhemmille lapsen akateemista menestymistä ja positiivisia yhteisöllisiä kokemuksia. On mahdollista, että perinteisille äideille sensitiivisyys kouluvalinnassa liittyy lähikouluvalintaan ja siihen, että myös kavereiden siirtyminen sinne, takaa niin vanhemmille kuin lapsellekin tunteen kouluyhteisön tuttuudesta ja turvallisuudesta. Sen sijaan ambivalenteille ja päämäärätietoisille kouluvalitsijoille painotetun opetuksen valinnan voi nähdä liittyvän niin lapsen turvassa pysymiseen, yhteisöllisyyteen kuin akateemiseen menestymiseen tähtäävään koulutukseen. Tällöin lapsi saa opiskella yhtäältä valikoidussa, rauhallisessa ja turvallisessa oppimisympäristössä, ja toisaalta oman lapsen kaltaisten kyvykkäiden ja motivoituneiden lasten ryhmässä.

Hyvän vanhemmuuden diskurssiin kuuluu myös lapsen koulutukseen osallistuminen ja sitoutuminen. Haastatteluaineiston valossa kodin ja koulun välinen yhteistyö määrittyi ensisijaisesti vanhempainilloiksi (vrt. Metso 2004). Toisekseen se oli pikemminkin yksilöllisiä yhteydenottoja opettajaan tarvittaessa ja osallistumista vanhempainvarteihin kuin yhteisöllistä vanhempainyhdistystoimintaa lasten luokan tai koulun hyväksi. Eri kouluvalintastrategioihin nojaavat vanhemmat osallistuivat yleensä melko passiivisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Sen sijaan informaation kerääminen yläkouluista osallistumalla yläkoulujen esittelytilaisuuksiin (taulukko 16) osoitti sen, että erityisesti päämäärätietoiset sekä ambivalentit vanhemmat osallistui-

vat aktiivisesti muun koulun esittelytilaisuuksiin selvittääkseen koulujen valinta- ja hakuprosessit sekä lapsen kouluun pääsymahdollisuudet. Vajaa puolet perinteisistä lähikouluvalitsijoista ei puolestaan osallistunut koulun esittelytilaisuuteen lainkaan. Vanhempien osallistumiskäytäntöjen on todettu eroavan heidän koulutustasonsa mukaan siten, että korkeasti koulutetut vanhemmat ovat matalasti koulutettuja aktiivisempia osallistujia erilaisiin kodin ja koulun välisiin tilaisuuksiin (esim. Karlsten Bæck 2010b).

Eri kouluvalintastrategioihin nojaavat vanhemmat hyödynsivät ja keräsivät kouluista eri tavoin myös erilaatuista informaatiota, esimerkiksi osallistumalla yläkoulujen esittelytilaisuuksiin (taulukko 16).

**TAULUKKO 16.** Vanhempien osallistuminen koulujen esittelytilaisuuksiin kouluvalintastrategian mukaan

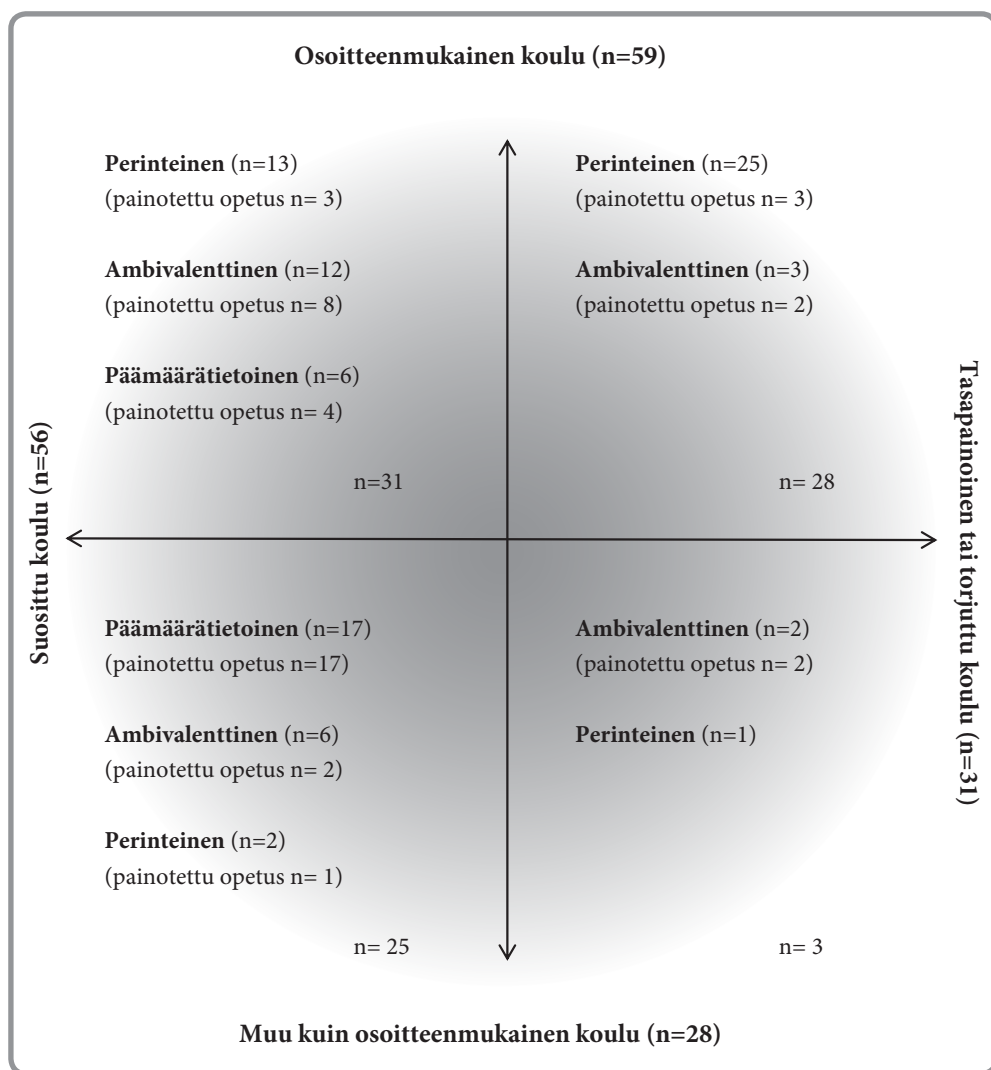
	Ei osallistunut esittelytilaisuuteen	Osallistui lähikoulun esittelytilaisuuteen	Osallistui muun koulun esittelytilaisuuteen
<b>Perinteinen lähikouluvalinta</b>	18	21	1
<b>Ambivalenttinen valinta</b>	3	11	9
<b>Päämäärätietoinen valinta</b>	7	5	12
<b>Yhteensä</b>	28	36	22

\*osallistui useamman kuin yhden koulun infoon

Kuvio 4 havainnollistaa lasten siirtymistä yläkouluun perheiden kouluvalintastrategioiden mukaisesti pystyakselilla osoitteenmukainen koulu - muu koulu sekä vaak- akselilla suosittu koulu - tasapainoinen / torjuttu koulu<sup>46</sup>. Perinteisesti toimivien vanhempien jälkikasvu näytti siirtyvän osoitteenmukaiseen kouluun (n=38) huolimatta sen maineesta ynnä muihin koulun suosioon liittyvistä tekijöistä. Haastattelujen päämäärätietoisten vanhempien lapset puolestaan siirtyivät aina suosittuun kouluun (n=23) ja yleisimmin vanhemmat hakivat lapselleen koulupaikkaa muusta kuin lähikoulusta. Sen sijaan ambivalenttisesti toimivien vanhempien voitiin nähdä sijoittuvan pääasiallisesti osoitteenmukaiseen suosittuun kouluun (n=12) eivätkä he kokeneet valikoivien äitien tavoin harkinnan jälkeen tarvetta valita muuta koulua. Haku- ja valintaprosessien jälkeen enemmistö haastateltujen lapsista (n=59) aloitti opintonsa suositussa yläkoulussa.

<sup>46</sup> Seppänen ym. (2012b; ks. myös Seppänen 2006, 168) ovat kuvanneet turkulaiskoulujen suosioasemaa (suosittu, tasapainoinen tai torjuttu) koulujen välisillä oppilasvirroilla samassa ikäluokassa kuin tähän tutkimukseen haastateltujen oppilaiden äidit. Näin tarkasteltuna haastatelluista vajaan puolen (n=41) osoitteenmukainen koulu luokituttiin suosituksi, neljän tasapainoiseksi ja 39:n torjutuksi.





**KUVIO 4.** Kouluvalintastrategioiden mukainen siirtyminen Seppäsen ym. (2012) määrittelemän suosiotyyppin (suosittu, tasapainoinen, torjuttu) mukaiseen lähikouluun vs. muuhun kouluun.

Päämäärätietoisia aktiivisia valitsijoita on erityisesti perinteisiä toimijoita vähemmän, mutta heidän äänensä kuuluu voimakkaammin ja toimensa kouluvalintakentällä näyttävät aktiivisemmilta kuin vanhempien, jolle peruskoulu näyttäytyy yleisesti riittävän hyvänä. Vaikka monet vanhemmat pitävät lähikouluvalintaa sopivana, merkkejä kouluvalintojen arkipäiväistymisestä ja jonkinasteisesta markkinaistumisesta on nähtävissä koulutettujen ja hyvin toimeentulevien vanhempien asenteissa. Osa vanhemmista näyttää haluavan entistä enemmän valinnanmahdollisuuksia ja -vapauksia määritellä itse sen, mikä on sopivin koulu, koulupaikka ja parasta omalle lapselle. (vrt. Silmäri-Salo & Poikolainen arvioitavana.)

Kouluvalinnasta on jo nähty tulleen ylempään luokan erottautumiskeino, vaikka yhteiskuntaluokkien erot ovat olleet Suomessa yleisesti ottaen pienet (Kosunen 2013; ks. myös Kalalahti 2014). Kalalahti (2014) on todennut, että puhuttaessa koulutuspolitiikasta 2000-luvulla tasa-arvon yksilöllisiä ominaisuuksia korostava ulottuvuus on ollut vahvasti läsnä puheena yksilöllisistä kyvyistä, lahjakkuuksista, valinnoista ja vapauksista. Uusi, laaja keskiluokka on tottunut yksityissektorin palvelujen asiakkuuteen muun muassa sosiaali- ja terveyssektorilla ja tulevaisuudessa se saattaaakin hyväksyä ja vaatia selektiivistä koulupolitiikkaa. On siis mahdollista, että keskiluokka odottaa myös koulutuspolitiikan tarjoavan sille sen haluamia yksilöllisiä koulutuspalveluja. Mutta myös mahdollisuuksien tasa-arvon ja universalismin vahvasta kannatuksesta on omat osoituksensa, kuten lähikouluperiaate, yksityiskoulujen toimilupien rajoitettu myöntäminen ja peruskoulujen oppimistulosten koulukohtaisten tietojen julkistamattomuus. Tulevaisuuden koulutuspolitiikka joutuu vastaamaan haasteellisiin kysymyksiin sekä monimutkaistuneella ideologisella tasolla että kaventuneiden taloudellisten reunaehtoisten määrittämien toimintapolitiikkojen muodossa. (Kalalahti 2014, 69–70.)

Miten sitten olisi mahdollista samanaikaisesti yhtäältä tuottaa peruskoulutusta, jossa jokaiselle lapselle ja nuorelle sukupuolesta ja sosiaalisesta tausta riippumatta taataan aidosti samanlainen ja laadukas opetus ja toisaalta tuettaisiin jossain määrin jokaisen lapsen ja nuoren mahdollisuuksia luovuuden ja lahjakkuuden kehittämisessä sekä motivoitaisiin heidät opiskeluun, oppimiseen ja koulunkäyntiin? Työläisperheissä kasvaneiden tyttöjen koulutussiirtymiä tutkinut Käyhkö (2011) on todennut, että suomalaisessa yhteiskunnassa olisi syytä pitää kiinni niin yhtenäisestä peruskoulusta ja koulujärjestelmästä kuin tarjolla olevien koulutusmahdollisuuksien saatavuudesta ja alueellisesta kattavuudesta, jotta niiltä nuorisoryhmiltä joilla ei ole vanhempien henkistä ja taloudellista tukea kouluttautua ei suljettaisi mahdollisuutta valita omaa koulutusväyläänsä (emt. 424).

Reijo Miettisen (2014) mukaan PISA-tutkimusten osoittamana tasa-arvoon pyrkivä julkinen suomalainen peruskoulu näyttää vielä pystyvän kaikesta huolimatta tuottamaan asianmukaisin kustannuksin erinomaisten tulosten lisäksi myös tasa-arvoa, joten luonnollisena lähtökohta tulisi olla peruskoulun edelleen kehittäminen. Nähtäväksi jää, miten tämä toteutetaan ja minkälaiseksi kansallinen koulutuspolitiikka ja sen paikalliset toimintamallit ja -politiikat muun muassa kouluvalintojen suhteen muotoutuvat tilanteessa, jossa julkisesti rahoitettua hyvinvointivaltiota tunnutaan purettavan kansainvälisen kilpailukyvyyn säilyttämisen ja turvaamisen nimissä. Koulutuspolitiikka näyttää suuntaavan vanhempien kouluvalintastrategioita, mutta tässä tutkimuksessa kuuluvan vanhempien, erityisesti laajan keskiluokan äänen perusteella voidaan todeta, että usko julkisesti hallinnoituun perusopetukseen suomalaisen koulutuspolitiikan suuntana on edelleen vahva.

### 8.3 Mennyt arvioiden - tulevaisuutta suunnitellen

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella haastatteluaineiston valossa peruskoulun yläkouluvalintoja ja erityisesti perheiden kouluvalintojen rakentumista äitien puheessa ja toimissa Turussa. Haastatteluaineiston analyysin pohjalta perheiden kouluvalinnoista rakentui kolme kouluvalintastrategiaa, joihin kuhunkin sisältyi kaksi toimijuuden muotoa. Lisäksi näihin vanhempien kouluvalintastrategioihin kietoutui erilaisia koulutuksellisia ja sosiaalisia resursseja ja koulutukseen liitettyjä arvoja. Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeessa kerätyllä laajalla haastatteluaineistolla oli omat haasteensa ja vahvuutensa. Aineistolla ei ollut tarkoituskaan saada hankkeessa kerättyjen määrällisten aineistojen tavoin laajasti yleistettävää tietoa perheiden kouluvalinnoista, vaan tarkoituksena oli nostaa tarkasteluun vanhempien arvopohja ja merkityspuhe yleisesti sekä erityisesti oman lapsen koulutukseen liittyen. Lopuksi arvioinkin tarkemmin sitä, miten työssäni onnistuivat tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta.

