

4. Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo?

Johdanto

Lapsen ja nuoren koulutuspolku koostuu erilaisista yhteiskunnan tarjoamista koulutusvaiheista ja niiden nivelvaiheista, joihin toisi-naan liittyy koulutusvalinnoiksi nimetty ilmiö. Ensimmäiset valintaa muistuttavat tilanteet yhteiskunnan järjestämissä kouluttautumisen rattaissa liittyvät jo varhaiskasvatusvaiheeseen. Perusopetuksessa perheiden valinnat koskevat kunnan koosta ja politiikasta riippuen lähinnä koulun valitsemista, kielivalintoja, painotetun opetuksen valintoja ja valinnaisaineita yläkoulussa. Toisen asteen koulutukseen siirryttäessä nuori voi valikoitua joko ammatilliseen toisen asteen koulutukseen tai yleissivistävään lukiokoulutukseen, kun taas osa ikäluokasta siirtyy täydentävään opetukseen tai jää kokonaan koulutuksen, työn ja harjoittelumahdollisuuksien ulkopuolelle. Toisen asteen jälkeen seuraava nivelvaihe korkea-asteelle liittyy ammattikorkeakoulun tai yliopiston valintaan. Suuri joukko nuoria jää viimeistään tässä kohdassa koulutuksen ulkopuolelle, sillä kilpailu opiskelupaikoista on kovaa. Tässä luvussa tarkastelemme koulutuspolun lohkoutumista perusopetuksen sisällä ja myöhemmän koulutuksen ulkopuolelle sulkeutumisen näkökulmista.

Perusopetuksen kouluvalintoihin ja peruskoulujen erilaistumiseen erityisesti kaupungeissa liittyy paljon julkisessa keskustelussa esitettyjä väitteitä. Yksi usein toistuva oletus on, että kaupunkikoulujen välinen segregaatio olisi yhtä suuri kuin asuinalueiden välinen sosiaalinen segregaatio eli eriytyminen, eikä koulujen oppilaspuolelta eriytymiseen voisi siten vaikuttaa koulutuspolitiikalla. Julkinen keskustelu kouluvalinnoista kytkeytyy perheiden tekemiin asumis- ja kouluvalintoihin ja oppilaitosten oppilasvalikointiin. Oppilasvalikointi perustuu pääosin painotetun opetuksen järjestämiseen luokkamuotoisesti (puhutaan erikoisluokista) ala- ja yläkouluissa. Toinen oletus yleisessä puhettavassa liittyy siihen, että lasten valikointi tiettyihin opetusryhmiin olisi neutraalia ja ongelmattonta, koska pääsykoe näille erikoisluokille on kaikille sama ja valintamahdollisuuksista tiedotetaan kaupungeissa. Tässä luvussa tarkastelemme näitä kahta oletusta empiirisiin koulutussosiologian, kaupunkisosiologian ja koulutuspolitiikan kentillä risteävin tutkimuksin, joiden keskiössä ovat kaupunkikoulujen oppilaaksiotto ja eri yhteiskuntaluokista tulevien lasten sijoittuminen peruskouluihin. Nämä tutkimukset perustuvat oppilasrekistereihin, väestötietoihin, postikyselyihin ja perheiden haastatteluihin pääosin kahdesta kaupungista, Espoosta ja Turusta.

Luvun lopussa tarkastelemme mitä nuorten koulutuspoluille tapahtuu peruskoulun jälkeen keskittymällä niihin nuoriin, joiden koulutuspolku jää kesken tai katkokselliseksi ja jotka samalla jäävät työelämän ulkopuolelle. Euroopassa kahdessakymmenessä vuodessa yleistynyttä (ks. esim. Thompson 2011) määritelmää nuorten ryhmästä, jotka eivät ole koulutuksessa, työssä tai harjoittelussa, eli NEET (Not in Education, Employment or Training) on alettu käyttää myös Suomessa mittaamaan tilastoissa nuorten ”syrjäytymistä” yhteiskunnasta (esim. Larja ym. 2016). Koulutuksen tai työn kautta yhteiskuntaan kiinnittyminen nähdään yhteiskunnassa yleisesti toivottavana nuorten toimeentulon ja hyvinvoinnin lähteenä. Nuorten ”koulupudokkuudesta” puhutaankin Suomessa ja Euroopan unionissa poliittisena huolenaiheena (Järvinen & Jahnukainen 2008). Nämä ilmiöt eivät muotoudu sosiaalisessa tyhjiössä tai irrallaan yhteiskunnallisten instituutioiden

vaikutuksesta, vaan myös koulutuspolitiikalla on niissä keskeinen rooli (Rinne & Järvinen 2011). Lyhyt katsauksemme keskittyy tilastollisiin tutkimuksiin siihen, keitä nämä niin sanotut NEET-nuoret ovat, erityisesti kun eri ikäryhmien kouluttautumis- ja urapolkuja on seurattu yli vuosikymmenen ajan peruskoulun jälkeen. Yhteiskuntapoliittisesti kasvava huoli NEET-nuorista kertoo jotakin vakavaa koko suomalaisen peruskoulun ja koulutuspolitiikan tasa-arvon tilasta.

Koulujen eriytyminen ja oppilaaksiotto kaupungeissa

Voimmeko ottaa annettuna usein toistetun oletuksen, että kaupunkikoulujen välinen oppilaspuhjan eriytyminen on yhtä suuri kuin asuinalueiden välinen sosiaalinen segregatio? Esittelemme kaksi tällaista väitettä ja niiden jälkeen tarkastelemme neljää yläkoulujen oppilaspuhjan muodostumiseen vaikuttavaa asiaa ja empiirisiä havaintoja niistä.

Elinkeinoelämän valtuuskunnan johtaja Matti Apunen kirjoitti Helsingin Sanomissa (27.1.2015):

Jos ihmiset haluavat palavasti lapsensa tiettyyn kouluun, he löytävät keinon. Ne, jotka voivat, shoppailevat asuinpaikkansa. Tai sitten lapselle valitaan harvinaisempi vieras kieli, jota ei opeteta väistettävässä koulussa. Ja niin edelleen. Koulun valinta on selvä osoitus siitä, mitä vanhemmat ajattelevat koulun tasosta. (Apunen 2015.)

Apusen väitettä kielivalinnoista tukee tutkimustieto, jonka mukaan harvinaisen vieraan kielen valinta jo alakouluaijana on yksi koulun valitsemisen strategia silloin, kun harvinaisia vieraita kieliä on tarjolla vain osassa yläkouluista. Tällöin perheiden yläkoulun valitsemisstrategiana toimii alakoulussa aloitettu, poikkeava kielivalinta (muu kuin englanti), jolloin osa yläkouluista, joissa ei opeteta muuta kuin englantia pitkänä kielenä, suljetaan valintamahdollisuuksien ulkopuolelle. Tätä strategiaa hyödyntävät oppilaat tulevat suurempituloisista asuinkortteleista kuin ne lapset, joilla

ensimmäinen ja ainoa vieras, pitkä kieli (A-kieli) on englanti (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016).

Sen sijaan hatarammalla pohjalla Apusen väitteessä ovat yksinkertaistavat oletukset siitä, että (i) perheet olisivat kouluvalintojen keinovalikoimissaan samankaltaisissa asemissa, vaikka heillä on riittävästi taloudellista pääomaa ja halua ”shoppailla asuinpaikka” lähikoulun perusteella, (ii) vanhemmille kävisi yhtä hyvin mikä tahansa luokka tuossa toivotussa peruskoulussa ja vieläpä (iii) peruskoulujen ”taso” yksinkertaisesti eroaisi toisistaan ja sinällään ohjaisi vanhempien valintoja. Samanlaisten oletusten sarjaa jatkettiin Helsingin sanomien pääkirjoituksessa 28.1.2015: ”Erot tulevat siitä, millaisia lapsia kukin koulu saa. Erot siis selittyvät sen mukaisesti, millaisella asuinalueella koulu on.” Lienee perusteltua olettaa, että koulujen oppimistulokset heijastelevat sitä, millaisia lapsia kouluun tulee, mutta koulun oppilas pohjaan ei vaikuta yksinomaan koulun sijaintialue kaupungeissa.

Tarkastelemme seuraavassa neljää yläkoulujen oppilas pohjan muodostumiseen vaikuttavaa asiaa ja empiirisiä havaintoja niistä: (1) keitä lapsia koulu ottaa tietyltä alueelta, (2) sijaitsevatko alueet fyysisesti koulun lähellä, (3) miten maantieteellisesti ja sosioekonomisesti laajoja oppilasalueet ovat ja (4) ovatko kunnassa käytössä oppilasalueet, joilla on useita kouluja.

