

Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet

Venla Bernelius, Heidi Huilla

VALTIONEUVOSTON JULKAISUJA 2021:7

vn.fi



VALTIONEUVOSTO
STATSRÅDET

Valtioneuvoston julkaisu 2021:7

Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet

Venla Bernelius, Heidi Huilla

Valtioneuvosto Helsinki 2021

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Julkaisumyynti

Beställningar av publikationer

**Valtioneuvoston
verkkokirjakauppa**

Statsrådets
nätbokhandel

vnjulkaisumyynti.fi

Valtioneuvosto

© 2021 tekijät ja opetus- ja kulttuuriministeriö

ISBN pdf: 978-952-383-761-4

ISSN pdf: 2490-0966

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2021

Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet

Valtioneuvoston julkaisu 2021:7

Julkaisija Valtioneuvosto

Tekijä/t Venla Bernelius, Heidi Huilla

Toimittaja/t

Yhteisötekijä

Kieli suomi

Sivumäärä

165

Tiivistelmä

Selvityksessä tarkastellaan suomalaisen peruskoulun ja varhaiskasvatuksen tasa-arvotilannetta erityisesti sosiaalisten ja alueellisten jakojen tuottamien haasteiden näkökulmasta. Selvityksessä kartoitetaan myös varhaiskasvatustyksiköiden ja peruskoulujen tukimahdollisuuksia.

Keskeinen tulos on, että yhteiskunnan lisääntynyt sosiaalinen ja alueellinen eriytyminen haastaa perusopetus- ja varhaiskasvatusjärjestelmän sekä paikallisella että kansallisella tasolla. Perusopetuksen osalta erityisen huolestuttavana signaalina on ollut osaamiseröjen kasvu sekä oppilaiden että koulujen välillä.

Alueellisen sosioekonomisen ja etnisen segregaation vaikutuksesta koulutuksellinen huono-osaisuus alueellistuu tavalla, joka heikentää maantieteellisesti ja sosiaalisesti syrjään jäävien peruskoulujen edellytyksiä saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Suuri osa erityisessä riskissä olevista kouluista sijaitsee isojen kaupunkien huono-osaistuneissa naapurustoissa. Varhaiskasvatuksessa näkyy sama eriytyminen dynamiikka, joka heijastuu lasten tasa-arvon lähtökohtiin näiden siirtyessä perusopetukseen.

Kansainvälisessä vertailussa Suomen vahvuuksia ovat institutionaalisen laadun vakaus ja edelleen maltillisena näyttäytyvä eriytyminen. Järjestelmällämme on hyvät edellytykset panostaa tasa-arvon tukeen erityisesti myönteisen erityiskohtelun resursoinnin sekä yli sektorirajojen toteutettavan yhteistyön malleilla.

Asiasanat tasa-arvo, segregaatio, perusopetus, varhaiskasvatus, myönteinen erityiskohtelu

ISBN PDF 978-952-383-761-4

ISBN painettu

Asianumero

ISSN PDF

2490-0966

ISSN painettu

Hankenumero

Julkaisun osoite <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>

Jämlikhet inom utbildningen, regional och social differentiering och möjligheterna med positiv särbehandling

Statsrådets publikationer 2021:7

Utgivare Statsrådet

Författare Venla Bernelius, Heidi Huilla

Redigerare

Utarbetad av

Språk finska

Sidantal

165

Referat

I utredningen granskas jämlikhetsläget i den finländska grundskolan och småbarnspedagogiken särskilt med tanke på de utmaningar som den sociala och regionala differentieringen medför. I utredningen kartläggs också stödmöjligheterna vid småbarnspedagogiska enheter och grundskolor.

Det centrala resultatet är att den ökade sociala och regionala differentieringen i samhället utmanar systemet med grundläggande utbildning och småbarnspedagogik på både lokal och nationell nivå. När det gäller den grundläggande utbildningen har en särskilt oroväckande signal varit att kunskapsskillnaderna mellan eleverna och skolorna har ökat.

Till följd av regional socioekonomisk och etnisk segregation blir den utbildningsmässiga utsattheten regionaliserad på ett sätt som försämrar förutsättningarna för geografiskt och socialt marginaliserade grundskolor att uppnå goda inlärningsresultat. En stor del av de skolor som löper särskild risk finns i utsatta grannskap i stora städer. Inom småbarnspedagogiken syns samma dynamik i differentieringen och den återspeglas i utgångspunkterna för barns jämlikhet när de övergår till den grundläggande utbildningen.

