

# Tutkimus turkulaisten isien ajatuksista peruskoulusta ja yläkouluvalinnasta

Noora Kedonperä 57686

Pro gradu -tutkielma

Aikuiskasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Tammikuu 2013

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

KEDONPERÄ, NOORA: Tutkimus turkulaisten isien ajatuksista peruskoulusta ja yläkouluvalinnasta.

Pro gradu -tutkielma, 104 s., 14 liites.

Aikuiskasvatustiede

Tammikuu 2013

---

Tutkimuksessa käsitellään turkulaisten isien käsityksiä peruskoulusta ja siihen liittyvistä ilmiöistä, kuten kouluvalinnasta ja koulumarkkinoista. Tutkimuskysymysten avulla pyritään selvittämään isien mielipiteitä ja ajatuksia suomalaisesta peruskoulusta ja kouluvalinnasta, kouluvalinnan merkityksestä ja lähikouluperiaatteesta sekä nykypäivänä vahvasti esillä olevista koulumarkkinoista. Tutkimuksen aineisto perustuu 11 isän haastatteluun. Teemahaastattelut tehtiin hanketta varten luodun haastattelurungon mukaisesti.

Isät näkevät yleissivistyksen ja perustietojen ja -taitojen hankkimisen koulutuksen tärkeimpinä tehtävinä. Perusopetuksen tasapuolisuutta pidetään tärkeänä, mutta oppilaiden tasapäistämistä ei. Yksikään isistä ei pidä peruskoulutusta nykyisellään liian vaativana, mikä osaltaan selittyy isien omien lasten hyvällä koulumenestyksellä.

Haastatellut isät kannattavat sitä, että lahjakkaammat lapset saavat koulussa lisätehtäviä ja -haasteita. Eritasoisten oppijoiden ei tulisi olla eri luokissa, vaan opettajan ammattitaitoon kuuluu osata huomioida kaikki oppilaat ja tukea heitä heidän tarvitsemallaan tavalla.

Haastateltavien lapsista yhteensä yhdeksän lasta yhdestätoista haki yläkouluun painotetulle luokalle. Syitä lähikoulun valinnalle olivat muun muassa alakoulussa aloitetun painotetun opetuksen jatkuminen omassa lähikoulussa, koulun hyvä maine ja se, että vanhempi sisarus tai sisarukset kävivät samaa koulua. Turkulaisten koulujen painotettu opetus sai myös kritiikkiä. Painotetun opetuksen tarjontaa pidettiin yksipuolisena liikuntaan lukuun ottamatta. Myös painotetun aineen vähäisyyttä opetussuunnitelmassa kritisoitiin.

Osa isistä kannattaa huippukouluja, mutta ei pidä niitä tarpeelliseksi vielä peruskoulutasolla. Vapaammat koulumarkkinat nähdään väylänä avoimempaan koulutusjärjestelmään. Isät eivät nähneet tällaisesta tilanteesta syntyvän niinkään kilpailua, vaan perheillä olisi tällöin enemmän mahdollisuuksia valita lapselle koulu heidän omien lähtökohtiensa kautta.

Pääsääntöisesti maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista normaaliin perusopetukseen pidettiin hyvänä. Lasten sukupuoli nousi myös haastatteluissa esille erityisesti maininnoilla poikien murrosiän haasteellisuudesta ja sen ajoittumisesta kouluvalinnan kanssa samaan aikaan. Opettajien tärkeä rooli nousi tämänkin aiheen kohdalla vahvasti esiin.

Asiasanat: isät, koulumarkkinat, kouluvalinta, peruskoulu, yläkoulu

## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	1
2 Suomalainen peruskoulu ja kouluvalinta .....	4
2.1 Suomalaisen peruskoulun lähtökohdat ja tavoitteet .....	5
2.2 Kouluvalintapolitiikka .....	10
2.3 Koulumarkkinat.....	17
2.4 Monikulttuurisuus peruskoulussa.....	20
3 Sukupuolijaot suomalaisessa yhteiskunnassa .....	23
3.1 Sukupuolten työnjako ja siinä tapahtuneet muutokset .....	23
3.2 Sukupuolen merkitys kodin ja koulun vuorovaikutuksessa.....	27
3.3 Muuttunut isyys .....	30
3.4 Isätyypit.....	38
4 Tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmät .....	42
4.1 Tutkimuskysymykset .....	44
4.2 Haastateltavat .....	46
4.3 Teemahaastattelu.....	49
4.4 Laadullinen tutkimus.....	50
4.5 Tutkimuksen tulosten luotettavuus.....	52
5 Tutkimustulokset.....	53
5.1 Suomalainen peruskoulujärjestelmä isien silmin.....	53
5.1.1 Peruskoulu luo pohjan tulevaisuudelle .....	54
5.1.2 Peruskoulun vaativuus.....	58
5.2 Yläkouluvalinta ja sen merkitys.....	63
5.2.1 Lähikouluperiaate ja kouluvalinnat .....	63
5.2.2 Soveltuvuuskokeet.....	66
5.2.3 Painotetut luokat .....	68
5.3 Koulumarkkinat.....	70

5.3.1 Laadukas koulutus – tasapuolisuutta vai tasapäistämistä? .....	72
5.3.2 Valinnanvapauden merkitys koulumarkkinoilla .....	75
5.3.3 Koulumaailman kansainvälistyminen – maahanmuuttajat mukaan koulumarkkinoille .....	83
5.4 Oppilaiden sukupuolen vaikutus isien puheeseen .....	86
6 Loppupäätelmät .....	91
Lähteet.....	96
Liitteet	

# 1 Johdanto

Suomalainen peruskoulu ja siihen liittyvä kouluvalinta ovat aiheita, jotka ovat olleet viime vuosina niin akateemisen tutkimuksen kuin mediankin keskiössä. Kouluvalintaa on käsitelty vanhempien näkökulmasta, mutta usein vanhempien mielipidettä edustaa äiti. Isien rooli lastensa koulunkäynnin tukena ja yleisemminkin lastenhoidossa on perinteisesti ajateltu olevan vähäisempi kuin äidin. Isien roolissa on kuitenkin tapahtunut muutosta ja isät osallistuvat aikaisempaa aktiivisemmin lastensa koulunkäyntiin liittyviin valintoihin. Isien mielipiteitä kouluvalinnasta ja peruskoulusta yleensä on kuitenkin tutkittu yllättävän vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin isien ajatuksia koskien suomalaista peruskoulua, sen periaatteita ja rakennetta. Haastattelujen tekohetkellä vuoden 2010 keväällä aihe oli ajankohtainen tutkimukseen osallistuneille isille, koska heidän oma lapsensa oli siirtymässä yläkouluun seuraavana syksynä.

Vielä 2000-luvulla tultaessa Suomessa on tutkittu yllättävän vähän väestön koulutusasenteita ja sitä, mitä lasten vanhemmat todella ajattelevat koulusta ja mitä he siitä tahtovat. Tästäkin syystä julkisuudessa ja medioissa käyty keskustelu on usein rakentunut varsin tyhjän päälle, mutta siitä huolimatta saavuttanut oikeutuksen edustaa niin sanotusti vanhempien yleistä mielipidettä tai jopa totuutta suomalaisen koulutuksen laadusta. (Rinne & Nuutero 2001, 95.) Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tuoda esille vanhempien – ja erityisesti isien – ajatuksia suomalaisesta peruskoulusta ja siihen liittyvästä kouluvalinnasta.

Tutkimus on osa Turun yliopiston ja Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitosten tutkimushanketta *”Vanhemmat ja kouluvalinta (VAKOVA). Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupolitiikat suomalaisessa peruskoulussa.”* Tutkimuksen kohteena on vanhempien koulutusstrategioiden ja kunnallisen koulupolitiikan välinen suhde sellaisena kuin se ilmenee peruskoulun ala- ja yläkoulun välillä tapahtuvissa kouluvalinnoissa. Hanke pyrkii tuottamaan tietoa ja ymmärrystä kuumaan keskustelunaiheeseen niin tutkimuksen

kuin politiikankin alueella: miten olisi mahdollista rajoittaa kouluvalinnan eriarvoistavia vaikutuksia peruskoulutuksessa? Tarkastelemalla paikallista koulupolitiikkaa kansainvälisessä ja ylikansallisessa kontekstissa tutkimus pyrkii valaisemaan myös politiikan siirtymisen ja muuntumisen problematiikkaa myöhäis- ja globalisoituneissa tietoyhteiskunnissa. (Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 2012.)

Naisten työssäkäynti on lisääntynyt, mutta miesten osallistuminen kotitöihin ja lastenkasvatukseen ei ole vastavuoroisesti kasvanut. Vastuu kodin- ja lastenhoidosta on edelleen säilynyt naisilla, vaikka he ovat yhä enenevässä määrin mukana työelämässä. Alison Thomasin mukaan tämä tilanne ei osoita minikäänlaista ”androgynisyyden vallankumousta”, vaan naisten sopeutumista miesten rooleihin. Tätä hän kutsuu naisten ”maskulinisoitumiseksi”, joka on tapahtunut ilman miesten vastavuoroista ”feminiinistymistä”. Hänen huolensa kohdistuu perinteisten asenteiden hallitsevuuteen. Etenkin siihen, että on sekä luonnollista että toivottavaa, että naiset tekevät ”äitien työt” ja miehet toimivat perheen elättäjinä. (Thomas 1990, 143–144.) Kyseessä oleva perinteinen ajattelutapa istuu tiukasti myös suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulututkimuksissa. Kun puhutaan vanhempien mielipiteistä, niin usein sillä viitataan äitien ajatuksiin lastensa koulunkäynnistä. Isien ääni on ollut tutkimuksissa vähemmistössä tai puuttunut kokonaan. Isien ajatukset ja käsitykset peruskoulusta, kouluvalinnasta ja koulunkäynnistä voivat tuoda uudenlaisia näkemyksiä vallitsevaan keskusteluun. Tästä syystä heidän mielipiteitään on tärkeää tuoda esille.

Tutkimus perustuu haastattelumateriaaliin, joka on kerätty yhdeltätoista sellaiselta isältä, joiden lapsi on ollut siirtymässä yläkouluun seuraavana syksynä ja edessä on ollut yläkouluvalinta. Tutkimuksessa tarkastellaan ensin isien käsityksiä ja mielipiteitä suomalaisesta peruskoulujärjestelmästä yleisemmällä tasolla. Tämän jälkeen selvitetään sitä, millaisia merkityksiä isät antavat yläkouluvalinnalle ja millaisia ajatuksia valintaprosessi ja siihen liittyvät teemat herättävät. Kolmantena tutkimusteemana ovat isien ajatukset nykypäivän peruskoulu maailmasta. Kouluvalinnasta keskusteltaessa esiin nousee käsitteitä lähikouluperiaatteesta koulutusmarkkinoihin. Nämä aihealueita käsitellään tutkimuksen

kolmannessa teemassa. Lopuksi tarkastellaan lyhyesti lapsen sukupuolen vaikutusta isien puheeseen.

Sirkka-Leena Leppävuoren mukaan vanhemmilla ja opettajilla on suuri vastuu ohjata lapsi miettimään vaihtoehtoja ja tekemään valintoja ottamalla huomioon valintojen seuraukset. Lasta tulisikin ohjata valintojen tekemiseen niin, että hän kokee lopullisen valinnan omakseen, ottaa vastuun valinnastaan ja halu oppimiseen syntyy. (Leppävuori 1999, 98). Myös Diane Reay ja Stephen Ball ovat artikkelissaan *"Making Their Minds Up": Family dynamics of school choice* esittäneet, miten vanhemmat ohjaavat lasten päätöstentekoa. Etenkin keskiluokkaisten<sup>1</sup> lapsille annetaan käsitys, että myös heillä on vaikutusvaltaa perheessä. Perheen kesken käydyt neuvottelut ja keskustelut kätkevät kuitenkin taakseen vanhempien ja varsinkin äitien tekemät valinnat. (Reay & Ball 1998). Vaikka kouluvalinta koskettaa ensisijassa luonnollisesti lasta itseään, niin varsinainen päätös kouluvalinnasta tulee usein vanhemmilta; ja yleisesti äidiltä. Usein päätöksestä keskustellaan lapsen kanssa, jolloin hän saa kertoa oman mielipiteensä asiasta. Jos lapsi ja vanhemmat ovat eri mieltä, niin vanhempien argumentit ja suostuttelukeinot saavat valinnan usein kääntymään heidän ehdottamaansa vaihtoehtoon. Päätöstä saatetaan perustella niin, että lapsesta lopulta tuntuu, että päätös oli hänen itsensä tekemä, vaikka taustalla olisikin vanhempien mielipiteet.

Kouluvalinnalla tarkoitetaan sitä, että perheet voivat hakea lapselle koulupaikkaa haluamaansa kouluun. Kouluvalinnat ja koulujen oppilasvalinnat vakiintuivat Suomen peruskoulujärjestelmään kaupungeissa 1990-luvulla. Samalla peruskouluissa ovat yleistyneet painotetun opetuksen luokat. Niillä opetetaan normaalia enemmän tiettyä oppiainetta ja niihin valitaan parhaiten kriteerit täyttävät oppilaat. (Seppänen 2006, 9.) Esimerkiksi Diane Reayn tekemien tutkimusten mukaan Iso-Britannian koulumarkkinoilla kilpailu pääsystä parhaisiin kouluihin on kovaa ja vanhemmat (etenkin keskiluokkaa edustavat äidit) ovat valmiita pa-

---

<sup>1</sup> Luokkakäsitys on vahvasti mukana brittiläisessä koulutustutkimuksessa, mutta tässä tutkimuksessa luokkakeskustelua ei tarkastella.

nostamaan paljon omaa aikaansa ja vaivaansa valmentakseen lapsiaan koulujen pääsykokeisiin.

Tutkimuksen toisessa luvussa käsitellään suomalaista peruskoulua, sen kehittymistä ja tilannetta nykypäivänä. Kouluvalinta ja siihen liittyvät ilmiöt on ajan-kohtainen aihe, joka koskettaa jokaista perhettä lapsen siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Kouluvalintaan liittyy läheisesti myös käsite koulumarkkinoista. Nykyisessä peruskoulussa myös ulkomaalaisten oppilaiden osuus kasvaa ja maa-hanmuuttajien integroituminen peruskoulun normaaleille luokille on arkipäivää. Kolmosluvussa perehdytään perheissä vallitseviin sukupuolijakoihin suomalaisessa yhteiskunnassa ja näiden roolien merkityksiin koulumaailmassa. Lisäksi tarkastellaan miesten ja isien roolin on muutosta.

Neljännessä luvussa esitellään tutkimuskysymykset, -aineisto ja -menetelmät. Tutkimus on laadullinen ja se perustuu haastattelemalla saatuun aineistoon. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Analyysi on jaettu alakap-paleisiin tutkimuskysymysten rakenteen pohjalta. Viimeisessä eli kuudennessa luvussa tutkimuksen tulokset kootaan yhteen ja loppupohdinnassa esitellään myös mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

## **2 Suomalainen peruskoulu ja kouluvalinta**

Satu Helmi (2006, 22) on todennut että Suomessa on tutkittu yllättävän vähän vanhempien koulutusasenteita ja sitä, mitä lasten vanhemmat ajattelevat kou-lusta, mitä he siltä tahtovat ja mihin kouluvalintaan liittyvät ratkaisut perustuvat. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan lisäämään tietoa vanhempien – ja etenkin isien – ajatuksista ja käsityksistä koskien suomalaista peruskoulua, sen raken-netta ja kehitystä. Tässä luvussa käsitellään ensin suomalaista peruskoulua ja sen muutosta sekä muutostarpeita viimeisten vuosien ja vuosikymmenten ai-kana. Sen jälkeen tarkastellaan kouluvalintaa ja vanhempien osallistumista sii-



hen. Viimeisessä alaluvussa keskitytään kouluvalintaan läheisesti liittyvään ajankohtaiseen aiheeseen eli koulumarkkinoihin.

## ***2.1 Suomalaisen peruskoulun lähtökohdat ja tavoitteet***

Rinnakkaiskoulujärjestelmän<sup>2</sup> korvaaminen pituudeltaan ja ydinsisällöltään yhteisellä peruskoululla perustui koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon ajatukselle. Koulutuspolitiikassa omaksuttiin kuitenkin jo peruskoulun syntyvaiheissa myös koulutustulosten tasa-arvoisuutta korostavia ratkaisuja muun muassa luomalla valtakunnallinen opetussuunnitelma, jolla rajoitettiin kuntien ja koulujen opetussisällöllistä liikkumavaraa. Koululainsäädännölle tunnusomaista oli hyvin yksityiskohtainen oppilaitosten hallinnon ja toiminnan sääntely, millä pyrittiin turvaamaan koulutuspalvelujen yhdenmukainen tarjonta valtakunnan eri osissa. (Lukkarinen 2002, 131.)

Yksi koulutuksen tehtävä on ohjata ja luokitella yksilöitä erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin ja välittää lapsille, nuorille ja aikuisille yksilöllisessä ja yhteisöllisessä elämässä sekä työmarkkinoilla tarpeellisia kvalifikaatioita. Kvalifikaatiot tarkoittavat niitä tietoja, taitoja, kykyjä, asenteita ja arvoja, joita yksilöt tarvitsevat toimiessaan sekä työmarkkinoilla erilaisissa ammateissa ja tehtävissä sekä kansalaisina demokraattisessa yhteiskunnassa. Kvalifikaatioiden tuottaminen kuuluu sekä yleissivistävälle koululle yksilön sellaisten perustietojen ja taitojen tuottajana, joiden hallitseminen katsotaan olevan välttämätöntä kaikille yhteiskunnan jäsenille (esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon, matemaattisten perustaitojen, kansalaistaitojen), että ammatilliselle koulutukselle ammattialan mukaisesti eriytyvien tietojen ja taitojen tuottajana. Kvalifikaatioita voidaan luokitella lukemattomin tavoin, eivätkä taidot suinkaan aina tarkoita vain joidenkin työelämään kytkeytyvien tietojen tai taitojen hallintaa. Kvalifikaatiot ovat myös mo-

---

<sup>2</sup> Perustui ajatuksiin lasten erilaisesta koulutettavuudesta ja siitä seuranneeseen varhaiseen jaotteluun koulutettavaan ja ei-koulutettavaan ryhmään. ([http://www.oph.fi/tietopalvelut/kansainvalinen\\_koulutustieto/suomi\\_ja\\_pisa/perusopetuksen\\_historia](http://www.oph.fi/tietopalvelut/kansainvalinen_koulutustieto/suomi_ja_pisa/perusopetuksen_historia))

raalisia ja liittyvät hyvien tapojen, käytössääntöjen ja haluttujen arvojen oppimiseen. Koulussa tuotetaan monia jokapäiväisen elämän kannalta tärkeitä kvalifikaatioita, kuten kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja, siisteyttä, huolellisuutta tai tottelevaisuutta. Kvalifikaatiot liittyvät myös työmarkkinoilla tarvittavien asenteiden, käyttäytymisnormien ja arvojen osaamiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2010, 140–141.)

Perustuslain mukaan sivistys kuuluu jokaiselle. Sivistys ja sen saavuttamiseksi rakennettu koulujärjestelmä ovat keskeisimmät välineet tasa-arvon toteuttamiseen. Yhteiskunnan nykyinen kehitys korostaa sitä, että sivistyksellä ja osaamisella on yhä suurempi merkitys kansallisen kilpailukyvyn ja ihmisten hyvinvoinnin luomisessa. Koulutus on nähty myös keinona tukea yhteiskunnan tasapainoista kehitystä, sopeutua muutokseen ja lieventää kielteisten kehityskulkujen vaikutuksia hyvinvointiin. Tasa-arvoinen koulutus asuinpaikasta tai sosiaalisesta taustasta riippumatta on edelleen keskeisin keino tämän tavoitteen saavuttamiseksi. (Juva et al. 2009, 21.)

Koulutuksen tilaa Suomessa on suhteutettu kansainväliseen vertailukehykseen lähinnä OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development), IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ja EU:n komission toimesta. Vertailuaineistot sisältävät sekä tilasto- että tutkimuspohjaisia tarkasteluja. Osa vertailuista perustuu lähinnä laadullisiin asiantuntija-arvioihin. (Juva et al. 2009, 53.) 2000-luvun alussa julkisuudessa ja medioiden valtaamassa kulttuurissa julistettiin ihmisten luonnonmukaista eriarvoisuutta, yksilöllisyyttä, lahjakkuutta ja tämän mukana taas kerran tasapäistävän peruskoulun rappiota (Rinne & Nuutero 2001, 88–89).

Kansainvälisen vertailun keskeisin viesti on samanaikaisesti myönteinen ja huolestuttava. Perusopetuksemme antaa nuorille hyvän tiedollisen ja taidollisen pohjan toimia itsenäisenä ja täysivaltaisena yhteiskunnan kansalaisena. Toisaalta etäännyminen demokraattisesta päätöksenteosta ja vieraantuminen henkilökohtaisesta vastuusta yhteiskunnan kehittämisessä ja sen hyvinvoinnin edistämisessä on silmiinpistävä voimakasta. Toisin kuin muissa Pohjoismaissa, koulu ei meillä tarjoa luontevia mahdollisuuksia eikä innosta nuoria

osallistumaan itseään koskevaan päätöksentekoon ja harjaantumaan näin aktiiviseen kansalaisuuteen tulevaisuudessa. (Juva et al. 2009, 59–61.)

Tuoreimpien havaintojen valossa suomalaisten koulujen valmiudet ja aktiivisuus ottaa käyttöön tietoteknologian tarjoamia mahdollisuuksia oppimisen ympäristöjen kehittämisessä ovat puutteelliset moniin muihin maihin verrattuna. Aiempiin arviointeihin verrattuna suomalaisten koulujen aktiviteetti hyödyntää tietoteknologiaa opetuksessaan on hiipumassa. Samaan aikaan monet muut maat ovat edenneet nopeasti uuteen tietoteknologiaan perustuvan pedagogiikan leviittämisessä kouluihin. Teknologian perustaitojen hallintaa ei Suomessa vielä mielletä koulun ydintehtäviin kuuluvaksi. Nykyaikaisessa yhteiskunnassa tämä osaaminen on kuitenkin lukutaitoon verrattava perusvalmius, joka kuuluu kaikille. Uusimpien tulosten valossa on välttämätöntä, että tietoteknologian rooli nostetaan olennaiseksi sisällöksi opetussuunnitelmien uudistamisessa ja oppilaitosten pedagogisen johtamisen koulutuksessa. Vain harva oppilaitosten johtaja mieltää keskeistä rooliaan teknologian juurruttamisessa osaksi koko oppilaitoksen ja kaikkien oppiaineiden työskentelyä. (Juva et al. 2009, 60.)

Tiedon digitalisoituminen avaa valtavan määrän uusia mahdollisuuksia oppimiselle. Toisaalta se edellyttää uusia opiskelutaitoja ja kriittisyyttä erilaisia vaikutuspyrkimyksiä kohtaan. Tietoteknisten perusvalmiuksien hallinta on välttämätön edellytys jatko-opinnoissa ja työelämässä edistymiseen. Valmius toimia digitaalisissa tietoympäristöissä ja tässä tarvittavien perustaitojen hallinta on käytännössä muodostunut lukutaitoon verrattavaksi välttämättömäksi osaksi yleissivistystä. (Juva et al. 2009, 82.)

Kansainvälisten vertailujen valossa suomalainen peruskoulu ei kykene kattavasti turvaamaan riittäviä tietoteknisiä perustaitoja kaikille oppilaille. Digitaalisten tietolähteiden hyödyntäminen opetuksessa on haastamassa monin tavoin peruskoulun pedagogista kehittämistä. Näyttää kuitenkin siltä, että tietoteknologian soveltaminen suomalaisissa kouluissa on melko vaatimatonta. Koulujen halukkuus kehittää opetussuunnitelmiaan ja eri aineiden pedagogiikkaa kohti tietoteknologian laajamittaista hyödyntämistä on pikemminkin taantunut kuin

kasvamassa. Monet muut maat ovat ripeää tahtia ohittamassa Suomen tietoteknologian innovatiivisina hyödyntäjinä. (Juva et al. 2009, 82–83.)

Valmiudet hyödyntää uuden teknologian tuomia mahdollisuuksia työelämässä ja elinikäisen opiskelun mahdollistajana eivät perusopetuksessa tällä hetkellä kehity yhteiskunnan osaamistarpeiden edellyttämällä tavalla. Täysivaltaiselle kansalaisuudelle välttämättömät taidot hyödyntää sähköisiä palveluja tai valmiudet kriittisesti arvioida ja valikoida tietoa eivät kehity ilman systemaattista harjoittelua. Monipuoliset verkkonavigoinnin taidot tulee sisällyttää kaikkien koulujen opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmiin kirjattujen päämäärien toteuttamista tulee tukea, kehittää ja arvioida mittavilla paikallisilla ja valtakunnallisilla hankkeilla. Jos perusopetukseen ei panosteta riittävästi, vaihtelevat oppilaiden valmiudet hyödyntää uusien oppimis- ja palveluympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia suuresti. Tällainen tilanne aiheuttaa vakavan uhan koulutukselliselle tasa-arvolle. (Juva et al. 2009, 83.)

Virkamiehet näyttivät 1990-luvun alussa saavan haltuunsa myös perinteisen komitealaitoksen edustaman poliittisen vallan. 1960-luvulla peruskoulua valmistavat komiteat olivat olleet poliittisesti edustavia. Puolueilla oli niissä poliittisen mandaattinsa mukainen paikka virkamiesten rinnalla. Toisin oli 1990-luvun alussa. Tuntijakotyöryhmä ja opetussuunnitelmatyöryhmät olivat koulutusalan virkamiehistä ja asiantuntijoista koottuja. Asiantuntijavalta oli sivuuttanut poliittisen vallan koulu-uudistuksessa. (Ahonen 2008, 16.)

Eduskunnassa koululakiuudistus, toisin kuin 1990-luvun alun koulupiirejä ja valtionosuutta koskevat lait, aiheutti vilkkaan poliittisen keskustelun. Eduskunta otti näin koulutusvallan takaisin haltuunsa. Keskeiseksi kysymykseksi nousi koulutuksellinen tasa-arvo. Puolueilta odotettiin selkeitä kannanottoja siihen, tulisiko koulusta koulutuspalvelujen markkinointiverkko vai yhteisestä sivistyksestä huolehtiva laitos. Keskustelijat jakaantuivat koulumarkkinoiden ja sivistyskoulun kannattajiin. Edelliset vaativat koulun alistamista tuloskilpailulle ja vapaalle valinnalle, kun taas jälkimmäiset hyvinvointivaltion hengessä edellyttivät koululta oppilaiden lähtökohtia tasoittavia toimintaperiaatteita. (Ahonen 2008, 17–18.)

Opetusministeriö laati vuonna 2002 hallinnonalaansa koskevan aluestrategian vuoteen 2013. Koulutuksen ja tutkimuksen aluestrategiassa esitetään ne visiot ja strategiset linjaukset, joiden pohjalta ministeriö esittää edistettävän koulutuksen ja tutkimuksen myönteisiä aluevaikutuksia koko Suomessa. Esi- ja perusopetuksen osalta ministeriön visio on: ”Paikallisesti ja alueellisesti kattava ja korkeatasoinen esi- ja perusopetus mahdollistaa oppivelvollisuuden suorittamisen asuinpaikasta riippumatta ja turvaa kaikkien oppivelvollisuuden suorittaneiden pääsyn jatko-opintoihin.” (Opetusministeriö 2003, 4, 8.)

Opetusministeriön laatimat strategiset linjaukset ovat seuraavat: koulutuksen järjestäjien alueelliset yhteistyöverkot luovat mahdollisuuden turvata paikalliset esi- ja peruskoulun koulutuspalvelut, esi- ja perusopetusta antavat koulut tekevät aktiivista yhteistyötä alueellisesti ja valtakunnan tasolla sekä osallistuvat kansainvälisiin opetusta kehittäviin hankkeisiin. Kolmantena linjauksena uudet opetusmenetelmät ja virtuaaliset oppimisympäristöt auttavat turvaamaan korkeatasoisen perusopetuksen koko Suomessa. (Opetusministeriö 2003, 9.)

Koko ikäluokan kouluna peruskoulun tulee antaa yhteinen perusopetus kaikille ja toisaalta edistää kunkin oppilaan yksilöllisten taipumusten kehittymistä. Peruskoulun väliaikaisen opetussuunnitelman yleisessä osassa todettiin, että peruskoulussa opetus on kaikille yhteistä ja osa opetuksesta on valinnaista. Ala-asteella opetus on kaikille yhteistä, mutta yksilöllisten erojen huomioonottaminen edellyttää ala-asteella menetelmällistä eriyttämistä. Tämä näkyy ainekohtaisissa suunnitelmissa. Muun muassa vieraiden kielten suunnitelmassa eriyttämiskysymykset tulevat esille heti ala-asteen kolmannelta luokalta lähtien eritasoisina tehtävinä, lisätehtävinä ja -oppiaineksena pystyvimmille oppilaille ja opetusryhmän sisäisenä ryhmäjakona. Yläasteella menetelmällisen eriyttämisen lisäksi väliaikaisessa opetussuunnitelmassa esitetään organisatorista eriyttämistä valinnaisaineiden ja eritasoryhmytyksen avulla. (Kangasniemi 1997, 422.)

Deborah Youdell (2011, 7) toteaa, että koulutus ja politiikka ovat erottamattomat. Koulut ovat muotoutuneet laajemmassa taloudellisessa, poliittisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, joka on puolestaan heijastunut koulutuspolitiikkaan ja lainsäädäntöön. Ne määrittävät ja rajaavat sen, mitä koulutus on ja mitä se voisi

olla. Kouluista puolestaan tulee paikkoja, joissa nämä laajemmat taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset kysymykset vaikuttavat organisatoristen rakenteiden ja systeemien läpi. Kysymykset kohdistuvat niin opetussuunnitelmaan kuin itse pedagogiikkaankin. Opettajia ja oppilaita johdetaan, tarkkaillaan ja pidetään tili-velvollisina. Normatiiviset käsitykset koulutuksesta ja sen aiheista ovat sekoittuneet.

Rikkaissa maissa, kuten Iso-Britanniassa, alemmista sosiaaliluokista tulevat ja etnisiä vähemmistöjä edustavat opiskelijat suoriutuvat edelleen huonommin kansallisissa testeissä kuin valkoiset ja paremmin toimeentulevista perheistä tulevat kansaopiskelijansa. Näiden erilaisten tulosten tarkka luonne, malli ja jatkuvuus ovat synnyttäneet merkittävää keskustelua poliitikkojen ja koulutustutkijoiden keskuudessa. Vastauksia pyritään löytämään siihen, miksi tietyt ryhmät hyötyvät koulutuksesta vähiten ja miten tätä ilmiötä voitaisiin arvioida ja selittää. (Youdell 2011, 13.)

## **2.2 Kouluvalintapolitiikka**

1980-luvulla luotiin niin sanottu päällekkäisten piirien järjestelmä säätelämään laajenevaa erikoisluokkien ja -koulujen oppilasvalintaa. Nykyisessä perusopetuslaissa oppilaan oikeutta päästä toiseen kouluun (toissijainen valinta) on vielä laajennettu, vaikka kunta ensin osoittaa oppilaalle koulupaikan lähikoulussa. (Juva et al. 2009, 33.) Vanhempien vapaa koulunvalinta alkoi toden teolla toimia vuoden 1994 aikoihin. Näin uusliberalistien muun muassa Yhdysvalloissa, Britanniassa ja Uudessa Seelannissa vaalima ja toteuttama ajatus koulujen kilpailuttamisesta kotiutui myös Suomeen. (Ahonen 2001, 167.)

Tämän tutkimuksen osalta olennainen asia on vuoden 1999 alusta voimaan tullut Perusopetuslaki (L 628/1998), joka muutti merkittävästi oppilaiden sijoittumiseen ja valikoitumiseen liittyviä käytäntöjä sekä niiden hallintaa. Vanhemmat saivat mahdollisuuden hakea lapselleen paikkaa myös muusta kuin kunnan osoittamasta lähikoulusta. Samalla koulutuksen järjestäjille tarjoutui mahdolli-

suus profiloitua erilaisilla painotetun opetuksen luokilla ja valikoida oppilaita erityisten valintakokeiden tai muiden menettelyjen avulla. (Kalalahti & Varjo 2012, 49.) Kun peruskoulujärjestelmä syntyi, oman piirin ohi pääsi toiseen kouluun vain poikkeustapauksissa, kuten musiikkiluokille.

Kodin, koulun, vanhempien ja opettajien sekä vanhempien ja lapsen koulunkäynnin väliset suhteet ovat olleet monenlaisen kiinnostuksen kohteena. Vaikka näkökulmat, teoriat ja tutkimusmenetelmät ovat vaihdelleet, vanhempien, perheen ja kodin merkitys on todettu tärkeäksi ja merkittäväksi tekijäksi lasten koulunkäynnin tukemisessa. Vanhemmat ovat saaneet koulukeskustelussa monenlaisia paikkoja suhteessa lasten kouluun ja koulunkäyntiin. Heitä on kuvattu niin koulun kumppaneiksi kuin koulun vihollisiksi. Virallisessa koulutuspolitiikassa puheessa vanhempien suhdetta kouluun on kuvattu kumppanuudeksi, kodin ja koulun yhteistyöksi ja myöhemmin 1990-luvulla myös asiakkuudeksi. (Metso 2004, 26.)

1990-luvun loppu muutti vanhempien paikkaa koulumaailmassa: kumppanuuden rinnalla vanhemmista alettiin puhua koulussa asiakkaina. Markkinasuuntautuneella koulutuspolitiikalla tarkoitetaan koulutuspolitiikan toimintatapaa, jossa jäljitellään markkinoiden toimintaa. Markkinoilla toimiminen tarkoittaa koulutuksen kysynnän ja tarjonnan vuoropuhelua. Kysyntä viittaa koulutustuotteiden ostamiseen ja koulutusta koskevan informaation hankkimiseen, tarjonta puolestaan koulutustuotteiden välittämiseen ja markkinointiin. Koulutuksen ohjauksessa käytetään markkinatyyppejä toimia ja ohjausajattelu perustuu markkinoiden logiikkaa seuraavaksi. Koulutuksen markkinoille on ominaista yksilöllisen valinnan ja vanhempien valintamahdollisuuksien korostaminen, yksityisten ja julkisten koulutuspalvelujen rinnakkainen tarjonta, oppilaitosten erikoistuminen ja keskinäinen kilpailu sekä hallinnon hajauttaminen ja päätösvallan siirtäminen oppilaitosten tasolle. (Metso 2004, 27–28.)