Ensinnä yläkoulun oppilas pohjan koostumukseen vaikuttaa ylipäätään se, (a) missä määrin kouluun oppilaaksiotto pohjautuu tiettyyn asuinalueeseen, (b) missä määrin se valikoi lapsia ja ryhmittää heidät oppiainepohjaisen painotuksen mukaan erillisiin koululuokkiinsa ja (c) ottavatko kaikki koulut alueella vastaan erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevia lapsia. Perusopetuslaki edellyttää, että jokaiselle oppilaalle osoitetaan lähikoulu, joka on lyhyen ja turvallisen koulumatkan päässä (PL 1998/628, 6§). Tämän lisäksi kunta voi järjestää painotettua opetusta, johon ”voidaan oppilaita otettaessa käyttää myös oppilaan taipumuksia edellä tarkoitettuun opetukseen osoittavaa koetta” (PL 1998/628, 28 §). Painotetun opetuksen oppilaat ryhmitellään usein erillisiksi opetusryhmikseen siten, että painotetun opetuksen oppilaat opiskelevat painotetun oppiaineen lisäksi kaikki muutkin kouluaineet yhdessä, vaikka laki

ei tähän velvoita. Yläkoulujen välillä on kaupungeissa suuria eroja siinä, kuinka paljon niissä on oppilaansa valikoivia, painotetun opetuksen luokkia, joille valikoidut oppilaat tyypillisesti sivuuttavat oppilaaksiotossa asuinalueperusteisesti otetut oppilaat. Esimerkiksi 2010-luvun alussa Turussa ja Espoossa vain vähemmistö yläkouluista otti valikoimatta kaikki tietyn alueen oppilaat. Turussa suomenkielisistä yläkouluista (pl. erityiskoulut) vain kahdessa (18 % yläkouluista) ja Espoossa kahdeksassa (31 % yläkouluista) kävi pelkästään asuinalueen perusteella otettuja oppilaita. Muissa yläkouluissa valikoinnin läpäisseiden oppilaiden osuus vaihteli Turussa 27–82 prosentin välillä ja Espoossa 13–56 prosentin välillä (Seppänen, Rinne, Sairanen 2012; Espoo ja Turku: Seppänen & Kosunen 2015). Lisäksi kummassakin kaupungissa kansainvälinen koulu otti kaikki oppilaansa hakeutumisen perusteella.

Asuinalueperusteen ja painotetun opetuksen valikoinnissa pärjäämisen lisäksi lapsen koulupaikkaan vaikuttaa lapselle tehty oppimisen tuen päätös (viranomaispäätös) silloin, kun se on kaikkein laajin tarjottu oppimisen ja koulunkäynnin tukimuoto, eli niin sanottu erityinen tuki (PL 2010/642, 17§). Käytännössä näyttää siltä, että sekä erityisen että tehostetun tuen piiriin kuuluvat lapset päätyvät muita harvemmin painotettuun opetukseen. Esimerkiksi Turussa, missä seitsemäsluokkalaisten oppilasrekisterien (vuosi 2013) perusteella painotetun opetuksen luokilla keskimäärin kolme prosenttia lapsista oli erityisen tuen ja yksi prosentti tehostetun tuen piirissä, kun taas yleisluokilla vastaavasti 12 prosenttia ja kaksi prosenttia. Ylipäänsä Turussa valtaosa (yli 96 %) erityisen tuen piirissä olevista 7.-luokkalaisista kävi oppilasrekisterin mukaan omia erityisluokkia tai -kouluja. (Lempinen, Berisha & Seppänen 2016.) Tämän lapselle oppilasrekisterissä merkityn viranomaispäätöksen (tehostettu tai erityinen tuki, PL 2010/642, 16a ja 17§) ja koululuokan (7a, 7b, 7c, jne.) lisäksi lapsi voi käytännössä opiskella myös osittain pienryhmässä, mikä näkyy tilastokeskuksen käyttämissä luokituksissa. Kansallisesti tarkastellen erityistä tukea saavista oppilaista 28 prosenttia kävi koulua erityisryhmässä muussa kuin erityiskoulussa ja erityisryhmässä erityiskoulussa 13 prosenttia ja loput heistä opiskeli joko kokonaan yleisopetuksen ryhmässä

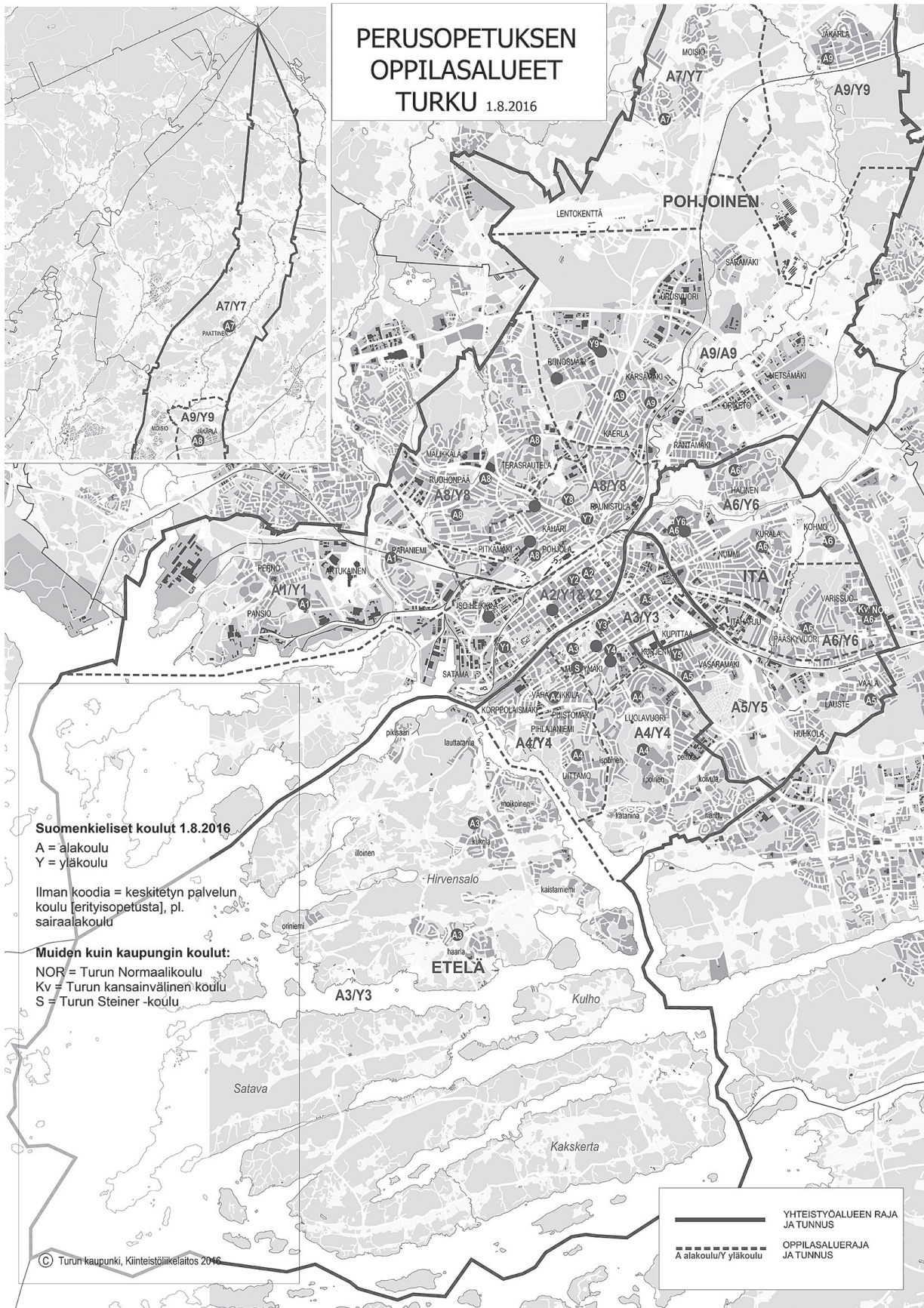
(19 %), yli puolet ajasta (19 %) tai alle puolet (21 %) ajasta yleisopetuksessa vuonna 2012 (Lintuvuori 2015, 61).

Koulutuspolkujen järjestelmätason lohkoutumisen näkökulmasta erikoisin havainto Turun oppilasrekistereistä oli, että pääsääntöisesti niissä yläkouluissa, joissa tarjottiin painotettua opetusta, oli vain vähän tai ei lainkaan erityistä tukea saavia oppilaita millään luokalla. Vastaavasti osa yläkouluista otti tehostetun tai erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita sekä omalta oppilasalueeltaan että sen ulkopuolelta. (Lempinen ym. 2016.) Koko maan peruskoulut (1113 ala-, ylä- ja yhtenäiskoulua 286 kunnassa vuonna 2012) neljäkymmentäprosenttisesti kattanut kysely rehtoreille osoitti, että erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikkana tyypillisin oli opetus muun opetuksen yhteydessä, osin pienryhmässä tai yksilöllisesti. Vain pienessä vähemmistössä kouluja nämä erityispäätöksellä oppimisen tukea saavat lapset olivat kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on ainoastaan tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita tai molempia. Rehtorien kyselyssä joka neljäs koulu (267/1113 eli 24 %) ilmoitti, että laajinta, eli erityistä tukea, saavista oppilaista on ”erityisluokilla, joissa opiskelee vain erityistä tukea saavia oppilaita” ja 15 prosentissa (167/1113) kouluista erityistä tukea saavat oppilaat olivat ”kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita”, mutta osuuksia ei ole mahdollista kyselyaineistossa laskea yhteen (Lintuvuori 2015, 62). Oppilaiden koulupaikkojen tilastotarkastelut todentavat, että kun yhden (rehtorien mukaan tyypillisimmin matematiikka, vieraat kielet tai äidinkieli), useamman tai koko perusopetuksen oppimäärä on lapsella yksilöllistetty (Lintuvuori 2015, 59-60) erityisen tuen päätöksellä, tällä ei ole itsestään selvästi pääsyä samaan lähikouluun tai koululuokkiin kuin naapurin lapsilla, saati painotettuun opetukseen tiettyssä oppiaineessa, esimerkiksi liikunnassa, musiikissa tai kuvataiteessa (ks. Lempinen ym. 2016).