I internationell jämförelse är Finlands starka sidor stabiliteten i den institutionella kvaliteten och den fortfarande måttfulla differentieringen. Vårt system har goda förutsättningar att satsa på stöd för jämlikhet i synnerhet genom resursfördelning för positiv särbehandling och genom modeller för samarbete över sektorsgränserna.

Nyckelord jämlikhet, segregering, grundläggande utbildning, småbarnspedagogik, positiv särbehandling

ISBN PDF 978-952-383-761-4

ISBN tryckt

Ärendenummer

ISSN PDF 2490-0966

ISSN tryckt

Projektnummer

URN-adress <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>

Educational equity, social and spatial segregation and opportunities for targeted support

Publications of the Finnish Government 2021:7

Publisher Finnish Government

Authors Venla Bernelius, Heidi Huilla

Editor

Group Author

Language Finnish

Pages

165

Abstract

The report examines equity in early childhood education and care (ECEC) and in comprehensive school education (primary and lower secondary education), particularly from the perspective of the challenges posed by social and regional divisions. The study also identifies the opportunities for support for ECECs and comprehensive schools.

The key result is that the growing social and regional segregation in society challenges the systems of early childhood education and care and comprehensive school education at both local and national levels. In comprehensive schools, the growing differences in competence between both students and schools are a particularly worrying signal.

As a result of regional socio-economic and ethnic segregation, educational disadvantages are becoming localised in certain areas in a way that undermines the capacity of comprehensive schools that are geographically and socially marginalised to achieve good learning outcomes. Most of the schools at greatest risk are located in disadvantaged neighbourhoods in big cities. The same dynamics of segregation can be seen in early childhood education and care, which impacts the disparate premises for equity from which the children then transition into comprehensive school education.

In international comparisons, Finland's strengths include the stability of institutional quality and segregation that is still manifestly moderate. Our system is well placed to invest in support for equality, in particular through systematic models of needs-based resource allocation and models of cross-sectoral cooperation.

Keywords Equality and equity, Segregation, Comprehensive school education, Early childhood education and care, Positive discrimination