Markkinasuuntautuneen koulu-uudistuksen – koulukohtaisen autonomian lisääntymisen ja koulujen profiloitumisen – on nähty tuovan mukanaan myös koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntymistä. Se antaa vanhemmille oikeuden tehdä kouluvalintoja, mutta käytännössä vanhemmat käyttävät oikeutta eri ta-

voin hyväkseen. Eniten oikeutta käyttävät hyväkseen keskiluokkaiset vanhemmat, joilla on oikeanlaista kulttuurista pääomaa. Vaikka vanhemmilla on oikeus valita lastensa koulu, suosittuihin kouluihin eivät mahdu kaikki halukkaat oppilaat. Tällöin tilanne kääntyy päinvastaiseksi: koulut toimivat oppilaiden ja vanhempien valitsijoina eikä päinvastoin. (Metso 2004, 28–29.)

Voidaan myös kysyä kuinka pitkälle kouluvalinnassa on kysymys todellisesta valintatilanteesta. Pienillä paikkakunnilla tai maaseudulla koulun valinnalle ei useinkaan ole vaihtoehtoja. Suurin osa koulupalveluista on edelleen kuntien tuottamaa ja koulujen toimintaa ohjaa valtakunnallinen lainsäädäntö, vaikka koulujen autonomiaa ja vanhempien vaikutusvaltaa on lisätty. Tärkeä kysymys liittyy myös siihen, muuttaako markkinasuuntautunut koulu vanhempien paikkaa laajemmin koulussa. Onko kysymys vain koulun valinnasta vai voivatko vanhemmat olla laajemmin mukana kehittämässä ja vaikuttamassa koulun toimintaan? (Metso 2004, 29–30.) Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan turkulaisia peruskouluja ja niihin liittyvää kouluvalintaa, joten pienempien paikkakuntien valintatilanteita ja erilaisia lähtökohtia ei käsitellä tässä yhteydessä.

1990-luvun puolivälissä tapahtunut koulutuspolitiikan muutos – hallinnon hajauttaminen ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen asettivat myös vanhemmat uuteen paikkaan suhteessa kouluun. Markkinasuuntautunut koulu teki vanhemmista ja oppilaista asiakkaita. Selkeimmin uusi koulutuspoliittinen suuntaus tarkoitti kotien näkökulmasta valinnaisuuden lisääntymistä. Päättäntävaltaa siirtyi kouluille, koulut saattoivat profiloitua omien painopistealueidensa mukaan ja vanhemmat yhdessä lastensa kanssa voivat – ainakin periaatteessa – valita lapselleen koulun. (Metso 2004, 47.)

Keskiluokkaisten vanhempien suhde kouluun on todettu olevan näkyvämpi kuin työväenluokkaisten vanhempien koulusuhteen. Näkyvyys liitetään aktiivisuuteen, kiinnostukseen ja tukemiseen. Vähäisempi näkyvyys tulkitaan helposti vanhempien välinpitämättömyydeksi tai kiinnostuksen puutteeksi, vaikka koulu myös omilla toimintatavoillaan ja suhtautumisellaan vaikuttaa siihen tilaan, joka vanhemmille annetaan. (Metso 2004, 151.)



Ensimmäisten vuosiluokkien aikana jatketaan esiopetuksen aikana syntyneitä yhteistyötä ja luodaan pohja myös huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle. Erilaisia kodin ja koulun vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siirryttäessä kouluasteelta toiselle tai muissa siirtymävaiheissa. Tieto- ja viestintäteknikkaa käytetään parantamaan ja monipuolistamaan tiedon kulkua ja yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä. Yhteistyö järjestetään siten, että oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyöverkoston avulla oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea. Perusopetuksen päättövaiheessa huoltajalle tulee antaa tietoa ja mahdollisuus keskustella oppilaan jatkokoulutukseen liittyvistä kysymyksistä ja mahdollisista ongelmista oppilaanohjaajan ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa. (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio.)

Sharon Gewirtz ja muut (1995) ovat kritisoineet koulun valintaan liittyvää tutkimusta siitä, että se tarkastelee kouluvalintaa liian suoraviivaisena ja rationaalisenä tapahtumana. ”Affektiiviset seikat, eetos, tunnelma, ’tunne’, vaikutelma, ilmapiiri ovat merkittäviä kouluvalintaan vaikuttavia seikkoja”, he toteavat (Mt., 28). Koulun valinta on aina moninainen prosessi, jossa rationaalisten valintaperusteiden lisäksi kouluissa syntyvillä mielikuvilla ja tunnelmilla on oma merkityksensä. Siinä on aina mukana myös intuitiivisia ja irratoaalisia elementtejä. (Bowe ym. 1994, 74–75). Martin Hughesin ja muiden (1994, 82–84) Britanniassa tekemässä tutkimuksessa tärkeimmäksi kouluvalinnan kriteeriksi nousivat koulun sijainti, koulun maine ja koulusta vierailun yhteydessä saadut vaikutelmat. (Metso 2004, 165.)

Katja Jokinen (2000, 28) on tutkinut syitä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin Helsingissä vuonna 2000. Lähes jokaisessa vastauksessa odotettiin koululta laadukasta opetusta ja ammattitaitoisia, hyviä opettajia. Seuraavaksi eniten odotettiin koululta turvallista ja hyvää ilmapiiriä. Myös motivaatio nousi yhdeksi tärkeimmäksi odotukseksi. Vanhemmat odottivat myös kasvatusvastuuta koululta. Jokisen tutkimuksessa joidenkin vastauksissa oli nähtävissä odotukset koulun täydellisestä kasvatusvastuusta, useampi kuitenkin ilmoitti vastuun jakautuvan kodin ja koulun välille.

Piia Hirvenojan tutkimuksen kohdejoukkona ovat olleet ne helsinkiläiset vanhemmat, jotka ovat valinneet yläasteen aloittavalle lapselleen muun kuin lähikoulun vuonna 1997. Tärkeimpänä koulun valinnan syynä strukturoidussa postikyselyssä oli edellisten vuosien tapaan jokin koulukohtainen painotus. Muun kuin lähikoulun valinneet olivat eniten menneet musiikki-, liikunta- ja matemaattis-luonnontieteellisille luokille. Seuraavaksi eniten mainittuja tärkeimpiä syitä olivat kielivalinnat, koulun maine ja ystävät. Lähikoulua ei ollut valittu edellisen vuoden tapaan puuttuvan painotuksen ja huonon maineen takia. (Hirvenoja 1997.) Aidot markkinat edellyttäisivät ensisijaisesti yksityisiä kouluja ja suurta muutosta rahoitusjärjestelmässä. Sen läpimeno tietäisi erikoiskoulujärjestelmän syntyä ja valinnanmahdollisuuden lisääntymistä, mikäli kysyntää ja tarjontaa olisi riittävästi. (Arminen & Isotalo 1997, 25.)

Tämän tutkimuksen kannalta hyvänä taustateoksena toimii Piia Seppäsen vuonna 2006 ilmestynyt tutkimus *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Seppäsen tutkimuksessa tarkastellaan paikallisten koulumarkkinoiden olemassaoloa ja elettyjen koulumarkkinoiden piirteitä suurissa ja keskisuurissa suomalaiskaupungeissa alakoulusta yläkouluun siirtyvän ikäluokan kautta (Seppänen 2006, 119).

Diane Reay (1998) on tutkinut brittiläisten vanhempien ja etenkin äitien roolia lasten kouluvalinnassa ja kilpailussa koulumarkkinoilla. Artikkelissaan *Engendering Social Reproduction: mothers on the educational marketplace* hän mainitsee, että niin sanottua sosiaalista uudelleentuottamista luodaan myös päivittäisessä elämässä, eikä ainoastaan koulutusinstituutioissa (Reay 1998a, 196). Näin myös lasten koulutus ja sen suunnittelu linkittyy perheiden jokapäiväiseen elämään. Reay käsittelee aihetta erityisesti äitien näkökulmasta. Tutkimuksen pohjana hänellä on etnografinen aineisto, joka käsittelee nimenomaan äitien osallistumista lasten koulunkäyntiin. Aineisto on kerätty kahdesta lontoolaisesta peruskoulusta. Aiheen tarkastelu on luokkalähtöistä. Työläis- ja keskiluokkaa edustavilla äideillä on hyvin erilaiset intressit ja lähtökohdat lastensa kouluttamiseksi ja valmentamiseksi koulutusmarkkinoita varten. Keskiluokkaa edustavat äidit olivat usein hyvin aktiivisia ja he olivat valmiita puuttumaan koulun toimim-

taan, jos se ei heitä miellyttänyt. He myös käyttivät paljon aikaa ja vaivaa valmentautukseen lapsiaan koulujen pääsykokeisiin.

Diane Reayn ja Stephen Ballin (1998) artikkelissa *"Making Their Minds Up": Family dynamics of school choice* nousee esille työläis- ja keskiluokan erot lasten kouluvalintaa päätettäessä. Myös tämän tutkimuksen mukaan äidit tekevät lähes kaiken työn tutustuessaan eri kouluvaihtoehtoihin ja sen jälkeen valmentautessaan lapsiaan sopivan koulun pääsykokeisiin. Haastateltavien joukossa oli yksi leskimies, jonka mukaan päätöksentekoprosessi oli hyvin naisjohtoista ja hän puhuikin siitä "äitien mafiana". Edellä mainituissa artikkeleissa ei kuitenkaan mietitä ollenkaan sitä, miksi isät osallistuvat lastensa koulunkäyntiin liittyvään päätöksentekoon näin vähän.

Miehiin ja maskuliinisuuksiin liittyvää tutkimusta tehdään tätä nykyä kaikkialla maailmassa. Se ei ole kuitenkaan vakiintunut tieteenala tai oppiaine, vaikka sen suuntaisia pyrkimyksiä on esitetty lähinnä Yhdysvalloissa. Miestutkimusta voi luonnehtia poikkitieteelliseksi temaattiseksi kentäksi, jossa eri tieteenaloja edustavat tutkijat kohtaavat ja käyttävät omalle tieteenalalleen ominaisia metodeja. Heitä yhdistää tutkimuskohde – miehet ja maskuliinisuudet. (Saresma, Rossi & Juvonen 2010, 137.)

Kouluvalintaan ja vanhempien mielipiteitä liittyen peruskouluun on tutkittu Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella aiemminkin ja nimenomaan turkulaisten vanhempien näkökulmasta. Aihepiiriin liittyviä pro gradu -tutkielmia löytyy 2000-luvulta useampia. Sanna Pennanen on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan turkulaisten vanhempien roolia lastensa koulutuksessa tutkimalla vanhempien peruskoulua koskevia mielipiteitä ja heidän lapsilleen asettamia koulutusodotuksia. Tutkimusmetodi oli kvantitatiivinen. Määrällisellä lähestymistavalla Pennanen katsoo saavuttaneensa riittävän laajan kuvan tutkimuksen kohteesta, jolloin hänen mukaansa on mahdollista yleistää tutkimuksen tuloksia koskemaan kaikkien turkulaisten peruskoululaisten vanhempien mielipiteitä. (Pennanen 2002, 53.)

Pennasen (2002) saamien tulosten mukaan turkulaisvanhemmat olivat melko tyytyväisiä senhetkiseen peruskoulujärjestelmään. Perheen lapsen käymä koulu vaikutti vanhempien mielipiteisiin. Kouluvalintaan vaikuttivat tutkimuksen mukaan eniten koulumatkan pituus, lapsen ystäväpiiri ja koulun maine. Katja Jokinen (2000) on saanut samanlaisia tuloksia Helsingistä. Hänen tutkimustulostensa mukaan lähikoulun valinneiden tärkein valintakriteeri nuoren oman mielipiteen lisäksi oli koulumatka. Muita vaikuttavia tekijöitä olivat koulun hyvä maine ja se, että nuoren ystäviä oli samassa koulussa. Keskeisimpiä syitä sille, miksi lähikoulua ei valittu, olivat lähikoulun huono maine tai tietyn painotusalueen puuttuminen.

Satu Helmi on vuonna 2006 valmistuneessa pro gradu -työssään tutkinut kolmannen luokan kouluvalintaa turkulaisvanhempien kuvaamana. Tutkimustee-moina on ollut vanhempien suhtautuminen erikoisluokkiin, erikoisluokalle hake-misen syyt ja kouluvalintaan liittyvät prosessit vanhempien kuvaamina. Näiden lisäksi Helmi on tutkinut sitä, minkälaisien perheiden lapset ovat hakeneet eri-koisluokalle. Tutkimuksensa perusteella hän väittää, että Turussa toimii oman oppilasalueen sisäiset koulumarkkinat. Tämän kilpailun hän toteaa saattavan johtaa sellaiseen tilanteeseen, että koulussa on ”parempien” lasten erikois-luokka ja ”tavallinen” ei-päässeiden lasten rinnakkaisluokka. (Helmi 2006, 141.)

Pauliina Riipinen on tehnyt pro gradu -tutkielmansa VAKOVA-hankkeeseen. Hänen tutkimusaineistonsa koostuu kvantitatiivisesta kyselylomakeaineistosta, josta hän tilastollisten menetelmien avulla tarkastelee turkulaisten yläkoulujen oppilasalueiden sosioekonomisia eroja ja yläkoulujen suosiota yläkouluun siirty-vien lasten kotitaustojen suhteen. Tutkimuksen tulosten perusteella hänen mu-kaansa näyttäisi siltä, että yläkoulujen oppilasalueet ovat lasten kotitaustojen suhteen hyvin erilaisia. Useimmiten perheet hakevat lapselle yläkoulupaikkaa toisen oppilasalueen yläkoulusta koulukohtaisten painotusten ja koulumatkan vuoksi. Toisaalta koulumatka vaikutti Riipisen tutkimuksen mukaan useimmin myös perheiden oman oppilasalueen yläkoulun valintaan. (Riipinen 2011.) Koulumatkalla on arjen kannalta suuri rooli ja siksi ei ole yllättävää, että se nousi yhdeksi tärkeimmistä kouluvalinnan syyksi. Tutkimustulosta selittänee osaltaan myös se, että koulurajat eivät välttämättä kaikilta osin palvele par-

haalla mahdollisella tavalla koululaisia. Omassa haastatteluaineistossani tämän ongelman nosti esille haastateltava M144:

V: Mut et ei mul sinänsä kouluu mitään vastaan ole, mut et.. mut se on, se on aivan käsittämättömän, se on ihan täydellisen mahdottomas paikas lähestulkoon meilt kulkee sinne. Siit tulee ihan järjettömät niinko..  
K: Et sinne ei pääs mitenkään järkevästi menemään?  
V: Ei, ei. Et siin on kyl, kuka näit koulualueit on jakanu, niin siin ei oo kyl järkee ollu ihan oikeesti ei, ei sit tipan hiukkaa. Sehän ei aikasemmin ollu se.. meiän yläkoulu, vaan se oli [toisen koulun nimi]. (M144)

Toinen isä näkee asian myös samalla tavalla:

V: Kyllä se pääasias mun mielest hyvä on, et.. aina voi tulla sit taas kumminki simmosii, voi tulla jottai rajatapauksii, et et.. siinäkin pitäis olla sit vaihtoehto muuhun. Saattaa olla tilanne, et sä asut jonkun kunnan rajalla ihan, mut vääräl puolel. Sul voi olla koulu vaik 50 metrin pääs, mut sä et voi mennä siihen, ku sä et asu samas kunnas. Sä voit joutuu menee monen kilometrin päähä. (M219)

Edellä mainitut opinnäytteet ovat käsitelleet kouluvalintaa ja vanhempien peruskouluun liittyviä aiheita monipuolisesti. Niissä vanhempia on kuitenkin tarkasteltu niin sanotusti yhtenä yksikkönä, jolloin naisten ja miesten – äitien ja isien – mielipiteet eivät ole tulleet erikseen tarkastelun kohteiksi. Etenkin isien mielipiteet jäävät yleisesti keskustelussa taka-alalle, koska lasten koulunkäyntiin liittyvät asiat katsotaan edelleenkin usein liittyvän lastenhoitoon ja sitä kautta pääasiassa äidin vastuulle. Tästä syystä on tärkeää nostaa esiin isien käsityksiä ja ajatuksia peruskoulusta ja nyt 2010-luvulla erityisen pinnalla olevasta kouluvalinnasta ja -markkinoista.

## **2.3 Koulumarkkinat**

Kouluvalintapolitiikka on jo parin vuosikymmenen ajan ollut ylikansallisen kouluuudistusliikkeen ytimessä. Monet tutkijat ovat yhtyneet varoituksiin, joiden mukaan 'vapaa kouluvalinta' saattaa olla keskeisesti ratkaisemassa sitä, onko kaikille yhteisen koulun ajatus edelleenkin uskottava vai hapertuuko se kehityskulkuun, jossa hyvä- ja vähempiosaisilla on omat koulunsa. Suomalaisessa peruskoulussa kouluvalintapolitiikkaa on harjoitettu toistakymmentä vuotta. Tä-

hän mennessä koulujen välinen ero oppisaavutuksissa on pysynyt vähäisenä, vaikka joitain varoituksia ja myös tutkimusnäyttöä on esitetty koulujen jakautumisesta hyvin suosittuihin ja hyvin torjuttuihin eräissä suuremmissa kaupungeissa. Oltuaan kansainvälisessä katsannossa yksi kaikkein keskusjohtoisimmista, suomalainen koulujärjestelmä muuttui 1990-luvun aikana yhdeksi kaikkein hajakeskitetyimmistä. Niinpä myös kuntien koulunvalintapolitiikat ovat poikkeuksellisen pitkälle niiden omassa päätösvallassa. Toisistaan selvästi poikkeavat paikalliset koulupoliittiset toimintaympäristöt tekevät mielenkiintoisen tutkimusasetelman mahdolliseksi. (Tutkimushanke ”Vanhemmat ja kouluvalinta (VAKOVA). Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupoliittikat suomalaisessa peruskoulussa.”)

Koulutuksesta on monissa maissa tullut markkinavetoisempaa. Englannissa markkinalähtöinen painotus on ollut vallalla jo 1980-luvulta lähtien. Siellä uusliberalistisia uudistuksia johti konservatiivihallitus, joka tuli valtaan Margaret Thatcherin kaudella 1979. Koulutuksen osalta julkisen sektorin uudistukset kohdistuivat ensisijaisesti siihen, miten paikalliset viranomaiset tai kunnat jakoivat oppilaspaikat koulupiireittäin. Katsottiin, että jos kouluille tarjotaan suljetut markkinat, niin niillä ei olisi mitään tarvetta uudistua tai vastata tehokkaasti asiakkaiden eli vanhempien kysyntään. Samanaikaisesti konservatiivit olivat sitä mieltä, että paikallisviranomaiset olivat opettajien ja opettajankoulutuslaitosten muodostaman koulutusjärjestelmän niin sanottuja vankeja ja tämä koulutusjärjestelmä suosi konservatiivien näkemyksen mukaan kyseenalaisia niin sanottuja progressiivisia ja lapsikeskeisiä opetusmenetelmiä. Konservatiivien mielestä viranomaisten jakamat oppilaspaikat ja progressiiviset opetusmenetelmät yhdessä tekivät systeemistä tasapäistävän ja heikensivät vaatimustasoa. (Whitty 2011, 23–25.)

Englannissa määrärahat maksettiin oppilasmäärän mukaan, mutta sen lisäksi kaikki perheet saivat ilmoittaa lapsensa mihin kouluun halusivat, vaikka koulu olisi ollut oman koulupiirin ulkopuolella. Jotkut radikaalit konservatiivit näkivät tämän niin, että oltiin siirtymässä kohti virtuaalista palveluseteliä. Vapaa koulun valinta tarkoitti, että suositut koulut saattoivat houkutella niin paljon oppilaita kuin mahdollista tai ainakin niin paljon kuin tilat antoivat myöden. Tästä seurasi,

että koulut eivät enää voineet luottaa saavansa omasta koulupiiristään tarpeeksi oppilaita, vaan niiden piti yrittää houkutella riittävä määrä oppilaita kaikkialta pysyäkseen toimintakykyisinä. Markkinahenkisen näkemyksen mukaan kouluja, jotka eivät onnistuneet saamaan tarpeeksi oppilaita, ei pitäisi tukea, vaan ne olisi suljettava. Käytännössä niissä kouluissa, joihin oppilaita oli tulossa enemmän kuin voitiin ottaa, käytettiin oppilasvalinnassa entisiä sääntöjä. Eli esimerkiksi koulun lähellä asuvat tai ne, joilla oli ennestään sisaruksia koulussa, saivat etusijan. Vuoden 1988 koulu-uudistuksen jälkeen konservatiivit jatkoivat määrärahojen suuntaamista paikallisilta kouluviranomaisilta suoraan kouluille ja laajensivat koulujen valintaoikeutta viranomaisten kontrollin suhteen. Hallitus pyrki myös edistämään moninaisuutta ja valinnanmahdollisuuksia luomalla uudentyyppisen koulumuodon julkisen koulujärjestelmän sisälle. Näillä erikoiskouluilla ("specialist schools") opetussuunnitelmassa painottui kunkin koulun erikoisala. Ne saivat lisärahoitusta erikoisalaansa varten ja niillä oli lupa valita korkeintaan kymmenen prosenttia oppilaista lahjakkuuden perusteella. (Whitty 2011, 25–26.) Samaa on nähtävissä nykyään myös suomalaisessa koulupolitiikassa.

Piia Seppänen (2001, 198–199) on tarkastellut artikkelissaan kouluvalinnan toimintapolitiikalla luotuja niin sanottuja julkiskoulumarkkinoita Suomessa. Tutkimusta varten hän on analysoinut seitsemännelle luokalle siirtyvän ikäluokan kouluvalintoja kolmessa suuressa kaupungissa. Tutkimustulosten perusteella Seppänen toteaa, että koulujen suosittuuden tai torjunnan jyrkkyyttä tilastossa tuo muutamien ydinkeskustan koulujen mahdollisuus ottaa suuri osa oppilaisistaan erikoisluokille muita kouluja huomattavasti pienemmän oppilasalueen ulkopuolelta. Oppilaista kilpailtaessa ja heitä valikoitaessa nämä ydinkeskustan koulut ovat etuoikeutetussa asemassa niin sanotuilla julkiskoulumarkkinoilla. Kuitenkin koulumarkkinoiden oppilasvirtoja säätelevät ennemminkin kunnan opetusviranomaiset oppilasalueiden koolla kuin vapaa kilpailu. Oppilaat hakevat kouluihin, joissa tiedetään olevan vapaita paikkoja ja joilla on erikoisluokkia, joita markkinoida. Seppäsen mukaan julkiskoulumarkkinoiden rakenne kuvastakin yhtä paljon niin kaupungin kouluviranomaisten toimintapolitiikkaa kuin perheiden toimintaa markkinoilla.

Englannissa koulujen moninaisuus on lisääntynyt työväenpuolueen kaudella, kun akatemit ja säätiöiden ylläpitämät koulut lisättiin jo olemassa olevien kunnallisten sekä järjestöjen ja uskontokuntien ylläpitämien koulujen joukkoon. Yhä suuremmalla osalla yläkouluista on jokin erityispainotus. Mutta se linkki, joka yhdistää koulujen erilaisuuden vaatimustasoon ja laadukkuuteen, on edelleen valinnan vapaus. (Whitty 2011, 31–32.) Tässä tutkimuksessa koulujen moninaisuutta sivuutetaan kysyttäessä haastateltavien mielipidettä siitä, pitäisikö lähes kaikkien koulujen olla kunnallisia vai tulisiko markkinoiden ja kysynnän määrätä enemmän, jolloin koulumarkkinoilla voisi olla niin kunnallisia, valtiollisia kuin yksityisiäkin kouluja (kts. tarkemmin luku 5.3.2).

Geoff Whitty (2011, 32–33) on analysoinut Lontoon kouluja ja hän tuli siihen tulokseen, että ne koulut, jotka itse saivat päättää oppilasvalinnoistaan, ylsivät hyviin suorituksiin ja niissä oli vain vähän köyhistä perheistä tulevia oppilaita. Vaikka tulosten syy ja seuraus -suhdetta ei voida suoraan päätellä, niin tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että jollakin tavalla ne koulut, jotka itse päättävät oppilasvalinnoista, jättävät kaikkein haastavimmat oppilaat ulkopuolelle.

## ***2.4 Monikulttuurisuus peruskoulussa***

Maahanmuuttajan integraatiossa, uuteen kulttuuriin sopeutumisessa ja toisaalta vanhan ylläpitämisessä on tärkeää kulttuuriin sopeutumisen lähtökohtana olevan kielitaidon hankkiminen ja ylläpitäminen. Tiina Simpanen on tutkinut helsinkiläisen ala-asteen monikulttuurisuutta ja hänen mukaansa maahanmuuttajien integraatiossa oli suurimpana ongelmana oppilaiden kielitaidon puutteesta johtuvat ongelmat. Puutteellinen kielitaito aiheutti myös väärinkäsityksiä vuorovaihtuksessa suomalaisten oppilaiden kanssa. Tutkimustulosten perusteella tutkimusluokassa vallitsi integraation hyväksyvä ja siihen maahanmuuttajia kannustava ilmapiiri. Maahanmuuttajaoppilaat viihtyivät koulussa ja suhtautuivat pääosin koulunkäyntiin positiivisesti. Koulussa pidettiin maahanmuuttajia tavallisina tasa-arvoisina oppilaina, eikä heitä haastateltavien mukaan mielletty oppilasjoukosta erillisenä ryhmänä. (Simpanen 2001, 47.)



Kulttuurien välisellä oppimisella on kuitenkin vielä pidemmälle kantavat tavoitteet. Monikulttuurisen identiteetin muodostuminen vaatii myös suomalaisoppilailta integroitumista monikulttuuriseen kouluuyhteisöön. Kulttuurienvälisessä oppimisessa lähtökohtana toimivat oppilaiden jokapäiväisessä elämässä kohtaamat erilaisuuden kokemukset. Näitä kokemuksia tarkastellaan kulttuurisesta näkökulmasta, eli siitä, mikä kulttuureille on yhteistä ja mikä erilaista. Kulttuurienvälinen oppiminen huomioi oppilaiden aikaisemmat kokemukset opittavasta asiasta. Ne voivat hyvinkin liittyä kokemuksiin erilaisessa kulttuuriympäristössä. (Simpanen 2001, 50.) Maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista perusopetukseen käsiteltiin myös tämän tutkimuksen aineistona olevien isien haastatte- luissa. Suurimmalla osalla oli kokemuksia maahanmuuttajista heidän oman lapsensa luokalla. Muutamissa vastauksissa toivottiin myös maahanmuuttajaoppi- laiden määrän lisäämistä koulussa ja etenkin heidän tasaisempaa jakautumistaan kaikkiin turkulaisiin peruskouluihin (kts. tarkemmin luku 5.3.3).

Integraatio liittyy maahanmuuttajien elämän eri osa-alueisiin. Integraatioproses- sissa maahanmuuttajat oppivat uudet kulttuurin, rakentavat ja laajentavat sosi- aalisia verkostojaan uudessa asuinmaassaan kohentaen sosiaalista statustaan ja asemaansa. Näin he saavat myös lisää oikeuksia ja velvollisuuksia ja tunte- vat vähitellen kuuluvansa yhteisöön. Voidaankin siis puhua rakenteellisesta, kulttuurisesta, sosiaalisesta (vuorovaikutteisesta) ja samastumisena ilmene- västä integraatiosta. Rakenteellinen integraatio näkyy pääsynä yhteiskunnallis- ten instituutioiden ja palveluiden piiriin (kuten koulutusjärjestelmä, työmarkkinat, kansalaisuus, asuminen ja hyvinvointipalvelut). (Kärkkäinen 2011, 262.)

Onnistuneen integraation edellytyksenä on molempien osapuolten, kantaväes- tön ja tulokkaiden, kohtaaminen ja halu olla tekemisissä toistensa kanssa. Tar- kemmin sanoen integraatioprosessiin vaikuttavat osaltaan kaikki siinä mukana olevat toimijat, kuten maahanmuuttajat itse, valtiovalta, eri instituutiot ja yhtei- söt. Yhtäältä maahanmuuttajien odotetaan olevan aktiivisesti mukana uuteen ympäristöön mukautumisessa ja tuntevan vastuuta integraation lopputulok- sesta. Toisaalta yhteiskunnan tehtävänä on opetella suhtautumaan tulokkaisiin ja tarjota maahanmuuttajille mahdollisuudet osallistumiseen. (Kärkkäinen 2011, 270.)

Maahanmuuttajien kiinnittyminen suomalaiseen yhteiskuntaan riippuu olennaisesti siitä, että onnistuuko koulu luomaan heille edellytykset tähän. Koulu myös vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisiksi muodostuvat muun väestön ja erityisesti nuorten asenteet maahanmuuttajia kohtaan. Kyse on myös vaikeista resurssi-päätöksistä ja resurssien kohdentamisesta halutulla tavalla. Muiden maiden kokemukset osoittavat, että asuinmaan kielen hallinta on kriittinen tekijä sekä työelämään sijoittumisessa että uuteen kulttuuriin integroitumisessa. On myös hyvin ilmeistä, että uskontoon ja sen opettamiseen kouluissa liittyvät kysymykset vaativat aivan uudella tavalla huomiota. (Juva et al. 2009, 82.)

Deregulaation ja desentralisoinnin kautta koko 1990-luvun tietoisesti pyrittiin kirjavoittamaan aiemmin hyvinkin yhtenäistä koulutusjärjestelmää sen kaikilla tasoilla. Hallinnon voimakkaan hajauttamisen ja ohjaukulttuurin radikaalin muutoksen avulla on askellettu täysin vastakkaiseen suuntaan siitä vahvan valtion valvoman yhtenäistä koulutusjärjestelmää korostavasta politiikasta, mitä maassa harjoitettiin ennen 1980-luvun loppua. (Poropudas & Volanen, 2003, 42.) Samalla kaikkien koulutuslaitosten rehtoreista peruskouluista yliopistoihin on tehty yritystensä toimitusjohtajia, jotka konsulttien avustuksella noudattavat liikemaailmasta tuttuja liikkeenjohdon managerialistisia oppeja yrityksensä parhaan tuloksen takaamiseksi koulujen välisessä kiristyvässä kilpailussa rahoituksesta ja suosioista (Poropudas & Volanen, 2003, 43).

Peruskoulusta tulee muodostua oppilaiden oma demokratian koulu. Peruskoulu ei voi olla vain valmistautumista seuraavaan koulutusvaiheeseen, vaan sen keskeisenä tehtävänä on kehittää sellaista elämänlaajuutta, jossa tietojen ja taitojen lisäksi kehittyä monikulttuurisuuden, kansainvälistymisen ja eurooppalaistumisen edellyttämiä demokraattisia toimintavalmiuksia ja asennoitumista. (Poropudas & Volanen, 2003, 168.)

Uuden ja nousemassa olevan murtuman lineaariseen koulutuskäsitykseen tuo maahanmuuttajien koulutus, sillä heidän näkökulmastaan suomalainen koulutusjärjestelmä helposti näyttäytyy arvoiltaan hyvin homogeenisena ja kansallisena järjestelmänä. Maahanmuuttajat haastavat koko koulutusjärjestelmän toimintaa, sillä he voivat tulla Suomeen ja kohdata suomalaisen koulutusjärjestel-

män leikki- ja kouluikäisinä, murrosikäisinä tai vasta aikuisina. Koulutushaasteet ovat siis moninaiset aina erilaisten kulttuuritaustojen suvaitsemisesta peruskoulussa aikuisten kotouttamiskoulutukseen ja työmarkkinoille siirtymiseen. (Välimaa et al. 2011, 12.)

### **3 Sukupuolijaot suomalaisessa yhteiskunnassa**

Tässä luvussa käsitellään miesten ja naisten välille muodostettuja jaotteluja työn, kodinhoidon ja lastenkasvatuksen osalta ja sitä, miten nämä roolit ovat muuttuneet. Tutkimuksen painopiste huomioon ottaen erikseen tarkastellaan vielä miesten eli tässä kohtaa tarkemmin isien roolin muutosta ja heidän osallistumistaan lastensa elämään. Lopuksi esitellään isätyyppi-jaottelu, jonka Merja Korhonen (1999) on laatinut oman isätutkimuksensa aineiston pohjalta. Samalla tarkastellaan sitä, voidaanko tähän tutkimukseen osallistuneita isiä sovittaa Korhosen esittämiin kategorioihin vai onko hänen esittelemänsä jaottelu käyttökelpoinen lähinnä vain hänen oman tutkimuksensa tarpeisiin.

#### ***3.1 Sukupuolten työnjako ja siinä tapahtuneet muutokset***

Suomessa äidit vakiinnuttivat paikkansa työvoimassa ensimmäisinä Länsi-Euroopassa. Toisaalta äitien työllisyyden kasvu taittui jo 1980-luvun loppupuolella, ilmeisesti lasten kotihoidon tuen vaikutuksesta. Suomesta on 20–25 vuodessa tullut varsin erityinen yhteiskunta, jolle on ominaista naisten työssäkäynti ja äitiensä kotona hoitamat pienet lapset. Vuonna 1989 alle kolmevuotiaiden lasten äideistä hoiti kotitaloutta 31 prosenttia mutta vuonna 1998 jo 43 prosenttia. Kotitalouden hoito ei kuitenkaan kerro kaikkea pikkulasten äitien suhteesta työmarkkinoihin, sillä luku sisältää sekä työsuhteessa hoitovapaalla olevat että työmarkkinoiden ulkopuolella olevat äidit. Sen sijaan työsuhteesta äitiys- tai vanhempainvapaalla olevat kirjataan työllisiin. Siten osa työllisistä itse asiassa

hoitaa lasta kotona. Tavanomaiset tilastot voivatkin olla harhaanjohtavia. (Julkunen & Nätti 2002, 245.)

Liki kaikki (96 % vuonna 1998) alle vuoden ikäiset lapset hoidetaan kotona, yksi-kaksivuotiaista kolme neljästä. Silloin kun lapsi hoidetaan kotona, hoitajana on lähes aina äiti (92 % äiti, 4 % isä, 4 % muu). Ero naisten työllisyydessä nuorimman lapsen iän mukaan laskettuna ei ole missään muussa EU-maassa niin suuri kuin Suomessa. Vuonna 1997 alle kolmivuotiaiden lasten äitien työllisyydessä Suomen taakse jäivät vain Espanja, Italia, Saksa, Kreikka ja Irlanti. 1990-luvun kehitys ei siis näyttänyt vievän kohti ideaalia, sukupuolineutraalia vanhemmuutta, vaan pikemminkin kohti entistä eriytyneempää vanhemmuutta. Äidit reagoivat lasten syntymään vähentämällä työpanosta, isät päinvastoin. (Julkunen & Nätti 2002, 245.)