Toiseksi, hallinnollisesti ja poliittisesti laaditut yläkoulujen oppilasalueet eivät välttämättä sijaitse niiden läheisyydessä, vaikka puhutaankin koulujen ”lähikoulutehtävästä”. Näin ollen lähikoulun käsitettä on kritisoitu myös julkisessa keskustelussa osin

harhaanjohtavana. Joissain kaupungeissa lapsen koulumatka muodolliseen lähikouluunsa voi kulkea esimerkiksi toisen koulun pihan läpi, kun oppilasalueen koulut sijaitsevat vieretysten ja mikä tahansa alueen kouluista voidaan osoittaa lapsen lähikouluksi. Toisaalta esimerkiksi Turussa (kuvio 1), missä kullakin koululla on oma maantieteellinen oppilasalueensa, useat yläkoulut sijaitsevat melko lähekkäin toisiaan (yläkoulut Y3 ja Y4 sekä Y7 ja Y8), mutta eivät välttämättä maantieteellisesti edes sillä alueella, jolta niiden asuinpaikan perusteella osoitetut oppilaat tulevat (yläkoulut Y3 ja Y7). Toisin sanoen joidenkin yläkoulujen oppilaaksiottoalueet eivät sijaitse aivan yläkoulun lähellä, tai vaihtoehtoisesti samalta asuinalueelta on yhtä pitkä matka useampaan yläkouluun. Siten yksinomaan koulumatkan pituuteen vedoten ei ole perustetta nimetä tai olla nimeämättä tiettyä asuinalueita tietyn yläkoulun oppilaaksiottoalueeksi. Joillekin yläkouluille on puolestaan määritelty Turussa hyvin pieni oppilasalue (yläkoulu Y2).

Kolmanneksi, vaikka yläkoulun oppilaaksiotto perustuisikin maantieteellisiin oppilasalueisiin, toinen merkittävä tekijä koulun oppilas pohjassa on se, miten laajoja oppilasalueet ovat. Ei voida olettaa, että oppilasalueiden rajat ovat yksittäisiä asuinalueita, eli toisin sanoen yhden suurehkon kaupungin yläkoulun oppilasalue muodostuisi pääosin tai yksinomaan esimerkiksi niin sanotuista huono-osaisista alueista tai keskiluokkaisista alueista, kuten puheenvuoroissa usein esitetään. Onkin syytä kysyä, missä määrin yläkoulujen oppilasalueet ovat väestöpohjaltaan yksittäisiä asuinalueita laajempia ja, ennen kaikkea, missä määrin oppilasalueiden rajat ovat koulu- ja/tai kaupunkipoliittisesti laadittuja. Siten hallinnollisesti piirretyt oppilasaluerajat voivat – joko sattumalta tai tietoisesti – ylittää kaupungin sosioekonomisen rakenteen, jota usein ohjaa maankäyttö- ja asuntotuotanto. Pääkaupunkiseudun suurissa kaupungeissa yhteiskunnallinen alueellinen eriytyminen on koulutuspoliittisesti haastavaa, koska väestön koulutustason ja tulojen erot yläkoulujen lähialueiden välillä ovat kasvaneet kahden vuosikymmenen kuluessa. Esimerkiksi Helsingissä ero pieni- ja suurituloisimman oppilasalueen välillä oli kaksinkertainen 1990-luvun puolivälissä, ja nyt tuloero on kasvanut 2,5-kertaiseksi. Alueelliset



Kuvio 1. Turun koulut ja oppilasalueet lv. 2016-17 (Turun kaupunki 2016, selitteet muokattu)

erot, erityisesti väestön tulotasossa, ovat suurten kuntien välillä myös eri mittaluokkaa (variaatiokerroin Vantaalla 8, Espoossa 15 ja Helsingissä 22). (Bernelius 2015.)

Neljänneksi yläkoulun oppilasohjan koostumukseen vaikuttavat joissain kaupungeissa sellaiset oppilaaksioton politiikat, jossa vanhemmat eivät voi ”asuinpaikkaa shoppailemalla” taata lapselleen paikkaa tietyssä yläkoulussa, koska samalla oppilasalueella on useampia yläkouluja (esim. Espoo ja Vantaa). Näistä oppilasalueella sijaitsevista yläkouluista kunta nimeää kullekin lapselle sen koulun, johon lapsella on oikeus päästä, eli niin sanotun lähikoulun. Tähän koulupaikan määräytymiseen vaikuttavat asuinpaikan lisäksi muutkin perheiden ”valinnat”, joten laajojen oppilasalueiden kaupungeissa perheen toivomaan kouluvalintaan voidaan tarvita muitakin kuin asuinpaikkaan liittyviä resursseja. Lapsen lakisääteisen koulupaikan määräytymiseen vaikuttavat lapsen hakeminen painotettuun opetukseen sekä sen soveltuvuuskokeessa onnistuminen. Espoossa perheet voivat myös esittää toiveen lähikoulusta ennen sen nimeämistä. Lisäksi, kuten edellä jo totesimme, vain osa yläkouluista tarjoaa pitkän vieraan kielen opintoina harvinaisempia kieliä, jolloin valitsemalla muun kuin englannin pitkäksi vieraaksi kieleksi lapselle jo alakoulun alkuvaiheessa vanhemmat saattavat vaikuttaa siihen, mihin oppilasalueen yläkouluun lapsi voitaisiin osoittaa lähikouluperusteisesti. Väestötietojen ja oppilasrekisterien tarkastelu Espoossa osoittaa, että lapset, jotka ovat päätyneet painotettuun opetukseen ja jotka ovat valinneet alakouluaikanaan harvinaisen vieraan kielen, asuvat keskimääräisesti korkeamman sosioekonomisen aseman kortteleissa. (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016.)

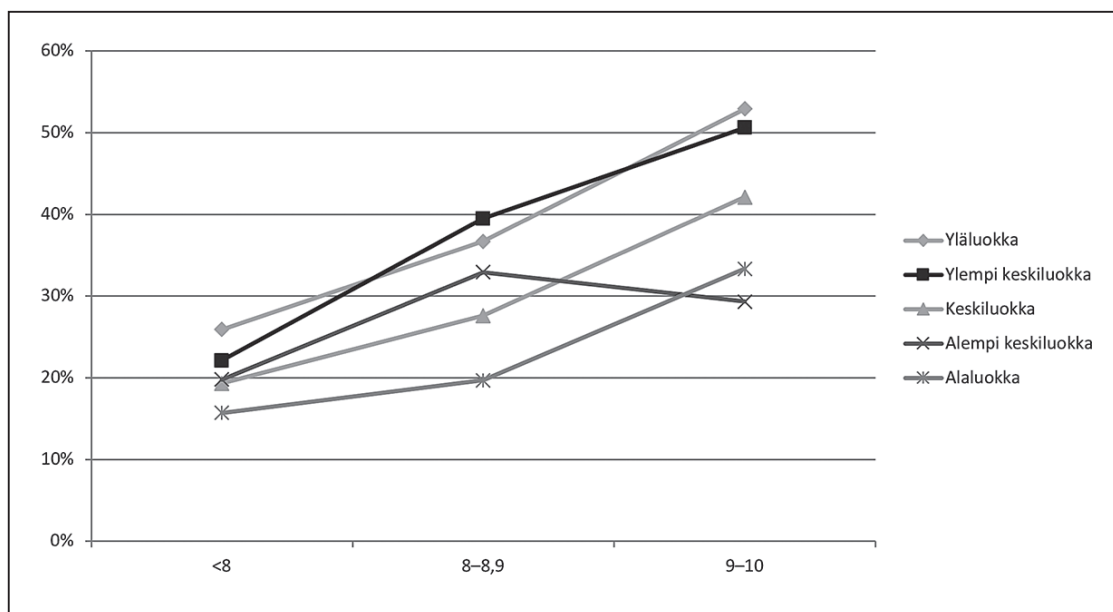
”Triviaalit pääsykokeet” ja tasa-arvo?