#### 8.3.1 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

**Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yleisiä periaatteita.** Tavoitteena tässä tutkimuksessa oli pyrkiä ymmärtämään perheiden koulutukseen ja kouluvalintoihin liittyvää puhetta ja toimijuutta yhdellä paikallisella kouluvalintakentällä. Koska laadullisin keinoin pystytään tarkastelemaan vain hyvin rajattua määrää tapauksia, joskin tässä tutkimuksessa tapauksia (n=87) oli melko runsaasti, laajojen yleistysten tekeminen on arveluttavaa. Tämän tutkimuksen uskottavuutta ja vahvistettavuutta lisää kuitenkin se, että aineistosta tehdyt tulkinnat saavat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola ja Suoranta 2000, 211–212), kuten olen aiemmin todennut. Kansallisista koulutuspolitiikoista ja paikallisista toimintapolitiikoista sekä niiden erityispiirteistä huolimatta, eri konteksteissa vanhempien kouluvalinnoista on löydettävissä samankaltaisia perheiden resursseihin ja arvopohjaan kiinnittyviä piirteitä.

Eskolan & Suorannan (2000) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yleisiä käsitteitä ovat sisäinen ja ulkoinen validiteetti (*pätevyys*) sekä reliabiliteetti (*riippumattomuus*). Sisäinen validiteetti osoittaa, kuinka hyvin tutkimuksen teoreettis-filosofiset lähtökohdat, käsitteelliset määritteet ja menetelmälliset ratkaisut sopivat yhteen. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan aineistosta tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten pätevyyttä. Tutkimus on ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen sellaisena kuin se on. Tutkimuksen ulkoinen validiteetti näkyy tutkimuksen tarkassa kuvauksessa ja johdonmukaisessa etenemisessä. Reliabiliteettia arvioitaessa pohditaan puolestaan sitä, sisältääkö aineistosta tehty tulkinta ristiriitaisuuksia. (emt. 211–213.) Tarkastelen näitä kohtia myöhemmin.

Kyselyn lähettämiseen saatiin Turun kaupungin perusopetuspäällikön tutkimuslupa. Tutkijoilla ei ollut käytössä vanhempien henkilötietoja, sillä kyselylomakkeet toimi-

tettiin kaikille 6.-luokkalaisten vanhemmille samalla, kun he saivat opetuspalvelukeskuksen tiedotteen yläkouluun siirtymisestä. Kyselylomakkeen lopussa pyydettiin yhteystiedot kuitenkin niiltä, jotka halusivat osallistua haastatteluun. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa mainitaan tärkeimpinä eettisinä periaatteina informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Jokaista tutkittavaa on informoitava tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta sekä korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta (Eskola & Suoranta 2000, 56). Tässä tutkimuksessa edellä esitetyt seikat huomioitiin siten, että haastateltavien suostumusta haastatteluun kysyttäessä, heille kerrottiin tarkasti tutkimuksen taustat sekä se, mitä tarkoituksia varten tutkimustuloksia tullaan käyttämään ja, miten aineistoa tullaan käsittelemään. Äitien anonymiteetin säilyttämiseksi haastatteluaineiston tuloksia raportoidessa ja tulkitessa ei ole käytetty koulujen ja henkilöiden nimiä eikä muitakaan sellaisia viitteitä, joista haastateltavat olisivat tunnistettavissa.

**Haastattelua aineistonkeruun menetelmänä** ei nähdä ongelmattomana (Sutinen 2005). Haastattelutilanteet eivät ole luonnollista puhetta, sillä kysymykset niihin sisältäytyvine ilmaisuineen ohjaavat vastaamista. Harinen (1998) on todennut, että haastatteluissa on tapana puhua ikään kuin varman päälle siten, että kysyjä saa sitä, mitä hän tilaa. Koska haastatteluaineisto kerättiin osana isompaa hanketta ja haastatteluilla haluttiin selvittää laajasti perheiden kouluvalintaa koskevaa ilmiötä ja sen moninaisuutta, teemahaastattelurungosta tuli hyvin pitkä ja strukturoitu. Tämä on voinut ohjata vanhempien vastauksia ja kouluvalintailmiötä koskevaa puhetta tutkijoiden haluamaan suuntaan. Tutkimusaineisto olisikin voinut tuottaa toisenlaista puhetta, mikäli haastattelumenetelmänä olisi ollut esimerkiksi avoin haastattelu. Osan vanhempien mielestä haastatteluteemat ja -kysymykset olivatkin niin laajoja ja moniulotteisia ja sellaisia, joita ei ollut tullut aiemmin pohtineeksi, joten haastattelutilanteessa niihin saattoi olla haasteellista vastata. Seuraavan aineistoesimerkin äiti tokaisikin näin: *Sul on vaikeit kysymyksii, herran jestas!* (H83, amk, lähikoulu, yleislk)

Teemahaastattelut voivat tuottaa myös sovinnasta puhetta (emt. 63-64; Sutinen 2005, 152). Sutinen (2005) viittaa Goffmaniin (1971), jonka mukaan yksilö pyrkii kontrolloimaan itsestään antamaa kuvaa ja tekemään mahdollisimman hyvän vaikutuksen toiseen osapuoleen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 100). Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa puhutaan onnellisuusmuurin käsitteestä, johon liittyy yksilön tarve kontrolloida julkisivua sekä osoittaa ”hyvin menemistä”, vaikka näin ei ehkä todellisuudessa olisikaan (Roos 1985, 52). Tämän tutkimuksen aihepiiri ei sinällään ollut arka, jotta haastateltavien olisi pitänyt kontrolloida julkisivuaan. Kuitenkin erityisesti koulutuksen sosiaalisesta (mahdollisuuksien) ja yksilöllisestä (oikeudesta) tasa-arvosta sekä lasten integroitumisesta erilaisten tai samanlaisten lasten luokkiin keskusteltaessa, useiden äitien puheen ja todentuneen kouluvalinnan välillä oli ristiriitaa. Äidit puhuivat yleisesti siitä, miten tärkeänä he näkivät sosiaalisen tasa-arvon ja lasten integroitumisen samanlaisten lasten luokkiin, mutta lapselle valittiin painotettu opetus valikoidussa ryhmässä jossain muussa kuin omassa lähikoulussa. Osassa haastatteluja

keskusteltaessa erityisesti koulutukseen liitetyistä arvoista, tulikin tunne, että vanhemmat puhuivat hyvin sovinnaisesti koulutukseen liittämistään yleisistä ja yhteisöllisistä arvoista.

**Teoreettiset valinnat ja aineiston analyysi.** Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden todentaminen ei ole ongelmatonta, sillä tuloksissa on aina mukana tutkijan omaa tulkintaa. Haastateltavien puheen lisäksi, myös minä tutkijana olen osaltani ollut rakentamassa ja tuottamassa sosiaalista todellisuutta (vrt. Sutinen 2005, 151). Ymmäränkin itseni Sanna Niukon (2006) tavoin tutkimuksen keskeiseksi työvälineeksi ja tulosten subjektiiviseksi tulkitsijaksi, joten tärkeimmäksi luotettavuuden kriteereiksi nousevat sekä tutkija että koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 2000, 2010). Tutkimuksen luotettavuudessa onkin tärkeää tutkimusprosessin läpinäkyvyys, joka tulee esille tutkijan yksityiskohtaisissa kuvauksissa tutkimusstrategiasta ja aineiston analyysimenetelmistä. Teorian läpinäkyvyydellä tarkoitetaan puolestaan tutkijan teoreettisia sitoumuksia ja lähtökohtia, joiden pohjalta aineistoa tulkitaan ja laaditaan johtopäätökset. (Moisander & Valtonen 2006; ks. myös Neitola 2011.)

Olenkin pyrkinyt kuvaamaan selkeästi koko tutkimusprosessin, aineiston analyysimenetelmät sekä niihin liittyvät käsitteet. Olen raportoinut tutkimuksen suorittamisen sen alkuvaiheesta loppupohdintaan saakka kuvaillen aineistoa, tutkimuksen suorittamista ja analysointia tarkasti (vrt. Neitola 2011). Laaja haastatteluaineisto on ollut rikkaus, mutta samalla se on aiheuttanut haasteita haastateltujen äitien yksilöllisten kokemusten, käsitysten ja puheen näkyväksi tekemiselle. Tutkimustulosluvussa 6 olen yrittänyt saada kaikkien äitien äänen kuuluville tasapuolisesti esittämällä suoria haastattelulainauksia peilaamatta tuloksia vielä laajasti aiempiin tutkimustuloksiin. Toivon tämän antavan lukijalle kuvan siitä, miten monin eri tavoin vanhemmat lapsen koulutuksesta ja kouluvalinnoista puhuivat ja miten monitasoinen haastatteluaineisto käsissäni oli. Olen myös tulkinnut aineistoa sekä tehnyt johtopäätöksiä teoreettisten sitoumusteni pohjalta. Samaakin ilmiötä on kuitenkin mahdollista tarkastella eri näkökulmista, joten eri puolelta tarkasteltuna ilmiö voisi näyttäytyä erilaiselta (Sutinen 2005).

**Tutkimusjoukon ja tulosten arviointia.** Haastatellut turkulaisäidit olivat heterogeeninen joukko pääasiassa suomalaissyntyisiä eri-ikäisiä sekä erilaisen koulustaustan ja sosioekonomisen aseman omaavia naisia. Muualla kuin Suomessa syntyneitä haastateltuja oli aineistossa 9 %, kun kaikista turkulaisista heitä oli 7 %. Kuva perheiden kouluvalinnoista olisi todennäköisesti erilainen tai vähintäänkin täydentynyt, jos aineistossa olisi ollut enemmän maahanmuuttajataustaisia vanhempia. Kaikille haastatteluun yhteystietonsa jättäneille maahanmuuttajataustaisille vanhemmille tarjottiin mahdollisuutta tulkin käyttöön, mutta kukaan heistä ei sitä halunnut. Jouduinkin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle Turussa kerätystä aineistosta kahden muualla kuin Suomessa syntyneen äidin haastattelut, sillä vanhemmat eivät olleet ymmärtäneet haastattelijan esittämiä kysymyksiä.

Äitien keski-ikä oli 44,5 vuotta, nuorimman ollessa 34 ja vanhimman 59 vuotta. Hieman vajaa puolet (n=40) haastatelluista oli kotoisin Turusta tai sen seutukunnista. Tyypillisin tutkimusperhe oli nelihenkinen. Myös äidin ikä, kotipaikka sekä se, oliko perheen yläkouluun siirtyvä lapsi esikoinen, keskimäinen vai kuopus voi osittain selittää sitä, miten vanhemmat näkivät sekä yleisesti lasten että oman lapsen koulutuksen ja sitä kautta, miten he toimivat kouluvalintakentällä. Pienen kylän kansa- tai peruskoulun käyneellä vanhemmalla on todennäköisesti aivan erilaiset koulukokemukset kuin esimerkiksi Turussa, jossa jo lähtökohtaisesti on ollut useampia kouluja, joilla on omanlaiset historiaustansa niiden myönteisine puolineen kuin rasitteineenkin. Syntyperäiset turkulaisvanhemmat tuntuivat koulujen maineet myös tuntevan toisin kuin muualta Turkuun muuttaneet. Heille ei ainakaan ollut omaa kokemusperäistä tietoa kouluvalinnoista, joten voi olla, että he kokivat kouluvalintakentällä toimimisen syntyperäistä turkulaisvanhempaa haasteellisempänä. Myös vanhempien omilla koulukokemuksilla ja muistikuvilla näyttäisi olevan oma merkityksensä kouluvalintoihin ja yleisemmin vanhempien koulutusasenteisiin, kuten haastatteluaineistosta kävi ilmi. Muun muassa Rätty (2011) on aiemmin todennut vanhempien koulumuistojen toimivan yleisenä koulutusasenteena ja olevan yhteydessä vanhempien käsityksiin ja toimiin lapsen koulunkäyntiä koskien.

Sosioekonomiselta asemaltaan äidit kuuluivat joko ylempään tai alempaan toimihenkilöasemaan. Hieman vajaalla puolella heistä oli myös ylempi tai alempi korkea-koulututkinto ja toisen asteen tai perusasteen koulutus oli joka kolmannella äidillä. Haastatellut äidit näyttivät olleen keskimääräistä turkulaista korkeammin koulutettuja. Perheiden toimista kouluvalintakentällä olisikin voinut muodostua jossain määrin erilainen kuva, mikäli tilanne olisi ollut keskimääräinen tai päinvastainen ja aineisto olisi sisältänyt korkeasti koulutettuja enemmän matalammin kouluttautuneita vanhempia. Tosin, myös tämän tutkimuksen matalasti kouluttautuneiden äitien näkemykset lapsen koulutuksesta ja toimet kouluvalintakentällä olivat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Kouluvalintojen onkin nähty olevan yhteydessä sosioekonomisiin eroihin (Riitaoja 2010, 148) ja erityisesti korkeasti koulutetut suomalaisäidit valitsevat lapselleen herkemmin jonkun muun kuin osoitteenmukaisen koulun. Nämä koulut ovat yleensä kaupunkien suosituimpia kouluja, mikä tarkoittaa sitä, että niihin hakee oppilaita sisäänottoa enemmän. (Seppänen 2006.) Kuitenkin myös koulutettujen vanhempien lapset siirtyvät lähikouluun ja matalasti koulutetut vanhemmat tekevät aktiivisia valintoja pois lähikoulusta (ks. Poikolainen 2011; 2012).

Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto on kerätty keväällä 2010 Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeessa kerättyyn kyselyyn (n=423) yhteystietonsa jättäneiltä (n=112) vanhemmilta, joista saatiin haastatteluun lopulta yhteensä 101 vanhempaa. Kaikkiaan lähes joka neljäs kyselyyn vastannut vanhempi halusi osallistua myös haastattelututkimukseen. Näinkin suuri halukkuus osallistua haastatteluun voi johtua osittain siitä, että tämän tyyppistä tutkimusta ei ole aiemmin Turussa tehty ja vanhemmat kokivat kouluvalintapolitiikka-tematiikan tärkeäksi. Yhtäältä

haluttiin pohtia näkemyksiä oman lapsen peruskoulutuksesta ja kouluvalinnoista, toisaalta vanhemmilla näytti olleen tarve pohtia laajemmin kaupungin kouluvalintapolitiikkaa ja erityisesti heidän siinä näkemiään epäkohtia, joista he kertoivat jo kyselylomakkeen avovastauksissa.