Raija Julkunen ja Jouko Nätti (2002, 249) mainitsevat, että tulojen ja ruoan jakaminen tasaisesti perheen sisällä ei historiallisesti ja maailmanlaajuisesti ole mikään selviö. Tämän päivän läntisissä yhteiskunnissa miehet ja naiset kuitenkin elävät perheen sisällä samoissa aineellisissa olosuhteissa. Silti parisuhteiden sisällä on sukupuolittain eriytyneitä toimintamahdollisuuksia. Tyypillisesti naiset tekevät parisuhteissa jäännösvalintoja eli miehet valitsevat ensin (työpaikkansa ja aikansa) ja naiset mukautuvat näihin valintoihin. Miehen työstä, urasta, tuloista ja itseluottamuksesta miehenä tulee helposti yhteinen, kummankin puolison intressi, joka ilmenee rakkautena, ei valtana. Jouko Huttunen (2001, 44–45) puolestaan toteaa tutkimuksessaan, että ehkä kaikkein näkyvimpiä ja eniten keskustelua herättäneitä yksilöitymistendenssin ilmenemismuotoja perheessä ovat olleet sukupuolten työnjako- ja roolimutokset. Ilmiö on osa laajempaa yhteiskunnan sukupuolijärjestelmässä parhaillaan tapahtuvaa muutosta, jossa naisena ja miehenä olemista määritellään yhä uudelleen ja uudelleen. Tämän päivän perheissä äidit suorastaan tarjoavat miehelle mahdollisuuksia isyyden monipuolisempaan toteuttamiseen, jopa ajoittaiseen irtautumiseen työelämästä, jotta äidit vuorostaan pääsisivät kodin ulkopuoliseen elämään.

Alison Thomas (1990, 158–159) mainitsee, että toisin kuin naiset, miehet eivät usein koe tyytymättömyyttä sukupuolirooliaan kohtaan. Mutta jos näin käy, niin tyytymättömyys jää tukahdutetuksi ja yksityiseksi tunteeksi. Naisiin verrattuna miehet kohtaavat harvoin ristiriitatilanteita työn ja perheen välillä. Vaikka he haluaisivat viettää enemmän aikaa perheensä ja lastensa kanssa, niin Thomasin tutkimuksen mukaan miehiä ei syyllistetä samalla tavalla kuin työssäkäyviä naisia. Käytännössä isyys edelleen käsitetään lastenhoidon ”autteluksi” työpäivän jälkeen ja viikonloppuisin ja sitä pidetään ennemmin niin sanotusti vapaa-ajan viettona kuin miesten oikeana työnä.

Kaksivanhempainen perhe mahdollistaa vanhemmuuden erikoistumisen, eriytyneet isän ja äidin roolit, joita yleisen asenneilmaston lisäksi perhelainsäädäntö ja vanhemmuuden juridinen puoli ovat näihin päiviin asti tukeneet. Käytännössä tämä erikoistuminen on toteutunut yleensä niin, että mies huolehtii riittävästä elannosta, kodin ”miesten” töistä ja lasten kasvatuksen päälinjoista, nainen vastaavasti lasten- ja kodinhoidosta. Tällainen roolijako on johtanut monissa maissa ja varsinkin taloudellisesti hyvin toimeen tulevissa perheissä kotiäitikulttuurin muodostumiseen. Kuitenkaan Suomessa ei ole missään vaiheessa päässyt syntymään laajaa, kaikkia yhteiskuntaluokkia koskevaa kotiäitikulttuuria, sillä varsinkin maaseudulla perheet ovat olleet suuria ja toimeentulo niukkaa, joten sekä isät että äidit ovat joutuneet tekemään pitkiä työpäiviä usein fyysisesti raskaissa oloissa. Myös kaupunkiooloissa on ollut tyypillistä, että varsinkin työläisnaiset ovat olleet kodin ulkopuolisessa työssä, toisena perheen elättäjänä. (Huttunen 2001, 72–73.)

Perinteisen roolijaon murtumiseen ovat vaikuttaneet ennen muuta ammatillinen rakennemuutos sekä naisten kouluttautuminen ja emansipaatio eli vapautuminen miesten niin sanotusta ylivallasta kohti sukupuolten tasa-arvoa. Palvelualan työpaikat ovat lisääntyneet ja tuoneet naisille lisää työmahdollisuuksia ja samalla nopeuttaneet muuttoa maalta kaupunkeihin. Naisten elämäntyyli, työ ja koulutus ovat muuttuneet radikaalisti aiempaan, perinteiseen rooliin verrattuna. Suhteellisen itsenäisenä rintamana naiset ovat halunneet työelämän tasa-arvoa ja myös saavuttaneet sitä. Sen sijaan tasa-arvon tavoittelu perheessä ei ole ollut aivan yhtä yksimielistä, mutta esimerkiksi syntyvyyden säännöstely, teknolo-

gian kehitys sekä valinnanvapauden ja vapaa-ajan lisääntyminen ovat lisänneet isien osallistumista kodin ja lasten hoitoon länsimaissa. Etenkin naisliike on nostanut esille perheellisten naisten kahden työn taakan ja vaatinut isien osallistumista naisten ehdoilla. Yhteenvedon voidaan väittää, että naiset ovat paljolti vaikuttaneet ydinperhe-isyyden nykykehitykseen. (Huttunen 2001, 73.)

Huttunen (2001, 74) toteaa, että perinteiseen roolijakoon on liittynyt ja nykyäänkin siihen täytyy liittyä joitakin molempia sukupuolia tyydyttäviä etuisuuksia, sillä tuskin se eläisi näin sitkeässä vain perinteen ja tottumusten varassa. Tästä puolesta on kuitenkin olemassa hyvin vähän ajantasaista tietoa, varsinkin kun eriytyneiden roolien puolustaminen on nyt epämuodikasta. Toisaalta ilmiön yleisyys pistää miettimään, mitkä ovat tämän päivän todellisia syitä siihen, ettei vanhemmuuden roolivallankumousta ole vielä tullut. Esimerkiksi kaikki kotona viihtyvät ja suurimman osan koti- ja lastenhoitotöistä tekevät äidit eivät suinkaan ole sisimmässään tyytymättömiä, eivätkä kaikki ainakaan koe olevansa miehensä ”kynnysmattoja”. Tämän vuoksi pelkästään naisen asemasta lähtevä roolijaon arvostelu osuu vain osaksi maaliinsa eikä yksinomaisena kritiikin muotona pysty vakuuttamaan kaikkia siitä, että kannattaisi ajatella muita koti-työn jaon periaatteita.

Sukupuolen mukaan eriytynyt vanhemmuus – eli että mies ja nainen antavat lasten ja kodin hoitoon erilaisen panoksen – on kaikkiaan moniulotteinen ja monitasoinen kysymys. Tasa-arvokeskustelussa näkökulma on jäänyt sikäli suppeaksi, että kritiikin kohteena on ollut perinteinen, naista alistava roolijako. Entäpä jos roolijako on epätasapainossa siten, että mies hoitaa alun alkaen suurimman osan kotitöistä ja lapsenhoidosta samalla kun nainen tekee työtä? Olisiko tällaisessa vanhemmuuden eriytyemisessä kritiikin aihetta? Vaikka nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa koti-isä saattaa yksittäistapauksena herrättää myötätuntoa ja ihailua, niin laajassa mitassa tämä ei voi olla perhepoliittinen ratkaisu. Pitkän päälle ajauduttaisiin nykyisen kaltaisiin ongelmiin. (Huttunen 2001, 74.)

Anneli Miettinen (2008, 98) on tutkinut palkattoman työn – kuten lastenhoidon – jakamiseen liittyviä käytäntöjä Suomessa. Hänen mukaansa lastenhoitoon liitty-

vien tehtävien jako sukupuolen mukaan tasoittuu jossain määrin lapsen varttuessa. Isät ja äidit osallistuvat lähes yhtä runsaasti lapsen kanssa leikkimiseen ja ulkoiluun, harrastuksissa ja koulutöissä auttamiseen sekä varsinkin lasten kuljettamiseen. Sen sijaan lasten perushoitoon liittyvät tehtävät (ateriointi, lasten pukeutumiseen ja peseytymiseen sekä yöpuulle siirtymiseen liittyvät tehtävät) säilyvät enemmän äidin vastuulla myös lapsen kasvaessa.

Miehet osallistuvat lapsiin liittyviin tehtäviin keskimäärin enemmän kuin perinteisiin naisten tehtäviin. Varsinkin lasten kanssa leikkiminen jakaantuu verraten tasan isän ja äidin välillä. Miettisen tutkimustulokset osoittivat, että miesten osuus lapsiin liittyvien tehtävien suorittamisesta lisääntyi, kun lapset kasvoivat. Isien osallistuminen varsinkin lasten kanssa leikkimiseen näytti lisääntyvän lasten iän myötä, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. (Miettinen 2008, 110.)

### ***3.2 Sukupuolen merkitys kodin ja koulun vuorovaikutuksessa***

Sukupuolineutraali puhetapa on leimannut kodin ja koulun suhteita niin koulutuspolitiikan, tutkimuksen kuin koulun arjen tasoillakin. Vasta 1990-luvun nais- ja sukupuolitutkimus ryhtyi purkamaan auki sukupuolen merkitystä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Tutkimukset osoittivat, että vanhempi tarkoitti kodin ja koulun vuorovaikutuksessa useimmiten äitiä. Äiti oli perheessä se, joka huolehti lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja piti yhteyttä kouluun ja opettajiin. (Metso 2004, 34.)

Michael E. Lamb (2010, 10–11) kuitenkin toteaa, että isät ja äidit näyttäisivät vaikuttavan lapsiinsa enemmän samantyyppisillä kuin erilaisilla tavoilla. Toisin kuin monet kehityspsykologit ovat olettaneet, isien ja äitien eroavaisuudet ovat paljon merkityksettömmämpiä kuin heidän yhteneväisyytensä. Tärkeät vanhemmuuden vaikutuksen ulottuvuudet liittyvät pikemminkin ihmisten henkilökohtaisiin luonteisiin kuin sukupuolittuneisiin piirteisiin.

Tuija Metso (2004, 35) tarkastelee tutkimuksessaan vanhemmuutta sukupuolituneena. Sukupuolta on usein tarkasteltu eron kautta; on tutkittu sukupuolten välisiä eroja tai eroja sukupuolten sisällä. Myös Metson omassa tutkimuksessaan eron käsite on keskeinen. Hän pohtii, erotteleeko sukupuoli vanhempien suhdetta lasten kouluun ja koulunkäyntiin. Tutkimuksessaan Metso tarkastelee sukupuolta sosiaalisena konstruktiona; ymmärtäen sen sosiaalisesti, kulttuurisesti, historiallisesti ja yhteiskunnallisesti rakentuneena.

Kodin tehtävät näyttävät jakaantuvan edelleen verraten sukupuolityyppisesti. Naiset vastaavat suuremmalta osin aterioiden valmistuksesta, tiskistä, siivouksesta ja vaatehuollosta. Miehet puolestaan hoitavat valtaosan remontointiin ja kodin huoltotöihin liittyvistä tehtävistä. Lapsiin liittyvät tehtävät ovat kodin töistä vähiten sukupuoleen sidottuja, sillä lähes kaikki isät osallistuvat niiden tekemiseen ainakin jossain määrin. Tosin lastenhoidon niin sanotut primäärihoitotehtävät – lasten ateriat, lasten nukkumaan laittaminen – lankeavat useammin äidille ja isät osallistuvat enemmän muuhun lasten kanssa puuhailuun ja lasten kuljettamiseen. (Miettinen 2008, 113.)

Markus Torkkeli (2001, 127) on tutkinut koulutulokkaiden isien roolia lastensa koulunkäynnin tukena. Päivittäin toistuva isän ja lapsen kanssakäymisen muoto on luonnollisesti jutteleminen. Usein yhdessä tehtäviä ovat television ja videoiden katsominen sekä leikkiminen, joita tehdään keskimäärin 2–6 kertaa viikossa. Ulkoilu, koululäksyjen tekeminen, kotityöt ja arkiaskareet, lukeminen sekä tietokoneen käyttö mukaan luettuna televisio- ja videopelit kuuluvat ohjelmaan keskimäärin kerran viikossa, urheilutilaisuuksissa käyminen 1–3 kertaa kuussa ja teatterissa tai elokuvissa käynti harvemmin kuin kerran kuussa.

Tutkimuksessaan Torkkeli esittää, että isän ja lapsen kanssakäymisellä on merkitystä asennoitumisessa lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Mitä enemmän isä viettää aikaa lapsen kanssa sitä vähemmän hän näkee toivottavana kouluongelmien hoitamisen äidin tai opettajan vastuulla. Aktiivinen isän ja lapsen välinen suhde tältä osin näkyy myös halukkuutena osallistua lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Tutkimustulokset kertovat myös selkeästi, keiden kanssa isyyttä rakennetaan ja keiden kanssa ei. Lähiympäristön aikuisten, naapureiden tai



lasten tovereiden vanhempien kanssa ei juuri keskustella lasta koskevista asioista. (Torkkeli 2001, 128–129.) Tämä oli yleisin tilanne myös tämän tutkimuksen haastateltavien vastauksissa. Kouluun liittyvistä asioista keskusteltiin lähinnä omassa perhepiirissä. Yleisemmällä tasolla asioista saatettiin jutella myös esimerkiksi harrastuspiireissä muiden vanhempien kanssa.

Metson (2004, 133) mukaan koulunkäynnistä huolehtiminen ja siitä puhuminen näytti olevan enemmän äitien kuin isien tehtävä. Hänen tekemiinsä haastatteluihin osallistui enemmän äitejä kuin isiä. Sama tilanne oli myös VAKOVA-hankkeen haastatteluaineiston keruussa. Haastatteluja tehtiin yhteensä 101, joista vain 11 oli isien haastatteluja. Myös Metson tutkimuksessa isiä oli haastatteluissa mukana, mutta he olivat niissä useammin yhdessä äidin kanssa tai olivat mukana vain osan aikaa. Useampi isä tuli mukaan kesken haastattelun tai lähti siitä kesken pois. Haastattelujen sopimisesta Metso mainitsee myös sen, että muutama isä halusi pyytää äidin puhelimeen, koska uskoi tämän tietävän enemmän kasvatusasioista. Toisaalta myös yksi äiti pyysi Metsoa ottamaan yhteyttä isään ja sopimaan haastattelusta hänen kanssaan.

Sukupuolineutraali puhetapa jättää tilaa molempien vanhempien osallistumiselle. Samalla se jättää kuitenkin huomiotta, että suhteessa kouluun vanhemmuus sukupuolittuu ja koulun kanssa tekemisissä oleva vanhempi on useimmiten äiti. Vanhempien haastattelut välittivät samansuuntaista kuvaa äidin ja isän suhteesta kouluun. Vanhempien puheessa äidit huolehtivat ja kantoivat huolta koulunkäyntiin liittyvistä asioista, kun isät taas korostivat haastatteluissa useammin lasten omaa vastuuta ja itsenäisyyttä. Isätkin puhuivat läksyjen tekemisestä ja läksyissä auttamisesta, mutta jokapäiväinen kouluun liittyvien asioiden huolehtiminen oli useammin äidin tehtävä. Niin sanotussa virallisessa koulussa puhe vanhemmuudesta on sukupuolineutraalia, vanhemman sukupuolella ei nähdä olevan merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä. Konkreettisesti koulu on useammin tekemisissä äitien kanssa. Äidit osallistuvat isiä useammin vanhempainiltoihin ja pitävät yhteyttä opettajiin. Äidit toimivat myös informaalin koulun tasolla isiä useammin toimijoina. (Metso 2004, 135–137, 145.) Suomessa vallitsee Lehtosen mukaan keskustelukulttuuri, jossa äitiys nähdään lapsuuden suojaitekiijänä, mutta isyys pääasiassa riskinä. Valitettavasti isyys ei asiantunti-

japuheenvuoroissa tai vanhemmuutta arvioitaessa juuri koskaan näytä olevan äitiyttä parempaa, oli äitiys millaista tahansa. Isyys ja isien tehtävät vanhempina on viime vuosina määritelty lähinnä naisten tarpeiden kautta. (Lehtonen 2007, 52.) Tässä tutkimuksessa keskitytään ensisijaisesti isien ajatuksiin ja kokemukseen liittyen peruskouluun ja heidän lastensa koulutukseen. Vaikka äidit ovat esimerkiksi Metson tutkimuksen ja myös VAKOVA-hankkeen aineistokeruun perusteella aktiivisempia lastensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, niin tämän tutkimuksen tarkoituksena on nimenomaan antaa ääni isille.

### **3.3 Muuttunut isyys**

Yksi hyvin tunnustettu ero sukupuolten välisessä vanhemmuudessa on, että keskimääräisesti isät viettävät lastensa kanssa vähemmän aikaa kuin äidit (Pleck 2010, 35). Aikaisemmin historian aikana isät onkin nähty kaikkivoipina patriarkoina, joilla oli suuri valta perheidensä muiden jäsenien yli. Yleisen yhteisymmärryksen mukaan isien ensisijainen vastuu on ollut varmistaa lastensa kasvu kunnolliseen kansalaisuuteen muun muassa oikeiden arvojen omaksumisen kautta. Teollistumisen aikana isien rooli moraalisesta esikuvasta vaihtui perheen taloudelliseksi tukijaksi ja elättäjäksi. 1900-luvulla isiä kannustettiin olemaan mukana ja 1970-luvun lopulla nousikin esiin käsite ”uusi huolehtiva isä”, jolla oli aktiivinen rooli lastensa elämässä. (Lamb 2010, 2–3; Cabrera 2010, 528.)

Perinteisissä ydinperheissä isien rooli oli olla lähinnä taustavaikuttajana ja äideillä oli puolestaan hoivaajan rooli. Nykyään perheiden rakenteet ovat erilaisia ja perinteiset roolijaot ovat vähentyneet äitien työllistymisen johdosta ja toisaalta myös siksi, että tietoisuus isien tärkeästä merkityksestä lastensa elämässä on tavoittanut laajan yleisön. Tähän taustaan pohjaten ”Department of Health and Human Services”:n menettelypolitiikka isiä kohtaan on muotoiltu viiteen periaatteeseen:

- 1) Kaikki isät voivat olla tärkeitä lastensa hyvinvoinnin edistäjiä.

- 2) Vaikka vanhemmat eivät asuisi samassa kotitaloudessa, he ovat kumppaneita lastensa kasvatukseen liittyvissä asioissa.
- 3) Isien rooli perheissä on monipuolinen ja kirjava johtuen kulttuurisista ja yhteisöllisistä normeista.
- 4) Miesten tulisi saada tarvittava koulutus ja riittävästi tukea valmistautuakseen vastuulliseen vanhemmuuteen.
- 5) Hallitus voi rohkaista ja edistää isien osallistumista sen omien ohjelmien ja työvoimapolitiikan kautta. (Cabrera 2010, 530.)

1990-luvun loppuun mennessä miehisyyden ja maskuliinisuuden tutkimus oli kaukana akateemisen tutkimuksen valtavirtauksista. Miehisyyden tutkimus on kuitenkin kasvattanut suosiotaan niin populaareissa kuin akateemisissakin piireissä. (Mac an Ghail 1996, 1, 3) Se ei kuitenkaan ole vakiintunut tieteenala tai oppiaine, vaikka sen suuntaisia pyrkimyksiä on esitetty lähinnä Yhdysvalloissa. (Jokinen 2010, 137). Miehisuus ja maskuliinisuus tulisi käsitteellistää suhteiden kautta. Sukupuolen lisäksi huomioon tulisi ottaa luokka, seksuaalisuus ja etnisyys. Maskuliinisuus/miehisuus käsittää useita ulottuvuuksia. Voidaan esimerkiksi puhua työläisluokkaisesta homoseksuaalisesta miehisyydestä tai aasialaisesta keskiluokkaisesta heteroseksuaalisesta maskuliinisuudesta. (Haywood & Mac an Ghail 1996, 51.)

Nykyinen perheroolikeskustelu on selvästi haastamassa isää vastaamaan osaltaan perheen monimuotoisesta tehtäväkentästä. Samalla tämä merkinnee naisten ja äitien vapauttamista niin sanotuista äitimyytin siteistä. Pitkälti on kysymys miehestä ja isästä ja hänen muuntautumiskyvyistään. Perheroolit ovat pareja, jotka toteutuakseen vaativat toinen toistaan. Äidin roolissa tapahtuvat muutokset edellyttävät muutosta isän roolissa, naisen vapautuminen edellyttää myös miehen roolin tarkistamista. (Esko 1984, 21–22.)

Sosiaalisten roolien luokittelu ei ole yksinkertaista, ei siis perheroolienkaan. Yhteiskunnassamme tapahtuneet muutokset pakottavat meidät arvioimaan monet perinteiset roolit uudelleen. Samalla aikamme tuottaa yhä uusia instituutioita, joissa myös yksityisten jäsenten on omaksuttava uusia rooleja. Aikuisten käsitys traditionaalisesta isän roolista on kuva perheenjäsenestä, joka opettaa

lasta enemmän esimerkillään kuin ohjeilla. Nykyperheen isän katsotaan kuitenkin selvästi siirtyneen kehityksellisen roolin suuntaan. Lapsen yksilöllinen ymmärtäminen, kumppanuus ja opettaminen ovat tärkeitä isän roolin osia. Pienten lasten perheessä moni isä pitää kasvatustuutaan vielä vähäisenä, mutta lasten kasvaessa hänkin joutuu yhä enemmän kiedotuksi lasten ja koko perheen muutokseen (Esko 1984, 22, 27, 64).

Martti Eskon mukaan isän roolia ja tehtävää on vakavammin alettu tutkia vasta 1980-luvulla. Sitä ennen äidille säilytettiin päävastuu pienen lapsen kasvatuksesta, ja isälle annettiin korkeintaan äidin tukeminen roolissaan. 1980-luvulla noussut perhetietous korosti kolmiosuhdetta perheen perussuhdemallina. Isällä oli tässä yhtä ratkaiseva merkitys kuin äidilläkin niin tytön kuin pojan kehitykselle. Isän roolia on pidetty pikemmin sosiaalisena ja perhettä ulkomaailmaan kytkeväenä, mikä on liittynyt isän rooliin työssäkävijänä ja rahanansaitsijana. Äitienkin lähdettyä työelämään vaativat kodin muuttuneet olosuhteet myös isää osallistumaan entistä enemmän perheen sisäisiin tehtäviin. Roolien rajoja on jouduttu tarkistamaan, ja kotityöt ja lastenhoito kuuluvat aina vuorollaan kotona olevalle vanhemmalle. (Esko 1984, 97.)

Yhteiskunnallisella isyydellä Jouko Huttunen tarkoittaa niitä isyydestä vallitsevia käsityksiä, jotka määräävät ja säätelevät yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä ratkaisuja silloin kun käsitellään yksittäisten ihmisten tai ihmisryhmien perheyttä, vanhemmuutta, isyyttä ja äitiyttä koskevia kysymyksiä. Tyypillisiä kenttiä ovat perhepolitiikka, terveys- ja sosiaalitoimi sekä työelämä, joiden piirissä tehdään päivittäin tuhansia rajankäyntejä ”sopivan” ja ”suotavan” isyyden suhteen. (Huttunen 1999, 172.)

Huttunen (1999, 172–173) myös toteaa, että yhteiskunnallinen isyys juontaa juurensa kulttuurisista isyyskuvista, mutta kuitenkin paljolti piiloisesti ja usein epäjohdonmukaisesti. Hegemoninen isyys on useimmiten ollut se itsestään selvä tavoite, johon on pyritty. Esimerkiksi vanha isyyslaki ennen vuoden 1975 uutta isyyslakia nojasi selkeästi perinteiseen isyyskäsitykseen (isällä on oikeuksia lapsiinsa, mies on perheen pää jne.). 1970-luvun niin sanotun lapsipaketin toisessa laissa, eli laissa lapsen elatuksesta (704/1975) perinteisen isyyden

malli säröilee vielä enemmän, vaikka sitä ei ole eksplisiittisesti ilmoitettu. Huttunen kysyykin, voitaisiinko jonkinlainen suomalaisen isyyden yhteiskunnallinen murros ajoittaa näin ollen 1970-luvulle, etenkin kun myös oikeus isyyslomaan on peräisin vuodelta 1978?

Suomessa ei ole mitään virallista, julkisen vallan isyysmallia, johon kaikkia miehiä yritettäisiin istuttaa perhepoliittisin keinoin. Miehiin kuitenkin suunnataan kaiken aikaa isyysvalistusta ja asennemuokkausta sekä asiantuntijoiden että julkisen sanan taholta. Huttusen mukaan jo 1990-luvulla sanoma on ollut se, että on hienoa kun isät osallistuvat lastensa elämään ja että lapsi tarvitsee läsnä olevan isän. Pääasia tuntuu olevan ”isät esiin” -kehotus. Sen sijaan keskustelu isyyden syvemmästä olemuksesta ja sen suhteesta äitiyteen on ollut vähäistä. On myös viitteitä, että kehottelussa on kaksoisviestintää, jonka mukaan isän pitää olla osallistuva, mutta pohjimmiltaan vanha roolijako isän ja äidin välillä on hyvä säilyttää. (Huttunen 1999, 173.)

Huttunen (1999, 178) toteaa, että laajasti katsottuna isänä oleminen näyttää liukuvan kahteen, toisilleen vastakkaiseen suuntaan (KUVIO 1, sivulla 34). Yhtäältä ilman psykologista isää kasvavien lasten määrä on lisääntymässä (ohevea isyys), ja toisaalta yhä useammat nuoret vanhemmat määrittelevät isyyden uudella, tasa-arvoisemmalla tavalla (vahvistuva, voimistuva isyys). Kumpiakin suuntaus rapauttaa – tosin aivan eri tavoin – sotien jälkeistä, perinteisen isyyden hegemoniaa, sillä sen enempää poissaoleva kuin lapsen hoitoon sitoutunut isäkään ei ole vanhan käsityksen mukainen.

PERINTEISEN ISYYDEN HEGEMONIA (1960-luvulle) - leiväntuoja, perheenpää - rajojen asettaja, kurinpitäjä - patriarkaattisuus - poissaolevanakin perheeseen kuuluva			
OHENEVA ISYYDEN ALAKULTTUURI (1960-luvulta)		VAHVISTUVAN ISYYDEN ALAKULTTUURI (1970-luvulta)	
AITO ISÄTTÖ-MYYS - urbaani yksinhuoltajuus	AIKUISTUMATON ISYYS - ikuiset pojat isinä (Peter Pan -miehet)	AVUSTAVA ISÄ (70–80 -luvulta) - vuorovaikutus, saatavilla olo, äidin apuna	UUSI ISÄ - hoivaaminen, vastuullisuus, sitoutuminen

KUVIO 1. Suomalaisen isyyden viimeaikaiset muutokset (mukailtu pohjalta: Huttunen 1999, 179).

Maternalististen käsitysten syntyjuuret ulottuvat viime vuosisadan vaihteessa ja alkupuolella kehitettyihin psykoanalyysiin, lapsipsykologiaan ja -psykiatriaan. Tuolloin Sigmund ja Anna Freud seuraajineen kehittivät psykoanalyysin vahvasti uskomuksellisen ytimen, jonka pohjalle kehittyivät monet psykoanalyttiset käsitykset kehityspsykologiassa. Myöhemmin brittiläisen koulukunnan kiintymyssuhdeteoreetikot John Bolwby ja Maria Ainsworth kehittivät omia teorioitaan lapsen psyyken kehityksestä ja kiintymyssuhteiden merkityksestä lapsen kehityksessä. Äitimyytin syntyyn ovat vaikuttaneet myös monet yhteiskunnalliset ilmiöt, uskomukset ja käsitykset, kuten uuden keskiluokkaisen ydinperheen syntyminen sekä lastenhuollon ja -suojelun viranomaisyhteiskunnan alku. (Lehtonen 2007, 53.)

Eryteisesti maternalistiset kehityspsykologian ja lastenpsykiatrian teoriat ja niihin pohjaavat instituutiot alkoivat painottaa symbioottisen, suorastaan patologisen äitikeskeisyyden ja -riippuvaisuuden malleja. Näissä malleissa isän tai muiden lapselle läheisten henkilöiden katsottiin haittaavan, ellei suorastaan vaarantavan lapsen kehitystä ainakin ennen maagista kolmen vuoden ikää. Isän tehtävä oli näissä teorioissa lähinnä toimia äidin resurssina, vaalia ja suojella äidin ja

vauvan symbioottista yhteisyyttä. Idea oli, että isän suhde vauvaan toteutuu vain äidin kautta ja välittämänä. (Lehtonen 2007, 53.)

Vanhemmuus supistui äitiydeksi; isän rooliksi määrittyi korkeintaan äidin apu-vanhempana ja perheen elättäjänä toimiminen. Osin isän tehtäviksi nähtiin lasten tutustuttaminen kodin ulkopuoliseen maailmaan, äidistä vierottaminen sekä miehen mallina oleminen. Vähitellen hoiva ja huolenpito nimettiin naisen piirteiksi ja esimerkiksi aggressiot ja väkivalta miehen ominaisuuksiksi. Myöhemmin eräät maternalismia korostaneet feminismiin suunnat lainasivat suoraan omaan ajatteluunsa nämä tyylipuhtaat ideat maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta, vaikka alkuperäinen pyrkimys oli tarkastella kriittisesti juuri sukupuolirooleja. (Lehtonen 2007, 54.) Lehtosen näkemyksen voi nähdä kärjistettynä stereotyyppiana, mutta siinä on totuus pohjaa nykyisissäkin isien ja äitien rooliodotuksissa ja siinä, miten miesten ja naisten oletetaan käyttäytyvän ja millaisia rooleja heidän ottavan esimerkiksi lastensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Aktiivinen äiti ja passiivinen isä on yleinen ”malli”, joka VAKOVA-tutkimuksen haastatteluissa tuli ilmi. Äiti osallistuu useammin esimerkiksi vanhempainiltoihin ja on yhteydessä kouluun:

V: Puolet kävi perheestä.

K: Okei [naurahtaa]. Ja sä et ollu siin puolessa?

V: Ei, mä olin siin toisessa. (M218)

Media on vahvasti mukana pönkittämässä ikiaikaisia myyttejä. Äideistä kerrottaessa hyödynnetään lapsen kasvojen emotionaalista voimaa, miesten ja isien tapauksissa harvemmin. Naisten- ja perhelehtien kuvituksessa nainen tai äiti lapsineen on enemmän sääntö kuin poikkeus. Ydinperheen mies esiintyy mediassa useimmiten äidin apulaisena. Harvemmin miestä näytetään lastensa kanssa keskeisenä toimijana. (Lehtonen 2007, 59–60.)

Perinteinen isän rooli on murroksessa, eikä isyyden merkitystä nyky-yhteiskunnassa ole paljon tutkittu. Tällä hetkellä elävät rinnakkain perinteinen, patriarkaalinen isän rooli ja uusi osallistuva isä. (Hyssälä et al. 1995, 53.) Päivähoidon ja koulun kasvatuskumppanuutta on edelleen kehitettävä lapsilähtöisesti suhteessa molempiin vanhempiin, vaikka lapsen vanhemmat eivät eläisi yhdessä

(Lehtonen 2007, 61), ja luonnollisesti myös siinä tapauksessa, että vanhemmat elävät samassa taloudessa.

Ihmissuhteena vanhemman ja lapsen välinen suhde on ainutlaatuinen. Viime kädessä sitä ei voi rinnastaa mihinkään muuhun kahden ihmisen väliseen suhteeseen. Kaikkiaan vanhemmuus – erityisesti isyys – on aika epämääräinen olotila, johon yleensä joudutaan melko yllättäen ja vähällä valmistautumisella. Vanhemmuus on ihmisen elämässä yksi niistä sosiaalisista rooleista, joista eniten ”joudutaan tilille”. Esimerkiksi moni mies on saanut tunnustusta hyvänä työntekijänä ja ”reiluna jätkänä”, mutta isänä häntä ei ole välttämättä kertaakaan kiitetty. (Huttunen 1992, 25.) Isän perheroolin tutkimuksessa on havaittu, että hän on usein ulkopuolinen, psykologisesti poissaoleva. Tämän on todettu aiheuttavan perhejärjestelmässä epätasapainoa. Jos yhteiskunta palkitsee miehiä vain instrumentaalisista rooleista, ekspressiiviset roolit, kuten hoitavan isän rooli, voivat kadota. (Hyssälä et al. 1995, 48.)

Perhemyytit välittyvät sukupolvelta toiselle ja niiden sisältö on hyvin arvosidonnaista. Tämä tekee ymmärrettäväksi kullekin osakulttuurille tyypilliset perhemallit ja niiden säilymisen sukupolvelta toiselle hyvin samankaltaisina. Parisuhteeseen, avioliittoon ja perheeseen liitetään usein kohtuuttomia odotuksia. Perheiden välinen kilpailu ja yhdenmukaisuuden paine ei saisi johtaa tilanteeseen, jossa on ainoastaan yksi hyväksytty elämäntapa. Perheyhteys voi ilmetä monin tavoin. Valitsivatpa vanhemmat sitten millaisen perhemallin tahansa, se miten perhe ominaislaatuun toteuttaa, on viime kädessä perheen subjektiivisen vallinnan tulos. (Hyssälä et al. 1995, 48.)

Perinteellä on suuri merkitys isyyteen kasvamisessa, sillä sitä kautta nuori isä omaksuu isyyteen liittyvät roolit, arvot ja asenteet. Isyyteen kasvaminen ja perhesysteemin toimintaan osallistuminen edellyttävät mieheltä kykyä muutoksiin. Osallistuminen lisää puolisoiden keskinäistä yhteisyyttä, parantaa isän ja lasten välistä vuorovaikutusta sekä muuttaa isän suhteet ympäröivään maailmaan entistä moniulotteisemmiksi. (emt.)



Käsitteellisesti abstraktein on kulttuurinen isyys, jota voisi nimittää jungilaisittain myös symboliseksi tai arkkityyppiseksi isyydeksi, sillä kaikki jakavat ainakin osittain siihen liittyvät uskomukset, ennakkoluulot, asenteet ja stereotypiat. Kulttuurinen isyys on monikasvoinen ja -särmäinen, eikä ollenkaan yksiselitteinen. Voidaan puhua myös monikossa kulttuurisista isyyksistä, jotka ovat eri aikakausien ja eri alakulttuurien muunnelmia yleisemmästä tietyn kulttuurialueen isysteemasta. Sitä voi mainiosti verrata maskuliinisuuden käsitteeseen, jonka yhteydessä esitetyn hegemonisen maskuliinisuuden sukulaiskäsite voisi olla hegemoninen isyys. Jokainen kulttuuri hellii kunakin aikakautena muita enemmän tiettyä isyyden mallia tai isyyss kuvaa, joka myös työntyy muita vaihtoehtoja useammin ja ”röyhkeämmin” esille erilaisilla kulttuurisilla kentillä alistaen muut isyyden muunnelmat huonompaan asemaan. (Huttunen, 1999, 170–171.)

Jos perinteinen mieskulttuuri on suhtautunut nuivasti isän hoivaan, ei traditio-naalinen naiskulttuuriakaan ole antanut sille kovin suurta tilaa lapsen hoidossa ja kasvatuksessa. Äitiysideologia on ominut lasta lähellä olevan vanhemmuuden naiselle. Perinteinen äiti on hienovaraisesti antanut ymmärtää, missä kulkevat sopivuuden rajat: isän tulee auttaa, mutta ei käydä tunkeilevaksi. Näin sukupuolijärjestelmä kokonaisuutena, sekä mies- että naiskulttuurin puolelta, on tehokkaasti sulkenut miehiltä mahdollisuuden hoivaavaan vanhemmuuteen. (Huttunen 1999, 172.)