ISBN PDF 978-952-383-761-4

ISSN PDF 2490-0966

ISBN printed

ISSN printed

Reference number

Project number

URN address <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>

Sisältö

| | |
|--|----|
| Kiitokset | 9 |
| 1 Johdanto | 12 |
| OSA 1. | |
| 2 Oppimisen kansalliset haasteet | 14 |
| 3 Koulutuksellinen tasa-arvo ja eriytymisen ulottuvuudet | 16 |
| 4 Koulutuksen periferiat: missä ovat koulutuksellisen tasa-arvon katvealueet? ... | 19 |
| 5 Koulutuksen urbaanit periferiat: koulujen eriytyvät toimintaympäristöt ja kasvavat oppimistulosten erot | 28 |
| 5.1 Kaupunkikoulujen eriytymisen tausta: kaupunkisegregaation kasvu | 28 |
| 5.2 Varhaiskasvatus- ja perusopetusikäisten lasten ja nuorten alueellinen segregatio suomalaiskaupungeissa | 31 |
| 6 Koulujen ja varhaiskasvatyüksiköiden lähialueiden eriytyminen | 35 |
| 6.1 Koulutuksellisen huono- ja hyväosaisuuden alueellinen kasautuminen | 36 |
| 6.2 Oppilasalueiden muutos: kasvavia eroja ja koulutuksellisen huono-osaisuuden polkuriippuvuutta | 40 |
| 6.3 Alueellisten erojen tiheneminen kaupunkiseutujen ytimessä ja pienillä aluetasoilla | 47 |
| 7 Kouluyhteisöt ja kasautuvat koulutuksellisen huono-osaisuuden riskit | 51 |
| 7.1 Koulusegregaation ja lisääntyvän työkuorman yhteys opettajasegregaation riskiin | 54 |
| 8 Varhaiskasvatuksen yhteisöt ja kasautuvat koulutuksellisen huono-osaisuuden riskit | 57 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 9 | Oppilaiden taustojen ja oppimistulosten eriytyminen: kasvavat sosioekonomiset erot ja koulutuksellisen huono- ja hyväosaisuuden periytyminen | 60 |
| 9.1 | Koulutuksen periytyminen, ylisukupolvinen eriarvoisuus ja huono-osaisuus Suomessa | 63 |
| 9.1.1 | Koulutuksellinen eriarvoisuus Suomessa | 64 |
| 9.1.2 | Koulutuksen periytyvyyden selitysmalleja | 65 |
| 10 | Sukupuoli, kieli, etninen tausta ja osaamiserot | 68 |
| 10.1 | Maahanmuuttotaustaisuus ja kieli oppimisen taustatekijänä | 68 |
| 10.2 | Sukupuoli ja osaamiserot..... | 74 |
| 11 | Varhaiskasvatus osana oppilaiden koulupolkua | 77 |
| 12 | Eriytyvät koulutuspolut ja instituutioiden muuttuva kenttä | 82 |
| 12.1 | Kouluvalinnat ja painotettu opetus..... | 82 |
| 12.2 | Oppimisen tuki | 86 |
| 12.3 | Koulutussiirtymät..... | 89 |
| 13 | Koulutuksen maantieteelliset periferiat: Syrjäseutujen haasteita | 92 |
| 14 | Koulut ja eriytyvä yhteiskuntakehitys kansainvälisessä valossa | 96 |
| 14.1 | Yhteiskunnallinen eriarvoisuus ja kaupunkien muutos Euroopassa..... | 96 |
| 14.2 | Koulujen eriytyminen: empiirisiä havaintoja eurooppalaisista kaupungeista | 97 |
| 14.2.1 | Koulujen eriytyminen ja koulutuksellinen tasa-arvo | 97 |
| 14.2.2 | Koulujen eriytyminen institutionaaliset ulottuvuudet..... | 99 |
| 14.3 | Polarisoituneita kaupunkeja ja polarisoituneita kouluja? Alueellisen eriytyminen rooli koulujen eriytymisessä | 100 |
| 14.4 | ”Oikeanlaista” koulua etsimässä: Vanhempien toiveet ja niiden vaikutukset koulujen eriytymiseen..... | 101 |
| 14.5 | Koulun maineen ja asuinalueiden eriytyminen välinen yhteys..... | 104 |
| 15 | Kansainvälisiä kokemuksia koulujen tuesta | 105 |
| 15.1 | Koulujen eriytymistä ehkäisevä politiikka..... | 105 |
| 15.2 | Koulujen mahdollisuuksien tasa-arvon tuen politiikat | 107 |

OSA 2.

16 Reittejä ratkaisuihin

| | |
|--|-----|
| 17 Tarpeenmukainen resursointi eli myönteisen erityiskohtelun rahoitus | 113 |
| 17.1 Myönteisen erityiskohtelun resursoinnin taustasta Suomessa | 114 |
| 17.2 Myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet..... | 117 |
| 17.3 Rahoituksen kohdentuminen ja suhteellisen tarpeen arviointi: resurssien allokoinnin laskentamalli..... | 118 |
| 17.4 Rahoituksen riittävän tason arviointi ja vaikuttavuuden seuranta..... | 122 |
| 17.5 Rahoituksen pitkäjänteisyys ja tuki rahoituksen tehokkaaseen käyttöön | 123 |
| 17.6 Stigmatisoimattomat rahoitusmallit..... | 124 |
| 17.7 Myönteinen erityiskohtelu: koulujen ja oppilaiden tukea..... | 125 |
| 17.8 Opettajasegregaation ehkäisy, opettajien työn tuki ja myönteinen erityiskohtelu | 127 |

| | |
|---|-----|
| 18 Lähikoulujen ja varhaiskasvatuspolkujen vahvistaminen ja oppilasalueiden rajanveto | 128 |
| 18.1 Lähikoulujen houkuttelevuuden vahvistaminen ja kouluvalintojen eriyttävien vaikutusten minimointi | 128 |
| 18.2 Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja eheät polut lähikouluun..... | 130 |
| 18.3 Oppilasalueiden rajanveto ja lähikoulun määrittäminen | 132 |