### 8.3.2 Jatkotutkimusaiheita

Haastatteluun osallistuneista 101 vanhemmasta 90 oli äitejä, mikä johtunee äitien keskeisestä roolista niin kouluvalintaprosessissa kuin yleensä sitoutumisesta lastenkasvatuksessa, kuten useissa tutkimuksissa on havaittu (esim. Reay 2000, 2004; Gillies 2006; Seppänen 2006, 105; O'Brien 2007). Tämän tutkimuksen äitien näkemyksen mukaan isät olivat lapsen kouluvalintaneuvotteluissa ja -valinnoissa ensisijaisesti myötäilijän ja hyväksyjän roolissa. Vaikka äitien haastatteluaineiston pohjalta jäi melko vahva kuva isistä, jotka toimivat lastensa koulutusta koskevissa kysymyksissä ikään kuin taustalla, pieni määrä heistä osallistui hyvin määrätietoisesti lastensa kouluvalintoihin ja koulutusta koskevien kysymysten ratkaisemiseen. Osa isistä pohti myös aktiivisesti yhdessä puolisonsa kanssa koulupoliittisia kysymyksiä. Tarkasteluun olisi tärkeää saada laajemmin isät.

Kokonaisemman kuvan saamiseksi perheiden kouluvalinnoista tutkimuksen fokukseen olisi hyvä saada myös matalasti koulutettujen vanhempien ääni. Tämän tutkimuksessa tutkimusjoukko osoittautui keskimääräistä turkulaisväestöä koulutetummaksi sekä sosioekonomiselta asemaltaan ja palkkatuloiltaan paremmin toimeentuleviksi. Siten tutkimustulokset voivatkin edustaa pikemmin keskiluokkaisten perheiden puhetapaa ja valintoja kuin selkeästi työväestön ääntä, puhetta ja valintoja. Isien ja matalasti koulutettujen vanhempien lisäksi tutkimuksesta puuttuivat Vantaalla vastaavassa aineistossa havaitut hyvätuloiset eronneet vanhemmat, jotka olivat ilmoittaneet lapsen viralliseksi osoitteeksi sen vanhemman osoitteen, joka asui lähellä paremmaksi koettua koulua (Poikolainen 2012). Kukaan haastatelluista äideistä ei ainakaan itse kertonut perheensä toimineen näin, vaikka muutamat äideistä tuntuivat tietävän tuttaviansa ilmoittaneen lapsen viralliseksi osoitteeksi jonkun sukulaisen osoitteen saadakseen lapsensa maineeltaan hyvään ja suosittuun yläkouluun. Siten ilmiö ei näyttäisi olevan vieras turkulaisperheiden keskuudessakaan. Myös nämä perheet olisi hyvä saada tutkimukseen mukaan tuomaan lisäinformaatiota perheiden kouluvalinnoista.

Suomalaisessa kouluvalintatutkimusperinteessä lapset ja nuoret aktiivisina toimijoina ja heidän oma äänensä on jäänyt vielä vähäiselle huomiolle ja eräänlaisina ”avainpelaajina” pidetäänkin vanhempia (vrt. Reay & Lucey 2003, 122; Irwin 2009, 338). Tutkimusta olisikin tärkeää tehdä lapsilähtöisin menetelmin menemällä koululuokkiin keskustelemaan kuudesluokkalaisten kanssa yläkoulusta ja yläkouluvalinnoista ja saada lapset tekemään kysymyksiä haastatteluja varten esimerkiksi työpajoissa, jotta tutkija ja nuoret saataisiin puhumaan asiasta samoin käsittein ja määritelmien (ks. esim. Poikolainen 2013).



Perheiden kouluvalintaprosessien tarkasteluun tulisikin seuraavassa vaiheessa nostaa seitsemännelle luokalle siirtyvät koululaiset eli perheiden varhaisnuoret. Muutamat haastatteluun osallistuneet äidit viittasivat siihen, että tutkimus pitäisi kohdistaa lapseen itseensä ja kysyä asiaa suoraan häneltä. Tässä tutkimuksessa lasten ääntä ei vielä saatu kuuluviin, vaikka he ovat tutkimuksen ytimessä. Perhe sosiaalista jälkeläisensä oman habituksensa mukaisesti, jolloin jälkeläiset sisäistävät perheensä asenteet, identiteetin, toimintatavat ja -käytännöt omikseen. Lapsuudentutkimus kritisoikin socialisaatioteoriaa juuri siitä, että lapsen toimijuus ohitetaan siinä (Alanen 1988; vrt. myös Ritala-Koskinen 2001; Warinowski 2012). Lasten ja nuorten omaa toimijuutta kouluvalinnassa ei tulisikaan unohtaa, sillä myös heidän omat sosiaaliset suhteensa ja verkostonsa muovaavat heidän identiteettiään ja asenteitaan eivätkä vanhempien toivomat koulutuspolut ja kouluvalinnat välttämättä kiinnosta nuorta. Nuorilla on omat intressinsä, toiveensa ja motiivinsa, jotka ohjaavat heidän koulu- ja elämäntoimintojaan.

## LÄHTEET

- Adnett, N. & Davies, P. 2000. Competition and curriculum diversity in local schooling markets: theory and evidence. *Journal of Education Policy* 15(2), 157–167.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 155–184.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu- tasa-arvoa vai tasapääsyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2004. Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. *Kasvatus* 35(3), 315–329.
- Aitchison, C. 2006. *Mothers and School Choice: Effects on the Home Front*. Sydney: University of Technology, Faculty of Education. Theses for the degree of doctor of philosophy. Luettavissa: <http://epress.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/2100/351/02whole.pdf?sequence=2> [luettu 11.3.2014].
- Alasuutari, P. 2001. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus Kirja Oy.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Tampere: Tammer-Paino.
- Alegre, M.A. & Benito, R. 2012. ‘The best school for my child?’ Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona. *British Journal of Sociology of Education* 33(6), 849–871.
- Allardt, E. 1983. *Sosiologia I*. Helsinki: WSOY:n graafiset laitokset.
- Antikainen, A. 2006. In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), 229–243.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Jyväskylä: Akatiimi.
- Aunola, K. 2005. Kasvatus ja vanhemmuus: Tutkimuksen traditiot ja haasteet. *Psykologia* 4, 356–369.
- Baez, B. & Talburt, S. 2008. *Governing For Responsibility and With Love: Parents and Children Between Home and School*. *Educational Theory* 58(1), 25–43.
- Bagley, C., Woods, P.A. & Glatter, R. 2001. *Rejecting Schools: towards a fuller understanding of the process of parental choice*. *School Leadership & Management* 21(3), 309–325.
- Ball, S. J. 1994. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. 2001. *Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa*. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 21–43.
- Ball, S. J. 2003. *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. 2004. *Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa*. *Kasvatus* 35(1), 6–20.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1995. *Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts*. *The Sociological Review* 43(1), 52–78.
- Ball, S. J. & Vincent, C. 1998. ‘I heard it on the grapevine’. ‘Hot’ knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education* 19(3), 377–400.
- Ball, S. J. & Vincent, C. 2007. *Education, Class Fractions and the Local Rules of Spatial Relations Urban Studies: Special Issue on the Geography of Education* 44(7), 1175–1189.
- Ball, S. J. & Maroy, C. 2009. *School’s logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures*. *Compare* 39(1), 33–112.
- Bartho, C. & Monfroy, B. 2010. *Sociospatial schooling practices: a spatial capital approach*. *Educational Research and Evaluation* 16(2), 177–196.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.

- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1998. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Berisha, A-K & Seppänen, P. arvioitavana. Pupil Selection Segments Urban Comprehensive Schooling in Finland. Composition of Urban School Classes in Pupils' School Performance, Gender And Ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76(5), 479–493.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskäytöstä. *Tutkimuksia 2013:1*. Helsinki: Helsingin kaupunki, Tietokeskus.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bittman, M. 2004. Parenthood without penalty. Time-used and public policy in Australia and Finland. Teoksessa N. Folbre & M. Bittman (toim.) *Family Time. The Social Organization of Care*. New York: Routledge, 224–237.
- Bittman, M. & Wajcman, J. 2004. The rush hour. The quality of leisure time and gender equity. Teoksessa N. Folbre & M. Bittman (toim.) *Family Time. The Social Organization of Care*. New York: Routledge, 171–193.
- Bosetti, L. & Pyryt, M.C. 2007. Parental Motivation in School Choice: Seeking the Competitive Edge. *Journal of School Choice* 1(4), 89–108.
- Boterman, W. R. 2013. Dealing with Diversity: Middle-class Family Households and the Issue of 'Black' and 'White' Schools in Amsterdam. *Urban Studies* 50(6), 1130–1147.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J.P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa J.G. Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1996. On the Family as a Realized Category. *Theory, Culture & Society* 13(3), 19–26.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bowe, R. Gewirtz, S. & Ball, S. J. 1994. Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice'. *British Journal of Sociology of Education* 15(1), 63–78.
- Brannen, J. & O'Brien, M. 1995. Childhood and the Sociological Gaze: Paradigms and Paradoxes. *Sociology* 29(4), 729–737.
- Braun, V. & Clarke V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2(3), 77–101.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. 1997. "Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory". *Rationality and Society* 9(3), 275–305.
- Broberg, M. 2010. Uusperheen voimavarat ja lasten hyvinvointi. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 52/2010. Helsinki. Väestötutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Brown, P. 1990. The Third Wave: Education and Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education* 11(1), 65–85.
- Bunar, N. 2010. Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy* 25(1), 1–18.
- Butler, T., Hamnett, C., Ramsden, M. & Webber, R. 2007. The best, the worst and the average: secondary school choice and education performance in East London. *Journal of Education Policy* 22(1), 7–29.
- Butler, T. & van Zanten, A. 2007. School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy* 22(1), 1–5.
- Byrne, B. 2006. In search of a 'good mix': 'Race', class, gender and practices of mothering. *Sociology* 40(6), 1001–1017.
- Böök, M-L & Perälä-Littunen, S. 2010. Vastuullisen vanhemman velvoitteet. *Kasvatus* 41(1), 41–52.
- Cheadle J. E. & Amato, P. R. 2011. A Quantitative Assessment of Lareau's Qualitative Conclusions About Class, Race and Parenting. *Journal of Family Issues* 32(5), 679–706.
- Coleman, J. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 95–120.
- Cox, M. J. & Paley, B. 1997. Families as Systems. *Annual Review of Psychology* 48, 243–267.

- Croll, P. 2004. Families, social capital and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies* 52(4), 390–416.
- Gronow, A. Kosunen, S. & Silmäri-Salo, S. arvioitavana. Kouluvalinta, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja perheiden eriytyvä osallistuminen. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – valinnat ja yhteiskuntaluokat suomalaiskaupunkien koulupolitiikoissa*.
- Crozier G., Reay D., James D., Jamieson F., Beedell P., Hollingworth S. & Williams K. 2008. White middleclass parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school. Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education* 29 (3), 261–272.
- Davies, S. & Aurini J. D. 2008. School Choice as Concerted Cultivation: the Case of Canada. Teoksessa M. Forsey, S. Davies & G. Walford (toim.) *The Globalisation of School Choice? Symposium books*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Davies, S. & Quirke L. 2005. Providing for the Priceless Student: Ideologies of Choice in an Emerging Educationa market. *American Journal of Education* 111, 523–547.
- DiMaggio, P. & Filip, G. 2012. Network Effects and Social Inequality. *Annual Review of Sociology* 38, 93–118.
- Dumais, S. A. 2006. Early childhood cultural capital, parental habitus and teacher perceptions. *Poetics* 34, 83–107.
- Edwards, R. & Alldred, P. 1999. Children and Young People's Views of Social Research: The Case of Research on Home-School Relations. *Childhood* 6(2), 261–281.
- Edwards, R. & Alldred, P. 2000. A Typology of Parental Involvement in Education Centering on Children and Young People: negotiating, familiarisation, institutionalization and individualization. *British Journal of Sociology of Education* 21(3), 435–455.
- Epstein, J. L. 1995. School/family/community partnerships. Caring for the Children We share. *Phi Delta Kappan* 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. 2007. Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership* 8, 16–22.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of educational process. *Educational Research* 49(4), 343–363.
- Fan, X. & Chen, M. 2001. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 13(1), 1–22.
- Florida, R. 2005. Luovan luokan esiinmarssi. Suom. J. Nousiainen, M. Mikkonen & S. Raudaskoski teoksessa Florida, R. 2002. *The Rise of the Creative Class*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Forsey, M., Davies, S. & Walford, G. 2008. *The Globalization of School Choice? An Introduction to Key Issues and Concerns*. Teoksessa M. Forsey, S. Davies & G. Walford, G. (toim.) *The Globalization of School Choice*. Oxford: Cambridge University Press.
- Forssén, K., Jaakola, A-M & Ritakallio, V-M. 2008. Family Policien in Finland. Teoksessa I. Ostner & C. Schmitt (toim.) *Family Policies in the Context of Family Change: The Nordic Countries in Comparative Perspective*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften – Springer, 75–88.
- Francia, G. 2011. Dilemmas in the Implementation of Children's Right to Equity in Education in the Swedish Compulsory School. *European Educational Research Journal* 10(1), 102–117.
- Furstenberg, F. F & Hughes, M. E. 1995. Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family* 57, 580–592.
- Gamarnikow, E. & Green, A. 1999a. Social Capital and the Educated Citizen. *The School Field* 10(3/4), 103–126.
- Gamarnikow, E. & Green, A. 1999b. The Third Way and Social Capital: Education Action Zones and a New Agenda for Education, Parents and Community? *International Studies in Sociology of Education* 9, 3–32.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D. & Whitty, G. 2005. The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal* 31(6), 651–673.
- Gillies, V. 2006. Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital. *Gender and Education* 18(3), 281–293.