Poliitikot ja kunnan viranhaltijat ovat pitäneet lasten valikointia tiettyihin opetusryhmiin yhtenäisen peruskoulun sisällä neutraalina ja ongelmattomana ja jopa vähätelleet sitä. Valikoinnissa on kuitenkin kyse tasa-arvon toteutumisesta perusopetuksessa:

Lainsäädännössä puhutaan ”oppilaan taipumuksia” painotettuun opetukseen osoittavasta kokeesta (PL 1998/682, 28§), mutta käytännössä on alettu puhua ”pääsykokeista”. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen sanoo Helsingin Sanomien haastattelussa (13.8.2015): ”Minusta pääsykokeet ovat hyväksyttäviä, sillä edellytyksellä, että sisäänpääsykriteerit ovat selkeät ja avoimet ja mahdollisuudesta hakeutua erikoisluokille tiedotetaan kaikille.” Perheiden koulun valitsemisesta tehdyt tutkimukset osoittavat, ettei sama informaatio valintavaihtoehdoista tavoita samalla tavoin kaikkia perheitä (esim. Kosunen, Carrasco & Tironi 2015). Esimerkiksi kuudennella luokalla koteihin lapsen mukana jaettu kouluvalintaopas ei välttämättä päädy vanhemman nähtäväksi. Lapselle taas itsenäinen kouluvalinta ilman aikuisten tukea on hallinnollisesti erittäin hankalaa, jos ei mahdotonta. Mikäli kouluvalintoja käytetään kaupungin koulutuspolitiikassa, kouluvalintaoppaiden lähettäminen koteihin olisi yksi keskeinen hakeutumisen tasa-arvoa ainakin jossain määrin lisäävä tekijä. Kuitenkin koulutetuilla vanhemmilla on usein muita paremmat taidot tulkita koulujen monitasoisia viestejä ja mielikuvia silloin, kun kouluihin hakeutuminen järjestetään kuluttamisen prosessien tapaan, joka tyypillisesti ylläpitää ja tuottaa sosiaalisia eroja (Bowe, Ball & Gewirtz 1994). Kun työväenluokan lapsilla ei ole samanlaista liikkumisen mahdollisuutta kuin keskiluokan lapsilla, yhteenkietoutuessaan maantieteellinen ja sosiaalinen tila koulun ”valitsemisessa” sitoo työväenluokan työväenluokkaiseen tiloihin (Reay & Lucey 2003). Suomesakin koulumatkojen maksaminen itse muuhun kuin lähikouluun on kynnyksysymys osalle perheistä (Kosunen 2016). Näin ollen valinnanmahdollisuuksista tiedottaminen ei itsessään riitä tasa-arvoisten kouluvalintamahdollisuuksien takaajaksi.

Erilaisissa tutkimuksissa näkyikin, miten valikointi todentuu koulussa, kun oppilasryhmät eli koululuokat järjestetään ja jäsenetään perheen tekemien valintojen ja koulun toteuttamien oppilasvalintojen perusteella yläkouluvaiheessa. Lapsen koulumenes-tyksen ja vanhempien sosioekonomisen taustan mukainen tilas- tollinen yhteys näkyi valikoitumisessa painotettuun opetukseen viisi kaupunkia kattaneessa kyselyaineistossa, kun 7.-luokkalaiset

jaettiin huoltajan korkeimman koulutuksen, ammattiaseman ja tulojen mukaan viiteen ryhmään (kuvio 2). Alempaa keskiluokkaa lukuun ottamatta kussakin yhteiskuntaluokassa painotettuun opetukseen valikoituminen lisääntyi lineaarisesti koulumenestyksen mukaan. Yhteiskuntaluokkien väliset keskinäiset erot painotettuun opetukseen päätymisessä ovat sitä jyrkempiä, mitä parempi lapsen koulumenestys on. Kiitettävästi koulussa menestyvät alimpien yhteiskuntaluokkien lapset eivät päädy yhtä usein painotettuun opetukseen kuin muiden perheiden lapset. Jos lapsella on keskiarvona kiitettävä, (9,0 tai yli) yläluokan ja ylemmän keskiluokan vanhempien lapsista yli puolet päätyy painotetun opetuksen väylälle – samalla kiitettävällä keskiarvolla alaluokasta ja alemmasta keskiluokasta painotuksiin päätyy vain vajaa kolmannes. Jos lapsen keskiarvo on hyvä (8,0–8,9), yläluokan ja ylemmän keskiluokan vanhempien lapsista lähes 40 prosenttia päätyy painotetun opetuksen väylälle yläkoulun alussa – samalla keskiarvolla alaluokasta painotuksiin päätyy vain viidennes eli puolet vähemmän. Työläiskotien lapset päätyvät painotettuun opetukseen muita lapsia epätodennäköisemmin, eikä sijoittuminen painotettuun opetukseen lisäänty yhtä voimakkaasti kuin muilla silloinkaan, kun he menestyvät



Kuvio 2. Painotettuun opetukseen osallistuminen luokka-aseman ja lapsen koulutodistuksen keskiarvon mukaan (n=2617), % (Silvennoinen ym. 2015, 355)

koulussa. (Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015.) Lisäksi koululuokkien eriytyminen näkyy väestötietoja aluemaantieteen menetelmin käyttäneissä tutkimuksissa Espoossa siten, että valikoituihin opetusryhmiin tulee lapsia muita useammin parempiosaisista asuinkortteleista (Kosunen, Seppänen ja Bernelius 2016).

Kun tarkasteluun lisätään sukupuoli, nähdään että kaikkein matalin osuus painotettuun opetukseen 7. luokalla päätyneistä oli korkeintaan toisen asteen koulutuksen suorittaneiden äitien lapsilla, joiden todistuskeskiarvo oli alle kahdeksan (näiden tytöistä 14 % ja pojista 16 % päätyi painotettuun opetukseen), kun taas vastaavista yliopistokoulutettujen äitien tytöistä kolmannes ja pojista neljännes päätyi painotukseen (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 26). Oppilasrekistereistä nähdäänkin, että esimerkiksi Turussa pääsykokeita käyttävissä koululuokissa todistuskeskiarvot ovat säännönmukaisesti korkeampia kuin muissa koululuokissa. Saman koulun sisällä luokkien välinen ero todistuskeskiarvossa saattoi olla jopa yli yhden numeron. (Berisha & Seppänen 2017.) Valikointi erottelee oppilaita myös etnisen taustan mukaan, sillä kotimaista äidinkieltä (suomi tai ruotsi) puhuvien 7.-luokkalaisten osuus painotetussa opetuksessa (42 %) oli suurempi kuin muuta kieltä kotona puhuvien lasten osuus (32 %) (Lempinen ym. 2016, 130). On todennäköistä, että maahanmuuttajaperheiden kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma on usein ”väärää valuuttaa” (ks. Reay & Lucey 2003, 138) suhteutettuna siihen, millaista pääomaa vaikkapa painotettuun opetukseen hakeutumisessa tarvittaisiin.

Eriarvoisia koulutuspolkuja tuottavista käytännöistä keskeinen onkin oppilasvalikointi, joka monimutkaisin tavoin vaikuttaa suosivan lapsia, joilla on ollut mahdollisuus harrastaa lapsuutensa aikana. Perusopetuksesta vastaava toimialajohtaja Timo Jalonen (2016) Turun kaupungista vähättelee pääsykokeiden painoarvoa Kasvatus-lehden puheenvuorossaan seuraavasti: ”osa pienten lasten vanhemmista ajaa parisuhteensa siihen jamaan, että lapsille syntyy tilanteesta huomattavasti enemmän psyykkisiä paineita kuin vapaaehtoisista erikoisluokkien sangen triviaaleista pääsykokeista”. Esimerkiksi Espoossa näissä soveltuvuuskokeissa

painotettuun opetukseen ”jossa oppilaalla voivat olla vaativammat sisältö- ja taitotavoitteet” (Espoon kaupunki 2016a) on tyypillisesti yksityiskohtaiset pistemäärien asteikot eri aineissa¹ (Espoon kaupunki 2016b). Helsingin Sanomat (20.1.2017a) uutisoi alkuvuodesta 2017, että esimerkiksi yhden koulun liikuntaa painottavaan opetukseen oli ilmoittautunut 325 hakijaa. Näin ollen kilpailu oppilaspaikoista joidenkin koulujen painotetussa opetuksessa on voimakasta.