Yhteiskunnallisella isyydellä Huttunen (1999, 172) puolestaan tarkoittaa niitä isyydestä vallitsevia käsityksiä, jotka määräävät ja säätelevät yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä ratkaisuja silloin, kun käsitellään yksittäisten ihmisten tai ihmisryhmien perheyttä, vanhemmuutta, isyyttä ja äitiyttä koskevia kysymyksiä. Tyyppillisiä kenttiä ovat perhepolitiikka, terveys- ja sosiaalitoimi sekä työelämä, joiden piirissä tehdään päivittäin tuhansia rajankäyntejä ”sopivan” ja ”suotavan” isyyden suhteen.

Kokonaisuutena yhteiskunnan harjoittama lapsiperheiden ja vanhemmuuden tukeminen on ollut kuitenkin näihin päiviin asti konservatiivista ja perinteistä roolijakoa myötäilevää, varsinkin jos mukaan lasketaan myös työelämän suhtautuminen. Vaikka huoltajuuden osalta yhteiskunta tukee nykyään selkeästi

kahden tasaveroisen huoltajan mallia, miesten houkuttelu isyyteensä on ollut suureksi osaksi vain pelkkää puhetta, sillä monet yhteiskunnan tukitoimet ovat edelleen riittämättömiä aidosti osallistuvan isyyden kanssa. Huttunen mainitsee myös mielenkiintoisesta Väestöliiton Perhebarometrin tuloksesta, jossa mainitaan, että vaikka harrastuksiin vientiä lukuun ottamatta äidin katsottiin olevan isää enemmän vastuussa kaikista lasta koskevista asioista, niin valtaosa sekä miehistä että naisista oli tyytyväinen tällaiseen roolijakoon. (Huttunen 1999, 174, 177.) Nykyaikaisessa tutkimuksessa arvioitaessa vanhempien vaikutusta lapsiinsa tulisi ottaa huomioon myös sisarukset, kaverit, muut aikuiset ja media. Ne kaikki vaikuttavat lapsiin siinä missä äiti ja isäkin. (Pleck 2010, 45.)

Viimeisen vuosikymmenen aikana ovat yleistyneet erilaiset ohjelmat, joilla lisätään isien osallistumista lastensa elämään. Jotkut näistä ohjelmista keskittyvät vanhemmuudessa tarvittaviin ja sosiaalisiin taitoihin ja useimmat niistä liitetään avioliiton kontekstiin. Vielä ei kuitenkaan ole tutkimustietoa siitä, miten nämä ohjelmat toimivat käytännössä. Isien roolia ja heidän vaikutustaan lapsiinsa arvostetaan niin perheen kuin kulttuurinkin kontekstissa. Menestyväälle isälle ei ole olemassa vain yhtä määritelmää, kuten ei ole niin sanotulle isän roolillekaan. Isien odotuksia siitä, mitä heidän tulisi tehdä, mitä he todellisuudessa tekevät ja heidän vaikutustaan lapsiinsa tulisikin tarkastella laajemmassa perhekontekstissa. (Cabrera 2010, 541–542.)

### **3.4 Isätyypit**

Kaiken kaikkiaan isätutkimuksella on suhteellisen lyhyt historia, jolloin metodologiset ongelmat ovat ymmärrettäviä. Ross D. Parke (1995, 55–56) katsoo kuitenkin, että tähänastisen tutkimuksen valossa on oikeutettua tehdä joitakin kohtavia johtopäätöksiä. Ensinnäkin isien osallistumisen lasten hoitoon ja kasvatukseen voidaan sanoa viime vuosikymmenien aikana selvästi lisääntyneen, erityisesti, mitä tulee lasten kanssa vietettyyn aikaan. Osallistumisen lisäys muilla perhe-elämän alueilla on suhteellisen vaatimatonta. Kokonaisvastuu perhe-elämän toimivuudesta näyttää sitkeästi säilyneen naisilla. Rajallisesta

osallistumisestaan huolimatta isät ovat osoittaneet pystyvänsä hoitamaan lapsia ja toimimaan myös eräänlaisina ”leikkikavereina” (playmates). Isien ja äitien tavassa olla lastensa kanssa onkin havaittavissa tyyllisiä eroja. Isien vuorovaikeus on toiminnallisempaa ja fyysisempää kuin äitien, jotka suuntautuvat huolenpidon ohella isiä enemmän verbaaliseen kommunikointiin. Tyylliset erot eivät näytä siis hävinneen, vaikka miesten osuus lastenhoidossa onkin lisääntynyt. Isän roolia ei ole edelleenkään käsikirjoitettu yhtä tarkasti kuin äidin, eivätkä kulttuuriset odotukset tästä syystä kohdistu miehiin yhtä vaativina kuin naisiin. Tämä osaltaan selittää sitä vaihtelua, joka luonnehtii miesten toimimista isinä. Kuitenkin myös isän rooliin vaikuttavat yksilöllisten tekijöiden ohella laajemmat institutionaaliset tekijät ja kulttuuriset odotukset. (Korhonen 1999, 98.)

Merja Korhonen (1999, 144–158) on muodostanut miesten elämäkertahaastattelujen pohjalta viisi eri isätyyppiä ja yhden näihin tyypeihin sopimattoman kategorian:

### *1. vastuutaan korostavat isät*

Vastuutaan korostavat isät painottavat vanhempien vastuuta lasten kasvatuksessa. Lapsista kasvatetaan kunnon kansalaisia vaatimalla rehellisyyttä ja vastuullisuutta, opettamalla oikean ja väärän erottamista sekä neuvomalla hyviä tapoja. Olennainen osa vastuullista vanhemmuutta on rajojen asettaminen, lapsista huolehtiminen ja ohjaaminen hyviin harrastuksiin (pois kadulta). Vastuutaan korostavat isät elävät itse perhekeskeisesti. Heidän mielestään lapsille ja perheelle on oltava aikaa. He osallistuvat lastensa harrastuksiin lähinnä tuki- ja kannustusjoukoissa, jotkut aktiivisemmin myös pelikavereina tai huoltajina. Perhekeskeisen elämäntyylinä takia isä on lasten saatavilla, valmiudessa auttamaan. Lähituntumasta hän voi seurata lasten elämää ja myös patistella lapsia esimerkiksi läksyjentekoon.

### *2. taustalta tukijat*

Isän ja lasten elämät ovat eriytyneet. Kummallakin on omat touhunsä ja harrastuksensa. Silti taustalta tukijat seuraavat lastensa elämää, osa aktiivisemmin ja osa passiivisemmin. He tukevat ja auttavat lapsia tarvittaessa, esimerkiksi harrastuksiin kuljettamisessa ja koulutehtävissä (pyydetessä), mutta puuttuvat

yleensä asioiden kulkuun hienovaraisesti ohjaten tai vain niin sanotusti tiukan paikan tullen. Päävastuu lastenkasvatuksesta ja kotitöistä on vaimolla.

### *3. toiminnalliset isät*

Toiminnallisten isien vuorovaikutus lasten kanssa perustuu aktiiviseen yhdessäoloon. He viettävät paljon aikaa lastensa kanssa joko harrastusten tai muun tekemisen lomassa, usein kodin ulkopuolella. Nämä isät kertovat ”löytäneensä” lapsensa uudelleen toiminnallisen yhdessäolon myötä. Suhteen molemminpuolisuudesta on tullut miehille keskeinen elämän tyytyväisyyden lähde. Yhteisten harrastusten ohella isällä on usein omia harrastuksia ja perheestä eriytynyttä vapaa-aikaa.

### *4. miehiset auktoriteetit*

Miehiset auktoriteetit samaistavat kasvatuksen kuriin. Sukupolvien välillä on selvä hierarkia. Perheen sisäinen työn- ja vastuunjako on sukupuolen mukaan eriytynyt ja vastuunjaon mukaan lapset kuuluvat ensisijaisesti naisten alueelle. Vaikka äiti olisikin paremmin selvillä lasten asioista, miehiset auktoriteetit haluavat kuitenkin sanoa ”viimeisen sanan”. He eivät mielellään tunnusta olevansa väärässä. Isä haluaa edelleen olla perheenpää. Isän ja lasten elämät ovat eriytyneet. Kuitenkin poikalasten kanssa saattaa olla osin yhteisiä (miehisiä) harrastuksia.

### *5. otteensa menettäneet*

Otteensa menettäneet isät haluaisivat vaikuttaa lastensa elämään, mutta eivät koe omaavansa vaikuttamiseen tarvittavaa auktoriteettia, tai suhde lapsiin on vastavuoroton. Joissakin tapauksissa lapset eivät tottele ja toimivat isän neuvoista piittaamatta. Konfliktitilanteissa isä luovuttaa ja lapset tekevät oman päänsä mukaan.

Korhosen (1999, 155, 158) haastattelemisissa miehissä oli yksi selvä poikkeus, jota hän luonnehtii termillä *poikkeuksellisen "äidillinen" isä*<sup>3</sup>. Kun Korhosen mukaan miehillä yleensä työ tai vaihtoehtoisesti työ ja perhe yhdessä muodostavat merkityksellisen elämäkokonaisuuden, niin kyseiselle haastateltavalle isyys ja perhe ovat ensisijaisia ja kaikki muu tulee niiden jälkeen. Isän sitoutuminen on täysimääräistä siten, että hän on lasten saatavilla, vuorovaikutus on emotionaalisesti latautunutta ja läheistä. Vastuullisuus ilmenee hyvin kokonaisvaltaisena huolenpitoa lapsista ja perheestä ja muistuttaa siten äidillistä huolenpitoa.

Korhosen tutkimuksessa haastateltavina oli 41 miestä (Korhonen 1999, 122). Verrattuna tähän tutkimukseen, jossa haastateltavia on 11 miestä, yleistäviä tyyppityksiä on luonnollisesti helpompi tehdä suuremmalle joukolle. Korhosen isätyyppien piirteitä on kuitenkin nähtävissä myös tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa. Kun haastatteluaineistoa tarkastelee kokonaisuutena, niin "vastuutaan korostavat isät" ja "taustalla tukijat" ovat kaksi selkeää isätyyppiä, jotka nousivat esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa. Haastatteluihin osallistuneet isät olivat kaikki aktiivisesti mukana omien lastensa elämässä ja hyvin perillä myös koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Osa oli aktiivisemmin mukana esimerkiksi lasten harrastustoiminnassa, kun taas osa kannusti ja tuki ennemmin taustajoukoissa.

Haastateltavien joukossa on varmasti myös "toiminnallisia isiä", mutta heidän kuvauksensa ei ole suoraan yhdistettävissä Korhosen luokitteluun. Useat isät veivät lapsiaan harrastuksiin, mutta koska haastattelun painopiste oli koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, niin isien ja lasten keskinäistä suhdetta ei käsitelty omana kysymyksenään. Tältä osin informanttien suhde lapsiinsa jäi epäselväksi; eli ovatko he mahdollisesti niin sanotusti löytäneet lapsensa uudelleen harrastusten avulla vai onko isien ja lapsien suhde ollut aina yhtä läheinen kuin haastatteluhetkelläkin?

---

<sup>3</sup> Korhonen mainitsee, että hän olisi voinut nimetä tämän muiden miesten kertomuksista erottuvan isätarinan yhtä hyvin hoivaavaksi isäksi. Hän kuitenkin nimesi sen poikkeuksellisen äidilliseksi isäksi, koska haastateltavan kerronnassa ilmenee hänen mukaansa mielenkiintoisella tavalla monia samoja painotuksia kuin naisten kertomuksissa omasta äitiydestään.

”Otteensa menettäneitä isiä” informanttien joukossa ei ollut. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, sillä todennäköisesti lapsistaan ”vieraantuneet” isät eivät olisi osallistuneet haastatteluun alun perinkään, koska eivät olisi kokeneet tietävänsä lastensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista tarpeeksi. Mutta jos Korhosen 41 miehen aineistoista löytyi tällainen miestyypipi, niin todennäköistä on, että osa Turun VAKOVA-hankkeeseen haastateltujen 90 (kts. tarkemmin luku 4) äidin puolisista voitaisiin luokitella tähän ryhmään.

Myöskään ”miehistä auktoriteettia” edustavia isiä ei tämän tutkimuksen haastateltavien joukosta ole löydettävissä, ainakaan siihen liittyviä piirteitä ei tullut haastatteluissa esille. Olisi myös epäloogista olettaa, että kyseessä olevien yhdenoista isän joukkoon kuuluisi sellaisia miehiä, joiden mielestä kaikki lapsiin liittyvä on äitien asia. Sellainen oletus olisi ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että nämä isät ovat itse halunneet tulla haastateltaviksi, eivätkä ole siten pitäneet lastensa koulunkäyntiä ainoastaan äitien asiana.

## **4 Tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmät**

Tutkimushankkeessa Vanhemmat ja kouluvalinta (VAKOVA) lähetettiin kyselylomake koskien lapsen yläkouluun siirtymistä kaikille Turun suomenkielisen yleisopetuksen 6. luokkalaisten (1284 oppilasta) huoltajille. Lomakkeen lopussa pyydettiin yhteystietoja niiltä, jotka halusivat osallistua haastatteluun. Lomakkeet jaettiin alakoulujen kautta (Turun kaupungin Perusopetuspäällikön tutkimuslupa 27.8.2009) 6. luokkalaisille samaan aikaan, kun he saivat opetuspalvelukeskuksen tiedotteen yläkouluun siirtymisestä. Huoltajia pyydettiin palauttamaan kysely 17.12.2009 mennessä tai kun perhe on päättänyt, mihin yläkouluun lapsi hakeutuu, viimeistään kuitenkin tammikuun 2010 loppuun mennessä.

Kyselyyn vastasi 423 huoltajaa, joista 112 jätti yhteystietonsa haastattelua varten. Oppilaiden vanhempien haastattelut tehtiin vuoden 2010 alkupuolella viikkojen 8–16 välillä. Tutkimushankkeessa haastateltiin yhteensä 101 vanhempaa.

13 suomalaissyntyistä<sup>4</sup> isää oli jättänyt yhteystietonsa haastattelua varten, mutta kaksi haastateltavaa perui osallistumisensa. Tätä tutkimusta varten haastateltiin 11 isää. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja niiden kestot vaihtelivat 45 minuutista yhteen tuntiin ja 36 minuuttiin. Haastattelut tehtiin joko haastateltavan kotona, työpaikalla tai Turun yliopiston kirjaston tiloissa. Haastattelut tallennettiin digitaalisella sanelimella ja ne litteroitiin kirjalliseen muotoon. VAKOVA-hankkeen tilastoissa isien haastattelut ovat numerot 11–19, 31 ja 35. Jokaisella haastateltavalla on myös oma spss-tilastoa varten luotu id-numeronsa. Tässä tutkimuksessa id-numeroja käytetään lainatessa haastattelujen alkuperäisiä ilmauksia. Tutkimuksessa haastateltaviin viitataan siis koodilla M + informantin id-numero. Tämä merkintätapa valikoitui käyttöön, koska se on yhteneväinen VAKOVA-hankkeen muiden haastattelujen kanssa. Muiden tutkijoiden (joilla on lupa käyttää hankkeen aineistoa) on helpompi halutessaan hyödyntää tässä tutkimuksessa käytettyä aineistoa ja siitä tehtyjä tulkintoja, kun alkuperäiset kyselylomakkeet ja haastatteluaineistot löytyvät myös tässä tutkimuksessa käytössä olevilla koodeilla. Etukirjain viittaa haastateltavan sukupuoleen. Tässä tutkimuksessa kirjain on turha alkuperäisessä tarkoituksessa, koska tutkimuksessa käytetään ainoastaan miesten antamia haastatteluja aineistona. Numeron edessä oleva kirjain auttaa erottamaan tekstistä haastateltavien koodit muista numeroista, kuten sivunumeroista ja lukumääristä. Tästä syystä kirjain on jätetty informantin järjestysnumeron eteen.

Informanttien tietoturvaa huomioiden painotetusta opetuksesta puhuttaessa käytetään samaa jaottelua kuin Piia Seppänen (2006, 192) ja Johanna Valtanen (2011, 43) ovat omissa tutkimuksissaan käyttäneet. Painotetut aineet jaetaan taitoaineisiin (musiikki, kuvataide ja liikunta) ja tietoaineisiin (matemaattis-luonnontieteelliset, teknologia ja vieraskielinen opetus).

---

<sup>4</sup> Haastateltavien äitien joukossa oli myös syntyperältään ulkomaalaisia. Tässä tutkimuksessa syntyperällä ei ole vaikutusta yleisesti ottaen, mutta luvussa 5.3.3 käsiteltäessä peruskoulun kansainvälistymistä ja maahanmuuttajaoppilaita haastateltavan etnisellä alkuperällä olisi todennäköisesti vahva rooli vastaajan näkökulman ja vastausten taustalla.

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset on jaettu neljään teemaan, joiden avulla tutkimusaiheen käsittelyssä siirrytään yleisestä suomalaisen peruskoulujärjestelmän tarkastelusta yksityisempään, jota edustavat peruskoulun sisällä (ylä)kouluvalinta ja siihen linkittyvät koulumarkkinat ja sen mukanaan tuomat ilmiöt, kuten huippukoulut sekä lapsen sukupuolen merkitys isien puheessa.

- 1) Millaisena isät pitävät suomalaista peruskoulujärjestelmää ja alakoulun jälkeistä kouluvalintaa?  
Millainen peruskoulun merkitys on isien mielestä ja millaisena he näkevät nykyisen peruskoulun vaativuuden?
- 2) Millaisia merkityksiä yläkouluvalinnalle annetaan, millaisena se nähdään?  
Millä tavalla lähikouluperiaate vaikuttaa perheiden kouluvalintoihin, kuinka merkittävänä yläkouluvalintaa pidetään tulevaisuutta ajatellen, miten painotettuihin luokkiin liittyviin soveltuvuuskokeisiin suhtaudutaan?
- 3) Mitä isät ajattelevat nykypäivän koulumaailmassa esiintyvistä koulumarkkinoista?  
Markkina-ajatteluun liittyvät niin ajatus huippukouluista kuin koulujen ja oppilaiden arvottamisesta erilaisten ranking-listojen ja testien avulla. Entä miten maahanmuuttajaoppilaiden lisääntyminen vaikuttaa koulun kilpailukykyyn markkinoilla?
- 4) Miten lapsen sukupuoli tulee esiin isien koulutukseen liittyvässä ajattelussa, mielipiteissä tai puheessa?

Tutkimusaiheen valinnan taustalla on kiinnostus isien rooliin ja etenkin sen näkymättömyys verrattuna äitien rooliin esimerkiksi kodin ja koulun välisissä ja lasten kouluvalintaan liittyvissä kysymyksissä. Annette Lareau on jo vuonna 1989 ilmestyneessä tutkimuksessaan *Home Advantage: Social Class and Pa-*



*rental Intervention in Elementary Education* käsitellyt sitä, miten äidit ottavat huomattavasti isää enemmän vastuuta lasten koulutukseen liittyvissä asioissa ja hoitavat suurimman osan käytännön asioista. Isätkin osallistuivat lasten koulunkäyntiä koskevaan päätöksentekoon, mutta se oli usein organisoidumpaa ja äitien valvonnan alaista. (Lareau 1989, 84–86.) Isien rooli arjen koulutyön tukijana ja käytännön asioiden hoitajana näyttää useiden tutkimusten mukaan jäävän äitien varjoon. Isät todennäköisesti osallistuvat lasten elämään muiden osa-alueiden, kuten harrastusten kautta. Isien vaikuttaminen lasten kouluvalintaan ja sitä kautta tulevaisuuteen yleisemminkin ei siis näyttäytyisi niin selvästi suoraan koulutusasioihin vaikuttamisena, vaan muiden elämän osa-alueiden kautta.

Tutkimuksen painopiste kohdistuu isien ajatuksiin lasten koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. Ensimmäiseksi luvussa *5.1 Suomalainen peruskoulujärjestelmä ja yläkouluvalinta* tarkastellaan isien käsityksiä ja mielipiteitä suomalaisesta peruskoulujärjestelmästä yleisemmällä tasolla. Tämän jälkeen luvussa *5.2 Yläkouluvalinnan merkitys* selvitetään otsikon mukaisesti sitä, millaisia merkityksiä isät antavat yläkouluvalinnalle ja millaisia ajatuksia valintaprosessi ja siihen liittyvät teemat herättävät. Kolmantena tutkimusteemana luvussa *5.3 Koulutusmarkkinat* ovat koulutuksen laatuun ja koulumarkkinoihin liittyvät ilmiöt, kuten päättökokeet ja huippukoulut. Kyseisessä luvussa käsitellään myös peruskoulumaailman kansainvälistymistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntyessä.

Analyysin viimeisessä luvussa *5.4 Oppilaiden sukupuolen vaikutus isien puheeseen* otetaan esille kysymys sukupuolesta ja sen vaikutuksesta isien ajatteluun. Tutkimuksen teoriaosuudessa on käsitelty vanhempien sukupuoliroolien eroja ja isien roolin muutosta, mutta tässä kappaleessa tarkastelun painopiste siirtyy vanhemmista lapsiin. Heijastuuko lapsen sukupuoli isien koulutukseen liittyvässä ajattelussa, mielipiteissä tai puheessa?

## **4.2 Haastateltavat**

Haastateltavien perheistä yhdeksän on kahden huoltajan perheitä (yksi kahden huoltajan perhe, jossa äitipuoli) ja kaksi yhden huoltajan perheitä, joissa isä on yksinhuoltajana. Haastatteluhetkellä isät olivat iältään 41–57 -vuotiaita (syntymävuodet väliltä 1953–1969).

Haastateltavien yläkouluun siirtävistä kuudesluokkalaisista lapsista seitsemän on poikia ja neljä on tyttöjä. Sisaruksia on kymmenellä, joista yhdellä on sisarpuoli.

Haastateltavien isien koulutustausta vaihtelee opistotasoisesta yliopistotutkintoon. Neljän isän koulutus on opistotasoinen, yksi kertoi koulutukseksi ammattikoulun ja opiston ja yksi isä on suorittanut kouluasteen tutkinnon. Lukio on pohjakoulutuksena kahdella ja yliopistokoulutus on kolmella isällä. Koulutustausta ei näytä vaikuttavan suoraan haastateltavien palkkatasoon. Esimerkiksi kokonaistulot bruttotuloina oli yli 60 000 euroa kolmella opistotason koulutuksen saaneella, yhdellä lukion käyneellä ja yhdellä yliopistosta valmistuneella. Tulotasot vaihtelivat 25 000–40 000 haarakasta yli 60 000 euron vuosiansioihin.

Myös ammattien osalta haastattelijoukko on verrattain monipuolinen. Haastateltavien ammatit ovat yrittäjä, lehtori, toimitusjohtaja (kolme haastateltavaa), tutkija (kaksi haastateltavaa), koulutusvastaava, hoitaja ja insinööri. Yksi isistä oli haastatteluhetkellä työttömänä.

Teemahaastattelut tehtiin hanketta varten luodun haastattelurungon mukaisesti. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009, 75) näkevät teemahaastattelun olevan lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja heidän asioille antamia merkityksiä.

Vakovan haastattelurungon teemat ovat 1) ”*Valinnat, toiveet ja suunnitelmat*”, jonka alateemoina ovat ”Ajankohtaiset yläkouluvalinnat”, ”Aiemmat kouluun liittyvät valinnat”, ”Kouluun kohdistuvat muut toimet”, 2) ”*Voimavarat*”, jonka alateemoina ovat ”Taloudelliset voimavarat”, ”Kulttuuriset voimavarat”, ”Koulutukselliset ja kasvatukselliset voimavarat”, ”Sosiaaliset voimavarat” ja 3) ”*Arvostukset*”, jonka alakohtaisia teemoja ovat ”Koulutuksen tavoite ja tarkoitus lapselle (yksilötaso)”, ”Koulutuksen tavoite ja tarkoitus yhteiskunnassa” ja ”Koulutuspolitiikka”. (Vakova haastattelurunko Turku kevät 2010). Jokainen teema ja ala-teema sisältävät useita yksityiskohtaisempia ja tarkentavia kysymyksiä. Kysymykset esitettiin pääasiassa samalla tavalla ja samassa järjestyksessä kaikille haastateltaville. Jokainen haastattelu oli ainutlaatuinen tilanteensa, joten teemojen käsittelyjärjestyksessä ja kysymysten esittämisessä oli pieniä eroavaisuuksia. Osa haastateltavista vastasi kysymyksiin hyvin lyhyesti, eivätkä he halunneet sen laajemmin kommentoida käsiteltävää asiaa tai he eivät kokeneet tietävänsä asiasta tarpeeksi. Jotkut haastateltavista olivat puolestaan miettineet koulutukseen liittyviä kysymyksiä aiemminkin joko työnsä tai oman lapsensa koulupolun osalta ja he vastasivat kysymyksiin laajemmin.

Tutkimustuloksia analysoidessa tutkijan tulee ottaa huomioon luotettavuuteen liittyvät tekijät. Haastateltavan vastauksiin vaikuttavat hänen omien mielipiteidensä lisäksi myös muut asiat. Kuten se, että haastateltava saattaa vastata niin kuin hän olettaa tutkijan haluavan hänen vastaavan. Samoin voidaan miettiä sitä, olisivatko haastateltavat vastanneet kysymyksiin laajemmin / tuoneet omia näkemyksiään tai kommenttejaan enemmän esiin, jos teemahaastattelun runko olisi lähetetty heille etukäteen tutustuttavaksi. Tämän tutkimuksen kohdalla toimitettiin niin, että haastateltavat tiesivät etukäteen haastattelun aihepiirin (kyselylomakkeen ja haastattelua sopiessa kerrotun tiedon perusteella), mutta tarkemmat kysymykset esitettiin vasta haastattelutilanteessa.

Kysymys sukupuolesta on tärkeää nostaa esiin myös haastatteluihin ja haastattelutilanteisiin liittyen. Tämän tutkimuksen kaikki haastateltavat olivat miehiä ja haastattelijaksi oli nainen. Muutamista etukäteisvaroituksista huolimatta kaikki haastattelut sujuivat hyvin ja isät kertoivat avoimesti lastensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja niihin liittyvistä ajatuksistaan. Hankkeeseen liittyen haas-

tattelin myös muutamaa äitiä. Henkilökohtainen kokemukseni on, että isien ja äitien haastattelut eivät eronneet mitenkään erityisesti toisistaan. Tutkijana en huomannut viitteitä siitä, että isät olisivat käyttäytyneet jotenkin eri tavalla siksi, että heitä haastatteli nainen eikä mies.

Jos kysymykset olisi kerrottu haastateltaville etukäteen, niin niiden pohjalta olisi saattanut syntyä enemmän keskustelua, mutta toisaalta liiallinen etukäteen valmistautuminen voi myös vääristää vastauksia. Jos informantti saa kysymykset etukäteen, niin hän voi alkaa liikaa miettiä sitä, mitä tutkija haluaa hänen vastaavan. Tämä on tietenkin mahdollista kaikissa haastattelutilanteissa. Mutta jos kysymykset kuulee niin sanotusti tuoreeltaan, niihin on ehkä vaikeampi keksiä ”tekovastauksia”, joita tutkijan oletetaan haluavan kuulla. Kaksi isää (M186 ja M326) ehtivät analysoida tutkimuskysymyksiä haastattelun edetessä. Toinen heistä toi esiin huomionsa siitä, että tunnistaa ne päämäärät, joihin tutkija kysymyksillään pyrkii: ”Et jos me nyt päästään tähän tutkimuksen hidden agendaan...” (M326) Haastattelutilanteissa tai haastatteluja litteroidessa ja lukiessa ei vastauksista kuitenkaan tullut sellaista käsitystä, että edellä mainittu haastateltava tai joku muu informantti olisi pyrkinyt vastaamaan ennemmin tutkijan odotusten kuin omien mielipiteidensä mukaisesti.

Laadullinen tutkimusote ja teemahaastattelu valikoituivat tutkimusmetodiksi niin sanotusti valmiiksi annettuna. Tutkimusta varten tehdyt haastattelut ovat osa VAKOVA-hanketta. Teemahaastattelut käytiin hanketta varten suunnitellun haastattelulomakkeen pohjalta (LIITE 2). Tutkijan oli mahdollista esittää haastateltaville myös ylimääräisiä kysymyksiä, jotka hyödyttäisivät etenkin omaa tutkimusta. Haastatteluja tehdessä lopulliset tutkimuskysymykset/-teemat eivät vielä olleet muotoutuneet, joten isien haastatteluissa käytiin läpi pääasiassa valmiissa lomakkeessa olleet teemat ja kysymykset. Haastateltavien vastauksista riippuen esitettiin välillä selventäviä jatkokysymyksiä. Teemojen käsittelyjärjestys saattoi vaihdella riippuen siitä, mihin suuntaan haastateltavan vastaukset puhetta veivät ja minkä teeman käsittely oli siten loogisin jatkumo sitä edeltäneelle haastateltavan puheelle. Haastattelujen lopuksi tutkija tarkisti muistiinpanoistaan, että kaikkia aiheita oli käsitelty ja antoi haastateltavalle mahdollisuuden vielä kommentoida haastattelussa käytyjä teemoja tai tuoda esille jotain

ajatuksia, joita hän ei ollut vielä huomannut tuoda esiin. Yksi haastateltavista otti yhteyttä jälkikäteen sähköpostitse ja lähetti lisäkommentin liittyen haastattelussa käytyyn teemaan.

### **4.3 Teemahaastattelu**

Korhonen (1999, 97–98) toteaa, että useimmat isätutkimukset ovat olleet survey-tutkimuksia ja vain harvoin tutkijat ovat yhdistäneet kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä. Kaiken kaikkiaan isätutkimuksella on suhteellisen lyhyt historia, jolloin metodologiset epävarmuudet ovat ymmärrettäviä.

Avoimuudessaan teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamiaan merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 48.) On makukysymys – mutta myös laadullisen tutkimuksen perinteisiin liittyvä kysymys – pitääkö kaikille tiedonantajille esittää kaikki suunnitellut kysymykset, pitääkö kysymykset esittää tietyssä ja samassa järjestyksessä, pitääkö sanamuotojen olla jokaisessa haastattelussa samat ja niin edelleen. Yhdenmukaisuuden vaateen aste vaihtelee teemahaastattelulla toteutetusta tutkimuksesta toiseen. Vaihteluväli on lähes avoimen haastattelun tyyppisestä strukturoidusti etenevään haastatteluun. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 75.)

Teemahaastattelussakaan ei voi kysellä ihan mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Periaatteessa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Teemahaastattelun avoimuudesta riippuen teemojen sisältämien kysymysten suhde tutkimuksen viitekehyksessä esitettyyn kuitenkin vaihtelee in-

tutiivisten ja kokemusperäisten havaintojen sallimisesta varsin tiukasti vain etukäteen tiedetyissä kysymyksissä pitäytymiseen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 75.)

#### **4.4 Laadullinen tutkimus**

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Täten laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Tässä mielessä tiedonantajien valinnan ei pidä olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Toisaalta tutkimusraportissa on kerrottava, miten tiedonantajien valinta on harkittu ja miten valinta täyttää tarkoitukseen sopivuuden kriteerit. Tutkimuksen tekijä päättää kussakin tapauksessa, mitä harkinnanvaraisuus ja sopivuus tarkoittavat. Raportissa harkinnanvaraisuuden ja sopivuuden onnistumisen arviointi jätetään lopulta lukijalle. Ei niin, etteikö tutkijan pitäisi itse ottaa kantaa asiaan, vaan niin, että lukija saa itse muodostaa argumentoinnista kuvan tehdyn tutkimuksen tieteellisyydestä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85–86.)

Matthew B. Miles ja A. Michael Huberman (1994) ovat kuvanneet aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108). Kuviossa 2 (sivulla 51) esitetään tutkimusaineiston analyysin eteneminen vaiheittain.

Haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus sana sanalta

->

Haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen

->

Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen

->

Pelkistettyjen ilmausten listaaminen

->

Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista

->

Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen

->

Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä

->

Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

KUVIO 2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (mukailtu: Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109).

Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa analysoitava informaatio eli data voi olla auki kirjoitettu haastatteluaineisto, muu asiakirja tai dokumentti, joka pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Tällöin aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109.)

Ongelmaksi nousee kysymys yleistettävyydestä: missä määrin yhden tai muutamien ihmisen elämästä tehdyt päätelmät ovat yleistettävissä koskemaan ihmisiä yleensä. Tutkimustuloksia ei voidakaan sellaisinaan yleistää koskemaan laajempaa ihmisryhmää. Sen sijaan on alettu puhua tulosten siirrettävyydestä ja niiden teoreettisesta merkityksestä (kts. Huotelin 1996, 20). Laadullisissa tutkimuksissa ei saatuja tuloksia yleensä yleistetä koskemaan suurempaa ihmisjoukkoa vaan puhutaan teoreettisesta yleistämisestä. (Puhakka 1998, 15, 78.)

## **4.5 Tutkimuksen tulosten luotettavuus**

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus ovat asioita, jotka jokaisen tutkijan tulisi ottaa huomioon. Lähtökohtana: jos tutkimus ei ole eettisesti kestävä, se ei voi olla luotettava, mutta eettinen kestävyys ei tee vielä tutkimuksesta luotettavaa. Luotettavuuden pohdintaan kuuluu myös arvio käytetystä kirjallisuudesta ja sen relevanttiudesta. Pohdinnan kolmas keskeinen asia on tulosten tarkastelu suhteessa aikaisempaan tietoon. Pohdinnassa esitetään myös mahdolliset tehdyt virheet tai muut tulosten kannalta olennaiset tekijät (esimerkiksi tutkijan kokeamattomuus haastattelutilanteissa), jotka ovat vaikuttaneet tuloksiin. Nämä ovat usein luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Arviointikohteena voidaan pitää esimerkiksi sitä, mikä on tutkimuksen tuloksen merkitys oman alan tietelle ja toiminnalle. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 158–159.)

Yleisiä laadulliseen tutkimukseen liitettäviä kysymyksiä ovat tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyden. Tässä tutkimuksessa tulosten läpinäkyvyyttä edesautetaan käyttämällä analyysissa suoria sitaatteja haastatteluaineistosta. Näin lukija voi itse päätellä, onko tutkija onnistunut tulkitsemaan haastateltavan puhetta oikein ja tehnyt päteviä aineistoon perustuvia johtopäätöksiä.