- Gjerstad, E. 2009. Valta kotikasvatuksessa. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 225. Helsingin yliopisto: Yliopistopaino.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis: an Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goldring, E. & Shapira, R. 1993. Choice, empowerment, and involvement: What satisfies parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15(4), 396–409.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmit. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35(1), 66–78.
- Haataja, A. 2004. Yhden tai kahden ansaitsijan malli: vaikutukset ansiotyön, hoivan ja tulojen jakoon. Teoksessa R. Hjerppe & H. Räisänen (toim.) *’Hyvinvointi ja työmarkkinoiden eriytyminen’*. VATT-julkaisu (40), 162–186.
- Hakovirta, M. 2006. Yksinhuoltajaäitien työllisyys, toimeentulo ja työmarkkina-avalinnat. Väestötutkimuslaitoksen julkaisuja D 45. Helsinki: Väestötutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vasapaino.
- Halinen, I., Holappa, A-S & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44(2), 187–194.
- Harinen, P. 1998. Elämän kokoisia perheitä. Tutkimus yksinhuoltaja- ja uusperheessä elävien nuorten perhepuheesta. Teoksessa H. Helve (toim.) *Nuorten arki ja muuttuvat rakenteet. Nuorisotutkimusohjelma 2000. Nuorisotutkimusseura ry. Tutkimuksia 5/98*. Helsinki, 54–115.
- Harris, J.R. 2000. Kasvatuksen myytti. *Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen & P. Niinimäki*. Helsinki: Art house.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Helkama, K. & Seppälä, T. 2004. Arvojen muutos Suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Luettavissa: <http://www.sitra.fi/julkaisut/Heiskala.pdf> [luettu 24.4.2014]
- Hetherington, E. 1999. Family Functioning and the Adjustment of Adolescent Siblings in Diverse Types of Families. Teoksessa E. Hetherington, S. Henderson & D. Reiss (toim.) *Adolescent Siblings in Stepfamilies: Family Functioning and Adolescent Adjustment*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial, No. 259, 64(4),1-25.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoff, E. Laursen, B. & Tardif, T. 2002. Socioeconomic Status and Parenting. Teoksessa M. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa (toim.) J. Erola. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 51–66.
- Irwin, S. 2009. Family contexts, norms and young people’s orientations: researching diversity. *Journal of Youth Studies* 12(4), 337–354.
- Irwin, S. & Elley, S. 2011. Concerted Cultivation? Parenting Values, Education and Class Diversity. *Sociology* 45(3) 480–495.
- Jallinoja, R. 1985. *Johdatus perhesosiologiaan*. Porvoo: WSOY.
- Jallinoja, R. 2009. Vieras perheessä: suhteen hahmotus. Teoksessa R. Jallinoja (toim.) *Vieras perheessä*. Helsinki: Gaudeamus, 32–62.
- James, D., Reay, D., Crozier, G., Beedell, P., Hollingworth, S., Jamieson, F. & Williams, K. 2010. Neoliberal Policy and the Meaning of Counterintuitive Middle-class Kouluvalintastrategias. *Current Sociology* 58(4), 623–641.
- Jeynes, W. H. 2011. Parental Involvement Research: Moving to the Next Level. *The School Community Journal* 21(1), 9–18.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993/2004. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulutuksesta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja kouluvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis* 150.
- Jónsdóttir, K. & Björnsdóttir, A. 2012. Home-school relationships and cooperation between parents and supervisor teachers. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden* 31(4), 109–128.

- Kalalahti, M. 2012. Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. *Kasvatus* 43(4), 375–390.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6(1), 39–55.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. Arvioitava. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo kaupungeissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*.
- Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6(2), 37–51. Luettavissa: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?-lan=1&page\\_id=475](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?-lan=1&page_id=475) [luettu 15.10.2014]
- Karpik, L. Valuing the unique. 2010 *The Economics of Singularities*. Englanniksi kääntänyt Nora Scott teoksesta Karpik, L. 2007. *L' économie de singularités*. New Jersey: Princeton University Press.
- Karhu, P. 1998. Perhe muuttuu – vai muuttuuko? Teoksessa K. Koskinen (toim.) *Sosiologisia karttalehtiä*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Alasuutari, M. 2013. Drawing Partnership on Paper: How do the the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent-Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education* 6(1), 15–27.
- Karisto, A. & Montén, S. 1996. Lukioon vai ei. Tutkimus alueellisista eroista helsinkiläisten lukionkäynnissä ja lukiolakkautusten vaikutuksista. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia* 6.
- Karlsen Bæck, U-D. 2010a. 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education* 31(3), 323–335.
- Karlsen Bæck, U-D. 2010b. Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(6), 549–563.
- Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2002. Kuka vastustaa koulutusta? Kouluvastaisuuden alueelliset erot Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* (67)4, 324–332.
- Kauko, J. & Varjo, J. 2008. Age of Indicators: change in the Finnish education policy agenda. *European Research Journal* 7(2), 219–231.
- Kaukonen, R. 2009. Miesten koulutustaso paranee hitaammin kuin naisten. *Hyvinvointikatsaus* 3/2009. Luettavissa: [http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka\\_2009\\_3.html](http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2009_3.html) [luettu 14.3.2011]
- Kauppila, J. Kavantola, K. Kirkkola, M. Kouki, T. Huttunen, A. Rosenqvist, S. Vehosmaa, A. 2009. Perusopetus 2010. Turun kaupunki. Turku: Painatuspalvelukeskus.
- Kauppinen, T. 2004. Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. *Helsingin yliopisto. Yliopistopaino*.
- Kenway, J. & Bullen, E. 2001. *Consuming children: Education-entertainment-advertising*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Ketokivi, K. 2009. Torjuttu autonomia. Lapsuudenperheen vieraantuneet siteet ja aikuisten lasten vaihtoehtoiset elämänpolut. Teoksessa R. Jallinoja (toim.) *Vieras perheessä*. Helsinki: Gaudeamus, 32–62.
- Kivijärvi, S., Rönkä, A. & Hyväluoma, J. 2009. Vanhemmuus arjessa: Neuvottelua, hässäköitä ja hassuttelua. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti*. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–68.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus 1995:4*. Helsinki: Tilastokeskus.
- 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.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 7–154.
- Koivuhovi, S. 2012. Lähikoulu vai painotettu opetus? Kouluvalintatyyppien mallintaminen Espoon kouluvalintatilassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61, 401–415.
- Korhonen, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Helsinki: Tammi, 53–74*.
- Koski, L. 2001. Hyvän lapsen kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 6.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35(1), 79–90.
- Kosunen, S. 2012. "Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti" – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43(1) 7–19.



- Kosunen, S. 2013. Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 2013, 1–24.
- Kosunen, S & Carrasco, A. 2013. Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: 10.1080/03057925.2013.861700
- Kosunen, S. & Seppänen, P. arvioitavana. Koulujen maineiden rakentuminen ja mainehierarkiat. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – valinnat ja yhteiskuntaluokat suomalaiskaupunkien koulupolitiikoissa*.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Rinne, R. arvioitavana. Yläluokka ja kouluvälitys kaupungeissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne and H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvälinnät, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*.
- Kouvo, A. 2004. Sosiaalinen pääoma käsitteenä ja empiirisenä työkaluna. Teoksessa P. Räsänen, H. Ruonavaara & I. Kantola (toim.) *Kiistoja ja dilemmoja. Sosiologisen keskustelun vastakkainasetteluja*. Turun Yliopisto: Digipaino, 139–152.
- Kouvo, A. 2010. Luokat ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 166–181.
- Kumpulainen, T. 2011. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. *Koulutuksen seurantaraportit 2010:4*. Opetushallitus, Helsinki.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arfman, I., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. *Pisa 2012. Ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20.
- Kuronen, M. & Hokkanen, T. 2008. Vanhemmuuspuhe ja sukupuolen tutkimisen vaikeus. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) *Perhesuhteet puntarissa*. Tampere: Tammerpaino, 27–43.
- Kääriäinen, J & Lehtonen, H. 2006. The variety of social capital in welfare state regimes – A comparative study of 21 countries. *European Societies* 8(1), 27–57.
- Käyhkö, M. 2011. Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheissä. *Kasvatus* 42(5), 415–426.
- Laaksola, H. 2006. Kuka puolustaisi koulua oikeasti? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvattuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Opetushallitus. Luettavissa: [http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). [luettu 17.4.2014]
- Lammi-Taskula, J. 2007. *Parental Leave for Fathers? Gendered Conceptions and Practices in Families with Young Children in Finland*. Academia Dissertation. STAKES, Research Report 166. Vaajakoski: Gummerus Printing.
- Lareau, A. 1987. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education* 60(2), 73–85.
- Lareau, A. 1989. *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention on Elementary Education*. Lewes: Falmer Press.
- Lareau, A. 2000. My Wife Can Tell Me Who I Know: Methodological and Conceptual Problems in Studying Fathers. *Qualitative Sociology* 23(4), 407–433.
- Lareau, A. 2002. 'Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black and White Families', *American Sociological Review* 67, 747–76.
- Lareau, A. 2003/2011. *Unequal Childhood. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. & Weininger, E. 2003. Cultural Capital in Educational Research: a critical assessment. *Theory and Society* 32(5/6), 567–606.
- Leinonen, J. 2004. Vanhemmuus lapsen kasvuympäristön osana. *Psykologia* 39(3), 176–195.
- Levin, B. 1998. An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education* 34(2), 131–141.
- Lewis, C. & Lamb, M. E. 2003. Fathers' influence on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education* 18(2), 211–228.
- Liljander, J-P. 2012. Pierre Bourdieu – Koulutus, symbolinen väkivalta ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussociologian suunnannäyttäjiä*, 138–160.
- Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 45–72.
- Lubienski, C. 2008. *School Choice Research in the United States and Why It Doesn't Matter: the evolving economy of knowledge production in a contested policy domain*. Teoksessa M. Forsey, S. Davies & G. Walford. (toim.) *The Globalisation of School Choice?* United Kingdom: Cambridge University Press.



- Malinen, K. & Kinnunen, U. 2005. Nais- ja miesjohdajat työn ja perheen yhteensovittajina: Voimia esimestueta. Työelämän tutkimus 3, 107–118.
- McNamara Horvat, E., Weininger, E. B. & Lareau A. 2003. From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal* 40(2), 319–351.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. 2004. Vanhempien kasvatustyyliä ja psykososiaalinen toimintakyky. *Psykologia* 39(3), 212–221.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen S. & Palmu, T. 2005 Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentällä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen S. & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoa ja yhdessä tekemistä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22, 9–19.
- Miettinen, A. 2010. Tasapainossa vai ei? Suomalaisen naisten ja miesten käsityksiä kotitöiden jakaantumisesta perheessä. *Yhteiskuntapolitiikka* 75(2), 131–144.
- Miettinen, R. 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45(1), 7–19.
- Moisander, J. & Valtonen, A. 2006. Qualitative marketing research: A cultural approach. London: Sage.
- Morgan, D. 1996. *Family Connections*. Cambridge: Polity Press.
- Morgan, D. 1999. Risks and family practices. Accounting for change and fluidity in family life. Teoksessa E. B. Silva & C. Smart (toim.) *The New Family?* London: Sage, 13–30.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa Teoksessa J. Erola. (toim.) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 67–106.
- Neitola, M. 2011. Lasten sosiaalisen kompetenssin tukeminen – Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopiston julkaisu C 324.
- Niikko, S. 2006. ”Yhteistyötä ilman riskejä”? OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. Turun yliopiston julkaisu C 251.
- Niikko, S. 2007. OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (1), 94–97.
- Noreisch, K. 2007 School catchment areas evasion: The case of Berlin, Germany. *Journal of Education policy* 22(1), 69–99.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisu C 309.
- Notko, M. 2011. Väkivalta, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nyberg, A. 2002. Gender, (de)commodification, economic (in)dependence and autonomous households; the Case of Sweden. *Critical Social Policy* 22(1), 72–79.
- O’Brien, M. 2007. Mother’s emotional care work in education and its moral imperative. *Gender and Education* 19(2), 157–177.
- O’Brien, M. 2008. Gendered capital: emotional capital and mother’s care work in education. *British Journal of Sociology of Education* 29(2), 137–148.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. *Acta Wasaensis* 119. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Ojala, I. 2004. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. *Lectio praecursoria*. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 1(4), 50–52.
- Ojala, H. 2010. Opiskelemissa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Olkinuora, E & Rinne, R. 2001. Miten menee peruskoulussa? Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Opetushallitus. <http://www.oph.fi/opetushallitus> [luettu 5.11.2014]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=fi> [luettu 5.11.2014].
- Oria, A., Cardini, A, Ball, S. J., Stamou, E., Kolokitha, M., Vertigan and S., Flores-Moreno, C. 2007. Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of Education Policy* 22(1), 91–105.

- Orloff, A. S. 1993. Gender and the Social Rights of Citizenship: The Comparative Analysis of Gender Relations and Welfare States. *American Sociological Review* 58(3), 303–328.
- Paajanen, P. 2007. Mikä on minun perheeni. Suomalaisen käsityksiä perheestä vuosilta 2007 ja 1997. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja E 30/2007. Helsinki. Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Pakarinen T. & Roti R. 1996. Ihminen toiminnallises-  
sa ympäristössään. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2011. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Luettavissa: [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf) [luettu 26.11.2013]
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskurssiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Poikolainen, J. 2011. ”Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?” – Vanhempien kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 42(2), 131–143.
- Poikolainen, J. 2012. A Case Study of Parents’ School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Educational Research Journal* 11(1), 127–144.
- Poikolainen, J. 2013. Promoting Children’s Well-being at School and at Home. Methodological Considerations. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden* 31(4), 61–75.
- Portes, A. 1998. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* 24, 1–24.
- Potter, J. 2012. How to study experience. *Discourse and Society* 23(5), 576–588.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*. London: Sage.
- Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpääri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä, & U. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus*.  
Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 14–29.
- Puroila, A.-M. 2002. Erwing Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä. 41.
- Putnam, R. D. 1995. Bowling Alone. America’s Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65–78.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Pöder, K., Kerem, K. & Lauri, T. 2013. Efficiency and Equity within European Education Systems and School Choice Policy: Bridging Qualitative and Quantitative Approaches. *Journal of School Choice* 7(1), 1–37.
- Rajander, S. 2010. School and choice: an ethnography of a primary school with bilingual classes. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 50.
- Rangvid S. B. 2007. Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies* 44(7), 1329–1354.
- Rasinkangas, J. Sosiaalinen eriytyminen Turun kaupunkiseudulla. Tutkimus asumisen alueellisista muutoksista ja asumispreferensseistä. Siirtolaisinstituutti. Siirtolaisinstituutin tutkimuksia A 43. Turku: Juvenes Print.
- Raveaud, M., & van Zanten, A. 2007. Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22(1), 107–124.
- Reay, D. 1998. Engendering Social Reproduction: mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education* 19(2), 195–209.
- Reay, D. 2000. A useful extension of Bourdieu’s conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers’ involvement in their children’s education? *Sociological Review* 48(4), 568–585.
- Reay, D. 2004. Gendering Bourdieu’s concepts of capitals? Emotional Capital, women and social class. *Sociological Review* 52(2), 57–74.
- Reay, D. 2005. Doing the dirty work of social class? Mothers’ work in support of their children’s schooling. *Sociological Review Monograph* 54(1), 104–115.
- Reay, D. 2008. Psychosocial Aspects of White Middle-Class Identities Desiring and Defending against the Class and Ethnic ‘Other’ in Urban Multi-Ethnic Schooling. *Sociology* 42(6), 1072–1088.