| | |
|---|-----|
| 19 Kouluissa tarjottavan etäyhteyksin toteutettavan opetuksen mahdollisuudet opetustarjonnan yhdenvertaistamisessa | 134 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 20 Koulu sektorirajat ylittävän toiminnan keskiössä: koulutuksellisen tasa-arvon monialainen tuki | 136 |
| 20.1 Kaupunkisuunnittelun ja alueellisen kehityksen merkitys kouluille | 136 |
| 20.2 Koulut aluekehityksen ajureina ja alueellisena toimijana..... | 138 |
| 20.3 Koulutusrakenteen uusintuminen..... | 138 |
| 20.4 Koulut muuttopäätösten ajurina: veto-, pito- ja työntövoimaa..... | 139 |
| 20.5 Koulut alueellisena toimijana | 141 |
| 20.6 Koulutuksellinen tasa-arvo ja koulu sektorirajat ja hallinnonalat ylittävän toiminnan kokoajana | 143 |

| | |
|---|-----|
| 21 Kansallisen tietopohjan ja kriteereihin perustuvan seurannan kehittäminen | 146 |
|---|-----|

| | |
|--------------------------------|-----|
| 22 Johtopäätökset | 148 |
| 22.1 Suosituksia | 152 |

| | |
|----------------------|-----|
| Lähteet | 154 |
|----------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| Liite. Listaus lausunnoista | 164 |
|--|-----|

KIITOKSET

Haluamme kiittää lämpimästi kaikkia selvityksen tekoa tukeneita henkilöitä. Saimme selvityksen tekoa varten yhteensä 20 kirjallista lausuntoa, teimme seitsemän virallista asiantuntijahaastattelua, 18 anonyymia haastattelua ja kävimme useita taustoittavia keskusteluja eri asiantuntijoiden kanssa.

Suuri kiitos professori Maarit Alasuutari, Jyväskylän yliopisto, yliopistonlehtori Päivi Armila, Itä-Suomen yliopisto, professori Kristiina Brunila, Helsingin yliopisto, professor Gunilla Holm, Helsingfors universitet, professori Markku Jahnukainen, Helsingin yliopisto, kollegiumtutkija Mira Kalalahti, Turun yliopisto, erityisasiantuntija Aleksi Kalenius, Suomen sosiaali ja terveystyö ry SOSTE, tutkimuskohtaja Tuomas Kosonen, Palkansaajien tutkimuslaitos, apulaisprofessori Sonja Kosunen, Helsingin yliopisto, professori Anne Kouvonen ja tutkijatohtori Ulla Buchert, Helsingin yliopisto, professori emerita Elina Lahelma, Helsingin yliopisto, koulutuspolitiikan päällikkö Jaakko Salo, Opettajien Ammattijärjestö OAJ, tenure track -tutkija Maiju Paananen, Tampereen yliopisto, tutkijatohtori Marja Peltoja, Helsingin yliopisto, ja yliopistonlehtori Anne-Mari Souto, Itä-Suomen yliopisto, tutkimusprofessori Juhani Rautopuro ja yliopistotutkija Kari Nissinen, Jyväskylän yliopisto, apulaisprofessori Matti Sarvimäki, Aalto yliopisto, apulaisprofessori Janne Varjo, Helsingin yliopisto, professori emeritus Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto, yliopistonlehtori Outi Ylitapio-Mäntylä, Oulun yliopisto, professori Jukka Kekkonen, Helsingin yliopisto, rehtori Pentti Tossavainen, Helsinki, rehtori Nana Lampi, Turku, rehtori Janne-Pekka Nurmi, Helsinki, palveluohjaaja, päiväkodin johtaja Sanna Korpisalo, Vantaa sekä historian- ja yhteiskuntaopinopettaja Leena Mäkelä.

Kiitämme lämpimästi myös selvityksen karttojen ja kuvaajien visualisoinnin tehnyttä yliopisto-opettaja Arttu Paarlahtea, Helsingin yliopisto, selvitystä varten arviointiaineistoja koostanutta ja analysoinutta yliopistotutkija Kari Nissistä, Jyväskylän Koulutuksen tutkimuslaitos, sekä selvitystä varten oman alansa tutkimusta koostaneet luvut kirjoittanutta kaupunki- ja koulusegregaation tutkimukseen erikoistunutta tutkijatohtori Isabel Ramos Lobatoa, Helsingin yliopisto sekä koulutuksellisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuuteen erikoistunutta väitöskirjatutkija Joonas Luukkosta, Helsingin yliopisto. Isabel Ramos Lobaton teksti on käännetty englannin kielestä.