Tutkimuksen haastattelukysymysten lähtökohtana käytettiin VAKOVA-hanketta varten suunniteltua haastattelupohjaa. Kysymykset oli jaettu eri teema-alueisiin, jotka käytiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi. Aineiston analysointi alkoi haastatteluaineiston läpilyvulla. Isien vastauksista etsittiin yhteneväisyyksiä ja niiden kautta mahdollisesti selkeämmin esiin nousevia kannanottoja, mielipiteitä ja teemoja. Isien vastauksia peilattiin myös heidän taustoihinsa: esimerkiksi isien oma koulutustausta ja ammatti näyttivät ainakin joidenkin isien kohdalla vaikuttavan siihen, miten he peruskouluun ja koulutukseen liittyviin teemoihin suhtautuivat ja mitä ajatuksia kyseiset teemat heissä herättivät.

Haastateltavien suhteellisen pieni määrä (11 haastateltavaa) ei riitä tekemään tutkimuksen tulosten perusteella yleisempiä johtopäätöksiä. Tuloksista saa kui-



tenkin suuntaa antavan kuvan siitä, miten turkulaiset<sup>5</sup> isät yläkouluun ja lastensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista ajattelevat.

Haastattelurungon ja haastateltavien vastauksista esiin tulevien teemojen pohjalta tutkimuksen painopisteiksi nostettiin muutama suurempi asiakokonaisuus, joiden kautta isien mielipiteitä ja ajatuksia seuraavassa tutkimuksen tulosluvussa käsitellään ja tulkitaan.

## **5 Tutkimustulokset**

Tässä luvussa vastataan luvussa 4 esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja esitellään tutkimuksen tulokset. Tuloksia tarkastellaan yksityisestä yleiseen, joten analyysiluvuissa lähdetään liikkeelle peruskoulujärjestelmän tasolta. Analyysiosion luvuissa edetään sen jälkeen yläkouluvalinnan eri piirteisiin ja siihen liittyviin ilmiöihin, kuten painotettuihin luokkiin ja soveltuvuuskokeisiin. Kolmannessa alaluvussa tarkastellaan lähemmin ajankohtaista aihetta eli koulumarkkinoita. Viimeisenä pohditaan vielä lasten sukupuolen merkitystä isien puheeseen ja heidän käsityksiinsä liittyen peruskouluun ja lastensa koulutukseen.

### ***5.1 Suomalainen peruskoulujärjestelmä isien silmin***

Tässä kappaleessa tarkastellaan haastateltavien ajatuksia siitä, mikä peruskoulun tavoite ja tarkoitus on tai pitäisi olla ja millaisena isät näkevät peruskoulun vaativuuden. Tulokset pohjautuvat suurelta osin haastattelurungon koh-

---

<sup>5</sup> Haastateltavien asuinpaikalla on tutkimuksen kannalta merkitystä, koska yläkouluvalinta on käytännössä mahdollista vain suurissa kaupungeissa, joissa on useampia yläkouluja, joista valita. Pieniltä paikkakunnilta oppilaita voi tulla suurempien kaupunkien kouluihin esimerkiksi painotetun opetuksen tai koulun hyvän maineen takia, mutta suurin osa pienempien paikkakuntien ja kaupunkien oppilaista valitsee todennäköisesti oman lähikoulunsa, joka usein on myös lähialueen ainoa yläkoulu.

dassa 4. *Arvostukset, jotka liittyvät koulutukseen* olleisiin kysymyksiin ja teemoihin ja niistä käytyihin keskusteluihin.

### **5.1.1 Peruskoulu luo pohjan tulevaisuudelle**

Peruskoulun merkitystä, sen tavoitteita ja tarkoitusta käsiteltiin haastattelulomakkeen neljännessä osiossa, jossa koulutusta käsiteltiin yleisemmällä tasolla, yksilötasoa kuitenkin unohtamatta.

Kuusi isää (M30, M225, M91, M144, M218 ja M29) nostivat esille peruskoulun tarkoituksen luoda hyvä pohja tulevaisuutta varten. Yleissivistys ja perustietojen ja -taitojen hankkiminen nähtiin koulutuksen tärkeimpinä tehtävinä. Isät pitivät tärkeinä etenkin konkreettisia tietoja ja taitoja, kuten lukemaan ja laskemaan oppimista. Peruskoulun tarkoitus nähtiin siten hyvin perustaitoihin pohjautuvana. Sieltä saadaan ne kansalaistaidot, joiden avulla voidaan lähteä rakentamaan tulevaisuutta ja jotka toimivat tärkeänä pohjana jatko-opintoihin suunnatessa:

No varmaan luoda simmonen hyvä pohja tulevaa opiskelua ja elämää varten. (M30)

Yleissivistyksen antaminen ja eri taitojen kasvattaminen. Kielitaito ja sit ihan käytännöntaidot, laskutaidot ja tällaset. Että saa hyvän pohjan sitten siihen ammatilliseen kouluttautumiseen. Et, menikö se sitten lukion kautta, ku haetaan vielä lisää näitä yleistaitoja vai suoraan ammattikouluun sitten. (M225)

Loput viisi isää (M190, M186, M326, M219 ja M125) tarkastelivat asiaa tulevaisuuslähtöisemmin ja näkevät peruskoulun tavoitteena tuoda valmiuksia opiskeluun ja tiedon omaksumiseen ja sitä kautta muutoksen käsittelyyn ja yhteiskunnassa pärjäämiseen. Konkreettisten perustaitojen sijaan nämä isät painottivat laajemmin periaatteellisen tason osaamista ja oppimisen metataitoja. Eräs haastateltavista (M186) mainitsi, että hänen lapsensakin kaipaisi enemmän ongelmanratkaisutaitoja kehittäviä haasteita kuin pelkkiä niin sanottuja suoritettavia kokeita. Isien vastauksissa heijastuivat siten myös heidän omien lastensa ajatukset ja toiveet.

Yhteneväisyyksiä näiden kahden vastaajaryhmän välillä voidaan nähdä siinä, että molemmat näkivät peruskoulun tarkoituksen pohjan luomisena tulevaisuudelle ja etenkin jatkokoulutautumisen näkökulmasta. Peruskoulutuksen oletetaan ja toivotaan antavan hyvät perustiedot ja -taidot lapselle. Tämän lisäksi huomioon otettiin se, että peruskoulun tulee pysyä kiinni yhteiskunnan muutoksissa ja sen on kyettävä antamaan ajantasaista opetusta nykyaikaisin metodein.

Yksi haastateltavista (M219) koki, että koulu on liian vakavaa liian nuorena. Hänen mukaansa peruskoulun tärkein tehtävä olisi ennen kaikkea tukea lasta siinä muutoksessa, kun hän kasvaa lapsesta pikkuhiljaa aikuiseksi. Yksi isä nosti esille myös opettajien vastuun pysyä mukana yhteiskunnan muutoksessa:

Mä toivoisin, et se loisi mahdollisimman hyvät valmiudet lapselle pärjätä juuri siinä yhteiskunnassa, johon hän on kasvamassa. Eli ei mentäis välttämättä niillä metodeilla, jotka on koettu silloin toimiviksi, kun ne henkilöt, jotka opettaa ovat olleet koulunpenkillä. Vaan just niinkun tiedostaen ja ymmärtäen tän niinku äärimmäisen nopean kehityksen, missä nyt mennään. Ja hyödynnettäisiin sitä niinku tehokkaasti. (M125)

Keskustelun virikkeeksi haastateltaville annettiin täytettäväksi myös erillinen lomake (LIITE 2), johon heitä pyydettiin laittamaan tärkeysjärjestykseen eri väittämiä liittyen koulutukseen ja etenkin peruskouluun. Kuusi isää (M29, M186, M30, M219, M91 ja M144) merkitsi tärkeimmäksi asiaksi sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen. Yksi isä perusteli näkemystä syy ja seuraus -suhteen kautta:

Mutta koulun tehtävä kai on kasvattaa ja sitä kautta mahdollistaa kehitys ja sen hedelmät. Että musta nää on kaikki sillä tavalla tärkeitä. Mutta tää järjestys oikeestaan musta se syy ja seuraus -suhde. Hyvinvoiva ihminen myös luultavasti menestyy työelämässä. Koska jos on persoonallisesti kehittynyt ja tasapainoinen, silloin voi mukautua erilaisiin olosuhteisiin ja haasteisiin. (M186)

Perusteluissa tätä verrattiin etenkin onnellisuuteen ja hyvinvointiin, jotka nähtiin kodin tehtäviksi:

...onnellisuus ja hyvinvointi on mun mielestä kodin duuni. – Niin sit se onnellisuus ja hyvinvointi tosiaan, niin mun mielestäni sitä on vähän vaikee ulkoistaa koululle. (M326)

... kyllä kai se on perheen tavoitteena tehdä onnellinen ja hyvinvoiva.  
(M218)

Neljä isää nostivat koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi tiedollis-aidollisen kehityksen (M218, M326, M225 ja M125). Vastauksissa ei ollut nähtävissä suoraa yhteneväisyyttä siihen, miten isät olivat vastanneet kysyttäessä peruskoulun tavoitteista aiemmin haastattelun aikana.

No jos aattelee, ettei yhtään mitään opi siellä, niin on se aika huono.  
(M218)

...se on tavallaan se rationaalinen pohja sit sille kaikelle muulle. Tiedollis-aidollinen kehitys on vankempi perusta kuin hyvät todistukset. Ne on vaan mustetta paperilla ne todistukset... (M125)

Kokonaisuudessaan koulumenestystä pidettiin vähiten tärkeänä koulutuksen tavoitteena. Viisi isää (M29, M186, M30, M91, 144) merkitsi sen vähiten tärkeäksi:

Siis hyvällä koulutodistuksella ei välttämättä ole suoraa suhdetta työelämässä. (M186)

Et nää numerot ei kaikkien kohdalla kerro sitä tosiosaamista ja sillä tavalla. (M91)

Nii, et se ei voi olla itsetarkotus, koulumenestys. Koska ei se et jos on hyvin koulussa menestyny, niin se ei välttämättä tarkoita sitä, et menestyy työelämässä. (M29)

Tosin yksi isä arvotti sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen lisäksi koulumenestyksen peruskoulun ykköstavoitteeksi:

No, se on nyt sit ikävä kyllä niin, et koulumenestys monasti kyl sit määrää sun loppuelämäs. (M219)

Isät pitävät peruskoulua tärkeänä pohjana tulevaisuudelle. Yhden isän (M125) haastattelussa tuli esille, että peruskoulu ei ylety tietoteknisiltä valmiuksiltaan nykyisen tietoyhteiskunnan vaatimalle tasolle. Hänellä oli valmis ehdotus peruskoulujen kehittämiseksi tällä osa-alueella:

Mä en niinkun ymmärrä, et käytetään niinku kynää ja paperia [naurahdus]. Olisi voinut jo pitkään olla esimerkiksi ala-asteelta saakka ihan tällaiset kosketusnäyttöihin perustuvat pulpettipinnat, jolla niinkun tehtäisiin asiat suoraan. Kaikki oppiaineet, kaikki tiedot tallentuisivat, kaikki tukisivat tällaista niinkun HOPS:ia, henkilökohtaista opetussuunnitelmaa eli kaikki nämä on jo olemassa olleet pitkään, mut miksei niit kukaan käytä. Sitä kautta päästäisiin semmoseen yksilöllisempään oppimiseen, et tietty perustaso pitäis kaikissa aineissa saavuttaa. Mut kuitenkin se järjestelmä antais mahdollisuuden sit taas niitten tiettyjen alojen lahjakkuuksien syventää nopeammin sitä osaamistaan siellä matemaattisella puolella ja kielellisellä puolella. Tämänlaista toivoisin, että koska sitä se yhteiskunta on, mihin näitä lapsia valmennetaan. Se on tietoyhteiskunta, ollu jo kaks kyt vuotta.

Nyt kun he siellä tekevät näitä, kouluviikoihin kirjoittelevat näitä asioita, niin mun mielestä tällainen kaunokirjotus on täysin epärelevantti taito nykyihmiselle, ei sitä tarvi kukaan enää aikuisiässä. Mut sitä vaan opetellaan, siihen käytetään aikaa ja se on mun mielestäni vaikea maallikkona ymmärtää. Ehkä siinäkin on joku pedagoginen niinkun syvempi arvo siinä, että saadaan sitä keskittymistä kehitettyä ja saadaan sitä tavallaan.. kun en tunne sitä alaa, mut et tota noinnin.. [naurahdus] mut jos sit tehokkuus näkökulmast ajattelee, niin siin vois olla asioita, mitä vois tehdä hiukan toisella tavalla. [naurahdus] (M125)

Visio on perusteltu, koska tietoyhteiskuntaan verrattuna kouluissa tehdään paljon työtä edelleen kynän ja paperin avulla. Haastateltavan ehdottama työvälineiden nykyaikaistaminen on idean tasolla realistinen, mutta todellisuudessa koulujen tietoteknisten resurssien kasvattaminen vaatii niin suuria investointeja, ettei niihin todellisuudessa ole todennäköisesti lähitulevaisuudessa mahdollisuuksia, ainakaan haastateltavan esittämässä laajuudessa.

Toisen isän (M326) huolena oli tietotekniikan avulla saavutettava ehkä liiallinenkin läpinäkyvyys. Wilman kautta opettajat lähettävät vanhemmille tietoa lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja voivat tarvittaessa olla yhteydessä vanhempiin. Liiallinen tiedonkulku voidaan nähdä myös haitallisena:

V: Saatanan Wilma<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Wilma on oppilaitoksen hallinto-ohjelman www-liittymä. Opiskelijat valitsevat Wilmassa kurssija, seuraavat suorituksiaan, lukevat tiedotteita ja viestivät opettajien kanssa. Opettajat syöttävät Wilman kautta arvioinnit ja poissaolot, päivittävät henkilötietojaan ja viestivät opiskelijoiden ja huoltajien kanssa. Huoltajat seuraavat ja selvittävät Wilman kautta opiskelijan poissaoloja, viestivät opettajien kanssa ja lukevat koulun tiedotteita. Wilmaa käyttävät myös oppilaitoksen henkilökunta, johto sekä työpaikkaohjaajat. (<https://wilma.turku.fi>, viitattu 22.1.2012)

K: Ai, eiks se oikeen oo hyvä juttu vai?

V: No okei, on se nyt ihan hyvä, et on tämmönen niinku väylä, mut et mun mielest siin niinku... Tää on ihan yksityisajatteluu. Muistan lapsena, et mul oli vähän semmonen, oli vähän niinku kotiminä ja kouluminä ja sit se kouluminä ehkä testaili rajojaan vähän eri tavalla. Nyt se on täysin läpinäkyvää. Ku se on unohtanu tehdä kotitehtävät, niin eiks siel oo oranssi läiskä heti Wilman poissaololistassa... must se on menny suorastaan ahdistavaks saakka, et ku käytetään kaikkii mahdollisuuksii, mitä Wilmassa on. Siin on käytännöllisii hyvii juttui, selvittämättömät poissaolot esimerkiks on heti helppo selvittää, et okei, hei, mikäs tää on... toisaalta niinku sit esimerkiks ilmotus lapsen poissaolosta, niin se on helppo heti sit toimittaa, ettei tarvi mitään lappuja kanniskella.

K: Niin just.

V: Ja muuten mut et mua vähän pelottaa, et kasvattaaks se lapsii semmoseen alituisen tarkkailun ilmapiiriin? Et ihan oikeesti ei voi tapella koulussa, ilman et se heti näkyy Wilmassa, et lapsenne kahinoi tänään toisen oppilaan kanssa. Kuuluuks sen kaiken tulla? (M326)

Turun kaupungin internet-sivuilla kerrotaan TOP-keskuksesta (TOP-keskus – tietokone opetuksessa), joka tarjoaa opettajille täydennyskoulutusta ja tukea pedagogisissa tieto- ja viestintätekniiikan asioissa. Sivun mukaan tieto- ja viestintätekniiikan (TVT) rooli koulutuksessa on edistää, monipuolistaa ja tuoda kokonaan uusia menetelmiä ja työskentelytapoja opetukseen ja oppimiseen. (Turku.fi, Kasvatus ja opetus, Perusopetus, Tietotekniikka). Turun kaupungin opetussuunnitelmassa tämä ei kuitenkaan näy. Haastatteluissa tietotekniikan käytöstä opetuksessa ei kysytty erikseen, mutta haastatteluissa se esiintyi lähinnä viittauksena Wilma-järjestelmään.

### **5.1.2 Peruskoulun vaativuus**

Kukaan haastatelluista ei pitänyt peruskoulutusta nykyisellään liian vaativana. Isien mielipiteisiin heijastuu todennäköisesti heidän omien lastensa koulumenestys: vastaajien yläkouluun siirtyvien lasten (arvioidut) keskiarvot vaihtelivat 8–9,5 välillä, joten kaikkien koulumenestys oli vähintäänkin hyvä. Tätä taustaa vasten on helppo uskoa, että isät pitävät peruskoulun vaatimuksia enemmän liian löysinä kuin liian vaativina.

Vain neljä isää (M 190, M186, M326 ja M91) piti peruskoulun vaativuutta sopivana tai kohtuullisena. Yksi haastateltavista (M225) katsoi, että mekaaniseen

oppimiseen liittyviä asiat olivat sopivalla vaatimustasolla. Esimerkiksi matematiikan kirjassa oli eriasteisia tehtäviä, joten matemaattisesti lahjakkaammillekin oppilaille oli tarjolla haasteita ja virikkeitä. Mutta sosiaalisten taitojen opetteluun hän olisi kaivannut ”enemmän satsausta ja vaatimustasoa kohottaa”. Toinen haastateltava puolestaan näki, että ”tällaiset sosiaaliset systeemit tulis sit jo kotoa” (M91).

Yksi isä myönsi suoraan, ettei hän osaa arvioida peruskoulun vaativuutta. Tosin hän huomautti samassa lauseessa, että läksyjä tulee aika vähän (M125), minkä voisi tulkita niin, että koulun vaatimukset ovat enemmän liian vähäisiä kuin sopivia tai liian vaativia.

Kolme isää (M30, M225 ja M29) nostivat esiin opettajan vastuun opetuksen tasosta. Etenkin yläkoulussa on opettajan taidoista ja auktoriteetista kiinni, saako hän oppilaat mukaansa oppitunneilla ja miten sosiaalisten taitojen opettaminen onnistuu. Koulujen välillä on myös suuria eroja (M30). Yksi haastateltavista (M225) myöntää, ettei sosiaalisten taitojen opettaminen aina onnistu: ”Se nykyaikainen meininki on kuitenkin niin yksilökeskeistä, että ne ei välttämättä tykkää tommosta. Vaikee asia.”

Kaksi haastateltavaa (M144, M29) olivat sitä mieltä, että nykyinen peruskoulu vaatii liian vähän. Huolena oli peruskoulun jälkeistä tulevaisuutta ajatellen se, että jos perustaidot jäävät oppimatta, niin tippuu helposti kelkasta pois ja sen jälkeen taitojen parantaminen voi olla hyvinkin hankalaa. Toisena näkökulmana oli, että koulun vaatimukset olisivat liian matalia, koska lapset ovat saaneet (liian) hyviä numeroita. Syynä hyvälle numerolle voi myös olla lasten omalla työllään ja lahjakkuudellaan ansaitsema koulumenestys. Isä kuitenkin perusti vastauksensa oman koulumenestyksensä pohjalle, eikä arvioinut lastensa lahjakkuutta:

V: Mun mielest se on niinku hyvin löysänolosta. Meiän molemmil tytöil on vaik kympepi todistukses. Mä vaan ihmettelen, mä oon itte käyny vanhan oppikoulun, niin ei siel niinku tommosii todistuksii ollu kellään koskaan. Et kyl se niinku oli mun mielest oikeesti vaativampaa.

K: Et tuntuks se, et on niinku menny löysemmäks nää vaatimustasot sit sen jälkeen?

V: Joo, oikeesti mä oon sitä mieltä. (M144)

M219 nosti esille koulun ainevalikoiman ja aineittaiset tuntimäärät, jotka hänen mukaansa tarvitsisivat muutosta:

Mun mielest esimerkiks liikuntaa on aivan liian vähän. Sit taas et, jotkut tämmöset asiat, ku joku historia tai uskonto tai joku vastaava, ne käydään liian tarkkaan läpitte. Sä joudut kumminki niihin lukemaan jatkuvasti, et sä saat numerot, et sä pääset eteenpäin koulus luokaltas ja muuta ni, sä joudut lukemaan turhii asioita kauheesti. Mun mielest se pitäis olla vapaaehtoista, jos sä haluat enempi tietoo, pitäis olla mahdollist vapaaehtoisesti hakkee lisää opetusta johonki tiettyyn, jos sä oot kiinnostunu historiast.

En mä sitä sano, et se niinku turhaa olis, mut et mun mielest kaikki joutuu lukemaan sitä ihan liikaa, et pitäis olla enempi tommonen yleismaailmallinen. Vähän laajemmalti käsitellään, eikä niin yksityiskohtaisesti. (M219)

Edellä mainitussa erillisessä lomakkeessa isiltä myös kysyttiin, millaista opetusta peruskoulussa tulisi antaa. Vastaukset jakoutuivat käytännössä tasan kahden eri vastausvaihtoehdon osalta. Viisi isää (M326, M225, M125, M144 ja M29) olivat sitä mieltä, että kaikki oppilaat saisivat suurin piirtein samanlaista ja laadukasta, yhteistä opetusta. Vastausta perusteltiin niin, että toinen vaihtoehto (jokainen saa itselleen sopivaa ja siten varsin erilaista opetusta) tarkoittaisi sitä, että kaikki eivät saa laadukasta opetusta:

Sit se alkaa menemään siihen, et jos itselleni sopivaa on nyt, et osaan tätä asiaa sanotaan vaikka kutosen edestä, niin sitten itselleni sopiva opetus on ikään ku kutosen edestä annettavaa opetusta, joka sit pikkuhiljaa toteuttaa tätä, ei synnykään ikään ku semmosta mobilisaatiota, et voiskos tästä ponnistaa vaikka kasiin jossain vaiheessa. (M326)

Opettajalta edellytettiin sellaista ammattitaitoa, että hän pystyy eriyttämään opetusta sen verran, että nopeammin tehtävät tehnyt oppilas saa lisätehtäviä ja heikompi oppilas saa lisätukea (M326, M144). Kaikille yhteisen opetuksen nähtiin myös takaavan sen, että kaikki oppivat samat perusasiat (M225) ja kuten edellä todettiin, niin se ”peruskoulun tarkoitushan on luoda se tietty sokkeli sinne. Et kaikki, ku on käyny peruskoulun, niin voidaan olettaa, että he ovat tie-



dollisesti ja taidollisesti, niinkun omaavat tietyt valmiudet.” (M125). Työtaustansa puolesta yksi isä (M29) pohti myös sitä, että eriyttävä opetus saattaisi johtaa siihen, että lapsia eriarvostettaisiin. Kaikille samanlainen ja laadukas opetus mahdollistaisi näiden isien mukaan sen, että peruskoulusta saatava pohja olisi siis siten mahdollisimman tasapuolinen kaikille oppilaille.

Yksi isä (M219) näki asian niin, että alakoulussa opetuksen pitäisi olla samanlaista kaikille, mutta yläkoulussa oppilas saisi itse valita, mitä aineita haluaa lukea enemmän ja mitä jättää vähemmälle. Esimerkkinä hän esitti, että ”jos on joku sanotaan uskonto ja historia, jos ei yhtään kiinnosta, jos on enempi kädentaitoi tai muuta, niin vois olla silloin vähempi sitten.”

Loput viisi isää olivat sitä mieltä, että jokainen oppilas saisi itselleen sopivaa ja siten ehkä hyvin erilaistakin opetusta. Vastausta perusteltiin niin, että pienilläkin joustoilla, kuten lisätehtävillä, voi saavuttaa hirveän hyviä tuloksia (M186). Yksilöiden huomioiminen nähtiin tärkeäksi ja tasapäistäminen siten huonoksi asiaksi (M91, M218):

No esimerkiksi omal pojalla on matikka helppo, niin hänellä on lisätehtäviä, mitä hän saa sitten duunata ja sitten hän on apuopettajana luokassa, auttaa kavereita. Eli opettaja hyödyntää siinä sitten. (M30)

Kyllä mä sitä mieltä oon, et mun mielestä opettajilla pitäisi olla mahdollisuus ja kyky huomioida sitten se, että siellä on erilaisia... Mutta kuinka paljon niillä on sitä mahdollisuutta siihen? Pitäisikö sitä nyt ajatella siltä kantilta, koska toisaalta mä tiedostan sen, et opettajilla ei välttämättä oo ihan hirveesti mahdollisuuksia siihen. Koska ryhmät on isot ja näin pois päin. Mä kuitenkin pidän sitä tärkeänä, että jollain tasolla näitä yksilöitä pitää huomioida ja sen takia mä laitan siihen, että itselle sopivaa. (M91)

Kaikille samanlaisen ja laadukkaan opetuksen puolustajat käsittelevät aihetta laajemmin, kun taas jokaiselle itselleen sopivan opetuksen kannattajat nostivat esille erityisesti lahjakkaat oppilaat, jotka tarvitsisivat tukea oppimiselleen lisähaasteiden kautta. Huomionarvoista on, että molempien ryhmien vastauksissa nostettiin esille opettajien velvollisuus pystyä antamaan tukea erilaisille oppijoille. Resurssien rajallisuus ja ryhmäkokojen suuruus tiedostettiin. Vastauksia lukiessa esiin nousee kysymys oppilaiden tasapäistämisestä. Kumpikaan vas-

tausrhyhmistä ei ole tasapäistämisen kannalla. Vastaajaryhmät eivät siten ole asiasta suoranaisesti eri mieltä, vaan he ovat lähestyneet kysymystä eri näkökulmista.

Isien vastauksien perusteella voidaan pohtia, millainen ero tasapäistämällä ja tasa-arvolla on käytännössä. Lukkarinen (2002, 131) mainitsee, että niin sanotun tuntikehysjärjestelmän luominen 1980-luvun alkupuolella merkitsi sitä, että sen avulla vapauduttiin tiukoista ryhmäjakosäännöksistä ja tasa-arvon uhkaksi koetuista yläasteen tasokursseista. Isät puolestaan kannattavat sitä, että esimerkiksi lahjakkaammat lapset saavat lisätehtäviä ja -haasteita. Isät eivät kuitenkaan koe, että eritasoisten oppijoiden tulisi olla eri luokissa, vaan opettajan ammattitaitoon kuuluu osata huomioida kaikki oppijat ja tukea heitä heidän tarvitsemallaan tavalla.

Sirkka Ahonen (2001, 165) mainitsee, että vuoden 1990 valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa eduskunnassa opetusministeri korosti tarvetta purkaa koulun normiohjausjärjestelmä ja kokoomuslainen kansanedustaja esitti uuden tulinnan koulutuksellisesta tasa-arvosta. Sen mukaan yhdenvertaisuus ei enää merkitsisi saman annoksen tarjoamista kaikille, vaan jokaisen oikeutta saada lahjojaan vastaavaa opetusta. Oppositiossa ollut keskusta esitti huolensa sivistyksen välineellistämisestä ja koulun alistamista niin sanotusti liike-elämän kovalle laeille.

Yksi isä otti esille nykykäytännöstä poikkeavan ajatuksen siitä, että pakollinen oppivelvollisuus jatkuisi pidemmällä kuin nykyisin ja yksilökohtaisemmat koulutusvalinnat tehtäisiin vasta ylemmillä luokilla:

Mun mielestäni viel se lukiokin tai sitä vastaava jatke siihen yläasteelle pitäis olla lakisääteinen. Että luotais niitä perus askelmia muutama vuosi viel pidemmälle. Ja sen jälkeen annettas sit vapaus eli sit kukin saa sen jälkeen itselleen sopivaa ja siten varsin erilaista opetusta. Joku hakeutumalla oikeustieteelliseen ja joku hakeutumalla sit taas vaikkapa lääketieteelliseen. Jollekin sit vois vaikkapa kokkilinja maistua siinä kohtaa. Mut kuitenkin, et se tapahtuis siinä se haarautuminen sit sinne. (M125)

## **5.2 Yläkouluvalinta ja sen merkitys**

Yläkouluun siirtyminen tuo lapsen ja hänen perheensä eteen monia valintoja. Valintojen määrään vaikuttaa se, siirtyykö lapsi hänelle automaattisesti määriteltyyn lähikouluun vai haluaako hän hakea koulupiirinsä ulkopuolella olevaan kouluun esimerkiksi painotetun opetuksen luokalle. Painotettuun luokkaan liittyvät yleensä soveltuvuus- tai pääsykokeet, joilla oppilaat valitaan. Jos lapsi on ollut jo alakoulussa painotetulla luokalla, niin yläkouluun siirtyessään hän halutessaan pääsee saman aineen painotetulle luokalle ilman pääsykokeita. Tällaisessa tapauksessa soveltuvuuskokeet on tehty jo alakouluiässä, kun painotetulle luokalle on hakeuduttu ensimmäisen kerran.

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, mitä isät ajattelevat kouluvalinnasta ja millaisia merkityksiä he valinnalle antavat. Lähikouluperiaatteen lisäksi käsitellään soveltuvuuskokeiden toimivuutta ja painotettujen luokkien roolia kouluvalinnassa. Tästä teemasta suurimmalla osalla isistä on omakohtaista kokemusta, koska yhdeksän haastateltavan lapsi siirtyi tai ainakin oli hakenut (haastatteluhetkellä valinnasta ei ollut vielä tietoa) painotetulle luokalle.

### **5.2.1 Lähikouluperiaate ja kouluvalinnat**

Haastateltavien isien lapsista seitsemän meni oman alueensa yläkouluun, neljä muuta hakivat painotetun opetuksen perässä toisen oppilasalueen kouluun. Näistä neljästä kaksi hakeutui painotetulle luokalle yläkouluun mentäessä, toiset kaksi olivat aloittaneet painotetun luokan alakoulussa ja käyneet siitä syystä jo alakoulussa eri oppilasalueen koulua. Yhteensä viisi lasta oli käynyt alakoulussa painotettua luokkaa ja heistä kolme oli käynyt alakoulussa sellaista painotettua luokkaa, josta sai jatkaa automaattisesti yläkoulun painotetulle luokalle. Näistä edellä mainituista kolmesta lapsesta kaksi oli käynyt oman oppilasalueensa alakoulua. Yhteensä yhdeksän lasta haki yläkouluun painotetulle luokalle.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Tässä on hyvä huomioida, että LIITE 3:ssa kysymys ”Hakiko muuhun kuin osoitettuun kouluun” ei kerro siitä, onko osoitettu koulu lapsen lähikoulu vai se koulu, jossa lapsi on ollut jo alakoulussa painotetun

Yhteensä yhdeksän lasta yhdestätoista haki yläkouluun painotetulle luokalle. Syitä lähikoulun valinnalle olivat muun muassa alakoulussa aloitetun painotetun opetuksen jatkuminen omassa lähikoulussa, koulun hyvä maine ja se, että vanhempi sisarus / sisarukset kävivät samaa koulua. Haastateltavien lapsista selkeä enemmistö hakeutui yläkoulussa painotetulle luokalle, joten painotetun opetuksen tarjonta tai sen jatkumo alakoulusta oli tärkeä syy yläkoulun valinnassa. Koulua ei siten valittu niinkään lähikoulun tai muun koulun välillä kuin koulun painotettujen aineiden perusteella.

Kouluvalintapolitiikkaan johtaneet lakimuutokset kytkeytyivät 1980-luvun lopulta alkaneeseen koko valtion hallinnon hajauttamiseen. 1990-luvun alusta alkaen tehtiin useita pieniä lakimuutoksia, jotka vuorotellen siirsivät keskushallinnosta kuntiin valtuuksia määrittellä koulupiirejä ja erilaistaa opetustarjontaa. Vuonna 1991 kunnille annettiin päätösvalta oppilaita valikoivien koulujen ja vieraskielistä opetusta tarjoavien luokkien perustamisesta. Perheiden hakeutuminen haluaansa kouluun tehtiin mahdolliseksi erityisesti rahoituslainsäädännön uudistuksella vuonna 1993. Vuonna 1999 voimaan tullut perusopetuslaki ei enää säädä kunnan jakamisesta koulupiireihin, mutta kunnan tulee osoittaa koulu paikka – mihin lainsäädännön viime metreillä lisättiin – ”lähikoulussa”. (Seppänen 2006, 71.)

Jokisen (2000, 25) tutkimuksessa tärkeimpiä syitä sille, miksi perheet eivät olleet valinneet lähikoulua, olivat nuoren oma mielipide (70,9 %), koulun huono maine (41,0 %) ja painotusten puuttuminen (36,7 %). Tähän tutkimukseen haastateltavien lapsista vain kolme oli hakenut muuhun kuin osoitettuun kouluun. Nämä kaikki kolme hakivat toiseen kouluun sen painotetun aineen perusteella.

---

luokan valinnan johdosta. Jos lapsi on ollut alakoulussa sellaisella painotetulla luokalla, josta voi automaattisesti jatkaa yläkoulun painotetulle luokalle, niin tällöin ko. koulu on lapselle osoitettu koulu (eikä siis hänen asuinpaikkansa mukainen lähikoulu).

Yhden isän (M186) poika haki toiseen kouluun painotettuun [tietoaineen] opetukseen, koska omassa koulussa ei painotusta ollut tarjolla. Tietoaineen opetuksen lisäksi päätökseen vaikutti se, että isä oletti painotetun luokan työrauhan olevan parempi:

Musta se oli simmonen niinku vitsikkään osuva sitaatti yhdeltä seitsemäsluokkalaiselta, kun juuri tätä vanhempien tutustumisiltaa varten kouluissa tehdään tällaset niissä kouluissa ekaa vuotta opiskelevien haastattelut tai he saavat perustella, miksi ovat ja mitä ovat kokeneet. Niin tuota siinä joku totesi, että hän ajatteli, että todennäköisesti [tietoainetta] ei tule opiskelemaan kouluhäiriköt. Ja se ilmeisesti pitää paikkansa. (M186)

Työrauhaan vaikuttaa osaltaan varmasti myös se, että osassa yleisluokista on jonkin verran suurempi oppilasmäärä kuin painotetun opetuksen luokilla keskimäärin (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 24). Ajatus työrauhasta tuli esille myös toisen isän (M326) puheessa. Hän piti [tietoaineen] lukemista hyödyllisenä tulevaisuutta varten, mutta valintaa oli ajateltu myös sitä silmällä pitäen, mihin lukioon lapsen olisi hyvä halutessaan jatkaa:

Jos nyt ajattelee sitä jatkumoa esimerkiksi [lähikoulu, jossa painotettua opetusta] lukioon. Niin ei yläaste ehkä niin hirveesti.. tai ei se oo niinku pohdituttanu siinä mielessä, ku se on ollu ikään kuin itsestään. Mut ehkä se pohdinta on kohdistunu siihen, et mihis lukioon sitä.. Tai siis silloin olisi saattanut tulla sit simmonen pohdinta, että ei välttämättä olisi halunnut niinku kaikkein ongelmallisimpiin lukioihin. (M326)

Taloudellinen puoli tuli myös esille. Lähellä sijaitseva koulu vähentää matkakustannuksia ja takaa turvallisemman koulumatkan. ”Ja ettei nyt ihan ristiin rastiin mennä” (M125). Useat isät (M225, M91, M144 ja M29) painottivat sitä, että etenkin alakouluiässä on tärkeää, että koulu on lähellä. Näin välttyään pitkiltä koulumatkoilta ja ”bussihurjasteluilta”. Samalla myös naapuruston lapset tulevat tutuiksi, kun kaikki käyvät samaa koulua.