- Reay, D. & Ball S. J. 1997. "Spoilt for Choice": The working classes and educational markets. *Oxford Review of Education* 23(1), 89–111.
- Reay, D. & Ball, S. J. 1998. "Making Their Minds Up": Family Dynamics of School Choice. *British Educational Research Journal* 24(4), 431–448.
- Reay, D. & Lucey, H. 2000. Children, School Choice and Social Differences. *Educational Studies* 26(1), 83–100.
- Reay, D. & Lucey, H. 2003. The Limits of 'Choice': Children and inner city schooling. *Sociology* 37(1), 121–142.
- Reinosa, A.O. 2008. Middle-Class Families and School Choice: freedom versus equity in the context of a 'local education market'. *European Educational Research Journal* 7(2), 176–194.
- Riitaoja, A-L. 2010. Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122(3), 137–151.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspoliittinen käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 91–138.
- Rinne, R. 2011. Tämä aika – teoksen tematiikan avauksia. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 54, 11–20.
- Rinne, R. & Nuutero, A-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195, 87–126.
- Rinne, R., Kivirauma J., & Simola, H. 2002. Shoots of revisionist education policy or just show readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy* 17(6), 643–658.
- Rinne, R. & Kivirauma J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 18, 13–78.
- Rinne, R., Aro, M., Kivirauma, J. & Simola, H. 2003. Adolescent facing the educational politics of the 21st century: Comparative survey on five national cases and three welfare models. Teoksessa R. Rinne, M. Aro, J. Kivirauma & H. Simola (toim.) *Education still going strong: the Finnish case*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 17.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 2008. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa R. Rinne, L. Jögi, R. Leppänen, M. Korppas & K. Klemelä (toim.) *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 208, 19–128.
- Rinne, R. Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 56.
- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211, 97–158*.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. *Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001*. Helsinki. Väestötutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Roos, J. P. 1985. *Elämäntapaa etsimässä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki: VATT.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räty, H. 2011. Past in the present: the way parents remember their own school years relates to the way they participate in their child's schooling and remember his/her school years. *Social Psychology of Education* 14(3), 347–360.
- Räty, H. 2014. Debating educability: diverging social representations of abilities in Finnish educational discourse. *Social Psychology of Education* 17(3), 457–46.
- Räty, H. Snellman, L. Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26(3), 250–260.
- Räty, H., Kananen, K. & Laine, N. 2009. Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3), 277–293.
- Rönkä, A. & Sallinen, M. 2008. *Murrosikäisen perhesuhteet*. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) *Perhesuhteet puntarissa*. Tampere: Tammerpaino, 43–67.

- Rönkä, A. & Kinnunen, U. 2009. Kun työstä tulee vieras perheessä. Teoksessa R. Jallinoja (toim.) *Vieras perheessä*. Helsinki: Gaudeamus, 83–105.
- SA 628/1998. Perusopetuslaki.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22(2), 147–171.
- Schwartz S. H. 2002. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries” Teoksessa M. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1–65.
- Schwartz S. H. 2006. Basic Human Values: An Overview. Luettavissa: <http://dpms.csd.auth.gr/emplak/Schwartzpaper.pdf> [luettu 25.4.2014].
- Schwartz S. H. 2006. A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Application. *Comparative Sociology* 5(2-3) 137–182.
- Seppänen, P. 2003b. Patterns of ”public-school markets” in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy* 18(5), 513–531.
- Seppänen, P. 2003c. Perheet kaupunkien koulumarkkinoilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 69(4), 337–352.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. *Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteiden julkaisusarja 26.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012a. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. *Opilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat*. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(1), 16–33.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012b. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43(3), 226–243.
- Sevón, E. & Huttunen, J. 2002. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Teoksessa Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.) *Perhe ja vanhemmuus*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Sevón, E. & Notko, M. (toim.) 2008. *Perhesuhteet puntarissa*. Tampere: Tammer-paino.
- Sheldon, S.B. 2002. Parents’ Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal* 102(4), 301–316.
- De Singly, F & Cicchelli, V. 2003. Contemporary families: social reproduction and personal fulfilment. Teoksessa D. Kertzer & M. Barbagli (toim.) *History of the European family, Volume 3: Family life in the twentieth century*. New Haven: Yale University Press, 311–349.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43(5), 502–518.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. arvioitavana. *Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta kaupungeissa*. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*.
- Simola, H. 2002. Finnish teachers talking about their changing work. Teoksessa K. Klette K., I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (toim.) *Restructuring Nordic teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research. Report no. 3, 49–70.
- Simola, H. 2005a. Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70(2), 179–187.
- Simola, H. 2005b. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41(4), 455–470.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(3), 247–264.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2010. Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskulussa. *Hallinnon tutkimus* 29(4), 258–302.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen H. arvioitavana. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & S. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – valinnat ja yhteiskuntaluokat suomalaiskaupunkien koulupolitiikoissa*.
- Smart, C. & Neale, B. 2007. *Family fragments*. Cambridge: Polity Press. (uusinta painos)
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 Ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2010: 21.
- Sullivan, A. 2001. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35(4), 893–912.
- Suomen vanhempainliitto. <http://www.vanhempainliitto.fi/> [luettu 23.10.2013].

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-3215. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/perh/index.html> [luettu 17.1.2014].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3709. Helsinki: Tilastokeskus. <https://www.tilastokeskus.fi/til/pop/tau.html> [luettu 23.1.2014]
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ammattiluokitus 2010. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.tilastokeskus.fi/meta/luokitukset/ammatti/001-2010/index.html> [luettu 13.2.2014].
- Suoninen, E. 2012. Identiteetin rakentuminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Kategoriat, kulttuuri & moraalit. Johdatus kategorianalyysiin*. Tampere: Vastapaino.
- Sutinen, P. 2005. Vanhempana ja aikuisena uusperheessä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 203.
- Söderström, M. & Uusitalo, R. 2010. School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics* 112(1), 55–76.
- Taylor, T. 2009. Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education* 115(4), 549–568.
- Taylor, T & Gorard, S. 2001. The role of residence in school segregation: placing the impact of parental choice in perspective. *Environment and Planning* 33(10), 1829–1852.
- Thrupp, M. 2001. Education policy and social class in England and New Zealand: an instructive comparison. *Journal of Education Policy* 16(4), 297–314.
- Timonen, L. 2012. Oppijan toimijuus ja ammattikorkeakoulu oppijan kasvun tukijana. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61, 323–326.
- Tolkki-Nikkonen, M. 1990. Parisuhde, perhesuhde, olosuhde. Mikä pitää avioliiton koossa 15 vuoden jälkeen? Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Tampere: Tammer-Paino.
- Tolonen, T. (toim.). 2008. Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino.
- Tomlinson, S. 1997. "Diversity, choice and ethnicity: the effects of educational markets on ethnic minorities". *Oxford Review of Education* 23(1), 63–76.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun kaupungin opetuslautakunta 14.2.2007, 19§. Suomenkielisen perusopetuksen oppilasalueiden ja oppilasvalinnan perusteiden tarkistaminen. Turun kaupungin nettisivut. [www.turku.fi](http://www.turku.fi) [luettu 5.2.2010].
- Turun kaupungin opetustoimi 2009. Perusopetus 2010. Turun kaupunki: Painatuspalvelukeskus.
- Törrönen, 2010. Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Uhlendorff, H. 2000. Parents' and children's friendship networks. *Journal of Family Issues* 21(2), 191–204.
- Vaismoradi, M. Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences* 15(3), 398–405.
- Vanttaja, M. 2000. Koulumenestyjien kotitausta, sosioekonominen asema ja tulotasot. *Yhteiskuntapolitiikka* 65(1), 35–45.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Varjo, J. 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5(1), 79–113.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49(4), 8–25.
- Vincent, C. 2001. Social class and parental agency. *Journal of Education Policy* 16(4), 347–364.
- Vincent, C. & Tomlinson, S. 1997. Home-school relationship: The swarming of disciplinary mechanics. *British Educational Research Journal* 23(3), 381–399.
- Vincent, C. & Martin, J. 2002. Class, culture and agency. *Discourse* 23(1), 109–128.
- Vincent, C. & Ball, S. J. 2007. 'Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology* 41(6), 1061–1077.



- Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. 2010. Local links, local knowledge: choosing care settings and schools. *British Educational Research Journal* 36(2), 279–298.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Pentti J., Oksanen, T., Ahola K., Linna, A., Kouvonen, A., Salo, P. & Vahtera, J. 2010. School Neighborhood Disadvantage as a Predictor of Long-Term Sick Leave Among Teachers: Prospective Cohort Study. *American Journal of Epidemiology* 171(7), 785–792.
- Vryonides, M. 2007. Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal* 33(6), 867–885.
- Väljärvi, J. 2012. Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärysyksen Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 59, 171–200.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. *The Finnish Success in PISA - and Some Reasons Behind It*. Jyväskylä: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- Warinowski, A. 2012. Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suoalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä. Siirtolaisinstituutti. Siirtolaisinstituutin tutkimuksia A 42.
- Weinger, E. B. & Lareau, A. 2003. Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics* 31, 375–402.
- West, A., David, M., Hailes, J. & Ribbens, J. 1995. Parents and the Process of Choosing Secondary Schools: Implications for Schools. *Educational Management Administration & Leadership* 23(28), 28–38.
- West, A. & Noden, P. 1998. Parental Involvement in Education in and out of School. *British Educational Research Journal* 24(4), 1–22.
- Whitty, G. 2011. Markkinalähtöisyys ja sen jälkeinen aika koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 54, 23–44.
- Wilkins, Andrew 2010. Citizens and/or consumers: mutations in the construction of concepts and practices of school choice. *Journal of Education Policy* 25(2), 171–189.
- Woods, P. A. & Bagley, C. & Glatter, R. 1998. *School choice and competition: markets in the public interest?* London: Routledge.
- Woolcock, M & Narayan, D. 2000. Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy. *The World Bank Research Observer* 15(2), 225–249.
- Yhteistyöalueiden tehtävät ja toiminta. Yhteistyöalueiden tehtäviä suunnittelevan työryhmän raportti 23.11.2007. Luettavissa: <http://www.turku.fi/public/default.aspx?contentid=96860> [luettu 25.5.2010]
- Ylikännö, M. 2009. Isien ajankäytöstä: uuden isyyden hidas esiinmarssi. *Yhteiskuntapolitiikka* 74(2), 121–131.
- Yläkoululaisen opas. 2009. Vantaa: Vantaan kaupunki.
- Ylönen, A. 2009a. Specialisation within the Finnish comprehensive school system. Reasons and outcomes for equity and equality of opportunity. Saarbrücken: VDM.
- Ylönen, A. 2009b. The Reinvention of the Comprehensive School System in Finland: how do market-oriented reforms impact upon equity equality of opportunity? *Forum* 51(1), 9–23.
- van Zanten, A. 2002. Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy* 17(3), 289–304.
- van Zanten, A. 2003. Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education* 13(2), 107–124.
- van Zanten, A. 2013. A Good Match: Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice. Teoksessa J. Beckert & C. Musselin (toim.) *Constructing the Quality. The Classification of Goods in the Economy*. Oxford University Press, 77–99.
- van Zanten, A. 2014. Mediating devices in school markets. Reading seminar by Agnes van Zanten in the Department of Education, University of Turku. 14.5.2010.

# LIITTEET

## LIITE 1. Perusopetuksen yhteistyö- ja oppilasalueet Turussa

### LIITETAULUKKO 1. Perusopetuksen yhteistyö- ja oppilasalueet 2009-2010<sup>47</sup>

Turun pohjoinen yhteistyöalue	Turun itäinen yhteistyöalue
<p><b>Raunistulan koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Paattisten koulun oppilasalue</li> <li>○ Kähärin ja Raunistulan koulujen oppilasalue</li> </ul> <p><b>Rieskalähteen koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hepokullan ja Teräsrautelan koulujen oppilasalue</li> <li>○ Moisio koulun oppilasalue</li> </ul> <p><b>Turun Lyseon koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jäkärin koulun oppilasalue</li> <li>○ Runosmäen ja Pallivahan koulujen oppilasalue</li> </ul>	<p><b>Klassikon koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pääskyvuoren ja Varissuon koulujen oppilasalue</li> </ul> <p><b>Vasaramäen koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lausteen ja Vasaramäen koulujen oppilasalue</li> </ul> <p><b>Nummenpakan koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hannunniitun ja Nummenpakan oppilasalue</li> </ul> <p><b>Keskitetyn palvelun koulut:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ C.O. Malmin koulu</li> <li>○ Katariinan koulu</li> <li>○ Kiinanmyllyn koulu</li> </ul> <p><b>Muut koulut:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Turun normaalikoulu</li> <li>○ Turun kansainvälinen koulu</li> </ul>
Turun läntinen yhteistyöalue	Turun eteläinen yhteistyöalue
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pansion ja Aunelan koulujen oppilasalue (yläkoulu Rieskalähteen koulu)</li> <li>○ Puolalan ja Topeliuksen koulujen oppilasalue</li> </ul> <p><b>Keskitetyn palvelun koulut:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mikaelin koulu</li> </ul>	<p><b>Luostarivuoren koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kerttulin ja Martin koulujen oppilasalue</li> <li>○ Väinö Aaltosen, Haarlan ja Kaks Kerran koulujen oppilasalue</li> </ul> <p><b>Puronpellon koulun oppilasalue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ilpoisten ja Luolavuoren (yleisopetuksen luokat 1-6) koulujen oppilasalue</li> <li>○ Vähä-Heikkilän koulun oppilasalue</li> </ul> <p><b>Keskitetyn palvelun koulut:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sampalinnan koulu</li> <li>○ Luolavuoren koulu</li> </ul>

<sup>47</sup> Kauppila, J. Kavantola, K. Kirkkola, M. Kouki, T. Huttunen, A. Rosenqvist, S. Vehosmaa, A. 2009. Perusopetus 2010. Turun kaupunki. Turku: Painatuspalvelukeskus. Perusopetus -opas löytyy verkosta osoitteesta: [www.turku.fi](http://www.turku.fi).



**LIITE 2.** Kyselylomake ja haastattelupyynnö yläkouluun siirtymisestä

Hyvä 6. luokkalaisen oppilaan huoltaja

Yläkouluun siirtyminen on iso askel koululaisen elämässä. Siihen liittyy monenlaisia muutoksia ja valintoja, joita perheessänne piakkoin pohditaan. Tutkimme vanhempien näkemyksiä lasten siirtymisestä peruskoulun alakoulusta (6. lk.) yläkouluun (7. lk.) Turun ja Helsingin yliopistojen kasvatustieteen laitosten yhteistyönä. Tutkimuksemme *Vanhemmat ja kouluvalinta – Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupolitiikat suomalaisessa peruskoulussa* on Suomen Akatemian rahoittama ja Turun yliopistossa sitä johtaa professori Risto Rinne.