”Parhaiden” hakijoiden valintaan liittyy klassinen sosiologinen kysymyksenasettelu meritokratian oikeudenmukaisuudesta, joka erityisesti tasa-arvoisuuden ja laadukkuuden nimiin vannovassa peruskoulussa ei ole ongelmaton. Esimerkiksi taidot liikuntaharrastuksessa, kuten Helsingin sanomien (20.1.2017b) esimerkissä koripallossa, tuottivat etumatkaa suhteessa niihin hakijoihin, jotka saattoivat olla kiinnostuneita liikunnan lisäopetuksesta, mutteivat olleet sitä aiemmin harrastaneet. Liikuntaharrastukset koulun ulkopuolella, jotka tuottivat etumatkaa kilpailussa yläkoulun suosituista erikoisluokkapaikoista, ovat luonteeltaan maksullista harrastustoimintaa. Osalla perheistä ei välttämättä olisi edes taloudellisia edellytyksiä kustantaa lasten maksullisia harrastuksia tai järjestää lasten pääsyä niihin säännöllisesti. Jos näissä harrastuksissa hankitut taidot lisäävät kilpailuetua perusopetuksen sisällä käytävässä kilpailussa oppilaspaikoista, taloudellisten tekijöiden vaikutusta on vaikeaa kiistää. Vastaava logiikka koskee urheiluseurojen lisäksi soveltuvuuskokeesta riippuen esimerkiksi kuvataidekouluja, arkkitehtuuri- ja luonnontiedekerhoja, musiikkiopistoja, tanssiopistoja, teatterikerhoja, koodikouluja ja esimerkiksi ulkomailla oleskelua: kaikkiin näistä liittyy tavalla tai toisella lapsen kiinnostus, mutta samanaikaisesti perheen taloudelliset mahdollisuudet tukea harrastuneisuutta. (Kosunen & Seppänen 2015; Kosunen 2016.)

Tarkoituksena ei ole osoitella kriittisesti perheiden tai lasten harrastuneisuutta. Vapaa-ajanviettopojen tiedetään eriytyneen

1 Esimerkiksi kolmannelle luokalle matemaattis-luonnontieteelliseen painotettuun opetukseen ”Matematiikan koe (0-24 pistettä); Luonnontieteen koe (0-17 pistettä); Äidinkielen koe (0-16 pistettä”) tai musiikkipainotettuun opetukseen ”Toistotehtävä (0-50 pistettä); Laulunäyte (0-40 pistettä); Vapaaehtoinen soittonäyte (0-10 pistettä); Ryhmätehtävänä suoritettava musikaalisuustesti (0-20 pistettä)” (Espoon kaupunki 2016b).

luokkataustan mukaan myös Suomessa (Purhonen ym. 2014; Tolonen 2013), ja nämä lapset todennäköisesti harrastaisivat näitä asioita joka tapauksessa. Todellinen kysymys onkin, onko oikeudenmukaista, että julkinen koululaitos valikoi lapsia tavoilla, joiden tutkimustiedon valossa tiedetään olevan sidoksissa lasten koti-taustaan – tällöin lahjakkuus- tai taipumuseroiksi luonnollistetut erot harrastuneisuudessa ja harjoituksen määrässä erottelevat eri taustoista tulevat lapset eri luokille saman koulun sisällä. Tämä ei toki tarkoita, etteikö tästä pääsäännöstä voisi olla poikkeuksia, mutta soveltuvuustestaukseen hakeutumisen käytännöt (ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015), perheiden käytössä olevat eriytyneet valintastrategiat (Kosunen 2016; Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016) ja koulujen oppilasvalikoinnin potentiaalisesti eriarvoistavat valintamenettelyt (Kosunen & Seppänen 2015) ovat kohtalaisen monipuolisesti kartoitettu teema suomalaisissa kaupunkikouluissa, ja vaikuttaa siltä, että valintaprosessin jokaisessa vaiheessa perheen luokkataustalla on vaikutuksensa ja prosessi toimii yhteiskunnallisesti vähäosaisempia ryhmiä ulossulkevana varsin piilossa olevin tavoin. On kysyttävä, onko tämä peruskoulun tehtävä ja tarkoitus, jos se pyrkii olemaan tasa-arvoinen.

Entä peruskoulun jälkeen, ketkä ovat vaarassa pudota?

Peruskoulujärjestelmän tasa-arvoisuuden onnistumista ja koulupolun lohkoutumista voidaan punnita sillä, miten nuoret etenevät elämässä perusopetuksen jälkeen ja miten he sijoittuvat jatko-opintoihin. Luomme seuraavassa siten lyhyen katsauksen peruskoulun päättävien nuorten koulutuspolkuihin keskittymällä niihin, jotka eivät ole koulutuksessa eivätkä työelämässä (NEET = Not in Employment, Education or Training) ja tarkastelemalla, miltä heidän tulevaisuutensa tilastollisesti näyttää, kun eri ikäryhmien kouluttautumis- ja urapolkuja on seurattu yli vuosikymmen peruskoulun jälkeen. Nuorten mahdollisuudet kouluttautumiseen tai työsäkäyntiin peruskoulun jälkeen liittyvät toki laajasti kulloiseen-

kin yhteiskunnalliseen tilanteeseen, kuten työmarkkinoiden piirteisiin, perheisiin, sosiaalitoimen tehtäväkenttään, kulttuurisiin käytänteisiin, väestörakenteen muutoksiin, kaupungistumiseen, ja ajankohtaisiin murroksiin kuten uusimpana digitalisaatioon. On yhteiskunnallisesti merkittävää ja koulutussosiologisesti kiinnostavaa, keitä ovat nämä nuoret, jotka nykyisissä olosuhteissa jäävät koulutuksen, työn ja harjoittelun ulkopuolelle. Tarkastelumme nojaa tilastoihin, mutta tarkoituksemme ei ole päätellä tunnuslukujen valossa, missä määrin käsitteellisesti kyse on ”syrjäytymisestä” huono-osaisuuden prosessina ja missä määrin ”marginalisaatiosta” valtavirran ulkopuolella olemisena (Järvinen & Jahnukainen 2001), eikä lähestymistavalla voida kuulla työn ja koulutuksen ulkopuolella elävien nuorten itsensä ääntä.

Koulutuspolun tarkastelukohtia tilastoissa ovat sekä heti peruskoulun jälkeinen ajankohta että myöhemmät vuodet nuoruusiällä, mutta myös se, onko opiskelu tutkintoon johtavaa vai muuta opiskelua. Keskeinen koulutuspolun taitekohta heti peruskoulun jälkeen on nuorten siirtyminen toiselle asteelle lukiokoulutukseen (52 %) tai ammatilliseen koulutukseen (42 %). Lisäksi peruskoulun lisäopetuksessa (10.-luokalla) tai vieraskielisten valmistavassa koulutuksessa² aloitti hieman alle kaksi prosenttia peruskoulun yhdeksännen luokan päättäneistä vuonna 2014. (SVT 2014a.)

Sen joukon laskemiseen, joka ei aloittanut opintoja heti peruskoulun jälkeen käytetään ainakin kahdenlaisia tunnuslukuja. Edellä laskettujen osuuksien päälle Tilastokeskus (SVT 2014a) summaa, että peruskoulun päättöluokkalaisista hieman yli neljä prosenttia ei jatkanut *mitään opiskelua heti samana vuonna* peruskoulun päättymisen jälkeen ja niiden osuus, jotka eivät jatkaneet *tutkintotavoitteista opiskelua* oli kuusi prosenttia vuonna 2014, ollen tyyppillisimmillään kahdeksan prosenttia ikäluokasta vuosina 2005 ja 2014. (SVT 2014b). Kun huomioidaan myös ne nuoret, jotka *keskeyttävät* toisen asteen opintonsa, osuudet kasvavat. Nuorille suun-

2 Maahanmuuttajien ja vieraskielisten lukiokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa, ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa ja maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavassa koulutuksessa aloitti vajaa prosentti peruskoulun 9. luokan päättäneistä (SVT 2014).

natuissa ammatillisessa koulutuksessa keskeytti yli kaksinkertainen määrä ikäluokasta (7,6 %) kuin nuorille suunnatussa lukiokoulutuksessa (3,1 %) vuonna 2014–2015 (SVT 2015), mutta opinnot keskeyttäneiden osuudet ovat laskeneet 15 vuoden aikana erityisesti nuorten ammatillisessa koulutuksessa 2000-luvun alun 11–13 prosentin luvuista (SVT 2007). Ammatillisten opintojen keskeyttäjät myös putoavat kokonaan koulutuksen ulkopuolelle useammin kuin lukion keskeyttäneet, joille on tyypillisempää jatkaa jossakin muussa koulutuksessa. (Rinne & Järvinen 2011; SVT 2015)