Yksikään isistä ei kritisoinut tai kyseenalaistanut lähikouluperiaatetta suoraan, mutta sen sitovuudesta nousi kysymyksiä. Valinnanvapautta kuitenkin korostettiin ja yksi isä (M326) totesi, että ”koulujenkin on syytä pikkasen kyl kilpailla

keskenään”. Kouluvalintaa ei siten nähty pelkästään lasten ja perheiden asiana, vaan myös kouluilla on velvollisuus ja vastuu oppilaidensa valinnassa.

Totta kai sitten vähän näissä keskusteluissa ja vanhempainilloissa sit tulee vähän esiin sitä, et joku on vähän muuttanut ja sitten se ei taas pääse sinne ja sit on joku kiintiö ja kaikki tällai näin. Voisin kuvitella, et semmoiselle ihmiselle, jota se koskee, niin se on kyl niinku hirveen tärkeä asia, mutta siinäkin ollaan oltu onnekkaita, ettei ole tarvinnu sitä miettii. (M190)

Kyllä se pääasias mun mielest hyvä on. Aina voi tulla jottai rajatapauksii, et siinäkin pitäis olla sit vaihtoehto muuhun. Saattaa olla tilanne, et sä asut jonkun kunnan rajalla ihan, mut vääräl puolel. Sul voi olla koulu vaik 50 metrin pääs, mut sä et voi mennä siihen, ku sä et asu samas kunnas. Sä voit joutuu menee monen kilometrin päähä. Hiukan siinäkin täytyy sit järkee käyttää. Kyllä mun mielest se valinnanvapaus silti täytyy olla. Jos joku välttämättä haluaa johonkin, niin mun mielest sit pitäis päästä. (M219)

Lähikouluun liittyen etenkin pääkaupunkiseudulla on herättänyt keskustelua vanhempien halu vaihtaa asuinalueita siitä syystä, että oma lapsi pääsisi parempaan kouluun. Tämä ilmiö ei Turussa ole ollut yhtä voimakas tai ainakaan se ei noussut esille isien puheessa. Ainoastaan keskusteltaessa Turun ehkä vahvimmin maahanmuuttajavetoisesta koulusta yksi isistä viittasi ilmiöön näin:

Mä ymmärrän, et on simmosii vanhempii, et on halunnu lapsen muualle ku sinne kouluu, jopa muuttaneet asuinpaikkaa sen takia, et laps ei joudu sellaseen kouluun. Niin kyl mä ymmärrän kyl ihan täysin. (M219)

### **5.2.2 Soveltuvuuskokeet**

Turussa oppilasvalinnan kriteereinä käytetään koulumenestystä, testejä ja valintakokeita. Näiden lisäksi voidaan hyödyntää harrastetodistuksia, joiden avulla arvioidaan lasten kyvykkyyttä, erikoislahjakkuutta, motivoituneisuutta ja harrastuneisuutta. Toisin kuin monissa muissa maissa, Turussa ei haastatteluja käytetä valinnan kriteereitä oikeastaan ollenkaan. (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 29). Pääsykokeita tai soveltuvuuskokeita kohtaan isien suhtautuminen oli yleisesti ottaen neutraalia. Kokeiden olemassaolo hyväksyttiin ja niitä pidettiin tietyllä tavalla myös välttämättöminä. Yksi haastateltavista (M190) totesi, että soveltuvuuskokeiden järjestäminen on haastavaa ja oman kokemukseräisen

tiedot puuttuessa hän myös osittain vierasti niitä. Tosin hän otti esiin, että muualla maailmalla kokeet eivät ole enää mikään uusi ilmiö, joten Suomessa tullaan siinä asiassa sitten varmasti perässä. Neljä isää (M190, M219, M225 ja M91) ottivat myös esille sen, että kokeiden avulla tehtävä karsinta oli tärkeää, jotta painotetulle luokalle pääsivät soveltuvimmat, motivoituneimmat ja lahjakkaimmat oppilaat:

Me vanhemmat monta kertaa nämä omat kullannmurut pidetään huippumusikaalisina ja muutenkin lahjakkaina ja jos ei ne sitä sitten todellisuudessa ole, niin onko siinä sitten mieltä viedä opiskelupaikkaa. (M190)

Isät eivät kuitenkaan halunneet, että kokeissa painaisivat ainoastaan koenumeroita, vaan myös lapsen motivaatiolla tulisi olla tärkeä osa valinnassa. Valinnan tärkeyttä perusteltiin myös sillä, että jos lapsella ei ole riittäviä valmiuksia esimerkiksi kieliluokalle, niin silloin painotetun luokan valinta voi vahingoittaa lapsen kehitystä:

Vois nyt ajatella, et kun menee englannin kieliluokalle, niin tota lapsel olis suotavaa, et sen oman äidinkielen taso on niinku tietyl tasol. Et ihan vaan, ettei se muodostu ikään ku, ettei synny mitään simmost puolikielisyiden vaaraa, et tippuu ikään ku kahden kielen väliin, ku ei oikein osaa äidinkieltään... ja sit pitäis opiskella uutta. (M326)

Perusteluna useimmilla (esim. M186, M91) oli, että jotenkin se valinta pitää tehdä. Samalla heitettiin ilmaan kysymys siitä, että mikä olisi sitten reilumpi tapa, jos kokeita ei olisi. Esimerkiksi arvontaa ei nähty kokeita demokraattisempana tai eettisempänä vaihtoehtona (M326).

Vaikka isät hyväksyivät kokeet, niin niiden sisältö aiheutti mielipide-eroja. Neljä haastateltavaa (M219, M225, M91, M144) olivat sitä mieltä, että keskiarvon ja numeerisen arvostelun lisäksi karsinnassa pitäisi ottaa huomioon myös lapsen motivaatio, taidot ja innostus asiaan. Eräs heistä totesi, että ”jos aiotaan tehdä tällöinen painotteinen erikoisluokka, niin kyllähän se täytyy sitten yrittää kattoo, et se väki täyttää jonkun minimitason” (M225). Yksi isä (M125) puolestaan piti numeerista arviointia loistavana, koska se ei anna mitään sijaa sille, että oppilaan persoonalla olisi vaikutusta lopputulokseen. Taustalla hänellä oli ajatus, että lapsille on helpompi perustella ratkaisua, kun se on tehty selkeästi numeeroiden perusteella.

Erilaiset pääsy- ja soveltuvuuskokeet hyväksyttiin yleisesti ottaen, mutta kritiikkiä annettiin kokeiden tiedottamisesta. Jos mahdollisista pääsykokeista olisi saatu tietoa aiemmin, niin niihin olisi ehtinyt valmistautua paremmin ja lasta olisi voinut sitouttaa koulunkäyntiin tehokkaammin, kun hänellä olisi ajoissa tiedossa, millainen keskiarvo esimerkiksi liikuntaluokalle tarvitaan ja mitä testit vaativat (M125). Testien toivottiin olevan myös tarpeeksi monipuolisia, etteivät ne mittaa vain yhtä juttua (M30).

Eräs haastateltavista (M29) piti pääsykokeita periaatteessa hyvänä asiana, mutta hän kyseenalaisti kokeiden laadinnan. Hän mietti sitä, kenen näkökulmasta kokeet tehdään: antaako koe oppilaalle mahdollisuuden tuoda omaa itseään esille vai tehdäänkö testit opettajan tarpeiden mukaan eli niin, että ne on mahdollisimman helppo korjata, kun kyseessä on kuitenkin suuren koemäärän läpikäyminen ja oppilaiden seulonta. Näin ajateltuna keskiarvoon perustuvat testit olisivat opettajaystävällisempiä ja motivaatiota sekä osaamista mittaavat kokeet olisivat oikeudenmukaisempia oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Motivaatiota tai lahjakkuutta voi olla haasteellisempaa mitata tasapuolisesti, joten oppilaiden on mahdollisesti itse helpompi ymmärtää keskiarvoon perustuva valikointi, kuten edellä jo yksi isä (M125) asian esitti.

### **5.2.3 Painotetut luokat**

Koululakeja uudistettiin 1990-luvulla koulutoimen sääntelyn purkutyöryhmän ehdotusten hengessä. Kuntien ja koulujen päätösvaltaa lisättiin keskusjohtoisuuden kustannuksella. Samalla luotiin mahdollisuuksia koulujen erilaistumiseen. Kouluja kannustettiin profiloitumaan, minkä johdosta opetussuunnitelman perusteet eivät enää ole yhtä yksityiskohtaiset kuin aikaisemmin. (Lukkarinen 2002, 131.)

Yhdeksän haastateltavan lapsi oli hakenut painotetulle luokalle, kolmelle heistä siirtymä oli luonnollinen jatkumo alakoulussa aloitetulle painotetulle opetukselle. Eli tähän tutkimukseen haastateltujen isien lapsista, jotka menivät painotetun opetuksen luokille, kolmannes siirtyi automaattisesti alakoulusta alkaneilta painotetuilta luokilta vastaaville yläkoululuokille. Luku on suhteellisen lähellä koko



Turun keskiarvoa: painotettua 7. luokkaa käyvistä oppilaista 40 prosenttia siirtyi automaattisesti alakoulussa alkaneilta painotetuilta luokilta vastaaville yläkoululuokille. (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 27–28). Tätä taustaa vasten ei ole yllättävää, että ajatus painotetuista luokista oli isien puheessa pääosin positiivinen.

Vastauksissa perusteltiin painotetun aineen osaamisen arvokkuutta tulevaisuutta ajatellen, mutta myös yksinkertaisesti sitä, että lapsi tykkää aineesta. Painotetun opetuksen luokkien positiivisena puolena nähtiin lisäksi se, että vanhempien kokemusten tai käsitysten mukaan niissä oli parempi työrauha kuin normaalin opetuksen luokissa (kts. luku 5.2.1).

Turkulaisten koulujen painotettu opetus sai myös kritiikkiä. Tietoainepainotteiselle luokalle hakeneen pojan isä (M186) piti Turun painotetun opetuksen tarjontaa hyvin yksipuolisena lukuun ottamatta liikuntaa. Häntä kummeksutti urheilun saama valtava panostus ja erityistuki verrattuna esimerkiksi taideaineisiin. Vuonna 2010 neljännes (24 %) turkulaisista yläkoululaisista oli liikuntaluokilla, joita oli yhteensä kuusi kappaletta. Kuvataidepainotteisia luokkia oli kaksi ja niitä kävi 8 prosenttia yläkoululaisista. (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 23.) Haastateltava isä toteaa, että taidepainotteiselle luokalle olisi pitänyt hakeutua jo alakoulussa, muuten ”on aivan pystyseinä edessä”. Kritiikistä huolimatta hän piti painotettua opetusta tärkeänä identiteetin luojana:

Oikeestaan pidän melko samantekevänä, että mikä se painotus on. Mutta se luo identiteetin. Se identiteetti on semmonen niinku tuossa kasvun käänneissä, niin se on kuitenkin semmonen eheyttävä voima. Vaikka eihän ne painotukset, eihän siellä monta tuntia viikossa merkintä sinne opetussuunnitelmassa. (M186)

Toinen isä (M190), jonka tytär menee painotetulle luokalle, kritisoi painotetun opetuksen vähäisyyttä opetussuunnitelmassa. Tästä syystä painotuksella ei hänen mielestään ollut juurikaan merkitystä, eikä hän nähnyt sen vaikuttavan merkittävästi oppilaiden osaamiseen verrattuna yleisluokkien oppilaisiin:

Mun mielestä sillä ei ole merkitystä, koska se on niin häviävän pieni. Et siinä tuntitaulukos jos sulla on kolkyt tuntii ja siel on yks tunti jotakin

enemmän, niin se ei mun mielest muuta sitä suuntaan tai toiseen. Mun mielestä se on hiukan näin meidän kesken sanottuna teennäinen juttu. Varmaan se on ihan hyvä, en mä sitä sano. Mut tota, sil ei ole merkitystä, en usko, et se millään tavalla takaa, että liikuntaluokasta tulee kaikki olympiavoittajat ja matikkaluokasta tulee kaikki diplomi-insinöörit. (M190)

Myös tämän teeman kohdalla esiin nousi opettajien rooli. Painotetun opetuksen antaminen vaatii myös opettajilta syvällisempää asiantuntijuutta ja panostusta aiheeseen, jotta opetus on mielekästä ja hyödyttää nimenomaan painotetulla luokalle hakeutuneita oppilaita. Yhden isän kokemus oli, että tätä asiaa ei ollut otettu riittävästi huomioon, kun painotettua opetusta tarjoavaan kouluun oli haettu uutta työvoimaa:

Must tuntuu, et sitä ei oo niinku siel [painotettua opetusta tarjoavan koulun nimi] yläasteel mitenkään systemaattisesti painotettu, esimerkiks opettajien rekrytoimisessa. Kun opettajia palkataan, niin tämmösii kriteereit ei välttämät ole ja sit opettajat ei välttämät tunne oloaan kotoisaksi opettaa [vieraalla] kielellä. (M326)

Suomen koulujärjestelmä on mahdollisuuksien tasa-arvoa korostava: jokaiselle tarjotaan yhdenvertainen mahdollisuus perusopetukseen. Järjestelmässä on kuitenkin piirteitä myös liberaalin tasa-arvokäsitteen mukaisesti koulutusjärjestelyjen tasa-arvosta erityisesti positiivisen diskriminoinnin alueella: koulutuksen kuluessa pyritään erilaisin tukitoimenpitein estämään olemassa olevien oppimisvalmiuksien erojen kasvaminen. Tässä suhteessa ei kuitenkaan ole saavutettu merkittävää edistystä kuten useat tutkimustulokset ovat osoittaneet. Näyttääkin siltä, että koulutusjärjestelyjen tasa-arvon periaatteen toteuttaminen edellyttää voimakkaampaa kompensoivaa kasvatusta ja positiivista erottelua kuin perusopetuksessa nykyisin pystytään toteuttamaan. (Lukkarinen 2002, 140.)

### **5.3 Koulumarkkinat**

Kouluvalintapolitiikan tapahtumapaikka on käsitteellistetty ”koulumarkkinoiksi”. Koulumarkkinat -käsitteen käytössä limittyvät ja sekoittuvat usein useat merkitykset tai ulottuvuudet. Seppänen on omassa tutkimuksessaan jaotellut käsit-

teen ideologiseksi malliksi (koulumarkkinat), hallinnolliseksi malliksi (kvasimarkkinat), alueelliseksi malliksi (paikalliset koulumarkkinat) ja empiiriseksi tutkimuskohteeksi (eletyt koulumarkkinat). (Seppänen 2006, 23.)

Useat tutkijat ovat pyrkineet ymmärtämään paikallisia koulumarkkinoita määrittelemällä niille tyypillisiä rakenteita (patterns). Jotain säännönmukaisuutta on löydetty oppilaiden hakemusten jakautumisessa ja suunnassa koulujen välillä sekä suhteessa koulujen ja asuinalueiden piirteisiin. Seppäsen mukaan tyypillisimmin määritelty rakenne paikallisille koulumarkkinoille on ollut jonkinlainen suosiohierarkia koulujen välillä. (Seppänen 2006, 109.)

Koulupolitiikan arvoihin ja kulttuuriin kohdistuneita siirtymiä on luonnehdittu muutokseksi kohti kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria, jossa keskeisimpiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. Tällainen erinomaisuuden eetos on yhdistänyt viime vuosikymmeninä koulu-uudistuksia eri maissa. Huomion keskipisteenä ovat olleet huippuyksiköt, niin sanotut majakkakoulut<sup>8</sup>. Tasa-arvopainotuksen tilalle on tullut erinomaisuuden tavoittelu. Koulututkimuksen kentällä tämän erinomaisuutta, tehokkuutta ja tuloksellisuutta korostava valtakansallinen keskustelu on saanut vastaansa koko ajan voimistuvaa kritiikkiä. Tämän kritiikin ytimenä on lisääntyvä koulujen, oppilaiden ja opettajien eriarvoistuminen. (Simola 2002, 217–218.)

Whitty (2011, 39) toteaa, että tietyt asiat erottavat suomalaisen järjestelmän englantilaisesta. 1990-luvun lainsäädännöstä huolimatta suomalainen järjestelmä pyrkii koulutukselliseen tasa-arvoon niin, että erilaisesta sosioekonomisesta taustasta riippumatta kaikilla lapsilla on mahdollisuus käydä samanlaista peruskoulua. Englannissa sen sijaan on tarjolla mahdollisimman paljon erilaisia vaihtoehtoja. Suomenkin koulumaailmassa on tosin nähtävissä sen suuntaista muutosta, että koulumarkkinat lisäävät kilpailua, mikä puolestaan kohdistaa kouluille paineita erottua muista ja houkutella oppilaiksi parhaimmat ja lahjakaimmat lapset ja nuoret.

---

<sup>8</sup> Tässä tutkimuksessa terminä käytetään huippukoulua.

Tässä luvussa keskitytään haastateltujen isien mielipiteisiin siitä, millaista on laadukas koulutus ja miten se voitaisiin taata kaikille oppilaille tasapuolisesti. Tämän lisäksi tarkastellaan myös isien ajatuksia erilaisista kouluvaihtoehdoista, joihin liittyy läheisesti myös keskustelu huippukouluista. Luvun lopuksi perehdytään isien näkemyksiin peruskoulun kansainvälistymisestä, millä tässä tarkoitetaan maahanmuuttajien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistumista peruskoulun yleisluokkien opetukseen yhdessä suomalaisten lasten kanssa.

### **5.3.1 Laadukas koulutus – tasapuolisuutta vai tasapäistämistä?**

Oppilaaksiottoa säädellessään kunnat toteuttavat kahta erillistä tavoitetta. Yhtäältä ne pyrkivät turvaamaan mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen taakamalla kaikille oppilaille tasapuolisesti pääsyn perusopetukseen ennalta asetettujen kriteerien mukaisesti (koulujen oppilasalueet, lähikoulun osoittamisen periaatteet). Toisaalta kunnat turvaavat yksilöllisten valintamahdollisuuksien toteutumisen tarjoamalla toisistaan erottuvia vaihtoehtoja painotetun opetuksen ja erikoisluokkien muodossa. (Varjo & Kalalahti 2011, 22; Kalalahti & Varjo 2012, 50.) Opetussuunnitelmallisen säätelyn löystyttyä opetustarjonnan erottautumisesta on tullut keskeinen mainetta luova väline kamppailtaessa hyväosaisten perheiden valintojen suosiosta. Tuo tarjonta vaihtelee peruskouluittain siksi runsaasti, että alkaa senkin suhteen olla kyseenalaista, toteutuuko kaikkien maan kansalaisten kohdalla perustuslaillinen perusoikeus saada perheen taloudellisesta, sosiaalisesta, koulutuksellisesta, alueellisesta tai etnisestä asemasta riippumatta samantasoista laadukasta opetusta. (Poropudas & Volanen, toim. 2003, 44.)

Haastattelussa isiä pyydettiin valitsemaan ja perustelemaan väittämä, että pitäisikö yhteiskunnassa jokaisella lapsella olla mahdollisuus saada yhtä laadukas peruskoulutus ja sen jälkeen samanlaiset mahdollisuudet valita jatkokoulutus vai olisiko jokaisen lapsen parempi saada omia tarpeitaan ja vaatimuksiaan vastaavaa koulutusta. Seitsemän isää (M186, M326, M30, M219, M225, M125 ja M91) olivat sitä mieltä, että jokaisen tulisi saada yhtä laadukasta opetusta.

Suomalainen peruskoulutus nähtiin hyvänä ja laadukkaana. Tasapäistämistä ei pidetä hyvänä asiana, mutta toisaalta ongelmaksi saattaa muodostua se, miten jokaisen oppilaan oma vaatimustaso voidaan mitata. Jokaisen omien vaatimusten mukaisessa opetuksessa nähtiin myös vaara joutua alisuoriutumisen kierteeseen:

Kyllä tää tämmönen suomalainen laajapohjaisesti hyvään pyrkivä koulu on ollu kuitenkin yhteiskunnallisesti hyvin tärkeä. Mutta, kyllä siinä on aina se tasapäisyydessä on aina se, et se leikkaa, se ei ole koskaan maksimitulos. – ... että vaatimuksia vastaava koulu on positiivinen asia. Voi siis olla hyvin perusteltuja vaatimuksia, mutta se voi olla myös sitä, et ei ole oikeestaan siinä vaiheessa edellytyksiä hahmottaa, mitkä ne vaatimukset pitäis olla. Eli tää voi johtaa myös niinkun alisuoriutumiseen ja alikoulutukseen. (M186)

Niin mut tää on niinku Rooman klubin vaihtoehdot, et hukummeko paskaan, ennen ku kuolemme nälkään. – Jokaisen lapsen saada omia tarpeitaan ja vaatimuksiaan vastaavaa koulutusta. Hell no. Niin, et siis olen pikkuhiljaa tuomittu syrjäytymään sen takia, et eka luokkal meni yks koe huonosti, niin siitä lähtien olen saanu apukoulutusta tässä aiheessa. (M326)

Samat aineet on käyty. Niin, et sä voit hakee lukioon tai amikseen tai minne vaan. Ettei oo.. ku joissain paikois sit taas erityiskouluis niin siel on sit tehty helpotukset ja sit ne ei täytäkään [niitä perusvaatimuksia]. (M30)

Jokaiselle omia tarpeitaan vastaavan koulutuksen tarjoaminen nähtiin myös mahdottomaksi tehtäväksi, koska sitä lopputulosta ei kukaan enää hallitsisi. Eräs isä esittikin, että jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus yhtä laadukkaaseen peruskouluun. Mutta mahdollisuuksien mukaan sen päälle jokaisen lapsen olisi hyvä saada omia tarpeitaan vastaavaa koulutusta (M125). Samoilla linjoilla oli myös toinen isä (M91). Hän piti tärkeänä, että jokaisessa koulussa voi olettaa lapsen saavan yhtä hyvää opetusta, eikä koulujen taso eriydy huonompiin ja parempiin. Peruskoulun tasapuolisuus on tärkeää:

Joka koulussa tavallaan pitää pystyy niinku antamaan semmonen laadukas, hyvä koulu. Et mä ajattelen tän.. mä en ajattele tätä niin paljon yksilön kannalta, vaan sillä tavalla, et jos mä laitan lapsen johonkin kouluun, niin siinä koulussa pitää.. joka koulussa pitää olla tasollisesti niin tasavertaiset tietyllä tavalla opettajat, et ei tuu sellasta, et tänne kouluun

hakeutuu vaan ne parhaat opettajat ja sinne tulee sit niitten perässä ne parhaat oppilaat. Et tätä tasapuolisuutta, joo. (M91)

Perusopetuksen tasapuolisuutta pidetään tärkeänä, mutta oppilaiden tasapäis-  
tämistä ei. Jokaisen tulisi saada samanlaista koulutusta, mutta jokaisen oppi-  
laan omiin tarpeisiin vastaaminen voitaisiin ottaa huomioon sitten, kun kaikille  
on ensin mahdollistettu tasapuoliset mahdollisuudet peruskoulun niin sanotusti  
vähimmäisvaatimusten osalta. Oppilaskohtaisten tarpeiden huomioonottaminen  
on ensi sijassa opettajan vastuulla, joten opettajan ammattitaidon lisäksi se on  
pitkälti myös resurssikysymys. Kysymykseksi saattaa myös nousta se, keille  
omien tarpeiden mukaista opetusta tulisi pyrkiä antamaan? Ja keille oppilaille  
peruskoulun opetussuunnitelma on jo sinällään omien tarpeiden ja vaatimusten  
mukaista ja tasoista?

Kaksi isää (M190 ja M29) valitsivat edellä mainituista kahdesta väittämästä tär-  
keämmäksi sen, että jokaisen lapsen omat tarpeet otetaan huomioon. Yksi isä  
(M144) ei osannut päättää, vaan jätti vastaamatta kysymykseen ja toinen ei  
myöskään osannut perustella valintaansa sen paremmin: "Ei välttämättä näin  
päin, kunhan pistin... Huomenna voi olla toisin" (M218). Näiden kahden isän pe-  
rusteluissa näkyy kuitenkin samoja teemoja kuin toisenkin vastaajaryhmän isien  
kommenteissa. Jokaisen lapsen omia tarpeita vastaava koulutus ei olisi eriyty-  
nyttä, vaan se tulisi perusopetuksen päälle. Lasta ohjattaisiin omien vahvuuk-  
sien ja mielenkiinnon kohteiden mukaan keskittymään enemmän johonkin tiet-  
tyyn asiaan, mutta ensisijaisesti pohjalla olisi kuitenkin kaikille tarjottava sama  
perusopetus. Vaikka kahden väittämän tärkeysjärjestys on eri (isät M125 ja  
M190), niin lähtöajatus heillä molemmilla on samanlainen eli oppilaita ohjataan  
heidän omien kiinnostustensa mukaan lukemaan esimerkiksi jotain aihetta  
muita enemmän, mutta tämä ohjaus ei jätä heitä "normaalien opetuksen" ulko-  
puolelle, vaan tulee sen päälle. Tämän ajattelutavan mukaan jokaista lasta voi-  
taisiin ohjata keskittymään enemmän omiin kiinnostuksenkohteisiin ja vahvuus-  
alueisiin peruskoulun yleisen opetussuunnitelman ja -vaatimusten siitä kuiten-  
kaan häiriintymättä:

Niin, mä sanoisin, et nimenomaan tuetaan ois se oikea sana. Et ei se  
tarkoita sitä, et on kaksykot erilaista ryhmää, ku sun täytyy painottaa

niinku sitä, vaan se olis enemmän sitä ohjauspuolta. Eli tota kaikki saa samaa ohjausta, mutta sitten huomataan, että ”okei, sua kiinnostaa nyt tämä asia, niin luepas nyt tätä” ja ”kato sää tätä enemmän”. Et se olis sen tyyppistä. Et ei niin, että se olis hirveen henkilökohtaista se ohjaus. (M190)

Yksi isä perusteli vastaustaan erityistarpeita vaativien oppilaiden näkökulmasta. Oppimis- tai keskittymishäiriöisiltä oppilailta ei hänen mukaansa voi vaatia samoja oppimistuloksia kuin niin sanotusti normaaleilta oppilailta. Näin ollen omia tarpeita ja vaatimuksia vastaava koulutus olisi tärkeä asia nimenomaan niille oppilaille, joilla on oppimiseen ja opiskeluun liittyviä erityistarpeita:

Joo, mä en ihan usko siihen kuitenkaa et tää inklusion perusteella, et kaikille tarjotaan kaikkea. Et se ei johda siihen hyvään lopputulokseen, jos me ajatellaan jotain autistia normaalissa koululuokassa, me ajatellaan pahaa ADHD-tapausta. Tai meil on hahmotushäiriöinen, joka reagoi pienempäänki liikkeeseen. (M29)

Whitty (2011, 35) toteaa, että valitettavasti ei ole helppoa löytää poliittisesti hyväksyttäviä keinoja koulujen oppilasvalinnan tasapainottamiseen akateemisesti ja sosiaalisesti. Sosiaalinen syrjäytyminen on kaksinainen prosessi, joka toimii sekä yhteiskunnan niin sanotulla huipulla että pohjalla. Jos keskiluokan perheistä tuntuu, että heidän tarpeisiinsa ei vastata, on aina olemassa se vaara, että yhä useammat keskiluokkaiset vanhemmat alkavat siirtää lapsiaan julkisen sektorin kouluista yksityisiin kouluihin. Englannissa laajempien rakenteellisten vaikutusten takia koulujen suorituksiin vaikuttaa merkittävästi se, millaisia lapsia niissä on oppilaina, ja jos kouluun tulee kriittinen määrä kunnianhimoisemman taustan omaavia oppilaita, se nostaa koulun yleistä suoritustasoa. Siksi Whittyn mukaan tarvitaan keinoja koulujen oppilasvalinnan tasapainottamiseen. Koulujen eriarvoistumista on nähtävissä jo Suomessakin. Ilmiöön tulisi suhtautua vakavasti, jotta suomalaisen peruskoulun periaate tasa-arvoisesta koulutuksesta ei vaarantuisi.

### **5.3.2 Valinnanvapauden merkitys koulumarkkinoilla**

Esko Lukkarinen (2002, 131–132) mainitsee, että opetustoimeen kohdistettujen säästöjen ja koululainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä keskusteltiin

paljon koulutuksellisesta tasa-arvosta. Säästöjen ja uusien koululakien on katsottu vaarantavan koulutuksellisen tasa-arvon, koska niiden seurauksena kunnat ja koulut erilaistuvat koulutuspalvelujen tarjonnassa.

Kuntien ja koulujen lisääntyntä vapautta itsenäisesti päättää hallinnostaan ja opetussuunnitelmistaan pidetään tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien vastakohtana. Koulujen erilaistumisen katsotaan johtavan epäterveeseen kilpailuun ja niin sanottujen eliittikoulujen syntymiseen. Toisaalta vapauden lisäämisen nähdään antavan kouluille paremmat lähtökohdat opetuksen sisällölliseen kehittämiseen erityisesti kehittyvän yksilön tarpeita ajatellen. (Lukkarinen 2002, 132.)

Opetushallituksen arviointimalli ei käsittele laisinkaan päättökokeisiin liittyvää ominaisuutta ja kykyä tuottaa koko ikäluokan sekä kaikki kyseessä olevaa opetusta antavat oppilaitokset kattavaa arviointitietoa, jonka pohjalta on mahdollista saada koulukohtaisia tuloksia sekä julkaista erilaisia ranking-listoja – vastakohtana valtakunnallisten kokeiden otantaperusteisuudelle sekä käyttökelpoisuudelle paremmuusjärjestykseen asettamisessa. Janne Varjon, Hannu Simolan, Risto Rinteen, Hannele Pitkäsen ja Jaakko Kaukon mukaan oleellista onkin se yleisyys ja epämääräisyys, jolla valtakunnallisten kokeiden otantaperusteisuus todetaan vallitsevana olotilana sekä toisaalta se ehdottomuus ja perustelemattomuus, jolla on valittu kansallisia päättökokeita vastustava näkökulma. He haastattelivat keväällä 2007 monia virkamiehiä ja asiantuntijoita, joiden vastauksista kävi selväksi, että valtakunnallisia ja koko ikäluokkaan kohdistuvia testejä ei katsota tarpeellisiksi. He toteavatkin, että suomalaisten koulutuspoliittisten päättäjien ja virkamiesten kesken on vallinnut pitkälti yksimielinen käsitys siitä, että koko ikäluokan päättökokeet eivät ole massiivisuudessaan tarpeellisia. Ne on nähty myös haitallisina, koska ne ohjaavat opettajia opettamaan kaipa-alaisesti testejä varten. (Varjo et al. 2011, 290–291.)

Arviointitulosten koulukohtaisen julkisuuden – eli oppilaitosten asettamisen paremmuusjärjestykseen tietyillä kriteereillä (ranking) – on yleisesti katsottu osaltaan haittaavan arvioinnin kehittävien ominaisuuksien toteutumista. Tälle näkemykselle on esitetty myös vastakkaisia mielipiteitä. Markku Temmes ym. (2002)



ovat kirjoittaneet koulutuksen hallinnon arviointiraportissaan siitä, että ulkoisen arvioinnin tulosten tulisi vaikuttaa ainakin rajoitetusti myös koulujen voimavarojen kohdentumiseen. Korkein hallinto-oikeus vahvisti keväällä 2005 Helsingin hallinto-oikeuden päätöksen, jonka mukaan Vantaan sivistysviraston oli julkistettava eräiden oppimaan oppimisen, kouluviihtyvyys- sekä kouluterveyystutkimusten koulukohtaiset tiedot. (Varjo et al. 2011, 291–293.)

Koulutuksen eriarvoistumisesta on ollut vallalla käsitys, että se on seurausta kuntien liian laajasta oikeudesta päättää koulutuksesta. Toisen näkemyksen mukaan eriarvoistumiskehityksen taustalla on pääosin koulutuksen ulkopuoliset tekijät, kuten siirtyminen laskennalliseen valtiosuusjärjestelmään ja valtiosuusiensa leikkaaminen samanaikaisesti sekä muuttoliike. (Laasanen 2002, 175.)

Lukkarisen (2002, 133) mukaan merkille pantavaa on, että hyvinvointivaltioon kohdistetussa kritiikissä kukaan ei liene vakavissaan esittänyt perusopetuksen laajamittaista yksityistämistä. Tässä suhteessa näyttää vallitsevan luja usko yhteiskunnan järjestämien koulutuspalvelujen yliveraisuuteen. Koulutus koetaan niin arvokkaaksi asiaksi kansakunnan menestyksen kannalta, että sen jättäminen pelkästään kansalaisaktiivisuuden varaan ja markkinavoimien ohjattavaksi ei saa kannatusta edes yltiöpäisimmiltä uusliberalismin kannattajilta.

Tätä taustaa vasten on huomionarvoista, että vain kuusi isää (M190, M186, M30, M225, M144 ja M29) asettivat etusijalle sen vaihtoehdon, että koulut ovat kunnallisia, jolloin kouluviranomaiset ja -asiantuntijat johtavat ja päättävät koulun asioista. Tosin valinta ei ollut kaikille erityisen selvä, vaan esimerkiksi yhden isän huolena oli koulujärjestelmän toimivuus yleisemminkin:

Kummatkin on hyviä vaihtoehtoja. Tai huonoja. Kyl mun mielestä toi kunnallinen malli, joka mahdollistaa kuitenkin sen, että meillä on Steiner-koulu ja meillä on tämän kaltaisia vaihtoehtoja olemassa. Se on varmaan tommosena 80% ratkaisuna niin tuota ihan hyvä. Tää toinen vaihtoehto on, et on tämmönen niinku erikoistuminen. Ja se rakentaa luokkayhteiskuntaa jossakin muussa merkityksessä kuin vanhan [naurua] aaterakennelman näkökulmasta, mutta että kun tässä on tällasta repeämistä rakenteilla

Suomessa, niin toi voi tuoda ja lisää logistisia kustannuksia, jotka on mun mielestä turhia usein. Että tulee niitä oheiskuluja enempi. Mutta tietysti se mahdollistaa sitten myös taipumusten mukaisen erikoistumisen, että se on sen vahvuus. Mut kyl mä sitten kuitenkin pidän lähtökohtana.. jos tää on joustava, niin.. edes siihen mittaan kuin se on nykyisessä muodossaan, niin se on valtakunnallisesta näkökulmasta ehkä kuitenkin parempi. – Mutta että se on oikea, aito haaste saada suomalainen koulujärjestelmä pysymään edes sillä tolallaan kuin se nyt on. (M186)

Yksi isä (M225) nostaa esille yksityiskoulut ja kertoo käyneensä itsekin aikaan sellaista. Hänen mukaansa niiden taso ei ollut mitenkään kummempi kuin kunnallisissakaan kouluissa. Ainoana erona olivat siten lähinnä korkeat luku-kausimaksut. Hänen mukaansa ”yhtä hyvin homma toimi kaupungin kouluissakin”. Isät ovat olleet kunnalliseen järjestelmään tyytyväisiä, eivätkä siten näe syytä muuttaa peruskoulun järjestämiskäytäntöjä. Tosin lähes puolet haastateltavista (M326, M219, M125, M91 ja M218) olivat monenlaisten koulujen kannalla. Koulumarkkinoita pidettiin hyvänä asiana, koska silloin koulut joutuisivat tekemään enemmän työtä sen eteen, että oppilaat valitsevat juuri tietyn koulun. Tämä puolestaan voisi nostaa kaikkien koulujen tasoa.