Pyydämme Sinua / Teitä vastaamaan alla olevaan lyhyeen lomakkeeseen ja postittamaan sen oheisessa kuoressa **17. joulukuuta mennessä tai** kun päätätte, mihin yläkouluun lapsi hakeutuu, **viimeistään tammikuun lopussa**. Aiomme myös haastatella vanhempia kevättalvella 2010. Jos haluat osallistua haastatteluun, voit jättää yhteystietosi lomakkeen lopussa. Antamanne tiedot ovat täydellisen luottamuksellisia ja niitä käsitellään siten, että vastaajaa ei voi tunnistaa, eikä esim. opetusviranomaisilla tai kouluilla ole pääsyä tietoihin. Jokainen vastaus on meille erittäin arvokas!

*Kirjoittakaa tai alleviivatkaa vastauksenne. Voitte halutessanne jatkaa vastaustanne paperin lopussa.*

1. Missä alakoulussa 6. luokkaa käyvä lapsenne opiskelee tällä hetkellä? .....
2. Mikä on lapsellenne osoitettu yläkoulu 7. luokalla? .....
3. Onko lapsenne käynyt jotain painotetun opetuksen luokkaa, joka yleensä aloitetaan 1.- 3. luokalta (kieli, musiikki tai muu)? Jos on, missä aineessa? .....
- Jatkaako lapsenne samassa painotetussa opetuksessa yläkoulussa? .....
4. Onko lapsi menossa pääsykokeisiin/soveltuvuustestiin yläkouluun siirryttäessä? Jos, niin mihin kouluun ja aineeseen? .....
5. Onko lapsellenne tehty (a) erityisopetuspäätös (HOJKS) tai (b) laadittu henkilökohtainen oppimissuunnitelma (*alleviivaa*). Jos on, saako hän erityisopetusta (a) vain omassa luokassa, (b) osittain erityisluokassa, (c) pienluokassa, (d) kokonaan erityisluokassa (*alleviivaa*).
6. Jos aiotte hakea/haitte lapsellenne paikkaa jostain muusta kuin osoitetusta yläkoulusta, mihin kouluun aiotte hakea/haitte ja miksi? .....
7. Jos lapsi on menossa hänelle osoitettuun yläkouluun, miksi päädyitte tähän? .....
8. Miten tyytyväinen olette lapsellenne osoitettuun yläkouluun? .....
9. Mitä ajattelette mahdollisuuksista valita lapsenne yläkoulu Turussa? .....

*Taustatiedot.*

10. Vastaaja on lapsen (a) äiti (b) isä (c) huoltajat yhdessä (d) muu huoltaja (*alleviivaa*)

11. Lapsen syntymävuosi ..... sukupuoli..... ja sisarusten syntymävuodet .....
12. Lapsen viimeisimmän koulutodistuksen keskiarvo oli noin (tai arvionne) .....
13. Lapsi asuu pääsääntöisesti (asuinpaikan osoitteessaan) (a) yhden (b) kahden huoltajan kanssa (*alle-  
viivaa*)
14. Kodin postinumero ..... ja kuinka kauan olette asuneet tällä alueella (noin) ..... vuotta
15. Asuntonne on (a) vuokra-asunto (b) omistusasunto (c) asumisoikeusasunto (*alleviivaa*)
16. Asuintalonne on (a) kerrostalo (b) rivitalo (c) paritalo (d) omakotitalo (*alleviivaa*)
17. Onko yläkoulun sijainti vaikuttanut asuinalueenne valintaan? .....  
Jos vastasit kyllä, miten se on vaikuttanut? .....
18. Äidin syntymämaa, jos muu kuin Suomi .....
19. Äidin koulutus: kansakoulu, peruskoulu, keskikoulu, lukio, ammattikoulu, opisto, ammattikorkea-  
koulu, yliopisto, akateeminen jatkotutkinto (lisansiaatti tai tohtori) (*alleviivaa ylin*)
20. Äidin ammatti .....
21. Äidin kokonaistulot ennen veroja (bruttotulot) vuonna 2008:  
(a) alle 25 000 (b) 25 000 - 40 000 (c) 40 000 - 60 000 (d) yli 60 000 euroa (*alleviivaa*)
22. Isän syntymämaa, jos muu kuin Suomi .....
23. Isän koulutus: kansakoulu, peruskoulu, keskikoulu, lukio, ammattikoulu, opisto, ammattikorkea-  
koulu, yliopisto, akateeminen jatkotutkinto (lisansiaatti tai tohtori) (*alleviivaa ylin*)
24. Isän ammatti .....
25. Isän kokonaistulot ennen veroja (bruttotulot) vuonna 2008:  
(a) alle 25 000 (b) 25 000 - 40 000 (c) 40 000 - 60 000 (d) yli 60 000 euroa (*alleviivaa*)

Vastaukset voitte postittaa oheisessa kuoressa (postimaksu on maksettu) osoitteeseen:

VAKOVA – tutkimus, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Tutkimuksessa aiomme myös haastatella vanhempia kevättalvella 2010. *Jos haluat osallistua haastatteluun, kirjoita alle yhteystietosi. Yhteystietoja käytetään vain haastatteluajan sopimiseen. Huom. Lomakkeen voi palauttaa myös ilman näitä yhteystietoja!*

Nimi..... Osoite .....

Puhelin ..... Sähköposti.....

Lisätietoa tutkimuksesta:

Piia Seppänen  
tutkijatohtori  
piia.seppanen@utu.fi  
p. 02 333 8814

Risto Rinne  
professori  
risto.rinne@utu.fi

**Lämmin kiitos osallistumisesta!**

*Jos jatkatte vastaustanne tähän, mainitsettehan kysymyksen numeron. Vapaamuotoiset kommentit ovat myös tervetulleita.*

.....

.....

.....

.....

.....

**LIITE 3. VAKOVA-hankkeen HAASTATTELURUNKO Turku kevät 2010**

Pyydä lupa haastattelun nauhoituksen ja allekirjoitus lomakkeeseen, jossa annetaan lupa materiaalin käyttämiseen VAKOVAssa.

*Haastateltavan koodi:* haastateltavan nro, sukupuoli (N/M) ja spss ID numero (esim. 45 N 296)

*Päivämäärä, Turku*

**1 TAUSTATIEDOT**

Kysytään ne tiedot, joita lomakkeesta ei löydy tai jos halutaan johonkin kysymykseen tarkennusta

Keitä perheeseen kuuluu?

*Vastaajan syntymävuosi*

*Lapsen toisen vanhemman / huoltajan syntymävuosi*

*Lapsen sukupuoli ja syntymävuosi*

*Sisarusten syntymävuodet ja sukupuoli*

*”Suhde” lapseen / lapsiin? (vanhempi / huoltaja määrittelee: biol. isä tai äiti tai puolison lapsi jne.)*

*Haastateltavan koulutus*

*Haastateltavan koulutuspolun kuvaus*

Missä käynyt peruskoulun ja mitä sen jälkeen?

*Haastateltavan ammatti*

Missä ammatissa toimii tällä hetkellä?

Töissä julkisella / yksityisellä sektorilla?

Ammattipolun kuvaus; missä ammateissa toiminut ja kuinka kauan?

*Puolison / kumppanin koulutus*

*Puolison / kumppanin ammatti*

*Haastateltavan vanhempien koulutus ja ammatti*

*Haastateltavan puolison / kumppanin vanhempien koulutus ja ammatti*

Perheen kokonaistulot (bruttotulot ennen verotusta):

Äidin kokonaistulot ennen veroja (bruttotulot) vuonna 2008

(a) alle 25 000 (b) 25 000 - 40 000 (c) 40 000 - 60 000 (d) yli 60 000 euroa

Isän kokonaistulot ennen veroja (bruttotulot) vuonna 2008

(a) alle 25 000 (b) 25 000 - 40 000 (c) 40 000 - 60 000 (d) yli 60 000 euroa

- Kuuluuko lomakkeessa ilmoitettuihin kokonaistuloihin mahdollisesti pääomatuloja?

- Kuinka vakaaksi koet yleisesti ottaen perheen taloudellisen tilanteen?

*Missä alakoulussa 6. lk käyvää lapsi opiskelee tällä hetkellä?*

- Lyhyesti: Mitä mieltä lapsi on nykyisestä alakoulustaan, luokastaan, opettajastaan? Miten lapsi on tähän mennessä suhtautunut kouluun ja koulunkäyntiin?

*Lapsen koulumenestys: keskiarvo, missä aineista lapsi on hyvä / parhaat arvosanat ja mitkä aineet tuottavat mahdollisesti vaikeuksia?*

**2 VALINNAT, TOIVEET JA SUUNNITELMAT** jotka koskevat lapsen koulutusta

Kyse on siitä, millaisia toiveita, odotuksia ja suunnitelmia perheellä on lapsen tulevasta koulutuksesta, ammatista, yhteiskunnallisesta asemasta? Mitkä asiat lapsen koulutukselliseen tulevaisuuteen vaikuttavat ja mitä perhe siinä tekee / voi tehdä?

*Kaupunginosan ja kadun nimi, jolla asuu*

Kauanko asunut tässä kaupungin osassa (tai toteamus, ks. lomake)?

Viihdyttekö asuinalueella? Millainen asuinalue tämä on? Millaista väkeä tällä asuu?

Ajattelitteko kouluasioita silloin kun muutitte tänne?

*Mikä on lapselle osoitettu yläkoulu 7. luokalla?*

Minkälainen *mielikuva* teillä on tästä koulusta?

**a. Ajankohtaiset yläkouluvalinnat**

*Harkitsiko perhe hakemista muuhun kuin lähikouluun / oman oppilasalueen kouluun? Perusteluja? Jos harkitsi, mutta jätti hakematta, miksi?*

*Millaiset asiat ovat merkityksellisiä, kun mietitte, mihin yläkouluun lapsi menee / yläkouluvalintaa tehtäessä?*

*Millainen hakuprosessi oli:*

- Kävittekö perheen sisällä keskusteluja siitä mihin yläkouluun lapsi menee?
- Ketkä keskusteluihin osallistuivat? Missä määrin lapsi itse osallistui niihin?
- Aiheuttiko kouluvalinta erimielisyyksiä tai konflikteja vanhempien / perheenjäsenten kesken ja jos on, niin kuinka ne selvitettiin?
- Mitkä tekijät ja kuka tai ketkä lopulliseen päätökseen vaikuttivat?
- Mikä sinun roolisi valintaprosessissa oli?
- Vaikuttivatko ja jos niin miten omat ja / tai puolisoasi koulukokemukset valintaan?
- Oliko koulunvalintaprosessi samanlainen muiden sisarusten kohdalla?

Vertailtiinko eri kouluja?

Mistä lähteistä perhe sai tietoa kouluista?

- Kenen / keiden kanssa lapsen koulunkäyntiin ja kouluvalintaan liittyvistä asioista keskusteltiin?
- Osallistuttiinko yläluokkien informaatiotilaisuuksiin ja kuka tai ketkä niihin osallistuivat? Olivatko tilaisuudet hyödyllisiä / hyödyttömiä, miksi?
- Löytyykö / saadaanko yläkouluihin ja kouluvalintaan liittyvää informaatiota riittävästi?

Miten lapsi itse suhtautuu yläkouluun siirtymiseen? Entä mitä ajatuksia, tuntemuksia ja / tai mahdollisia pelkoja lapsen yläkouluun siirtyminen herättää tällä hetkellä vanhemmassa?

**b. Aiemmat kouluun liittyvät valinnat**

Milloin ja millaisia lapsen opiskeluun liittyviä valintoja on tehty *jo ennen yläkouluun siirtymistä?*

- koulun huomiointi asuinpaikkaa valittaessa
- kotiäitiys tai -isyys, päivähoitoratkaisut
- esikoulu
- alakoulun valinta, musiikki- tai kieliluokkavalinta tai muu painotettu opetus
- ylimääräisen kielen opiskelu

Onko näillä lapsuuden aikaisilla ratkaisuilla merkitystä lapsen tulevan koulutuksen kannalta?

**Yleistä:**

Millainen on hyvä koulu ja opettaja? Mitkä ovat tärkeitä oppiaineita?

Vaikuttiko koulun *painotettu opetus* teidän yläkoulun valintaan? Jos, niin miten?

Jos lapsi menee painotettuun opetukseen, *miten oppilaat valittiin* ao. luokalle? Mitä ajatuksia lasten valitseminen tietyille luokalle herätti vanhemmissa ja lapsessa?

Mitä ajattelette *pääsykokeista/ soveltuvuuskokeista* peruskoulussa? Mitä ajattelette lasten valikoinnista tietyille peruskoulujen luokille? Entä lasten ryhmittelyistä koulumenestyksen mukaan eli ns. tasokursseista peruskoulussa?

Onko sinulla kokemuksia siitä, aiheuttavatko nämä pääsykokeet jotenkin *kilpailua* lasten tai perheiden välille?

Minkälaisia näkemyksiä sinulla on *lähikouluperiaatteesta* eli siitä, että koulu määräytyy asuinpaikan mukaan?

Tiedättekö suunnilleen, kuinka moni (ja mahdollisesti keitä) lapsen alakoululuokasta menee tähän osoitettuun yläkouluun? Entä moniko haki ja ketkä muuhun kuin osoitettuun kouluun?

Millaiset mahdollisuudet Turussa on valita haluamansa yläkoulu? Tulisiko mielestänne Turussa *laajentaa* valinnanmahdollisuuksia peruskoulujen välillä *vai vähentää* esimerkiksi painotetun opetuksen luokkia?

Vaikuttaako se, mitä yläkoulua (kouluvalinta) lapsi käy hänen *tulevaisuuteensa ja koulutusraansa* peruskoulun jälkeen?

Pitäisikö yläkoulun tai mahdollisesti jopa alakoulunkin päätteeksi olla ylioppilaskirjoitusten tapainen kansallinen päättökoe? Mitä ajattelette tästä?

Pitäisikö mahdollisten päättökokeiden *tulokset* tai oppilaiden koulumenestys (esim. keskiarvot) *julkistaa*, jolloin siitä voitaisiin laatia nk. *ranking listat* ja vanhemmat / perheet voisivat vertailla eri yläkouluja?

**c. Kouluun kohdistuvat muut** (valintaa kompensoivat tai täydentävät) **toimet**

Osallistutko tai pyritkö jotenkin vaikuttamaan koulun toimintaan?

*Miten ja miksi?* (kodin ja koulun yhteistyö)?

Haluatteko tai pystyttekö vaikuttamaan jotenkin koulun toimintaan? Kuka perheestä (äiti, isä vai molemmat) pääasiassa osallistuu ja / tai vaikuttaa koulun toimintaan? Miten?