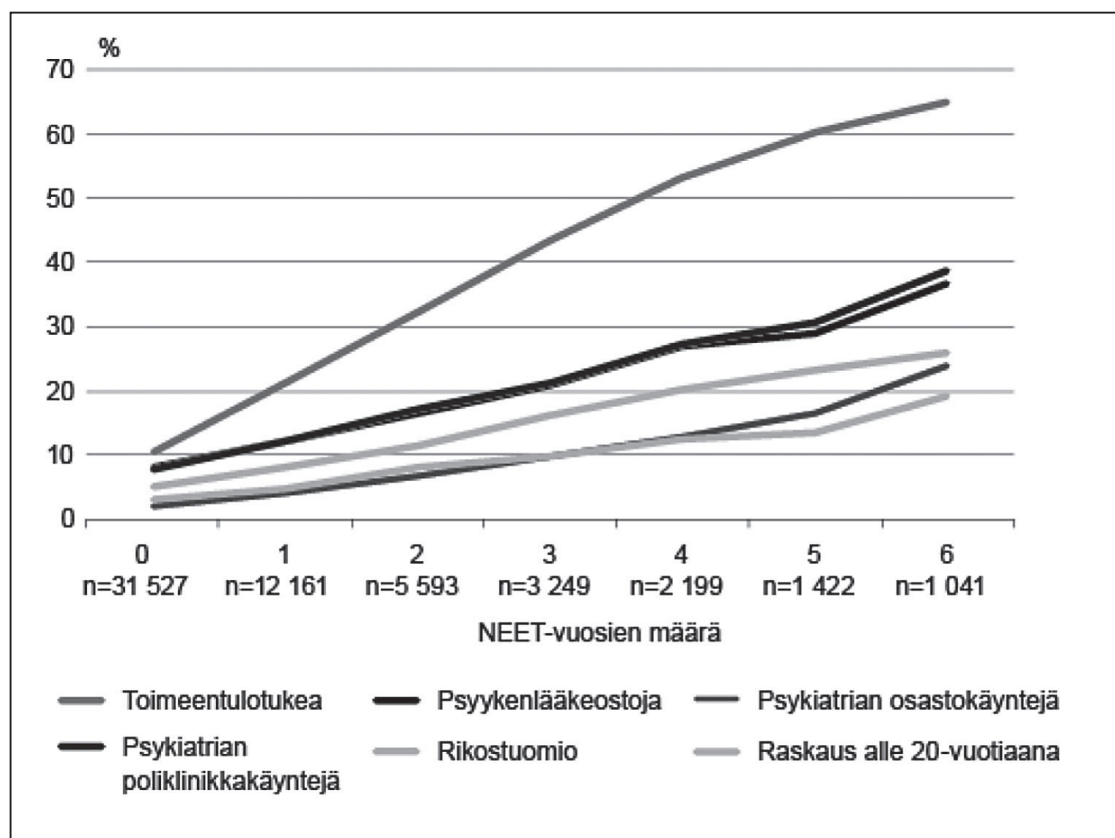
Oppivelvollisuuden jälkeisestä toisen asteen koulutuksesta ulospudonneiden (*dropout*) osuus Suomessa oli sekä 15–19-vuotiaiden (10 %) että 25–34-vuotiaiden (11 %) joukossa monia muita länsimaita pienempi, mutta laajamittaisempaa kuin Ruotsissa ja Norjassa, joiden koulupudokasluku oli alle kymmenesosa ikäluokasta OECD:n 2000-luvun puolivälin aineistoissa (Lamb 2011, 45–46). Tarkasteltaessa vuonna 1987 syntyneitä nuoria 16–25-vuotiaina eli vuosina 2003–2012, heistä koulutuksen, työn tai varusmiespalvelun ulkopuolella (eli NEET-status) oli vuosittain runsaat kymmenen prosenttia koko ikäluokasta (Larja ym. 2016).

Koulutuksen ja työn ulkopuolella elävien nuorten joukkoa on pyritty tilastokeskuksen tutkimuksissa (Larja ym. 2016) kuvailemaan muun muassa tarkastelemalla, onko heillä muita nuoria enemmän toimeentuloon, rikollisuuteen tai mielenterveyden ongelmiin viittaavia hyvinvoinnin riskejä, joihin mukaan luettiin työllä myös raskaus alle 20-vuotiaana. NEET-asetuksessa olleista nuorista noin kolminkertainen osuus suhteessa koko ikäluokan vastaavaan lukuun (35 %) on saanut toimeentulotukea tai tullut raskaaksi alle 20 vuotiaana (8,5 %), yli kaksinkertainen osuus on ostanut Kela-korvattuja psyykenlääkkeitä, käynyt psykiatrisella poliklinikalla tai saanut rikostuomion ja yli nelinkertainen osuus on ollut hoidossa psykiatrisella osastolla. (Larja ym. 2016.) Toki tarkastelusta ei voida päätellä syy–seuraus-suhdetta näiden elämäntilanteiden ja tilastojen NEET-statusen välillä.

Kun tarkastellaan työn ja koulutuksen ulkopuolella elämisen pitkittymistä eli niin sanottujen NEET-vuosien kertymistä, tilastoissa näkyy, että toimeentuloasiakkuuden ohella psykiatristen

palvelujen käyttö on selvästi sitä suurempaa, mitä pidempään nuoret ovat olleet koulutuksen ja työn ulkopuolella (kuvio 3). Niistä nuorista, joille NEET-vuosia oli kertynyt kuusi, lähes viidenneksellä (18 %) oli diagnosoitu mielialahäiriö ja kuudenneksellä (14 %) ahdistuneisuushäiriö. Yhden vuoden työn ja opiskelun ulkopuolella olleilla nuorilla vastaavat osuudet olivat viisi prosenttia ja neljä prosenttia, ja muilla nuorilla alle kolmella prosentilla oli näitä diagnooseja. (Larja ym. 2016.)

Kaikki koulutuksen ja työn ulkopuolella peruskoulun jälkeen olleet nuoret eivät toki jää pysyvästi tähän NEET-asemaan, mutta vähän kouluttautuneiden vanhempien perheistä lähtöisin olevien nuorten päätyminen koulutukseen tai työhön on harvinaisempaa kuin muiden. Tero Järvinen ja Markku Vanttaja (Järvinen 2012; Järvinen & Vanttaja 2013) seurasivat koulutuksen ja työ-



Kuvio 3. Vuonna 1987 syntyneiden nuorten NEET-vuosien määrän yhteys hyvinvointiongelmiiin. NEET-vuosien kertymistä on tarkasteltu aikavälillä 2003–2012. Lähde: Kansallinen syntymäkohortti 1987 -aineisto; Tilastokeskus, työssäkäyntitilasto (Larja ym. 2016)

elämän ulkopuolella vuonna 1985 ja 1995 olleiden 16–18-vuotiaiden nuorten kiinnittymistä työhön ja toimeentuloon 12–15 vuotta myöhemmin. Vaikka suurin osa koulupudokkaista oli yli 10 vuoden kuluttua edelleen vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa (vuoden 1985 ikäryhmässä 62 % ja 1995 ikäryhmässä 54 %) ja sijoittui alimpaan tuloneljännekseen (vastaavasti 53 % ja 44 %), niin neljännes oli päätynyt toimihenkilöiksi ja noin joka kymmenes hankkinut korkeakoulututkinnon tai sijoittui ylimpään tuloneljännekseen (taulukko 1). Ikäryhmien vertailussa näkyi, että heti 1990-luvun alun laman jälkeen (1995) NEET-asetassa olleiden nuorten ryhmässä hieman pienempi osuus oli vailla työtä, peruskoulun jälkeistä tutkintoa tai alimmassa tuloneljänneksessä 28–30-vuotiaina (vuonna 2007) kuin kymmenen vuotta heitä aiemmin syntyneet, 31–33-vuotiaina (vuonna 2000) tarkasteltu ikäluokka. (Järvinen 2012; Rinne & Järvinen 2011.)

Taulukko 1. Koulutuksen ja työn ulkopuolella vuonna 1985 ja 1995 olleiden nuorten (16–18-vuotiaat koulupudokkaat, NEET) koulutustaso, työmarkkina-asema ja tulotaso vuonna 2000 (1985 kohortti) ja 2007 (1995 kohortti) (%)³ (Järvinen 2012; Rinne & Järvinen 2011, seurantavuosien pituus lisätty)

	15 vuoden seuranta: Koulupudokkaat 1985 (tilanne 2000)	12 vuoden seuranta: Koulupudokkaat 1995 (tilanne 2007)
Työttömänä tai työvoiman ulkopuolella	39	37
Ei perusasteen jälkeistä koulutustutkintoa	62	54
Tulotaso: alin neljännes	53	44
Alemman tai ylemmän toimihenkilötason työtehtävissä tai yrittäjänä	25	25
Korkeakoulututkinto	10	6
Tulotaso: ylin neljännes	11	8

³ Tilastokeskuksen erilliselvityksenä tekemä otos kattaa 50 prosenttia kaikista vuonna 1985 (n=6983) ja 1995 (n=7508) koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleista, 16–18-vuotiaista suomalaisista pois lukien varusmiehet.

Tarkasteltaessa kahden, ennen 1990-luvun lamaa ja sen jälkeen, vailla koulutusta ja työstä olleen 16–18-vuotiaiden ryhmän peruskoulun jälkeistä elämäntiekua ja työurien muotoutumista. Järvinen ja Vanttaja (2013) jaottelivat ne vakaaseen työuraan (opiskelija/työllinen), katkonaiseen työuraan (opiskelija/työllinen/työtön/työvoiman ulkopuolella) ja pysähtyneeseen työuraan (työtön/työvoiman ulkopuolella). Kun työuran muotoutumista tarkasteltiin suhteessa vanhempien koulutustasoon, nähtiin selkeät erot nuorten välillä: mitä enemmän huoltajalla on koulutusta, sitä todennäköisemmin lapsi päätyi vakaalle työuralle 12–15 vuotta NEET-aseman jälkeen (taulukko 2). Suurin ryhmä näistä työttömäksi tai työvoiman ja koulutuksen ulkopuolelle jääneistä nuorista olivat perheistä, joissa huoltaja oli vain peruskoulun varassa (43 % vuonna 1995 NEET-asemassa ja 30 % vuonna 2007 NEET-asemassa). (Järvinen & Vanttaja 2013.)