V: Kouluja on monenlaisia, kunnallisia, valtiollisia.. markkinat ja kysyntä.. Tää on, nyt taas muistuu tämä teidän johdanto-osa, et joo, et saatanan kapitalisti taas vastaa väärin tähänkin kysymyseen. Joo, kyl mun mielestäni ehdottomasti pitää olla niinku.. markkinat.. tai kysyntä. Mikä tarkoittaa sitä, et koulut joutuu ihan oikeesti niinku..

K: Et ne joutuu tsemppamaan ite.

V: Niin. Meillä käytetään semmosta termiä ku countability. (M326)

Markkinoiden lisäksi myös perheiden valinnanvapautta korostettiin. Kouluviranomaisten asiantuntijuuteen eivät kaikki luottaneet, vaan heidän toimintansa nähtiin myös negatiivisena asiana koulujen yhdistämisten ja luokkakokojen kasvun johdosta:

Niin, kyl mun mielest se valinnanvapaus pitää olla, jos vanhemmat haluaa lapsen johonkin muuhun kouluun, niin mun mielest se täytyy olla. Mua jotenki hirvittää tommonen lause, et kouluviranomaiset ja asiantuntijat päättää kouluasioist. Mun mielest tää maan johtaminen ja varsinkin nää asiantuntijat, siin mennään perse edellä puuhun, et hirvittää silleen tollanen lause. Mä oon yleensä tost koulust vaan sitä, et koului ei tulis yhdistää. Se nyt tää linja on se, et väitetään ettei oo rahaa, niin koului yhdistetään ja luokkako-

koo suurennetaan ja muuta, nii mun mielest se on täysin käsittämätöntä. – Kylhän tiskien alla rahaa liikkuu. Kylhän sitä rahaa on. – Lapsilta on helppo ottaa. (M219)

Vapaammat koulumarkkinat nähtiin myös väylänä avoimempaan koulutusjärjestelmään ja tulevaisuuden visiona, johon ollaan menossa (M125, M218). Tällaisessa tilanteessa ei nähty syntyvän niinkään kilpailua, vaan perheillä olisi enemmän mahdollisuuksia valita lapselle koulu perheen omien lähtökohtien kautta. Jos perhe haluaa esimerkiksi vakaumuksensa tai tietyn harrastuneisuuden takia hakeutua tiettyyn kouluun, niin tämä onnistuisi paremmin vapaan kouluvalinnan yhteiskunnassa (M91).

Haastatteluissa ei suoraan tullut esille nuorten oman mielipiteen vaikutus, mutta suurin osa haastateltavista mainitsi, että kouluvalinnasta oli keskusteltu lapsen kanssa ja yläkoulu oli valittu hänen intressiensä mukaisesti. Yhdenkään kohdalla ei tullut esille, etteikö lapsi olisi halunnut jatkaa painotetulla luokalla. Isät pitivät myös positiivisena asiana, että lähes koko luokka siirtyi, joten vanhat kaverit olivat yläkoulussakin samalla luokalla lapsen kanssa.

Lukkarisen mukaan koulumarkkinoihin liittyy usein käsite huippukouluista. Joskus esitetty huoli lahjakkaiden asemasta ei anna aiheutta erityisiin toimenpiteisiin koulujärjestelmässä. Erityislahjakkuudet ehtivät hyvin seuloutua esiin vielä perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa, eikä Suomen kilpailukyky näytä kovin kärsineen siitä, että heitä ei ole jo perusopetuksen aikana nostettu omaan kastiin. (Lukkarinen 2002, 141.) Sama ajatus tuli esille myös muutamien isien puheessa:

...ku et lähdetään eriyttämään sitä, et tulee sit nää eliittikoulut ja sit tulee semmoset rupukoulut, ni et en mä kyllä näillä peruskoulun nuorilla kyl pitäis sitä sit niin tärkeenä. – Kyllähän taidokas opettaja pystyy opettaa niitä, jos siel on jottai erityisen lahjakkaita, niin eri tavalla ja sit taas vastaavasti tukea heikompi... (M144)

Niin, kyl kaikil täytyy olla oikeus saada toi yhtä laadukas peruskoulutus... Koska ton peruskoulutuksen sä, kylhän sä sit ruppeet sit, jos sul on jottai kiinnostust johonki, ni sä johonki erikoistut sit myöhemmin. (M219)  
Ja se on tota sitten se valinta jatkokoulutuksessa, ni.. kyl ne kuitenkin sitten jokaisen omat kyvyt lopulta määrää, mihin se sitten pääsee ja

missä se pärjää, mihin se menee ja kiinnostuksenkohteet. Et, et kyl se yksilöllisyys tulee sieltä kuitenkin. (M225)

V: Kyl mä oon edelleen kuitenkin tämän kannalla.

K: Lähikouluperiaatteen?

V: Joo. Et kuitenkin sit jatkossa jos ne intohimot on hirvittävän suuria ja muita ni onhan sitä sit mahdollisuus lähtee vaikka Harvardiin. (M29)

Osa isistä (M190, M91, M144) kannatti huippukouluja, mutta ei nähnyt niitä tarpeelliseksi vielä peruskoulutasolla. Lukio- ja yliopistotasolla sitä pidettiin kuitenkin hyvänä vaihtoehtona. Yksi isä (M186) piti luonnollisena sitä, että osasta kouluista muodostuu huippukouluja, mutta hänen mukaansa kehitys lähtee koulujen omasta toimintakulttuurista ja on siten hyvin pitkäjänteisen työn tulos. Sitä hän ei pitänyt hyvänä asiana, että huippukouluja vain päätettäisiin perustaa ”joka on hyvin läheistä sukua Aalto-yliopistolle”.

Eräs haastateltavista ehdotti aivan uudenlaista ideaa peruskoulun oppilaiden jaottelunsa:

Tehdä tällasii hiukan sitä henkistä kapasiteettii mittaavii testejä. Vaikka sitten jo siellä koulun alussakin. Et saatais hiukan karttaa. Ja sen mukaan lähtis se sijoittelu toimimaan jo sieltä ihan alusta asti. Et nostamatta mitään numeroa siitä, et nämä nyt on meiän Einsteinit ja nämä on meiän tahvoankat. Vaan et se lähtis siit luontevasti liikkeelle. Ja sit ne kanavat vaan niinku ohjaisivat sitä oppilasainesta sit sinne tiettyyn maaliin. Et tulis vaikka kolme tällasta putkee. Et yks putki ohjais tänne toteuttavalle osastolle ja yks putki ohjais sit tänne ammattikorkeakouluosastolle ja yks putki ohjais sit sinne yliopistolinjoille. Tavallaan nyt se menis sit jo ihan sen mukaan, et niitä lapsia, joilla niinkun voidaan todeta, et on henkiset valmiudet päästä hyvinkin pitkälle, niin tavallaan, kun he ovat kuitenkin vielä lapsia, niin heidän tiedostamattaan tätä kyvykkyyttään ja ominaisuuttaan, niin heidän latua tasoitettaisiin siihen suuntaan, että se menis niinkun oikeinpäin. Ja sit taas, jos on päinvastoin, niin se on ihan lastakin kohtaan väärin sitten vaatia kovia tuloksia. Et jos vaan valmiudet vastaanottaa asioita ei oo niin ehkä sit parhaat mahdolliset. Ei se ihmisestä sen huonompaa tee, mut ihmisil on erilasii vahvuusii. (M125)

Hän mainitsi, että oppilaiden vahvuudet on helppo selvittää, mutta ei kertonut sen tarkemmin, että miten asia käytännössä testattaisiin. Toinen isä oli myös huippukoulujen kannalla: ”Parhaat sinne”, mutta jätti oppilasvalikoinnin suunnitteluun ”viisaammille” (M218). Eräs isä oli puolestaan sitä mieltä, ettei peruskouluvaiheessa voi vielä tehdä ratkaisua oppilaiden jakamiseksi esimerkiksi

tavallisiin ja huippukouluihin: ”Et eihän sitä tiedä tossa murkkuiässä vielä, et ke-  
nestä tulee mitään” (M30).

Ajatus huippukoulusta herätti myös kysymyksiä, mitä ne oikeastaan ovat ja miksi sellaisia pitäisi olla? ”Niin mä en usko sitä et jos sit nää huiput kootaan yhteen ni, onks siit jotain hyötty sit et, mihin se perustuu et näin pitäis toimia? Jos joku välttämättä haluaa semmoseen, niin sit tommosii löytyy Euroopasta” (M29). Yksi isä (M326) otti huippukoulujen merkitystä pohtiessaan esiin opettajien roolin ja heidän ammatti-identiteettinsä. Hänen mukaansa huippukouluja ei tulisi erotella muista kouluista esimerkiksi opettajien paremmalla palkkauksella. Koulujen puoleensavetävyys on ilmapiiristä ja maineesta kiinni. Näihin asioihin puolestaan vaikuttaa opettajien motivaatio. Huomionarvoista on, että kaikki opettajat eivät todennäköisesti hae parhaita tuloksia tai perusta ammatti-identiteettiään koulun menestymisen pohjalle. Erityiskoulujen opettajilla on haasteltavan mukaan todennäköisesti aivan erilaiset kannustimet kuin esimerkiksi valtakunnalliset keskiarvot:

V: Mitä se huippukoulu sitten tarkoittais? En mä nyt ainakaan semmost kannata, et huippukoulu tarkoittais sitä, et siellä opettajil esimerkiks maksettais parempaa palkkaa. Siitä, et se on huippukoulu. Kyllä must tuntuu, et jos nyt opettajien liikettä koulusta toiseen niin, ei siihen edes tarvita tämmöst automatiikkaa sen takia. Must tuntuu, et työskentely koulussa, jossa menee hyvin, on niin paljon mukavampaa ku semmosessa koulussa, jolla menee huonosti. Kyl must tuntuu, et vaikka kaikki opettajat saa samoilla perusteilla palkkaa nykyisessä koulujärjestelmässä, niin silti tietyt koulut jostain kumman syystä niinku imee opettajia puoleensa paremmin ku toiset.

K: Niinpä. Onks siinä sit se koulun se ilmapiiri tai maine tai mikä siihen sit..?

V: Niin kyl se varmaan koulun ilmapiiri ja maine. Tietyst voi ajatella niin, et... nyt menee jo syvällisiin... ikään ku opettajan ammatti-identiteettiin. Niin vois kuvitella, et on sellasii opettajia, jotka perustaa tämän ammatti-identiteettinsä ja ikään ku kokee onnistumista siitä, että miten hyviä tuloksia koulussa saavutetaan. Siis ihan, mistä tulee parhaat, parhaat arvosanat ja ketkä kirjottaa ylioppilaaks parhaiten ja ketkä pääsee yliopistoon opiskelemaan ja niin pois päin. Mut sit tietysti, on sitä varmaan toisenlaisiikin ammatti-identiteettei. Voi nyt aatella, et jos joku hakee erityisopettajaksi tai erityiskoulun opettajaksi tai esimerkiks maahanmuuttajien opettajaksi. Niin tuskin sitä ammatillista itsekunnioitustaan kannattaa sitten rakentaa, niinku verrata johonkin maan keskiarvoon tai kaupungin keskiarvoon oppimissuorituksissa. Niin kuitenkin semmosiinkin tehtäviin ihmisii hakeutuu, niin ei se kai välttämättä semmonen juttu ole. En mä

usko, et se menee mitenkään erityisen lineaarisesti tai ainakaan ihan suoraan lineaarisesti niin, et ne koulut, jossa on keskimäärin parhaimmat mitatut oppimistulokset tai sitä mukaa, ku ne paranee, työilmapiiri jotenkin paranis siin koulussa... tai työviihtyvyys tai opettamismotivaatio. Et en mä usko semmoseen. (M326)

Toisaalta muutaman huippukoulun ei katsottu vaarantavan muiden opintoja:

No jos Suomessa on yks tai kaks, huippukoulua olis niin eihän sillä mitään merkitystä olis muitten tasolle sitte. Sinne vaan menis ne.. tietyt henkee vuodessa. Eihän tääl nyt varmaan sataatuhatta, ei nyt ihan, mitä ny luokalla keskimäärin jos kaikki koulut laskee yhteen.. Ei se paljon sadastatuhannesta auki jää. (M218)

Mutta huippukoulujen nähtiin kansallisella tasolla epätasa-arvoistavan eri puolilla Suomea asuvien oppilaiden mahdollisuuksia päästä huippukouluun:

Koska jos me ruvetaan tämmösiä Aalto-yliopistoja tekemää jo näistä peruskouluistakin, niin sehän käytännössä käy niin, että niitä on sitten kaks tai kolme Suomessa. Ja ne on Helsingissä ja Tampereella tai Turussa... mitäs loppu Suomi tekee sitten? [naurahdus] Eihän ihmiset ala lähettään lapsiaan jonnekin sisäoppilaitokseen, Suomessa niinku Englannissa. Ei se toimi Suomessa. (M225)

Viimeisimmät tutkimukset ovat selvästi osoittaneet, että Suomen koulutusjärjestelmä yleisellä tasolla kestää kansainvälisen vertailun. Myös väestön yleinen koulutustason nousu osoittaa peruskoulun vahvuuden koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistäjänä. Yhtenäiskoulu ei ole tasapäistänyt kuten pelättiin, vaan tasaisesti nostanut koko väestön koulutustasoa. (Lukkarinen 2002, 142.)

Lähtökohtasesti meil ilmeisesti on kansainvälisesti jo huippukoulut. Noin niinku keskiarvallisesti ihan sen, jo lähtien siitä, et meidän opettajien koulutustaso on niinku keskimääräistä eurooppalaist tasoo huomattavasti korkeampi. (M326)

Lähtökohta täytyy olla se, et koulun pitäis olla tasokas alusta saakka. Mut kyl sit kumminki näinkin on, et tää on tota keskellä ei mitään tää maa maantieteellisesti, niin siin se erikoisosaaminen on simmonen, mil tää maa pärjää. Niin kyl siihenkin pitäis kiinnittää huomiota. Se, et kuka sen sit maksaa, ni mun mielest siin pitäis olla sit taas maksajana jotkut yritykset sun muut vastaavat, eikä kaikki veromarkoista tai veroeuroist. Kyl mä oon sitä mieltä, et nimenomaan jotain erityisosaamista, semmosii koului pitäis olla. (M219)

Päinvastoin kuin Englannissa tai monissa muissa OECD-maissa suomalainen koulujärjestelmä näyttää yhä melko homogeeniseltä siten, että erot oppilaiden oppimistuloksissa eri koulujen välillä ovat pieniä. Suomi voidaan Whitty mukaan nähdä esimerkkinä järjestelmästä, jossa koulujen rahoitus on kunnossa ja jossa oikeudenmukaisuus ja sosiaalinen koheesio näyttävät yhdistyvän korkeaan laatuun. (Whitty 2011, 38.)

### **5.3.3 Koulumaailman kansainvälistyminen – maahanmuuttajat mukaan koulumarkkinoille**

Kuusi haastateltavaa (M186, M125, M91, M144, M218 ja M19) pitivät positiivisena ja kolme (M190, M326 ja M225) neutraalina asiana sitä, että luokassa on myös eri kulttuureista ja maista kotoisin olevia lapsia:

Mutta se, että siellä on kyetty hallitsemaan se tilanne niin, että siitä muodostuu, siitä erilaisuuden kohtaamisesta positiivisia kokemuksia. Niin kyllä se on, se on tavaton pääoma tulevan varalle. (M186)

Sehän se peruskoulun idea just on, että siellä ollaan kaikki yhdessä. (M225)

Pääsääntöisesti maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista normaaliin perusopetukseen pidettiin hyvänä, mutta kulttuurierojen kohtaamisista aiheutuvia mahdollisia ongelmia pohti yksi isä:

Pääsääntöisesti hyvä juttu, kunhan ei lähdetä liiaks sit taas paapomaan näitä muita. Et mennään tavallaan siin liian pitkäl heidän mukaan. Sit kulttuurijutut.. eiks se ollu Suvivirsi, ku ei saanu enää laulaa? Niin me neeks se sit liian pitkälle tavallas? Hävitetääks me sit oma kulttuuri sil? Niin tai se, ku siel on yks, jolle ei se sovi, et lauletaan Suvivirttä, ku kert se on virsi. (M30)

Peruskoulu on kansainvälistynyt ja opetukseen osallistuu yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia. Osa heistä on asunut Suomessa koko ikänsä ja osaa suomea ja siten pärjää koulussa, kuten muutkin suomalaiset lapset. Mutta jos lapsen suomen kielen taito ei vielä ylety natiivin tasolle, niin se voi aiheuttaa oppimisvaikeuksien lisäksi turhautumista ja kyllästymistä, mikä puolestaan saattaa näkyä käytöshäiriöinä. Esimerkiksi Jokisen tutkimuksessa työrauha

nousikin suurimmaksi huolenaiheeksi (Jokinen 2000, 29). Saman huolen nosti esille myös kaksi isää (M219, M225).

Toinen (M219) edellä mainituista isistä piti huonona asiana sitä, että maahanmuuttajien lapsia oli samalla luokalla hänen lapsiensa kanssa. Hänelläkään ei ollut mitään maahanmuuttajia vastaan, vaan huolena olivat puutteellisen kielitaidon aiheuttamat ongelmat, joista hänellä oli omakohtaisiakin kokemuksia omien lastensa luokilta. Kulttuurierot ja kielitaidon puute aiheuttavat ongelmia. Yksi tai korkeintaan kaksi tällaista ulkomaalaistaustaista lasta voisi hänen mukaansa olla vielä samassa luokassa, mutta jos heitä olisi enemmän, niin käytännössä järjestely ei onnistuisi enää millään:

En nyt tahtois olla mikkää kauhee rasisti ja muuta, mut kyl mä oon huomannu tuol meiänki mäes, ni ei nää ulkolaislapset aina niin, eikä varsinkaan vanhemmat, niin ei ne niin tahdo olla sillai maassa maan tavalla, et kyl heiän omat kulttuurinsa menee muun edelle ja ikävä kyllä heidän kielitaito ja kaikki muukin on varsin erilaista. Mun mielest ei voi pistää huonokielitaitost lasta samal luokal sit tämmösten esimerkiks ihan suomalaisten kanssa. Ei hän voi pysyy perässä. En mä tiedä, kuin pal sitä pitää... pitääkö jättää toinen jälkeen vai pitääkö toisten odottaa, et toisel väännetään rautalangast, et mitä nyt tarkotetaan. Mun mielestä ei ol hyvä. (M219)

Myös toinen isä (M225) oli samoilla linjoilla siinä, että erityisohjausta syystä tai toisesta tarvitsevia (maahanmuuttaja)oppilaita ei voi laittaa normaalille luokalle, koska he eivät pärjää siellä. Mutta maahanmuuttajien kohdalla sekin on resurssikysymys. Koulunkäyntiavustajien tukemana myös huonommalla kielitaidolla tai oppimisvaikeuksista kärsivällä maahanmuuttajataustaisella lapsella olisi mahdollisuus osallistua normaalin luokan opetukseen muiden koulutyön siitä liikaa häiriintymättä:

Jos sattuu, et samalla luokalla on joko niin, että on tosiaan oppimisvaikeuksista kärsivä tai kärsiviä... useampia, niin siihen pitäis jollain tavalla sitten pystyä puuttumaan, että ei se valtaosa kärsi siitä, et se opettajan huomio suuntautuu yhteen. Ja valitettavasti ne on aika usein sitten niitä maahanmuuttajataustaisia siellä mukana. Saattaa olla puutteellinen kielitaito, niin ne ei kerta kaikkiaan pysy siinä perässä, et täytyy tukea. Sikäli ei haittaa mitään, se on ihan vaan mukavaa, et siel on eri näköstä kaveria... eikä noi nykyajan lapset, niille on ihan luonnollista, että siellä on vaikka ketä mukana... heidän kaveripiirissä ja ei he aattele sitä sen



taustan kautta. Mutta siin on ainut huoli se, että se hajoaa se opetus. Että jos se ei pysy näpeissä, et siihen tarvittais just niitä resursseja, joita ei meil oo. [naurahdus] Koulunkäyntiavustajia ja tämmösiä. Niillähän se pystytään hoitamaan aika hyvin. Jos ois hyvät avustajat, niin ne ois siinä tukemassa niitä toisia ja tää muu porukka sais jatkaa sillä aiotulla tahdilla. (M225)

Isien suhtautumiseen koskien maahanmuuttajataustaisia oppilaita vaikuttaa luonnollisesti myös heidän omat kokemuksensa. Kun toisella isällä (M219) oli huonoja kokemuksia maahanmuuttajien integroitumisesta perusopetuksen luokkiin, niin toinen isä (M91) olisi toivonut enemmän ulkomaalaistaustaisia oppilaita hänen lapsensa kouluun:

No toi [koulun nimi] on siin mieles ihmeellinen, et kun nykypäivänä puhutaan paljon monikulttuurisuudesta, niin siel on tosi vähän itse asiassa maahanmuuttajataustaisia lapsia. Ja tota kautta ei oo, niinku välttämäti niin suurta kokemusta maahanmuuttajista. Mut sitten siin on [koulun nimi] erityiskoulun luokkia on siinä [koulun nimi] yhteydessä, mikä taas tuo tavallaan erilaisuutta sitä kautta. Ne on eri luokilla nää erityisryhmäläiset, mut se että ne sekottuu siellä koulussa tavallaan välitunnilla ja muuta, niin se on mun mielestä hieno asia ja rikkausasia. Sit jos aatellaan ihan maahanmuuttajia, niin ehkä toivoisin jopa, et siellä saattais olla enemmänkin maahanmuuttajia. Ihan sen takia, että sitten maahanmuuttajat esimerkiks ei hakeutu.. tai ei olis vain yhdessä koulussa, vaan että niitä olis laajemmaltikin. Kyl mä näkisin sen niinku rikkautena ja toisaalta hyvänä asiana. (M91)

Maahanmuuttajiin liittyvät kokemukset ja käsitykset vaikuttavat osaltaan myös kouluvalintaan ja sitä kautta koulumarkkinoihin. Jos vanhemmilla on huonoja kokemuksia maahanmuuttajien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistumisesta samaan opetukseen suomalaisten lapsien kanssa, niin he todennäköisesti pyrkivät välttämään yläkouluvalintaa tehdessään niitä kouluja, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita (eniten) on. Näin ollen kouluvalinta vaikuttaa myös koulumarkkinoihin, kun suomalaistaustaiset oppilaat hakeutuvat lähikoulunsa sijaan sellaiseen kouluun, jossa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on vähemmän tai ei ollenkaan. Tällainen koulujen valikoiminen saattaa epätasapainottaa lähikouluperiaatteen mukaista koulujen tasa-arvoisuutta. Myös koulujen välinen kilpailu oppilaista ja sitä kautta koulun menestymisestä erilaisissa tulosvertailuissa tai ranking-listoilla todennäköisesti lisääntyy.

Kaikki haastatellut isät olivat suomalaissyntyisiä, joten maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä ei tässä yhteydessä voitu tarkastella. Risto Rinne ja Anna-Kaisa Nuutero (2011, 119) ovat omassa tutkimuksessaan ottaneet esiin ulkomaalaissyntyisten vanhempien mielipiteet. Heidän tuloksissaan maahanmuuttajavanhempien ja suomalaisvanhempien näkemykset poikkesivat paikoin jyrkästikin toisistaan. Maahanmuuttajien keskuudessa tyytyväisyys peruskouluun oli suomalaisvanhempia yleisempää. He toivoivat myös suomalaisia useammin, että kouluista julkistettaisiin paremmuusjärjestyksestä kertovia ranking-listoja. Maahanmuuttajat pitivät myös muita tärkeämpänä lapsen menestymistä koulussa sekä koulunkäynnin helppoutta lapselle. Sen sijaan suomalaisväestön kanssa yhtäläisesti he olivat tyytyväisiä opetuksen tasoon ja kodin ja koulun yhteistyöhön.

#### ***5.4 Oppilaiden sukupuolen vaikutus isien puheeseen***

Tuula Gordon ja Elina Lahelma ovat tarkastelleet koulutusta naistutkimuksen näkökulmasta. He toteavat, että virallisessa koulutuspolitiikassa on korostettu tyttöjen tasa-arvoisia mahdollisuuksia oppilaina. Omaan asemaansa määritellesään tytöt kuitenkin saattavat huomata, että yhteiskunnassa menestyvän ihmisen malli onkin miehinen, ja että maskuliinisuutta arvostetaan enemmän kuin feminiinisyttä. Tutkijoiden mukaan sukupuolijärjestelmä on nivoutunut koulutusjärjestelmään. (Gordon & Lahelma 1995, 157.)

Paitsi kasvatettavalta odotettavaan käyttäytymiseen, sukupuoliroolien stereotyyppit vaikuttavat myös niihin odotuksiin, jotka koskevat kasvattajan käyttäytymistä. Kulttuurissamme pääosa kasvatustehtävästä katsotaan kuuluvaksi naiselle ja liittyvän läheisesti äidin rooliin. Kun taas perheen isälle eli miehen rooliin katsotaan kuuluvan lähinnä vain kurinpitotehtävät. (Huttunen & Happonen 1974, 15.) Nämä käsitykset ovat olleet vallalla vielä pitkälle 2000-luvullekin.

Sukupuoliroolien stereotyyppit siten todella vaikuttavat siihen kuinka tytöt ja pojat käyttäytyvät. Vaikutukset tulevat lähinnä kahtaalta:

- a) kasvattajien stereotyyppiset ja koko ympäristön odotukset aiheuttavat lapselle käyttäytymispainetta odotusten suuntaisesti, mahdollisesti vastoin luontaisia mieltymyksiä;
- b) kasvattajien omaksumat stereotyyppiset näkemykset heijastuvat myös heidän keskinäisessä, sukupuolten välisessä työnjaossaan kasvatustehtävien suhteen tarjoten lapselle oivia mallioppimisen aineksia. (Huttunen & Happonen 1974, 16.)

Miehet toimivat Ritva-Liisa Sumun (1968, 226–227) tutkimuksen, joka kohdistui vuonna 1966 keskikouluissa käytettyyn oppikirjaan, mukaan ammatinvalinnan oppikirjan kuvituksessa yhteiskunnan tärkeillä paikoilla, vaikutusvaltaisissa ja yleensä johtavissa asemissa. Näin on asianlaita ollut myös todellisuudessa, mutta oppikirjan antama käsitys todellisuudesta on kärjistetty ja nimenomaan tasa-arvoideologian vastaiseen suuntaan. On selvää, että tämänlaatuinen ammatinvalinnan oppikirja kuvituksineen ei rohkaise tyttöjä hakeutumaan tosiasiallisia edellytyksiään vastaaville paikoille yhteiskunnallisissa johtotehtävissä. Sumu (1969, 227–228) myös mainitsee, että lisäksi tämänlaatuinen stereotyyppinen oppikirjan antama ammattikuva rajoittaa kummankin sukupuolen mahdollisuuksia valita omia todellisia edellytyksiään ja yksilöllisiä taipumuksiaan vastaava ammatti. (Huttunen & Happonen 1974, 72–73.)

Syrjintäkeskusteluissa puhutaan lasikatosta, kun viitataan niihin näkymättömiin rakenteisiin, jotka estävät naisia nousemasta työelämässä johtoasemiin. Arno Kotron (2007, 163–164) mukaan miehet kuitenkin kohtaavat lasikaton aiemmin: jo peruskoulun ja lukion välinen lasikatto heikentää poikien mahdollisuudet päästä lukioon selvästi pienemmiksi kuin tyttöjen. Monesti poikien heikon koulumenestyksen syyksi esitetään, että pojat kehittyvät tyttöjä hitaammin ja tulevat esimerkiksi murrosikään myöhemmin. On kuitenkin kysyttävä, keille sopiviksi koulun opetusmenetelmät ja muu toimintakulttuuri suunnitellaan. Todetut kehityserot pitäisi pystyä ottamaan huomioon niin, että toinen sukupuoli ei ole sen suuremmassa syrjäytymisvaarassa kuin toinenkaan.

Koulun toimintakulttuurin ja opetusmenetelmien oikaiseminen tasa-arvoisemmiksi ja erilaisia oppimistyyliä paremmin huomioon ottaviksi koituisi paitsi poi-

kien myös niiden monien tyttöjen hyödyksi, jotka kokevat jäävänsä nykysysteemissä heikoille. (Kotro 2007, 170.)

Hannu Rätty ja Kati Kasanen ovat tutkineet koulun vaikutusta vanhempien lapsistaan tekemiin koulutettavuustulkintoihin vertaamalla koulunsa aloittavien lasten vanhempien ja koululaisten vanhempien omasta lapsestaan tekemiä kyvykkyys- ja jatkokoulutusarviointeja. Lapsen sukupuoleen liittyi havainto, jonka mukaan koululaisten vanhemmat ennakoivat koulupoikiensa ja -tyttöjensä lukiovalintaa eri perusteilla. Lukion valinnan todennäköisyyttä lisäsi pojilla hyviksi arvioidut taidot äidinkielessä, tytöillä taas hyviksi arvioidut taidot ongelmanratkaisussa. Tulos on tutkijoiden mukaan ymmärrettävissä sukupuolitetun kyvykäisyyden valossa, mikä samalla todistaa sukupuoliodotusten sitkeyttä. Kiinnostavaksi asiaksi he nostavat myös sen, miten kykytulkintojen kautta tehdään tuttua ja keskustelevaa koulun ja elämän todellisuutta: millaisin sisällöin yksilöllisyys koulujärjestelmän erityisenä toimintamuotona, puhetapana ja eetoksena sommitellaan. (Rätty & Kasanen 2001, 227, 239–240.)

Haastatteluissa lasten sukupuolta ja siihen liittyviä käsityksiä ei erityisesti käsitelty, mutta muutama isä nosti muita teemoja käsiteltäessä esiin myös oppilaiden sukupuolten väliset erot. Yksi isä (M225) näki poikien murrosiän olevan erityisen haastavaa, mutta samalla myös tulevaisuuden kannalta ratkaisevaa aikaa. Aiemmissä analyysiluvuissa opettajan rooli on noussut eri yhteyksissä esiin ja niin on myös tässä tapauksessa:

Sopivan ikäiset, varsinkin pojat, kun ne oikeen innostuu kasi-, ysiluokkalaiset, niin jos niillä menee se koulunkäyntimotivaatio siinä kokonaan, niin ja halu oppia, niin se.. esimerkiksi jonkun opetuksen takia, niin sil on arvaamaton merkitys sitten sen kaverin loppuelämälle, että mitä se sitten rupee opiskelemaan ja mihin se suuntautuu. Ei välttämättä käytä niitä kykyjään tehokkaasti, vaan hakeutuu johonkin helppoon juttuun, joka on hänelle.. ei uskalla hakeutua johonkin vähän hankal.. kenties kiinnostavaan, mutta haasteellisempaan.

Se saattaa olla aika semmonen riski näissä, jos käy huono tuuri. Ja se ei oo välttämättä, niinku aikasemmin sanoin, niin siitä koulusta kiinni, mikä se koulu on. Vaan se voi olla ihan siitä sen omasta opettajasta. No tietenkin yläkoulussa kai niillä ei oo enää luokanopettajaa, niin mä oon ymmärtäny, et se on kaikki aineenopettajia. Ja luokanvalvoja on... mut kuitenkin, niin se on sitä opetus.. opettajistosta kiinni. Niillä on aika pirun

iso vastuu, että sitä ei aina sanota, mut ne on paljon vartijoina siinä.  
(M225)

Yksi isä kuvasi poikien koulunkäyntiä peruskoulu- ja lukioaikana ”hällä väliä” -tyyppiseksi ajelehtimiseksi, jolloin koulumenestyksellä ei ole kovin suurta merkitystä. Tausta-ajatuksena on todennäköisesti edellisen haastateltavan mukaisesti poikien puberteetin osuminen yläkoulun ja lukion aikaan. Tällöin poikien mielenkiinto ei heidän mukaansa suuntaudu koulunkäyntiin, vaan koulu kahlaetaan läpi. Kehno koulumenestys ei kuitenkaan haastateltavan mukaan vaikuta negatiivisesti pojan tulevaan ammattiuraan, vaan tiettyjen yleisten sukupuoliroolien mukaisesti pojat sijoittuvat työelämässä ”kympin tyttöjä” parempiin ammatteihin:

V: Onhan se kumma, miten ne vili vilpertet, ku on ollu opettajan kauhu-kryynei, niin niist on tullu toimitusjohtajia ja muuta vastaavaa sit ku ne on just ja just nilkuttanu lukion läpi ja päässy jonnekin sit viel jatko-opiskeluun ja sit ne onkin simmosel. [naurahdus] Ja sit taas nää kiltit oppilaat, niin sit ne onkin tavallas niin sanotuis tämmösis..

K: Niin, ei nyt niin toimitusjohtajan hommissa.

V. Niin, esim. opettajina tai jotain tämmösinä näin, et tota. Enkä aliarvioi yhtään opettajien hommaa, mut et kylhän se näin valitettavasti on.

K: Näinpä se menee.

V: Varsinkin kun peruskoulussa, kun kattoo. Minne häipyvät kaikki mies-opettajat, ne lähtee rahan perään jonnekin muualle. (M30)

Niin sanottu yleinen käsitys siitä, että pojat menevät ammattikouluun ja tytöt lukioon nousi esille myös yhden haastateltavan puheessa:

K: Kenen kans sä oot jutellu? Onks niinku samanikäisiä lapsia sit jollain tuttavissa tai muuten vaan yleisesti?

V: Ei, vaan kaveripiirissä ja näin et.

K: Just. Onks se just nimenomaisesti just täst yläkoulusta nyt tai muuta?

V: Joo, yläkoulu, lukio, siit vaiheest. Et tarviiko välttämättä esimerkiks mennä lukioon ja mitä vaihtoehtoi on. Ku ite on toisel asteel niinku ammatillisel puolel, niin voi kertoa sitäkin puolta. Äidit on lukion kannal, koska äidit ja äidinäidit ja isät on ollu, käyny yliopiston, niin sit täytyy niinku...

K: Aivan. Onks siel joku sit semmonen, kuka myös näkee, et ammattikoulu saattais olla ihan..