- kouluun vaikuttaminen ajatellen oman lapsen oppimismahdollisuuksia / saamista muuhun ryhmään
- kouluun vaikuttaminen lapsen saamiseksi tiettyyn (parempaan) luokkaan / ryhmään: Pyrittekö/pystyttekö vaikuttamaan siihen, mihin opetusryhmään lapsi yläkoulussa menee?
- kouluun vaikuttaminen kaikkien lasten opetuksen kehittämiseksi (vanhempainoimikunta, koulun johtokunta, vanhempainaloitteet)

Minkälaisia *suunnitelmia, toiveita tai haaveita* sinulla on siitä, mihin lapsi menee peruskoulun jälkeen? Entäs esimerkiksi toiveammatista ja yhteiskunnallisesta asemasta tulevaisuudessa? Kuka päättää lapsen yläkoulun jälkeisistä valinnoista? (äiti, isä, lapsi –roolit)

- lukio, ammattikoulu, korkeakoulu, yliopisto, esimerkki toiveammatista, asemasta yhteiskunnassa

### 3 VOIMAVARAT joilla suunnitelmia, toiveita tai haaveita voidaan toteuttaa

Tässä on kyse siitä, minkälaisia taloudellisia, kulttuurisia, koulutuksellisia / kasvatuksellisia ja sosiaalisia voimavaroja perheellä on, käyttääkö perhe niitä ja miten tietoisesti lapsen koulutuksen rakentamiseen

#### a. Taloudelliset voimavarat

Onko teidän perheen taloudellisilla tekijöillä vaikutusta teidän perheen tekemiin lapsen koulutukseen liittyviin valintoihin? (Koulumatkat? Kalliit harrastukset? Kurssit ja matkat? Kirjat?)

#### b. Kulttuuriset voimavarat

Miten perhe viettää vapaa-aikaa? (esim. arkiviikoilla ja lomalla, missä määrin yhdessä, kukin omissa puuhissaan erikseen?)

Miten vanhemmat viettävät vapaa-aikaa, harrastavatko jotakin erityistä ja ohjaavatko he lapsiaan samankaltaisiin harrastuksiin? Miten?

Harrastaako / tekeekö lapsi vapaa-aikana jotain mikä tukee hänen koulutustaan? Ohjaako se toivottuun kaveripiiriin?

Onko *harrastuksilla ja perheen vapaa-ajan viettotavoilla* merkitystä lapsen tulevaan koulutukseen? Millaisena vanhemmat näkevät erilaisten (ja varsinkin ”kehittävien”) harrastusten merkitykset ajatellen koulutusta?

#### c. Koulutukselliset ja kasvatukselliset voimavarat

Minkälainen merkitys *vanhempien koulutuksella ja ammatilla* on siihen, millaisen peruskoulutuksen ja sen jälkeisen koulutuksen lapsenne saa? Näettekö, onko perheen muiden lasten koulupoluilla merkitystä yläkouluun siirtyvän lapsen tulevaan koulutukseen?

Onko sillä merkitystä, tuntevatko vanhemmat *koulutusjärjestelmän toimintaa* eli mihin kouluihin peruskoulun jälkeen voi hakea ja millaisiin ammatteihin ne mahdollisesti johtavat?

Miten lasta *autetaan* kouluun liittyvissä tehtävissä (kotitehtävät, oppimisvaikeudet)?

Pyriikö vanhempi vaikuttamaan lapsen kaverisuhteisiin, esim. niiden luomiseen ja ylläpitämiseen? Miten? Onko vanhempien välillä eroa siinä, missä määrin he auttavat lasta kyseisissä asioissa?

#### d. Sosiaaliset voimavarat

Jos ajatellaan sinun sukulaisia, ystäviä ja tuttavias, niin:

Onko sinun lasten koulupolut menneet jotenkin samoin kuin ystävä/tuttavapiirissä on ollut tapana?

Onko vanhempien sukulaisia, ystäviä ja tuttavias (*sosiaalisilla verkostoilla ja suhteilla*) merkitystä lapsen koulutusta pohdittaessa?

Millainen on vanhempien *sukulais- / ystävä- / tuttavapiiri koulutukseltaan ja ammatilliselta taustaltaan*? Keskustellaanko heidän kanssaan koulutukseen liittyvistä asioista? Millainen merkitys keskusteluilla on pohdittaessa lapsen koulutusta?

Tuntevatko vanhemmat opettajia tai muita koulutusalan ihmisiä ja keskustellaanko heidän kanssaan koulutukseen liittyvistä asioista?

Tiedätkö, millaisista perheistä lapsen kaverit ovat? Ovatko kodin läheltä? Harrastuksista? Mistä päin kaupunkia?

Millaisena vanhemmat *näkevät lapsen oman kaveripiirin* merkityksen koulutukseen liittyviä asioita pohdittaessa?



#### 4 ARVOSTUKSET jotka liittyvät koulutukseen

Tämän teeman kohdalla pidetään koko ajan mukana haastateltavan lapsi, mutta nouseaan yleisempään pohdintaan siitä, mitä asioita pidetään tärkeinä koulutusta ja tulevaisuutta ajatellen.

##### a. Koulutuksen tavoite ja tarkoitus lapselle (yksilötaso)

Mikä mielestäsi on *peruskoulutuksen tavoite ja tarkoitus lapselle/nuorelle*?

Mitä ajattelet seuraavista koulutuksen tavoitteista ja mitä näistä pitäisit tärkeimpänä, entäs toiseksi tärkeimpänä jne. (annetaan myös paperilla, kohta 1): Miksi?

- onnellisuus ja *hyvinvointi*
- tiedollis-aidollinen *kehitys*
- sosiaalinen ja persoonallinen *kasvaminen* (miten tulee muitten kanssa toimeen ja tuntee itseään)
- koulumenestys, hyvät todistukset ja pääsy työmarkkinoille => *menestys* työmarkkinoilla ja tietyn aseman saavuttaminen

Miten suhtaudutaan siihen, että samassa peruskoulussa ja/tai samassa luokassa on *kaikenlaisia lapsia*: kuten erilaisista kodeista ja sosiaalisista taustoista ja eri maista ja kulttuureista tulevia lapsia?

Onko vanhemmilla *kielteisiä/ myönteisiä kokemuksia* siitä, että erilaisia lapsia on samassa luokassa koulussa? Millaisia? Jos on havaittu negatiivisia kokemuksia, *onko kodeilla keinoja vähentää niitä oman lapsen kohdalla*? Miten?

(Paperilla kohta 2):

Mitä ajatellaan siitä että kaikki lapset saavat suurin piirtein *samanlaista ja laadukasta*, yhteistä perusopetusta vai että kukin saa *itselleen sopivaa* ja siten varsin erilaista perusopetusta? Kumpaa pitäisit tärkeämpänä peruskoulussa? Miksi? / pystytkö jotenkin perustelevaan tätä?

##### b. Koulutuksen tavoite ja tarkoitus yhteiskunnassa:

(Paperilla kohta 3):

Pitäisikö yhteiskunnassa

- jokaisella lapsella olla mahdollisuus saada yhtä laadukas peruskoulutus ja sen jälkeen samanlaiset mahdollisuudet valita jatkokoulutus (koulutuksellinen tasa-arvo):
- jokainen lapsi saisi omia tarpeitaan ja vaatimuksiaan vastaavaa koulutusta (koulutuksellinen oikeus):

Onko suomalainen peruskoulu kokemuksen perusteella *tarpeeksi vai liian vaativa*?

- *oppimisen* (oppisisällöt, älyllinen kehitys jne.) suhteen,
- entä *kasvamisen* (sosiaalisten taitojen, käytöstavat jne.) suhteen?

Tarvitaanko Suomeen (*erinomaisia*) niin sanottuja ”huippukouluja”, joihin valikoidaan parhaat oppilaat, satsataan paljon rahaa ja huippuopettajia? Pitäisikö pyrkiä siihen, että kaikki peruskoulut ovat *yhtä korkealaatuisia*, eikä osaa lapsista eriytetä omiin kouluihinsa?

##### c. Koulutuspolitiikka

(Paperilla kohta 4):

Pitäisikö mielestänne peruskoulutus järjestää siten että:

- lähes kaikki koulut ovat kunnallisia, jolloin *kouluviranomaiset ja -asiantuntijat* johtavat ja päättävät koulun asioista, esim. siitä mihin kouluun oppilaat menevät (lähikouluperiaate)
- kouluja on monenlaisia (kunnallisia, valtiollisia ja yksityisiä) ja *'markkinat' tai kysyntä* määräävät eli kukin perhe ja oppilas päättävät nykyistä enemmän siitä, mihin kouluun lapsi hakeutuu

---

Ovatko vanhemmat mielestänne *pakotettuja* tekemään erityisiä valintoja lapselle nykyisessä peruskoulussa?

Millaista ristiriitaa?

Näettekö *ristiriitaa* siinä, että vanhemmat saattavat haluta yhteiskunnassa kaikille lapsille tasa-laatuisen peruskoulutuksen, mutta silti tekevät yksilöllisiä valintoja omalle lapselleen?

### **Lopuksi**

Onko jotain lisättävää?

Voiko ottaa vielä tarvittaessa yhteyttä tähän haastatteluun liittyen?

Voisiko ottaa mahdollisesti yhteyttä, KUN lapsen yläkoulu on alkanut, toista haastattelua varten, mikäli tutkimushankkeessa tullaan keräämään tuossa vaiheessa lisää haastatteluja?

---

Muistithan pyytää allekirjoituksen, jolla annetaan lupa materiaalin käyttämiseen VAKOVAssa.

#### LIITE 4. Haastattelujen toteuttaminen

Turussa kaikille suomenkielisen yleisopetuksen 6. luokkalaisten (1284 oppilasta) huoltajille lähetettiin kyselylomake yläkouluun siirtymisestä joulukuussa 2009. Lomakkeen lopussa pyydettiin yhteystietoja niiltä, jotka halusivat osallistua haastatteluun<sup>48</sup>. Kyselylomakkeet jaettiin alakoulujen kautta 6. luokkalaaisille<sup>49</sup> samaan aikaan kun he saivat opetuspalvelukeskuksen tiedotteen yläkouluun siirtymisestä. Huoltajia pyydettiin palauttamaan kysely palautuskuoressa yliopistolle 17.12.2009 mennessä tai siinä vaiheessa kun perhe tiesi, siirtykö lapsi oman oppilasalueen kouluun vai haetaanko hänelle oppilaspaikkaa muusta koulusta, viimeistään kuitenkin 31.1.2010 mennessä. Tämä sen vuoksi, että yläkoulujen informaatiotilaisuudet järjestettiin 7.-28. tammikuuta 2010, jolloin ainakin perheistä osan päätös lykkääntyi tammikuun loppupuolelle.

Kyselyyn vastasi 423 huoltajaa (vastausprosentti 33), joista 112 jätti yhteystietonsa haastattelua varten. Kyselyaineiston, johon myös tutkimustuloksissani tulen viittaamaan ja tukeutumaan, luokittelun ja aineiston analyysin vuoden 2010 aikana tekivät tohtoritutkija Piia Seppänen ja kasvatustieteiden ylioppilas Pauliina Riipinen (os. Oksanen)<sup>50</sup>. Keväällä 2010 viikkojen 8 ja 16 välisenä aikana tutkimushankkeessa haasteltiin yhteensä 101 vanhempaa, joista isiä oli 11.

Koska alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan tarkoitukseni oli tehdä väitöskirja korkeasti koulutetuista äideistä ja heidän lasten yläkouluvalintaan liittyvistä näkemyksistä ja valinnoista, haastattelin kaikki 30 yhteystietonsa jättäneitä akateemisesti kouluttautunutta äitiä. Heidän lisäksi haastattelin 10 ammattikorkeakoulu- tai opistotutkinnon suorittanutta äitiä sekä yhden äidin, jonka ylin koulutus oli peruskoulu, yhteensä 41 äitiä. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, joita lisäksi tekivät Piia Seppänen<sup>51</sup> sekä kasvatustieteiden ylioppilaat Johanna Valtanen<sup>52</sup> ja Noora

<sup>48</sup> ”Tutkimuksessa aiomme myös haastatella vanhempia kevättalvella 2010. Jos haluat osallistua haastatteluun, kirjoita alle yhteystietosi. Yhteystietoja käytetään vain haastatteluajan sopimiseen. Huom. Lomakkeen voi palauttaa myös ilman näitä yhteystietoja!”

<sup>49</sup> Turun kaupungin Perusopetuspäällikön tutkimuslupa 27.8.2009.

<sup>50</sup> Pauliina Oksanen teki kyselylomake aineistosta gradunsa ”Turkulaiset perheet valintojen pyörteissä – Tutkimus turkulaisten perheiden yläkouluvalinnoista ja niiden syistä Turun kaupungin eri oppilasalueilla?”

<sup>51</sup> Piia Seppänen haastatteli 30 pääasiassa opiston tai ammattikorkeakoulun käynnystä äitiä, joiden lapsi joko siirtyi oman oppilasalueensa kouluun tai jolle haettiin koulupaikkaa jostain muusta Turun alueen koulusta sekä ne muualla kuin Suomessa syntyneet äidit, joilla ei ollut yliopistotutkintoa.

<sup>52</sup> Johanna Valtanen haastatteli 13 tutkimukseen ilmoittautuneista kaikkein matalimmin koulutautuneet ja melko matalan ammatti- ja tulotason omaavaa äitiä, joiden kuudesluokkalainen lapsi oli siirtymässä oman oppilasalueensa yläkouluun. Johannan keräämästä aineistosta syntyi hänen gradututkielmansa ”Kouluvalinnat työväen näkökulmasta” (2011). Opinnäytetyössään Johanna perehtyi siihen, mitä kouluvalinta näille äideille tarkoittaa, mitä merkitystä kouluvalinnoilla koetaan olevan ja minkälaisia ajatuksia kilpailun tuominen peruskoulutuksen kenttään herättää.

Kedonperä<sup>53</sup>. Väitöskirjatutkimukseni aineisto koostuu 87 äidin haastattelusta niiden teemojen ja sisältöjen osalta kuin ne vastaavat tutkimukselleni asettamiin kysymyksiin. Siten tutkimusjoukko koostuu eri tavoin kouluttautuneista ja erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin asemoituneista äideistä, jotka tekevät tiedostaen tai tiedostamattaan erilaisia yläkouluvalintoja lapsilleen.

Ensimmäiset yhteydenotot yhteystietonsa haastattelua varten jättäneisiin äiteihin otin sähköpostitse maanantaina 1. maaliskuuta 2010. Ilmoitin viestissäni<sup>54</sup> ottavani heihin yhteyttä puhelimitse parin päivän kuluessa. Sain sovittua ensimmäisen haastattelujan saman viikon torstaiksi. Kahden viikon kuluttua ensimmäisestä yhteydenotosta haastateltaviin olin haastatellut 12 äitiä. Maaliskuun puolessa välissä (15.3.2010) sovin uusia haastatteluaikoja. Muutamiin yhteystietonsa jättäneisiin äiteihin otin yhteyttä pariin otteeseen ennen kuin tavoitin heidät ja sain sovittua meille molemmille sopivan haastattelujankohdan. Viimeisen haastatteluun halukkaan äidin haastattelin huhtikuun puolessa välissä.