Taulukko 2. Koulutuksen ja työn ulkopuolella vuonna 1985 ja 1995 olleiden nuorten työurat vanhempien koulutuksen mukaan vuonna 2000 (ikäkohortti 1985) ja vuonna 2007 (ikäkohortti 1995) (Järvinen & Vanttaja 2013, 515, nuolet lisätty)

	Huoltajan koulutus, kohortti 1985 (n ≈ 6 983)			Huoltajan koulutus, kohortti 1995 (n = 7 508)		
	perusaste	keskiaste	korkeaste	perusaste	keskiaste	korkeaste
vakaa työura	25	32	41	38	39	45
katkonainen työura	32	34	33	33	34	28
pysähtynyt työura	43	34	27	30	26	26
yht. (%)	100	100	100	100	100	100

Vaille toisen asteen koulutusta jääminen ja sen vuoksi työvoiman ulkopuolelle jääminen näyttää siis tilastollisesti vahvasti ”periytyvältä”, vaikkakin perusasteen koulutuksen saaneiden vanhempien NEET-asetmassa olleista nuorista suurempi osuus vuonna 2007 (38 %) kuin 2000 (25 %) päätyy myöhemmin opiskelemaan tai työhön (ns. vakaa työura, taulukko 2). Toimeentulossa yhteiskunnan apuun turvautuminen näyttää olevan ylisukupolvista ja kasautuvaa, kun tarkastellaan NEET-vuosien määrää ja nuoren huoltajan toimeentulotuen saantia, koulutustasoa ja perhemuotoa. Pitkään eli tarkastelussa kuusi vuotta koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten vanhemmista 70 prosenttia oli saanut toimeentulotukea, yli 60 prosentilla oli ”muu kuin ydinperhe” ja lähes 60 prosentilla korkein koulutus oli keskiaste eli ammattikoulu tai lukiola. (Larja ym. 2016.)

Pohdinta

Lasten ja nuorten sosiaalisen taustan mukaan eriytyvien koulutuspolkujen tarkastelu herättää kysymään, mitä koulujärjestelmän tasolla eli koulutuspolitiikan keinoin voidaan tehdä, jotta järjestelmä tukisi tasavertaisesti lasten ja nuorten osallisuutta yhteiskuntaan koulutuksen ja työn kautta. Kuten tässä luvussa olemme esittäneet, lasten ja nuorten kotitaustan yhteys varhaiseenkin valikoitumiseen koulutuspolulla näkyy tämän päivän Suomessa erityisesti kaupungeissa peruskoulujen välillä ja sisällä sekä peruskoulun jälkeen siinä nuorten ryhmässä, jotka ovat ”vaarassa pudota” ammatillisen tai yleissivistävän koulutuksen sekä työn ulkopuolelle. Molemmissa puhetapa, jossa lasten ja nuorten koulutuspolut nähtäisiin vain heidän yksilöllisten piirteidensä tai kulttuurin kautta, hämärtää näkemästä epätasa-arvon rakenteellisen perustan koulutuspoluissa ja työelämässä (Thompson 2011).

Kun kuunnellaan työn ja koulutuksen ulkopuolella elävien nuorten itsensä ääntä, herää kysymys minkä muotoista tai laajuista koulutuksen ja työn pitäisi olla, jotta se pitäisi mukanaan koko ikäluokan. Esimerkiksi Takkusen, Heikurin ja Takkusen (2009)

tutkimus työpajoihin osallistuneista työttömistä nuorista kuvaa, miten osalla heistä ei ole jäsentynyttä tavoitetta, tietoa, halua tai taitoa käsitellä sitä, mitä haluaisi tehdä toimeentulonsa eteen tai osalla heistä on tavoite hyvästä elintasosta, mutta sen saavuttamiseen ei liity rehellistä työtä, vaan nuoret saattavat olla hyvinkin sitoutuneista jopa rikolliseen toimintaan. Näiden nuorten tavat toimia suhteessa palvelujärjestelmiin, palkkatyöhön ja työpajatoimintoihin rakentuvat (i) itsellisyyden ihanteen ja auktoriteettien vastustamisen kautta (ii) ”joutilaina”, mutta viranomaisten kanssa taitavasti kommunikoiden tai (iii) osallistuen vain saavuttaessaan mielestään riittävän korvauksen (Takkunen ym. 2009). Nämä havainnot herättelevät kysymään, miten peruskoulun tulisi valmistaa nuoria yhteiskuntaan ja toimeentuloon, voiko se katkaista esimerkiksi ylisukupolvista työttömyyttä sekä onko täysipäiväinen työskentely tai opiskelu ainoa vaihtoehto. Ylipäänsä työn ja koulutuksen ulkopuolella elämistä ei voine pitää vain ”NEET-nuorten” yksilöllisinä piirteinä, vaan jossain määrin sukupolvisesti ketjuttavana, kuten olemme tilastoin tässä luvussa kuvanneet.

Puhetta lasten yksilöllisistä ”taipumuksista” käytetään oikeutuksena lasten valikointiin painotetun opetuksen kiinteisiin luokkiin jo peruskoulussa sekä laki- ja viranomaispuheessa (PL 1998/682, 28§) että vanhempien keskuudessa (Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015). Kun lasten yksilöllisiä taipumuksia tarkastellaan osana yhteiskuntaluokkakysymystä, näkökulma lasten sijoittamisessa kouluihin ”valinnaisuuden” politiikalla siirtyy vallan sekä sosiaalisten hierarkioiden säilyttämisen ja legitimoimisen kentälle (Reay & Lucey 2003) ja siten se näyttää kadottavan peruskoululla tavoiteltua tasa-arvoa. Vaikka koulujen oppilaaksiotto perustuisi maantieteellisiin oppilasalueisiin, peruskoululaisten koulupolkujen lohkoutuminen erityisesti kaupungeissa on koulujen oppilasalueiden väestöpohjaa paljon mutkikkaampi ilmiö. Koulun sijaintialueen lisäksi yläkoulujen oppilasalueeseen vaikuttaa se, miten laajamittaista oppilaiden valikointia ja valikoimien perusteella suljettuja oppilasryhmiä koulut käyttävät. Molemmissa lasten koulutuspolkuun peruskoulujen sisällä ja välillä vaikuttavat huoltajien koulutustaso ja toimeentulo.

Koulutuspolitiikassa puhutaan tyypillisesti perheiden ”valinnanmahdollisuuksista” mutta tässä luvussa esitetty tarkastelu oppilasvalikoinnista kouluihin sijoittumisessa herättää kysymyksen, onko ilmiössä koulujen ja kuntapoliitikkojen itse-intressiä. Haluavatko koulut ”vastustaa tavallisuutta” (ks. Maguire, Perryman, Ball & Braun 2011) houkutellakseen erikoistumisen aikakaudella keskiluokan vanhempia, joiden voidaan olettaa tukevan muita paremmin lapsensa koulunkäyntiä? Toisaalta haastattelemamme kaupunkilaisvanhemmat pohtivat, eikö tavallinen enää riitä (Seppänen, Kosunen, ym. 2015), vaikka samanaikaisesti tavallista hyvää peruskoulua pidettiin korkealla arvoasteikossa ja toiveissa (Kosunen 2016). Eriytymiskehityksen tarkastelun myötä tätä tulosta täytyy kuitenkin tarkentaa siten, että tilanteessa, jossa suurissa kaupungeissa 11–37 prosenttia (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015) yläkoululaisista opiskelee valikoidussa oppilasryhmässä kaupungista riippuen, tavallisen hyvä koulu, jonka toivottuudesta haastatteluaineistossa oltiin melko vahvasti puoltavalla kannalla, voi alkaa määrittyä uudelleen. Painotetun opetuksen ja valikoitujen oppilasryhmien rakentamisessa ei ole kyse ainoastaan siitä oppilasjoukosta, joka valitsee ja pääsee näihin: näillä valinnoilla on vaikutuksensa koko kaupungin kaikkien koulujen tilanteeseen, sillä muuhun kuin alueensa kouluun valikoituvat lapset ovat poissa naapurustonsa yleisopetuksen koululuokista. Kaupunkilaisperheillä näyttää haastattelututkimuksissa olevan tarve vaikuttaa lapsen koulupaikkaan, jos koulujen oppilaspohjat o(lisi)vat sosiaalisesti hyvin eriytyneitä (Seppänen, Kosunen ym. 2015), jolloin koulujen oppilaspohjien eriytymiskehitys todennäköisesti kiihdyttää yhä laajempaa perheiden joukkoa tekemään erityisiä valintoja lapsensa peruskouluun menemisessä. Nähtäväksi jää, miten kaupunkilaisvanhempien toive siitä, että tavallisen hyvä koulu riittäisi, muuttuu, mikäli koulumarkkinointumiskehitys yhä voimistuu Suomen suurissa kaupungeissa. Mikä silloin on se toivottu ”tavallisen hyvä koulu”?