V: On, on.

K: No onks sit miehil tai naisil, onks siin jotain eroa huomattavissa, jos äidit on sitä mieltä, et lukio on hyvä paikka? Et onks jotain sukupuolellisesti näkemyseroja tässä kohtaa?

V: Ehkä vähän.

K: Niin et miehil kelpais ammattikoulu..

V: Tai sanotaan näin, et ehkä se on enemmän, jos on tyttö tai poika, niin siin kohtaa, et tytöt lukioon ja pojat voi sit mieltii vähän. (M30)

Poikien koulumenestys ei ainakaan yhden haastateltavan mukaan (M218) kuuluisi edes olla yhtä hyvä kuin tytöillä. Tämän mukaan voisi ajatella, ettei pojilta edes odoteta hyviä numeroita. Ja jos he niitä saavat, niin sitä ei pidetä edes erityisen hyvänä asiana:

Ni melkeen yhdeksän täytyy olla keskiarvo, ni onhan se nyt kauheen korkea kynnys mun mielestäni. Tosin olishan meil molemmat lapset varmaan päässy, et ei siin sinänsä, mutta on se kun aattelee että.. et varsinki pojat, nii eihän niillä tommosia keskiarvoja pitäs olla. (M218)

Voidaan miettiä, että ennakoivatko aikuisten mielipiteet lasten koulumenestyksestä heidän todellisen osaamisensa kustannuksella? Jos pojilta ei odoteta hyvää koulumenestystä, vaan sitä pidetään yllättäen jopa vähän huononakin asiana, niin miten paljon tällainen ajatusmaailma vaikuttaa lapsien ajatusmaailmaan? Edellä mainitun isän oma poika on menestynyt koulussa hyvin (arvioitu keskiarvo 9) ja sitä taustaa vasten kommentin voi nähdä myös puolittain leikkilisenä ”heittona”, eikä niinkään isän todellista mielipidettä kuvastavana vastauksena.

Joseph H. Pleckin (2010, 32–33) mukaan isien miespuolinen status voi vaikuttaa isän ja lapsen vuorovaikutukseen. Jos lapsi on esimerkiksi kiinnostunut urheilusta, isät voivat lisätä äitejä enemmän lasten sitoutumista urheilua edistävään käyttäytymiseen. Isän miespuolisuudella voi siis olla mielikuvia herättävä vaikutus: isien miehisuus voi vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä lastensa kanssa tai vaikuttaa heidän lapsiinsa suoraan tai epäsuorasti. Lasten käytös voi myös vahvistaa isällistä käyttäytymistä.

Pleck (2010, 73) myös mainitsee tutkimuksesta, jossa nuoret arvioivat, miten läheisiksi he tunsivat vanhempansa. Asteikkona käytettiin 1–5, jossa 1=ei yhtään läheinen ja 5=hyvin läheinen. Tutkimustulosten mukaan pojat tunsivat itsensä yhtä läheisiksi sekä isän että äidin kanssa (tulos molempien vanhempien

osalta 4.3 / 5). Tytöt puolestaan tunsivat olevansa hieman läheisempiä äitinsä (4.3 / 5) kuin isänsä kanssa (4 / 5).

## 6 Loppupäätelmät

Tässä tutkimuksessa on käsitelty turkulaisten isien käsityksiä peruskoulusta ja siihen liittyvistä ilmiöistä, kuten kouluvalinnasta ja koulumarkkinoista. Tutkimuskysymysten avulla pyrittiin selvittämään isien mielipiteitä ja ajatuksia suomalaisesta peruskoulusta ja kouluvalinnasta, kouluvalinnan merkityksestä ja lähikouluperiaatteesta sekä nykypäivänä vahvasti esillä olevista koulumarkkinoista.

Tutkimuksen aineisto perustui 11 isän, joiden lapsi oli siirtymässä alakoulusta yläkouluun, haastatteluun. Lukumäärän pienuus johtui siitä, että useampi mies ei halunnut tulla haastateltavaksi. Aineiston saturaatiopiste ei ehkä informanttien vähyydestä johtuen tullut vielä selkeästi vastaan. Vaikka isien vastauksissa onkin nähtävissä runsaasti yhtäläisyyksiä, niin haastatteluissa nousi esiin useita keskenään erilaisia ideoita ja ajatuksia, joita olisi saattanut olla enemmän, jos haastateltavien lukumäärä olisi ollut suurempi. Haastatteluaineiston rajallisuudesta johtuen tässä tutkimuksessa esitettyjen tulosten perusteella ei voida tehdä yleistäviä päätelmiä. Tulokset kuitenkin valottavat tähän mennessä yllättävän vähän tutkittua aluetta eli miesten ajatuksia ja käsityksiä koulusta, koulutuksesta ja kouluvalinnasta.

Risto Rinteen ja Anna-Kaisa Nuuteron 2000-luvun alussa tekemän tutkimuksen mukaan 27 % vanhemmista oli sitä mieltä, että peruskoulujärjestelmää pitäisi jonkin verran kehittää. Suurin osa vastaajista katsoi kuitenkin peruskoulujärjestelmän toimivan hyvin, vaikka erittäin hyvin peruskoulun katsoi nykymuodossaan toimivan vain kahdeksan prosenttia tutkimukseen vastanneista vanhemmista. (Rinne & Nuutero 2001, 118.) Haastatteluvastauksista nousi esiin, että peruskoulun tehtävänä on antaa hyvät pohjatiedot ja -taidot jatko-opintoja ja tulevaisuutta varten yleisemminkin. Sen tulee siis tukea lapsen tiedollis- taidollista kehitystä. Tämän lisäksi suuri osa isistä (kuusi isää) painotti koulun merkitystä

lapsen sosiaalisen ja persoonallisen kasvamisen edesauttajana. Peruskoulun vaatavuudesta informantit olivat montaa mieltä. Vain neljä isää piti peruskoulua sopivan vaativana. Kolme isää nosti esille opettajan vastuun koulutuksen tasosta, mutta he myös tiedostivat resurssien vähyyden ja sen, ettei opettaja pysty kaikkeen. Kaksi haastateltavista oli sitä mieltä, että nykyinen peruskoulu vaatii oppilailta liian vähän. Perustaitojen oppiminen nähtiin tärkeäksi ja toisella näistä isistä oli huoli siitä, että ne jäävät oppimatta, jolloin lapsi nopeasti putoaa yhteiskunnan kelkasta pois. Toinen isä perusteli mielipidettään vastakkaisesta suunnasta eli sillä, että hänen lapsensa ovat saaneet liian hyviä numeroita. Tähän perustuen hän koki, ettei koulu voi vaatia tarpeeksi, jos ”lapsilla on vain kympejä todistuksessa” (M144).

Seppäsen tutkimuksessa oman oppilasalueen koulun valinta johtui suurimmaksi osaksi käytännöllisistä ja sosiaalisista syistä (lyhyt matka ja kaverit menevät samaan kouluun). Koulun opetustarjonta vaikutti vähemmän ja opetuksen laatu oli kouluvalinnan perusteena sitäkin harvemmissä vastauksissa. (Seppänen 2006, 196–199). Muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakeneiden lasten perheet perustelivat kouluvalintaansa painotetulla opetuksella tai koulun maineella selvästi useammin kuin oppilasalueen kouluun menneiden lasten perheet. Seppänen huomauttaa, että muuhun kuin oppilasalueen kouluun hakemisen perusteleminen painotetun opetuksen luokalla ei ollut hänen tutkimuksessaan tilastollisesti yhteydessä koulun suosioon. Opetuspainotuksen takia perheet hakivat suosioltaan kaikentyypisiin kouluihin. (Seppänen 2006, 202–203). Yhdestätoista haastateltavasta yhdeksän lapsi siirtyi tai ainakin oli hakenut painotetulle luokalle, mutta vain kolmen haastateltavan lapsi oli hakenut muuhun kuin osoitettuun kouluun. Nämä kaikki kolme lasta hakivat toiseen kouluun sen painotetun aineen perusteella. Painotetun luokan valitsemiseen liittyi valitun aineen opetuksen lisäksi myös muita perusteluja. Yksi näistä oli työrauhan varmistaminen, johon viitaten eräs isä totesi, että ”todennäköisesti [tietoainetta] eivät tule opiskelamaan kouluhäiriköt” (M186). Lähikouluperiaatetta ei suoraan kiistetty tai kritisoitu, mutta oppilaiden ja perheiden valinnanvapautta korostettiin. Painotettuihin luokkiin liittyviä soveltuvuuskokeita pidettiin tärkeänä, koska niiden avulla luokille valikoituisivat motivoituneimmat ja soveltuvimmat oppilaat. Testien rakenteesta oltiin montaa mieltä. Koenumeroihin perustuvassa luokittelussa tulos



on selkeästi perusteltavissa, mutta pelkkien numeroiden avulla ei pystytä mittaamaan oppilaiden motivaatiota ja sitoutuneisuutta kyseisen painotetun aineen opiskeluun. Soveltuvuuskokeet haluttiin kuitenkin säilyttää, koska ”jotenkin se valinta pitää tehdä” (M186, M91). Kokeet hyväksyttiin ja niiden yleistyminen nähtiin peruna ulkomailta, missä kokeet ovat paljon yleisempiä kuin Suomessa.

Seitsemän isää oli sitä mieltä, että jokaisen lapsen tulisi saada yhtä laadukasta opetusta. Suomalainen peruskoulutus nähtiin hyvänä ja laadukkaana. Tasapäistämistä ei pidetty hyvänä asiana, mutta toisaalta ongelmaksi saattaisi muodostua se, miten jokaisen oppilaan oma vaatimustaso pystyttäisiin mittaamaan. Jokaiselle omia tarpeitaan vastaavan koulutuksen tarjoaminen nähtiin myös mahdolliseksi tehtäväksi. Eräs isä esittikin, että ”jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus yhtä laadukkaaseen peruskouluun, mutta mahdollisuuksien mukaan sen päälle jokaisen lapsen olisi hyvä saada omia tarpeitaan vastaavaa koulutusta” (M125). Peruskoulun tasapuolisuutta pidettiin siten tärkeänä, mutta oppilaiden tasapäistämistä ei.

Koulutus-, sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut ovat niin sanottuja merit-palveluja, jotka katsotaan sellaisiksi yhteiskunnallisiksi palveluiksi, joita kansalaisille halutaan antaa. Suomessa nämä palvelut on priorisoitu suoraan lainsäädännöllä. Tästä voidaan Laasasen mukaan johtaa sellainen ajatus, ettei näistä palveluista tiukassa taloudellisessakaan ahdingossa haluta luopua. Samoin ei voida myöskään yhden palvelun kustannuksella laiminlyödä muita. Näin ollen kunnan on taloudellisessa ahdingossakin kyettävä huolehtimaan sekä koulutusta että sosiaali- ja terveystalouksista. (Laasanen 2002, 174–175.) Isät ovat olleet kunnalliseen järjestelmään tyytyväisiä, eivätkä siten näe syytä muuttaa peruskoulun järjestämiskäytäntöjä. Tosin lähes puolet haastateltavista oli monenlaisten, kuten yksityisten ja valtiollisten, koulujen kannalla. Vapaammat koulumarkkinat nähtiin myös väylänä avoimempaan koulutusjärjestelmään ja tulevaisuuden visiona, johon ollaan menossa (M125, M218). Tällaisesta tilanteesta ei koettu syntyvän niinkään kilpailua, vaan perheillä nähtiin olevan enemmän mahdollisuuksia valita lapselle koulu perheen omien lähtökohtien kautta.

Osa isistä kannatti huippukouluja, mutta ei nähnyt niitä tarpeelliseksi vielä peruskoulutasolla. Lukio- ja yliopistotasoilla niitä pidettiin kuitenkin hyvänä vaihtoehtona. Huippukouluja ei kuitenkaan välttämättä haluttu perustaa Suomeen, vaan niihin voitiin tarvittaessa lähteä ulkomaille: ”Jos joku välttämättä haluaa semmoseen, niin sit tommosii löytyy Euroopasta” (M29). Ajatus huippukoulusta herätti myös kysymyksiä, mitä ne oikeastaan ovat ja miksi sellaisia pitäisi olla. Yhden isän mukaan huippukouluja ei tulisi erotella muista kouluista esimerkiksi opettajien paremmalla palkkauksella. Koulujen puoleensavetävyys on hänen mukaansa ilmapiiristä ja maineesta kiinni ja niihin asioihin puolestaan vaikuttaa ennen kaikkea opettajien motivaatio.

Pääsääntöisesti maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista normaaliin perusopetukseen pidettiin hyvänä asiana. Kaksi isää nostivat kuitenkin esiin huolen siitä, että kulttuurierot ja kielitaidon puute saattavat aiheuttaa ongelmia. Toisaalta mainittiin, että mahdollisten ongelmien estäminen on vain resurssikysymys. Koulunkäyntiavustajan tukemana huonommin suomea osaavat oppilaat pystyisivät seuraamaan opetusta samassa luokassa äidinkielenään suomea puhuvien lasten kanssa.

Koulujen tasa-arvoisuudesta on käyty jonkun verran keskustelua. Jokisen (2000) tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut kiinnittää huomiota siihen, miten käy pikkuhiljaa hylätyn lähikoulun. Kuitenkin Jokinen näki asian ajankohtaisena jo vuonna 2000. Hänen mukaansa kysymyksiä voidaan esittää myös siitä, että onko tarpeellista jo tässä vaiheessa valita koulua ja elämän suuntausta vai pystyvätkö toiset koulut tarjoamaan todellakin niin paljon enemmän lapsen tarpeita palvelevia asioita. Ja meneekö suuntaus siihen, että koulut jakaantuvat pikkuhiljaa parempiin ja huonompiin? (Jokinen 2000, 34.) Samanlaiset kysymykset nousivat esille myös isien haastatteluissa. Osa isistä piti mahdottomana arvioida peruskouluikäisen lapsen vahvuuksia sillä laajuudella, että arvioiden pohjalta voitaisiin suunnitella lapsen (koulutus)tulevaisuus jo ala-/yläkouluiässä. Yksi isä (M125) puolestaan piti selvänä asiana sitä, että lapsen lahjakkuus ja sen suuntautuminen on nähtävissä jo varhain. Hän ehdottikin, että jo alakoulusta lähtien lapsille olisi tarjolla erilaisia koulupolkuja heidän taitojensa mukaisesti. Tällainen ajattelumalli vaikuttaa nopeasti mietittynä epätasa-arvoiselta.

Mutta idean taustalla voidaan nähdä käsitys siitä, että jokainen lapsi saa omia kykyjään ja tasoaan vastaavaa opetusta. Tällöin opittavat asiat voivat olla yksinkertaisempia tai niitä on kokonaisuudessaan vähemmän kuin kouluaineissa lahjakkaammilla lapsilla. Tällainen edellä mainittu eri tasoryhmiin jaettu oppiminen itsessään saattaa siten olla tehokkaampaa ja onnistumiskokemusten kautta kehittää lapsen itsetuntoa paremmin kuin kaikille yhteneväinen ja samanlainen koulutus, joka liian haastavana saattaa osalle lapsista tuottaa lähinnä epäonnistumisen tunteita ja itsetunnon laskua.

Isillä on useita merkittäviä rooleja perheessä. He ovat kumppaneita, huoltajia, puolisoja, suojelijoita, esimerkkejä, moralioppaita, opettajia ja elättäjiä. Nämä kaikki eri roolit tulee ottaa huomioon, kun isien vaikutusta lastensa kehitykseen tutkitaan. (Lamb 2010, 3.) Jatkotutkimusta ajatellen aineiston määrää voisi kasvattaa joko uudella haastattelukeruulla tai yhdistämällä VAKOVA-hankkeessa mukana olevien muiden kaupunkien isien haastattelut. Näin aineistosta saataisiin kattavampi ja sen avulla pystyttäisiin mahdollisesti vastaamaan luotettavammin tutkimuskysymyksiin; tai ainakin vahvistamaan tuloksia tai mahdollisesti jopa esittämään täysin päinvastaisia käsityksiä kuin mitä tässä tutkimuksessa esiin tulleet isien käsitykset koulumaailmasta ovat olleet.

## Lähteet

### Kirjallisuus

Ahonen, S. 2008. 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa Meriläinen, R. (toim.). Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja. Helsinki: Okka. Sivut 11–21.

Ahonen, S. 2011. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteeseen tarkastelua. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Sivut 155–184.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2010. Kasvatossosiologia, 4. painos. WSOY: Helsinki.

Arminen, J. & Isotalo, P. 1997. Koulutien risteyksessä ja koulu tien risteyksessä: helsinkiläisten vanhempien näkemyksiä koulun valinnasta, palvelukyvyistä ja asiakastyytyväisyydestä . Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B11.

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.

Cabrera, N. J. 2010. Father Involvement and Public Policies. Teoksessa Lamb, M. E. (ed.) *The Role of the Father in Child Development*. Hoboken, N.J.: Wiley, cop. 5th Edition. Pages 517–550.

Esko, M. 1984. Mies ja isyys. Perheen kehitysvaiheet ja isän muuttuva rooli. WSOY, Porvoo, Helsinki, Juva.

Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. 1995. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. (toim) Kasvatussosiologia. 4. uudistettu painos. WSOY: Porvoo, Helsinki, Juva. Sivut 151–196.

Haywood, C. & Mac an Ghail, M. 1996. Schooling masculinities. Teoksessa Mac an Ghail, M. (ed.) 1996. Understanding masculinities. Social relations and cultural arenas. Buckingham: Open University Press. Pages 50–60.

Helmi, S. 2006. ”Lapsen parhaaksi”. Kolmannen luokan kouluvalinta turkulaisvanhempien kuvaamana. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turku.

Hirvenoja, P. 1997 Miksi mennään merta edemmäs kouluun? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen kouluksi valittiin jokin muu kuin lähikoulu Helsingissä vuonna 1997 verrattuna edellisvuosiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B16.

Hughes, M., Wikeley, F. & Nash, T. 1994. Parents and their children's school. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Huotelin, H. 1996. Elämäkerrallinen lähestymistapa. Teoksessa Antikainen A. ja Huotelin H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä, Gummerus. Sivut 13–42.

Huttunen, J. & Happonen, R. 1974. Oppimateriaali ja sukupuolirollit osa I ja II. Helsinki: Valtioneuvosto.

Huttunen, J. 1992. Poika ja isä. Teoksessa: Huttunen, J. (toim.) Poika poika! Näkökulmia pojan kasvuun ja kehitykseen. Helsinki: Yleisradio, opetusjulkaisut. Sivut. 25–37.

Huttunen, J. 1999. Muuttunut ja muuttava isyys. Teoksessa: Jokinen, A. (toim.) Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja. Tampere: University Press. Sivut 169–193.

Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyssälä, L., Koskenvuo, M. & Suominen, S. 1995. Elämään upotettu mies. Turku: Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.

Jokinen, A. 2010. Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa Saaremaa, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, K. 2000 Läheltä – vai kaukaa? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin Helsingissä vuonna 2000. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20.

Julkunen, R & Nätti, J. 2002. Sukupuolijaot taloudellisessa nousussa. Teoksessa Piirainen, T. & Saari, J. (toim.) Yhteiskunnalliset jaot. 1990-luvun perintö? Helsinki: Gaudeamus. Sivut 241–257.

Juva, S., Anneli Kangasvieri, A. & Välijärvi, J. 2009. Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Suomen Kuntaliitto, Helsinki.

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

Kangasniemi, E. 1997. Valmistakaa tietä peruskoululle; peruskoulun väliaikaisesta opetussuunnitelmasta 30 vuotta. Kasvatus 28 (5), 415–428.

Korhonen, M. 1999. Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuu. Joensuun yliopisto

Kotro, A. 2007. Pojat pulpetissa ja koulukeskustelun harhat. Teoksessa Mies vailla tasa-arvoa. Kotro A. & Sepponen, H.T. (toim.). Helsinki: Tammi. Sivut 160–170.

Kärkkäinen, K. 2011. Maahanmuuttajien integraatiosta. Teoksessa Lasonen, J. & Ursin, J. (toim.) Koulutuksen ja yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Suomen kasvatustieteellinen seura: Jyväskylä. Sivut 258–281.

Laasanen, J. 2002. Koulutuksen eriarvoistuminen taloudellisten resurssien näkökulmasta. Teoksessa Holopainen, T., Lukkarinen, E. & Rautama, P. (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry., Helsinki. Sivut 156–191.

Lamb, M. E. 2010. How Do Fathers Influence Children's Development? Let Me Count the Ways. Teoksessa Lamb, M. E. (ed.) The Role of the Father in Child Development. Hoboken, N.J.: Wiley, cop. 5th Edition. Pages 1–26.

Lareau, A. 1989. Home advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. Lewes: Falmer Press.

Lehtonen, M. 2007. Voiko isä olla lapsen hyvä huoltaja? Teoksessa Kotro A. & Sepponen, H.T. (toim.) Mies vailla tasa-arvoa. Helsinki: Tammi. Sivut 52–61.

Leppävuori, S-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus – oppilaan etu vai yhteinen hyöty? Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaiden ja heidän vanhempien kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 656.

Lukkarinen, E. 2002. Koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Teoksessa Holopainen, T., Lukkarinen, E. & Rautama, P. (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry., Helsinki. Sivut 130–143.

Mac an Ghail, M. (ed.) 1996. Understanding masculinities. Social relations and cultural arenas. Buckingham: Open University Press.

Metso, T 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Miettinen, A. 2008. Kotityöt, sukupuoli ja tasa-arvo. Palkattoman työn jakamiseen liittyvät käytännöt ja asenteet Suomessa. Helsinki: Väestöliitto.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis (2. pianos).. California: Sage.

Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan aluestrategia vuoteen 2013. Opetusministeriön julkaisuja 2003:40.

Pennanen, S. K. 2002. Vanhempien rooli lasten koulutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turku.

Perusopetuslaki L 628/1998.

Pleck, J. H. 2010. Fatherhood and Masculinity. Teoksessa Lamb, M. E. (ed.) The Role of the Father in Child Development. Hoboken, N.J.: Wiley, cop. 5th Edition. Pages 27–57.

Poropudas, O. & Volanen, M. V. (toim.) 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki.

Puhakka, H. 1998. Naisten elämäntilanne nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämäntilanteissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Reay, D. 1998a. Engendering Social Reproduction: mothers in the educational marketplace. British Journal of Sociology of Education, 19 (2), p. 195–209.

Reay, D. & Ball, S. J. 1998. “Making Their Minds Up”: Family Dynamics of School Choice. British Educational Research Journal, 24 (4), p. 431–448.



Rinne, R. & Nuutero, K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa Olkinuora, E & Mattila, E. (toim.) Miten menee peruskoulussa? Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195. Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Sivut 87–126.

Riipinen, P. 2011. Perheet kouluvalinnan pyönteissä. Tutkimus turkulaisten perheiden yläkouluvalinnoista ja niiden syistä eri oppilasalueilla. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turku.

Räty, H. & Kasanen, K. 2011. Koulun kynnyksellä ja koulussa. Mitä eri tavoilla koulutetut vanhemmat ajattelevat tyttöjensä ja poikiensa osaamisesta ja kyvyistä. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Sivut 227–241.

Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) 2010. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.

Seppänen, P. 2001. Kouluvalinta perusopetuksessa. Paikalliset 'julkiskoulumarkkinat' Suomessa oppilastilastojen valossa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Sivut 185–203.

Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. Yhteiskuntapolitiikka 77:1. Sivut 16–33.

Simola, H. 2002. Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa Holopainen, T., Lukkarinen, E. & Rautama, P. (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry., Helsinki. Sivut 214–233.

Simpanen, T. 2001. Kohti monikulttuurista koulua. Kuvaus helsinkiläisen ala-asteen monikulttuurisuudesta. Helsingin kaupunki, opetusvirasto B9:2001.

Sumu, R-L. 1968. Sukupuoliroolit keskikoulun oppikirjoissa. Sosiologian pro gradu -työ. Helsingin yliopisto.

Sumu, R-L. 1969, Sukupuoliroolit oppikirjoissa. Kasvatus ja koulu 1969 (4), sivut 219–234.

Temmes, M., Ahonen, P. & Ojala, T. 2002. Suomen koulujärjestelmän hallinnon arviointi. Helsinki: Opetusministeriö.

Thomas, A. 1990. The significance of gender politics in men's accounts of their 'gender identity'. Teoksessa Hearn, J. & Morgan, D. (ed.) Men, masculinities & social theory. London: Unwin Hyman. Pages 143–159.

Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuskeskus.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valtanen, J. 2011. Kuokkavieraat? Perusopetuksen yläkouluvalinnat työläisäitien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turku.

Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. Yhdyskuntasuunnittelu, vol. 49:4. Sivut 8–25.

Varjo, J., Simola, H., Rinne, R., Pitkänen, H., Kauko, J. 2011. Perusopetuksen arvioinnin totuudet – mukautumista vai omaperäisyyttä? Teoksessa Rinne, R., Tähtinen, J., Jauhiainen, A. & Broberg, M. (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä. Suomen kasvatustieteellinen seura: Jyväskylä. Sivut 275–302.

Väljærvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354–363.

Välimaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman, D. M., Kärkkäinen, K., Muhonen, R., Piesanen, E. & Volanen, M. V. 2011. Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa. Teoksessa Lasonen, J. & Ursin, J. (toim.) Koulutuksen ja yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Suomen kasvatustieteellinen seura: Jyväskylä. Sivut 9–21.

Whitty, G. 2011 Markkinalähtöisyys ja sen jälkeinen aika koulutuspolitiikassa. Teoksessa Rinne, R., Tähtinen, J., Jauhiainen, A. & Broberg, M. (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä. Suomen kasvatustieteellinen seura: Jyväskylä. Sivut 23–44.

Youdell, D. 2011. School trouble. Identity, power and politics in education. London: Routledge.

### **Elektroniset lähteet**

Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio, sivut 34–36. [Verkkodokumentti] [viitattu 14.1.2012] Saatavissa:

<http://www.turku.fi/public/download.aspx?ID=72671&GUID={B8A9AA76-F054-4802-8311-BF98264CF267}>.

Turku.fi, Kasvatus ja opetus, Perusopetus, Tietotekniikka [Verkkodokumentti]  
[viitattu 22.1.2012] Saatavissa:  
<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=13528&culture=fi-FI&contentlan=1>.

Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, tutkimushankkeet [Verkkodokumentti]  
[viitattu 31.1.2012] Saatavissa:  
[http://www.edu.utu.fi/tiedostot/ktl/fi/Hankekuvaukset/Tutkimushanke\\_VAKOVA\\_OK.doc](http://www.edu.utu.fi/tiedostot/ktl/fi/Hankekuvaukset/Tutkimushanke_VAKOVA_OK.doc)

# Liitteet

## LIITE 1 VAKOVA-hankkeen kyselylomake

**Kyselylomake ja haastattelupyyntö yläkouluun siirtymisestä** Joulukuu 2009

### **Hyvät 6. luokkalaisten lasten huoltajat**

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 keväällä 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. Vastaaaja 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) .....  
*jatkuu seuraavalla sivulla!*

13. Lapsi asuu pääsääntöisesti (asuinpaikan osoitteessaan) (a) yhden (b) kahden huoltajan kanssa (*alleviivaa*)

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, ammatti-  
korkeakoulu, yliopisto, akateeminen jatkotutkinto (liseniaatti 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, ammatti-  
korkeakoulu, yliopisto, akateeminen jatkotutkinto (lisensiaatti 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. Huom. lomakkeen voi palauttaa myös ilman näitä yhteystietoja!*

Nimi..... Osoite

.....

Puhelin .....

Sähköposti.....

Lisätietoa tutkimuksesta:

Piia Seppänen Risto Rinne

tutkijatohtori professori

[piia.seppanen@utu.fi](mailto:piia.seppanen@utu.fi) [risto.rinne@utu.fi](mailto:risto.rinne@utu.fi)

p. 02 333 8814

**Lämmin kiitos osallistumisesta!**

*Jos jatkatte vastaustanne tähän, mainitsettehan kysymyksen numero. Vapaamuotoiset kommentit ovat myös tervetulleita.*

.....

.....

.....

## VAKOVA HAASTATTELURUNKO Turku kevät 2010

Pyydä lupa haastattelun nauhoitukseen 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*

Mistä on kotoisin?

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 näihin (lomakkeessa ilmoitettuihin) kokonaistuloihin mahdollisesti pääomatuloja?

- Kuinka vakaaksi koet yleisesti ottaen perheen taloudellisen tilanteen?

*Missä alakoulussa 6. lk käyvä 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 A2-kieli)

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 lastenvalikoinnista 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? (Lisättiin haastattelujen kuluessa: Onko Turun koulujen välillä eroja?)

Vaikuttaako se, mitä yläkoulua (kouluvalinta) lapsi käy hänen *tulevaisuuteensa ja koulutusuraansa* peruskoulun jälkeen?

Pitäisikö yläkoulun tai mahdollisesti jopa alakoulunkin päätteeksi olla ylioppilaskirjoitusten tapainen kansallinen *päätökoe*? Mitä ajattelette tästä?

Pitäisikö mahdollisten päätökokeiden *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 toiveammattista ja yhteiskunnallisesta asemasta tulevaisuudessa?

Kuka päättää lapsen yläkoulun jälkeisistä valinnoista? (äiti, isä, lapsi –roolit)

- lukio, ammattikoulu, korkeakoulu, yliopisto, esimerkki toiveammattista, 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 lastesi koulupolut menneet jotenkin samoin kuin ystävä/tuttavapiirissä on ollut tapana?

Onko vanhempien sukulaisilla, ystävillä ja tuttavilla (*sosiaalisilla verkostoilla ja suhteilla*) ollut 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 noudetaan yleisempään pohdintaan siitä, mitä asioita pidetään tärkeinä koulutusta ja tulevaisuutta ajatellen.

### **a. Koulutuksen tavoite ja tarkoitus lapselle (yksilötaso)**

Mikä mielestäsi on *koulutuksen 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-taidollinen *kehitys*
- sosiaalinen ja persoonallinen *kasvaminen* (esim. 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 perustelemaan 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?

Näettekö *ristiriitaa* siinä, että vanhemmat saattavat haluta yhteiskunnassa kaikille lapsille tasalaatuisen peruskoulutuksen, mutta silti tekevät yksilöllisiä valintoja omalle lapselleen? Millaista ristiriitaa?

### **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.



## Haastattelun virikkeeksi

Laittakaa tärkeysjärjestykseen 1-4 tai 1-2.

### 1. Koulutuksen tavoitteena ja tarkoituksena on lapsen/nuoren:

- onnellisuus ja <i>hyvinvointi</i>	
- tiedollis-taidollinen <i>kehitys</i>	
- sosiaalinen ja persoonallinen <i>kasvaminen</i>	
- <i>koulumenestys</i> , hyvät todistukset ja pääsy työmarkkinoille => menestys työelämässä	

### 2. Peruskoulussa tärkeää on että:

- kaikki saavat suurin piirtein <i>samanlaista ja laadukasta</i> , yhteistä opetusta	
- kukin saa <i>itselleen sopivaa</i> ja siten varsin erilaista opetusta	

### 3. Pitäisikö yhteiskunnassa:

- jokaisella lapsella olla mahdollisuus saada yhtä laadukas peruskoulutus ja sen jälkeen samanlaiset mahdollisuudet valita jatkokoulutus	
-jokaisen lapsen saada omia tarpeitaan ja vaatimuksiaan vastaavaa koulutusta	

### 4. Pitäisikö mielestänne peruskoulutus järjestää siten että:

-lähes kaikki koulut ovat kunnallisia, jolloin <i>kouluviranomaiset ja -asiantuntijat</i> johtavat ja päättävät koulun asioista, esim. siitä mihin kouluun oppilaat menevät (lähikouluperiaate)	
- kouluja on monenlaisia (kunnallisia, valtiollisia ja yksityisiä) ja <i>'markkinat' tai kysyntä</i> määräävät eli kukin perhe ja oppilas päättävät nykyistä enemmän siitä, mihin kouluun lapsi hakeutuu	

### LIITE 3 Tutkimusta varten haastateltujen isien tiedot

Haastateltava	M190	M186	M326	M30	M219	M225	M125	M91	M144	M218	M29
lapsen sukupuoli	tyttö	poika	poika	poika	tyttö	poika	poika	poika	tyttö	poika	tyttö
koulumenestys, (arvioitu ka)	9	8,5	8,2	9,1	8,4	9,5	8	8,4	9,4	9	8,4
Hakiko muuhun kuin osoitettuun kouluun	ei tosissaan, kavereiden takia vähän harkitsi	kyllä	ei	ei	ei	ei	kyllä	ei	kyllä	ei	ei
Hakiko painotettuun opetukseen	kyllä, menee sinne	kyllä	kyllä, siirtyy automaattisesti	kyllä	ei	ei	kyllä, ei päässyt. Haki toiseen kouluun painotetulle, pääsystä ei tietoa	kyllä, siirtyy automaattisesti	kyllä, pääsi	kyllä, siirtyy automaattisesti	kyllä, pääsystä ei tietoa
Isän koulutus ja ammatti	opiskellut yliopistos- sa, toimitus- johtaja	maisteri, tutkija	opiskellut korkea- koulussa, tutkija	merikapteeni ja opettajan pätevyys, koulutusvastaava	teollisuuden ammattitutkin to, työtön	DI, toimitus- johtaja	merkonomi, datanomi	kouluasteen tutkinto, lähihoitaja	insinööri, laatuvalvoo- ja	yliopisto- opettaja, pienen ravintolaketju n omistaja	insinööri, erityisopettaja, koulukuraattori
Jatkokoulutus- ja ammattiasema- toive	lukiota ajateltu, vaimo pohtinut myös ammatti- koulua vaihtoehtona. Lapsella ei mitään tiettyä haavetta.	arkkitehdin ja tutkijan ammatit olleet esillä. Lapsi pitää nyt lukiota selvänä jatkumona.	Isän toiveena, että lapsi menee lukioon, poika ajatellut myös itse jatkavansa sinne.	Isällä ei erityistä mielipidettä lukioista / ammattikoulusta. Hyviin töihin pääsee muutakin kautta. Poika haaveilee jalkapalloilijan ammatista.	Tyttö haluaisi olla eläinlää- käri tai poliisi. Isä ei erityisesti suositellut mitään, kannustaa lukemaan mahd. hyvin.	Isä aika varma, että poika jatkaa lukioon. Toiveena, että jatkaisi lukion jälkeen korkea- kouluun.	Isän toive, että kävisi lukion. Pojan toiveammatti NBA- koripallo- tähti.	Ei ole ollut juttua. Ei halua pakottaa lukiota, mutta voisi rohkaista käymään esim. ammattikou- lun ohella.	Vanhemmat toivovat, että menee lukioon ja kouluttautu u. Uskoo, että tyttö samalla tavalla orientoitun ut.	Ajateltu, että lukioon menee. Pojan viimeisin toiveammatti ollut keksijä.	Ei erityisiä toiveita tullut esiin. Vanhempien taustan huomioiden tod.näk. menee lukioon.