Seuraavassa yhteydenotossani joko puhelimitse tai muutamissa tapauksissa sähköpostitse kerroin haastattelun keskimääräisen keston samalla kuitenkin selvittäen, kuinka kauan haastattelut olivat kestäneet lyhimmillään ja pisimmillään ensin Vantaan kokemusten ja myöhemmin omien kokemusteni mukaan. Kerroin tarkemmin myös tutkimushankkeesta ja tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, että haastateltavan luvalla tulen äänittämään haastattelun. Lisäksi sovimme haastattelupaikan, jonka toivoin olevan haastateltavalle helpoin ja mieluisin paikka ja tila sekä olla että tulla. Myös haastattelujankohta sovittiin haastateltavan ehdoilla eli tein haastatteluja myös iltaisin haastateltavan kotona tämän työpäivän päätyttyä. Pidin kaiken kaikkiaan parempana olla yhteydessä ja sopia haastattelujankohdat ja -paikat puhelimitse kuin sähköpostitse. Näin sain esituntuman haastateltavaan ja hänen tyyliinsä ja tapaansa puhua ja olla vuorovaikutuksessa. Samalla haastateltava saattoi kuulla ja kokea minun tapani ”toimia” haastattelijana.

Pääsääntöisesti tein kaksi haastattelua päivässä, mutta aikataulutusten vuoksi neljänä päivänä tein kolme haastattelua. Kolme pitkäköö haastattelua per päivä oli haasteel-

<sup>53</sup> Noora Kedonperä haastatteli puolestaan 11 isää, jotka olivat niin omilta koulutustaustoiltaan kuin lapselle tehtyjen kouluvalintojenkin suhteen hyvin heterogeeninen ryhmä. Nooran gradu ”Isien rooli lasten yläkouluvalinnassa” valmistui 2011. Nooran tutkimusintressinä oli se, miten ja minkälaiset isät osallistuvat lastensa koulutukseen ja kouluvalintaan, onko näistä isistä löydettävissä joitakin yhteisiä piirteitä sekä se, minkälaiseksi isät kokevat roolinsa lasten kouluvalinnassa. Lisäksi Noora teki kuusi muuta äitien haastattelua tutkimushankkeelle.

<sup>54</sup> Hei! Olet vastannut Turun yliopiston kyselyyn, joka koski lapsesi siirtymistä yläkouluun. Kyselyssä pyydettiin myös haastatteluun osallistumista, jota varten olet antanut yhteystietosi. Haluaisin haastatella sinua siitä, mitä ajattelet lapsesi siirtymisestä yläkouluun. Yritän soittaa sinulle lähipäivien aikana, jotta voisimme sopia haastattelujan, mikäli olet edelleen halukas osallistumaan. Voimme sopia haastattelujan myös näin sähköpostitse. Haastatteluun kannattaa varata aikaa noin 1,5 tuntia ja se voidaan tehdä sinulle helpoimmassa paikassa, jossa voimme jutella rauhassa. Haastattelu on täysin luottamuksellinen ja käsitellään siten, että vastaaja ei voi tunnistaa. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta ja mahdollisiin kysymyksiin vastaa myös tutkijatohtori Piia Seppänen. Ohessa yhteystietomme.

lista keskittymiskyvyille. Koska haastateltavat osoittautuivat kaikin puolin puheliaksi ja tutkimukseni kannalta mielenkiintoisiksi informanteiksi, onnistuin myös näiden pitkien päivien viimeisissä haastatteluissa säilyttämään kiinnostukseni haastateltavan kokemuksille. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti tarkoitukseni oli haastatella vain muuhun kuin osoitteen mukaiseen kouluun sekä painotettuun opetukseen hake- neet yliopistokoulutetut äidit (n = 30). Haastattelujen myötä innostukseni kuitenkin kasvoi ja heidän lisäksi haastattelin kymmenkunta ammattikorkeakoulu- tai opis- totutkinnon suorittanutta äitiä, joiden lapsi siirtyi heille osoitettuun lähikouluun sekä kolme muussa kunnassa asuvaa äitiä, yhteensä siis 41 äitiä.

Eskola ja Vastamäki (2001) ovat todenneet, että haastattelun onnistumisen kannal- ta haastattelupaikalla on merkitystä, sillä kyse on moninaisten sosiaalisten tekijöi- den määrittämästä vuorovaikutustilanteesta. Jo haastattelutilannetta suunniteltaessa haastattelijan tulee valita tila haastateltavan näkökulmasta. Mahdollisimman neut- raalin haastattelupaikan keksiminen on vaikeaa, mutta tutkijan kannattaa kuunnella haastateltavaa ja huomioida tämän mielipide haastattelupaikan valinnassa. Kun tila on haastateltavalle tuttu ja turvallinen, kuten koti, haastattelulla on suurempi mah- dollisuus onnistua. Tällöin haastattelijalla on ikään kuin vieraalla maalla ja hän jou- tuu seuraamaan haastateltavan antamia merkkejä siitä, kuinka tässä tilanteessa tulee käyttäytyä. Osaltaan kutsun saaminen haastateltavan kotiin kertoo myös siitä, että hän on sitoutunut haastatteluun ja valmis luottamaan tutkijaan. Kotihaastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden havainnointiin siitä, minkälaisessa ympäristössä tutkittava asuu, millainen perhe hänellä on jne. (emt. 27-28.) Kotiinsa minut kutsui kaikkiaan 11 ja työpaikalleen 13 äitiä. Kaksi haastattelua tein kahvilassa.

Omalla työpaikallani haastattelin puolestaan 15 äitiä. Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan tutkijan työpaikka on puolestaan tila, jossa toimitaan hänen ehdoillaan. Tutkijalla on työtilassaan yliopistolla käytössään tiettyvälineistö, kuten työpöytä, -tuoli, tietokone jne. Yleensä tilan järjestely tuo turhan selkeästi esille eri roolit. Esi- merkiksi vierailijoille tarkoitetut tuolit on sijoitettu siten, että ne erottuvat tutkijalle tarkoitetusta tuolista ja työpöytä on sijoitettu niin, että tila jakautuu kahtia työnte- kijän ja asiakkaan tilaan. Tutkijan ja haastateltavan valta-asetelmaan on mahdollista pienentää ja muuttaa sijoittamalla työtilan pöytä ja tuolit toimistokalustamisesta eroavalla tavalla. Käyttäessään haastattelupaikkana julkista tilaa, tutkijan olisi hyvä pyrkiä purkamaan sellaiset tilaan liittyvät tekijät, jotka voivat saada tutkittavan tun- temaan itsensä epävarmaksi. (emt. 29.) Haastattelupaikka sovittiin täysin äitien eh- doilla.

Kaikista Vanhemmat ja kouluvalinta -hankkeen haastatteluista 33 (37 %) tehtiin haastateltavan kotona. Seuraavaksi yleisin paikka haastattelua varten oli tutkimuk- seen osallistuneiden äitien työpaikka, sillä 24 (27 %) äitiä toivoi haastattelijan tulevan työpaikalleen. Haastatteluista 22 (25 %) tehtiin yliopistolla joko haastattelijan työhuo- neessa tai jossakin muussa sopivassa paikassa. Kahvilan haastattelupaikakseen valitsi 6 äitiä (7 %) ja loput viisi äitiä (6 %) haastateltiin joko kirjastossa tai koulussa.

**Haastattelijan ja haastateltavan kohtaaminen.** Jokainen haastateltava tuli sovittuun paikkaan aikataulun mukaisesti eikä kukaan jättänyt tulematta työpaikalleni tai kahvilaankaan, jos sellaisen olimme sopineet haastattelupaikaksi. Yhtä kertaa lukuun ottamatta haastateltavat olivat paikalla jo mennessäni haastateltavan kotiin. Tuolloin sain kuitenkin mainion tilaisuuden jutustella yläkouluun siirtyvän lapsen kanssa, joten sain kuulla lähemmin myös hänen ajatuksiaan ja näkemyksiään koulunkäynnistä ja tulevasta siirtymisestä yläkouluun. Eskola ja Vastamäki (2001, 28) ovat todenneet, että haastattelujen tekeminen kotona luo haastateltavalle tutun ja turvallisen ympäristön, jolloin haastattelulla on hyvät edellytykset onnistua.

Eräänlainen verryttely ja jutustelu ennen varsinaista haastattelua, oli koteihin menettäessä leppoista, sillä usein vastassani oli joko perheen lapsi/lapset tai lemmikki, joista sai mukavasti aikaan kevyen keskustelun. Muita verryttelyaiheita olivat useimmiten sää, perheen koti ja asuinalue, lasten harrastukset, se, mitä haastateltava oli juuri ennen saapumistani tehnyt jne. Haastattelutilanteet tapahtuivat pääsääntöisesti kotoisesti keittiöpöydän tai olohuoneen pöydän äärelle ja usein haastattelujen lomassa joimme kahvit.

Myös haastateltavien työpaikoilla tehdyt haastattelut alkoivat kevyellä jutustelulla liittyen useimmin siihen toteamukseen, että olin tyytyväinen itseäni ”muualta muuttaneena turkulaisena” löytäessäni haastattelupaikan. Omassa työhuoneessani jutustelu alkoi puolestaan sillä, että haastateltava oli tyytyväinen löytäessään minun työpaikkani. Omilla työpaikoillaan haastateltavat tarjosivat usein kahvit tykötarpeineen, kuten myös minä tarjosin työpaikallani kahvin tai teen pikkunaposteltavineen. Kahviloissa tehdyt haastattelut vaativat entistä intensiivisempää keskittymiskykyä tilassa olleen hälyn ja astioiden kilinän vuoksi, mutta koin näidenkin haastattelujen onnistuneen jotakuinkin samalla tavoin kuin kotona tai työpaikoilla tehdyt haastattelut.

Haastattelujen aluksi kertosin vielä haastatteluun tarvitsemamme ajan ja kerroin sen riippuvan toki haastateltavasta itsestään ja hänen puheliaisuudestaan. Lisäksi kertosin tutkimushankkeen tarkoituksen ja kerroin omasta väitöskirjatutkimuksestani sekä haastattelun kulusta ja teemoista yleisellä tasolla. Muistutin myös siitä, haastattelut äänitetään ja puretaan kirjoitettuun muotoon, mutta tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyyteen tai muuhun tunnistamiseen liittyviä tietoja ei esitetä missään yhteydessä. Pyysin haastateltavia allekirjoittamaan suostumuksensa siihen, että tutkittava suostuu haastatteluun ja antaa luvan haastatteluaineiston tutkimus- ja opetuskäyttöön sekä arkistointiin mahdollista myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Jokainen haastateltava allekirjoitti sopimuksen.

Ensimmäisten haastattelujen alkupuolella olin jonkin verran jännittynyt, mutta haastattelutuokion edetessä jännitys laukesi. Haastattelujen edetessä kokemus toi entistä enemmän varmuutta ja loppupään haastattelut sujuivat melko mutkattomasta. Haastateltavani olivat puheliaita ja he myös pysyivät pääsääntöisesti aiheessa, joten minun ei tarvinnut palauttaa heitä takasin tutkimuksen teemoihin. Yleisesti ottaen

koin onnistumisen tunteita haastattelijana ja koin saaneeni haastattelutilanteisiin ja keskinäiseen haastattelijaj – haastateltava vuorovaikutukseen hyvän, rennon ja luottamuksellisen tunnelman.

Pari kertaa koin epäonnistuneeni haastattelijana ollessani tilanteessa, jossa haastateltavan äidin poskia pitkin alkoi valua kyyneleitä. Ensimmäinen kyynelehtivä äiti (parisuhteessa) jatkoi puhetta ilman sen kummempaa, joten en edes yrittänyt puuttua asiaan. Toisella äidillä (eronnut) valui haastattelun keskivaiheissa kyyneleet ja muutamana kerran hän miltei purskahti itkuun. En vielä kukaan osannut toimia asiassa lämmenhenkisesti myötäelävänä ihmisenä, vaan paahdoin haastattelurungon teemat ja kysymykset loppuun saakka. Vasta kolmannella (leski) kerralla ja reflektoituani asiaa ja edellisiä kertoja ymmärsin kysyä, että haluaisiko haastateltavani keskeyttää haastattelun ja jatkaa myöhemmin. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että haluaa jatkaa, joten jatkoimme haastattelun loppuun saakka. Yhden haastattelun aikana koin puolestaan itse jonkinasteisen tunteenpurkauksen äidin kertoessa yläkouluun siirtyvän lapsen sisaren pitkään jatkuneesta koulukiusaamisesta. En voinut estää kyyneleideni valumista poskipäitani pitkin, mutta toisaalta koin käytökseni normaaliksi ja inhimilliseksi ja osaksi omaa käyttäytymistäni ja persoonaani.

**Haastattelujen litterointi ja ”poistot”.** Haastattelut litteroitiin viikkojen 9 ja 17 välisenä aikana litterointipalvelu Tutkimustie Oy:ssä, jonne haastattelut toimitettiin yrityksen ohjeistamalla tavalla nettiohjelman kautta. Valmiit litteroidut haastattelut oli myös ladattavissa luettavaksi omalle koneelle keskimäärin viikon kuluessa niiden lähettämisestä. Tutkimustie Oy ilmoittama ohjeistus sanatarkalle puhekieliselle litteroinnille ilman täytesanoja oli seuraavanlainen: ”Litterointi tehdään sanatarkasti ja puhekieltä noudattaen, mutta kuitenkin niin, että täytesanat, änkytykset, toistot ja (merkityksettömät) sanakatkot (esim. ”niinkun”, ”tota”, ”ja ja, ja”) ja haastattelijan välikommentit (esim. ”joo”, ”ahaa”, ”mm”) jätetään litteroimatta. Haastattelun teemasta eksyviä keskusteluja (esim. nauhoituslaitteesta, säästä, kahvista) ei myöskään pääsääntöisesti litteroida”. Johanna Valtanen ja Noora Kedonperä litteroivat itse graduisaan käyttämänsä haastattelut edellisen ohjeistuksen mukaisesti kevään ja kesän 2010 aikana.

Kolme haastattelua jätin pois analyysistani, sillä haastateltavat olivat vastanneet vain lyhyin ”joo”, ”ei” tai ”en tiedä” – vastauksin ja ehkä juuri siksi haastattelijaj oli joutunut johdattelemaan haastateltavaa saadakseen tästä edes jotain irti lapsen koulutukseen ja kouluvalintoihin liittyen. Kahden ulkomaalaissyntyisen äidin haastattelun jätin aineistosta analyysivaiheessa pois, koska näissä haastattelussa kysymysten ymmärtämisessä ja vastausten tuottamisessa suomeksi oli vaikeuksia.