Lisäksi haluamme kiittää taustoittavia haastatteluista nimettöminä antaneita tutkijoita, kentän toimijoita ja kokemusasiantuntijoita sekä Oikeus oppia -foorumin asiantuntijoita ja tutkijoita.

Tiivistelmä

Tämän Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia –ohjelman työtä taustoittavan selvityksen tavoitteena on tarkastella suomalaisen peruskoulun ja varhaiskasvatuksen tasa-arvotilannetta erityisesti 2000-luvun kuluessa nousseiden sosiaalisten ja alueellisten jakojen tuottamien haasteiden näkökulmasta. Pääkysymyksinä on, miten yhteiskunnallinen sosiaalinen eriytyminen, väestörakenteen muutokset ja voimistuvat alueelliset erot sekä maan eri osien välillä että kaupunkiseutujen sisällä heijastuvat perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen tasa-arvoon.

Selvityksessä kartoitetaan myös, millaisia uusia ratkaisuja oppilaiden, varhaiskasvatusyksiköiden ja peruskoulujen tukeen on löydettävissä sosiaalisen ja alueellisen eriytymisen näkökulmasta. Etenkin systemaattisesti toteutetulla paikallisiin tarve-eroihin reagoivan rahoituksen (engl. *equal opportunity funding*) kehittämällä voidaan kohdentaa tukea kansallisesti vaikuttavalla tavalla. Oikeus oppia –ohjelmassa tästä käytetään käsitettä myönteisen erityiskohtelun resursointi. Koska useat haasteet nousevat koulutusjärjestelmän ulkopuolelta, tarkastelemme myös yli sektorirajojen ja hallinnonalojen ulottuvia kehittämismahdollisuuksia asuinalueiden ja koulujen eriytymisen ehkäisemiseksi.

Selvitys pohjautuu tutkimusjulkaisujen läpikäyntiin sekä selvitystä varten kerättyihin ja analysoituihin uusiin aineistoihin. Selvitystä varten on kerätty kirjallisia lausuntoja sekä asiantuntijahaastatteluja eri alojen asiantuntijoilta tutkimuslaitoksista ja opetustoimesta. Uusina tutkimustarkasteluina on tuotettu tilasto- ja alueanalyysyjä ja oppimistulosten analyysyjä sekä koostettu segregatioanalyysi pääkaupunkiseudulta.

Kansallisen tarkastelun taustoittamiseksi ja kontekstualisoimiseksi analysoidaan kansainvälistä tutkimusnäyttöä koulujen eriytymisen mekanismeista sekä tavoista pyrkiä tukemaan koulutuksellista tasa-arvoa. Tukijärjestelmät on jaettu kahteen tavoitteiltaan erilaiseen ryhmään: yhtäältä koulujen ja varhaiskasvatusyksiköiden sosiaalisen eriytymisen eli segregatian seurauksia tasoittaviin malleihin sekä toisaalta eriytymisen ennaltaehkäisemistä tavoitteleviin malleihin. Onnistuessaan myös eriytymisen seurauksia tasoittavat mallit, kuten myönteisen erityiskohtelun resursointi, voivat vähentää lähtökohtaista segregatiota esimerkiksi lisäämällä koulujen houkuttelevuutta kouluvalinnoissa.

Selvityksen keskeinen johtopäätös on, että yhteiskunnan lisääntynyt sosiaalinen ja alueellinen eriytyminen haastaa perusopetus- ja varhaiskasvatusjärjestelmän sekä paikallisella että

kansallisella tasolla. Perusopetuksen osalta erityisen huolestuttavana signaalina on ollut oppimistulosten tasa-arvon heikkeneminen. Ero osaamistasoltaan parhaiden ja heikoimpien oppilaiden välillä on kasvanut, ja samalla oppilaiden perhetaustan vaikutus tuloksiin on voimistunut. Erojen kasvu sekä oppilaiden että koulujen välillä osoittaa, että koulutusjärjestelmä ei pysty tasoittamaan taustan tuottamia lähtökohtien eroja oppilaiden välillä.