Lisää tutkimustietoa tarvittaisiin siitä, mitä seurauksia edellä hahmotellulla peruskoulujen sisäisellä ja välisellä lohkoutumisella erityisesti kaupungeissa on peruskoulun päättävien nuorten

jatko-opintoja ajatellen. Hyvin vähän tiedetään siitä, onko sillä, missä (koulussa ja opetusryhmässä) ja miten (suhteessa opetussuunnitelmaan ja tavallista laajempaan koulunkäynnin tukeen) nuoret kävivät peruskoulunsa yhteyttä siihen, että osa nuorista päätyy useiksi vuosiksi koulutuksen ja työn ulkopuolelle. Luvun tarkastelu herättää kysymään esimerkiksi, miten ja millainen oppimisen ja koulukäynnin tuki myötävaikuttaa peruskoulun jälkeiseen kouluttautumiseen, kun tiedetään, että erityisopetuksen tarjonta on laajentunut ikäryhmittäin tarkastelujaksolla 2001–2010 ja kohdistuu laajimmillaan peruskoulun viimeisiin vuosiluokkiin (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014a). Kuntien välisessä vertailussa puolestaan näkyy, että erityisopetusta (ennen vuotta 2010) sai useampi oppilas – erityisesti lievimmissä oppimisen vaikeuksissa – silloin kun sitä tarjottiin hajautetusti useammassa koulussa (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014b). Vuodesta 2011 käyttöön otetussa oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmässä (PL 2010/642, 16a ja 17§) avainasemassa onkin niin kutsuttu moniammatillinen yhteistyö (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015), jolloin peruskoulu voi olla osa tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamista koulutuspolitiikan ja sosiaalipolitiikan yhteisvoimin. Luvussa tarkasteltu koulutuspolkujen lohkoutuminen peruskoulun sisällä ja sen jälkeen herättää kysymään, mitkä ovat ne järjestelmän rakenteet, joilla havaittua lohkoutumista voitaisiin vähentää.

Lähteet

- Apunen, M. 2015. Miksi en saisi haluta lapselleni hyvää opettajaa? Helsingin Sanomat 27.1.2015. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002795613.html>. (Luettu 8.11.2016.)
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254. doi: 10.1080/00313831.2015.1120235.
- Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (6), 635–642.
- Bowe, R., Ball, S. & Gewirtz, S. 1994. 'Parental choice', consumption and social theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies* 42 (1), 38–52.

- Espoon kaupunki 2016a. Painotettu opetus. http://www.espoo.fi/fi-FI/Pai-vahoito_ ja_ koulutus/Perusopetus/Kouluun_hakeminen/Muuhun_kuin_lahikouluun_hakeminen/Painotettu_opetus. (Luettu 17.3.2017.)
- Espoon kaupunki 2016b. Painotetun opetuksen oppilasvalintaperusteet. Opetus- ja varhaiskasvatuslautakunta 28.9.2016 § 145 <http://www.espoo.fi/download/noname/%7B43699369-7AF0-435D-8191-CA936B2D51E0%7D/81820>. (Luettu 17.3.2017.)
- Helsingin Sanomat 28.1.2015. Pääkirjoitus. Kouluista on liian helppo säästää. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002795874.html>. (Luettu 8.11.2016.)
- Helsingin Sanomat 13.8.2015. Opetusministeri Grahn-Laasonen puolustaa pääsykokeita peruskoulussa <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002844703.html>. (Luettu 8.11.2016.)
- Helsingin Sanomat 20.1.2017a. Kisa kouluun alkaa, hep! Helsingin Sanomat 20.1.2017, A 19.
- Helsingin Sanomat 20.1.2017b. Sisu Heikkeri, 12, on valmistautunut yläasteen pääsykokeisiin viime kesästä asti – jo eskari-ikäiset käyvät koulutesteissä <http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005052550.html>. (Luettu 1.3.2017.)
- Jalonen, T. 2016. Tasa-arvoisen peruskoulun harha. Puheenvuoroja. Kasvatus 47 (4), 361–365.
- Järvinen, T. 2012. Koulupudokkaiden yhteiskunnallinen asema ja myöhemmät elämänvaiheet. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten koulutus- ja työmarkkinoille sijoittumisen vertailua. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia A:212, 169–186.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa: M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125–151.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa: M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot – vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes, 140–149.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. Yhteiskuntapolitiikka 78 (5), 509–519.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., & Varjo, J. 2015. Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten kouluosaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. Nuorisotutkimus 33(3–4), 37–58.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014a. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. Kasvatus 45 (2), 152–166.

- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014b. Erityisoppilaiden osuuksien kuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001–2010. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 619–630.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsinki: Unigrafia.
- Kosunen, S., Carrasco, A. & Tironi, M. 2015. The role of ‘hot’ and ‘cold’ knowledge in the choice of schools in Chilean and Finnish cities. Teoksessa P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (Toim.). *Contrasting dynamics in education politics of extremes: school choice in Chile and Finland*. Sense Publishers, 139–157.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015. Transmission of capital and the feel for the game: upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58 (4), 329–342.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 47(3), 230–244.
- Lamb, S. 2011. Pathways to school completion: An international comparison. Teoksessa S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (toim.) *International studies of school completion and dropout: research, theory and policy*. Springer, 21–73.
- Larja, L., Törmäkangas, M., Merikukka, M., Ristikari, T., Gissler, M. & Paananen, R. 2016. NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä. *Teema Tieto&trendit* 2/2016, 27.4.2016.
- Lempinen, S., Berisha, A-K. & Seppänen, P. 2016. Inklusion ja kouluvalinnan dilemma – Oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. *Kasvatus* 47 (2), 125–138.
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M. Vainikainen (toim.) *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellisen seura, *Kasvatusalan tutkimuksia* 67.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. and Braun, A. 2011. “The ordinary school – what is it?”, *British Journal of Sociology of Education* 32 (1), 1-16.
- PL 1998/628. Perusopetuslaki.
- PL 2010/642. Laki perusopetuslain muuttamisesta.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Reay, D. & Lucey, H. 2003. The Limits of ‘Choice’: Children and inner city schooling. *Sociology* 37 (1), 121–142.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalitussseura, 79–108.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. (Toim.). *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutus-*

- politiikka. *Research in Education Sciences* 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Seppänen, P. & Kosunen, S. 2015. Eine finnische Einheitsschule? Subtile Schülerselektion in der Schulwahlpolitik in städtischen Gebieten Finnlands. [Uniform Finnish Comprehensive Schooling? Subtle pupil selection along school choice policies in urban Finland.] Teoksessa W. Helsper, H. H. Krüger (toim.). *Auswahl der Bildungsklientel - Zur Herstellung von Selektivität in "exklusiven" Bildungsinstitutionen* [Selection in Educational Institutions – Studies on Creation of Institutional Selectivity.] Springer, 321–346.
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. 2015. Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. *Research in Education Sciences* 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 153–200.
- Seppänen, P. & Rinne, R. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. *Research in Education Sciences* 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 23–58.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. *Oppilasvalikointi perusopetuksessa esimerkkinä Turun koulumarkkinat*. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. *Research in Education Sciences* 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 325–370.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Valikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.). *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. *Research in Education Sciences* 68. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 87–121.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2007. Koulutuksen keskeyttäminen. Lukio-koulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen sukupuolen mukaan lukuvuosina 2000/2001 - 2006/2007. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk_2007_2009-03-11_tau_001.html. (Luettu 16.3.2017.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2014a. Koulutukseen hakeutuminen. Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/khak/2014/khak_2014_2016-03-22_tie_001_fi.html (Luettu 12.3.2017)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2014b. Koulutukseen hakeutuminen. Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen

- jatko-opintoihin 2005 - 2014. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/khak/2014/khak_2014_2016-03-22_tau_001_fi.html (Luettu 12.3.2017)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2015. Koulutuksen keskeyttäminen. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html (Luettu 16.3.2017)
- Suutari, M. (toim.) 2001. Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125-151.
- Takkunen, U-M., Heikkuri, M. & Takkunen, H. 2009. Palveluiden ulkopuolelle jäävät nuoret. Yhteiskuntapolitiikka 74 (4), 438–445.
- Thompson, R. 2011. Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training, *Oxford Review of Education*, 37 (6), 785–802, DOI:10.1080/03054985.2011.636507.
- Tolonen, T. 2013. Youth cultures, lifestyles and social class in Finnish contexts. *Young* 21 (1), 55–75.
- Turun kaupunki 2016. Perusopetuksen oppilasalueet 1.8.2016. Kiinteistöliikelaitos.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellisen seura, *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 107–133.