Alueellisen sosioekonomisen ja etnisen segregaation vaikutuksesta koulutuksellinen huono-osaisuus myös alueellistuu tavalla, joka heikentää merkittävästi maantieteellisesti ja sosiaalisesti syrjään jäävien peruskoulujen edellytyksiä saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Suuri osa erityisessä riskissä olevista kouluista sijaitsee isojen kaupunkien huono-osaistumisriskissä olevissa naapurustoissa. Varhaiskasvatuksessa näkyy sama sosiaalisen eriytyksen dynamiikka, joka heijastuu lasten ja nuorten tasa-arvon lähtökohtiin näiden siirtyessä perusopetukseen. Osaamisen ja hyvinvoinnin erojen tasoittamiseksi onkin kiinnitettävä erityistä huomiota koulutusjärjestelmän kykyyn reagoida sosiaalisen ja alueellisen eriytyksen tuottamiin eroihin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen resurssitarpeissa. Tuki- ja järjestelmien kehittämisessä on erityisen tärkeää tunnistaa koulun oppilasalueen rooli alueellisen eriytyksen tärkeimpänä yksikkönä, joka vaikuttaa sekä oppimisen edellytysten eriytymiseen koulujen välillä että lasten ja nuorten sosiaalisten kasvu ympäristöjen eriytymiseen.

Suomalaisen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmän vahvuutena on kansainvälisten vertailujen perusteella sen institutionaalisen laadun vakaus ja kansainvälisesti vertaillen edelleen suhteellisen maltillisena näyttäytyvä eriytyminen. Vahvasti julkiseen palveluun nojaavassa järjestelmässä onkin hyvät edellytykset panostaa eriytyksen ehkäisyyn ja sen vaikutusten lieventämiseen tähtääviin toimenpiteisiin. Erityisen keskeisenä näyttäytyvät kansallisen myönteisen erityiskohtelun resursoinnin mahdollisuudet sekä yli sektorirajojen ja hallinnonalojen toteutettava yhteistyö. Työn tueksi olisi tarkasteltava myös kansallisten kriteerien ja seurannan tarvetta esimerkiksi koulusegregaation ehkäisyssä sekä palveluiden yhdenvertaisessa toteutumisessa kuntien sekä yksittäisten koulujen tai päiväkotien välillä.

Koronapandemia ja sen tuottamat sosiaaliset ja taloudelliset vaikutukset korostavat entistään tasa-arvoa tukevien ratkaisuiden löytämisen tarvetta sekä lasten ja nuorten että varhaiskasvatus- ja koulu yhteisöjen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen ja koulujen rooli on lasten ja nuorten tulevaisuuden kannattelussa keskeinen, koska koulutusjärjestelmä tavoittaa koko ikäluokan.

1 Johdanto

Suomalainen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmä on kansainvälisten vertailujen perusteella yksi institutionaaliselta laadultaan vakaimpia ja tuloksiltaan tasa-arvoisimpia. Varhaiskasvatus ja opetus on kauttaaltaan laadukasta, peruskoulujen opetuksen lähtökohdaksi on yhteinen opetussuunnitelma, opettajien osaaminen on korkealla tasolla ja osaa-miserot ovat kansainvälisessä näkökulmassa maltillisia.

Viime vuosien tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet peruskoululaisten oppimistulosten kääntyneen lievään laskuun. Erityisen huolestuttavana signaalina laskun rinnalla on ollut tulosten tasa-arvon heikkeneminen: ero osaamistasoltaan parhaiden ja heikoimpien oppilaiden välillä on kasvanut. Samalla oppilaiden perhetaustan vaikutus tuloksiin on voimistunut. Ensimmäisessä PISA-tutkimuksessa vuonna 2000 oppimistulosten ero sosioekonomisesti heikoimmista ja vahvimmissa taustoista tulevien oppilaiden lukutaidossa vastasi reilun yhden kouluvuoden opiskelua (52 pistettä) (Väljærvi ym. 2001). Kahden vuosikymmenen kuluessa ero on kasvanut lähes kahteen kouluvuoteen (79 pistettä) (Väljærvi 2021; Rautopuro ja Nissinen 2021).

Varhaiskasvatuksessa puolestaan päiväkotien välinen segregaatio, eli lasten taustojen ja esimerkiksi tuen tarpeen kasaantuminen joihinkin yksiköihin, on herättänyt laajaa huolta. Varhaiskasvatus on lasten keskeinen arjen kehitysympäristö, ja osana lasten pedagogista polkua se myös muodostaa pohjan peruskoulun ja peruskoululaisten tasa-arvolle. Yhdessä näillä koulutusasteilla syntyvät erot oppilaiden osaamisessa usein pysyväytyvät ja heijastuvat myöhemmille koulutusasteille sekä syrjään jäämisen riskeihin.

Suomalaiset ja kansainväliset tutkimukset osoittavat, että eriytyvän osaamisen taustalta on paikannettavissa sosiaalisia ja alueellisia kehityskulkuja, jotka haastavat varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmän. Erityisesti kasvavat alueelliset erot ja lisääntyvä yhteiskunnallinen marginalisaatio ovat luoneet vahvan tarpeen koulutuksellisen tasa-arvon uudelleenlaajalle tarkastelulle esimerkiksi koulusegregaation näkökulmasta.

Koulutuksellisen eriarvoistumisen kehityskulut ovat huolestuttavia tilanteessa, jossa koulutuksen merkitys on globaalisti suurempi kuin koskaan aiemmin. Koulutuksen merkitys sekä yksilöiden elämänpolulle että kansalliselle tulevaisuudelle on suuri. Koulutuksen merkitys korostuu erityisesti kaupungeissa, joissa elinkeinorakenne ja kaupunkien asema kansainvälisellä kentällä nojaavat korkeasti koulutettuun työvoimaan. Koulutuksella on suuri

merkitys myös muilla alueilla, ja koulutuksen yhteys osallisuuteen ja hyvinvointiin sekä toisaalta huono-osaistumisen ylisukupolvisuuteen on selvä.

Peruskoulun osalta koulutuksen tasa-arvo nousee erityisen keskeiseen rooliin. Peruskoulussa opittavat taidot muodostavat pohjan kansalaistaidoille, osallisuudelle ja kyvyille navigoida tietoyhteiskunnassa. Tämän vuoksi on erityinen ongelma, mikäli osa oppilaista ei saavuta peruskoulussa sitä taitotasoa, joka vaaditaan tietoyhteiskunnassa toimimiseen ja omien taitojen kehittämiseen.

Tässä selvityksessä tarkastellaan suomalaisen varhaiskasvatuksen ja peruskoulun tasa-arvotilannetta erityisesti 2000-luvun kuluessa nousseiden sosiaalisten ja alueellisten jakojen tuottamien haasteiden näkökulmasta. Keskeinen kysymys on, miten yhteiskunnallinen sosiaalinen eriytyminen, väestörakenteen muutokset ja voimistuvat alueelliset erot sekä maan eri osien välillä että kaupunkiseutujen sisällä heijastuvat varhaiskasvatuksen ja peruskoulun tasa-arvoon.

Samalla tarkastelemme, millaisia uusia ratkaisuja oppilaiden, varhaiskasvatussyksiköiden ja peruskoulujen tukeen on löydettävissä. Esimerkiksi yksiköiden välillä eriytyneisiin tarve-eroihin reagoivan rahoituksen eli niin kutsutun myönteisen erityiskohtelun rahoituksen kehittämisellä voidaan kohdentaa tukea kansallisesti vaikuttavalla tavalla. Koska useat haasteet nousevat koulutusjärjestelmän ulkopuolelta, tarkastelemme myös yli sektorirajojen ja hallinnonaloja ulottuvia kehittämistarpeita asuinalueiden ja koulujen eriytymisen ehkäisemiseksi. Koronapandemia ja sen tuottamat sosiaaliset ja taloudelliset vaikutukset korostavat entisestään tasa-arvoa tukevien ratkaisuiden löytämisen tarvetta sekä oppilaiden että kouluyhteisöjen näkökulmasta.

OSA 1.

2 Oppimisen kansalliset haasteet

Selvityksen osassa 1 eli luvuissa 2-15 käydään ensin läpi koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvää käsitteistöä ja näkökulmia, ja kuvataan sitten oppimisen kansallisia haasteita sekä alueellisiin että yhteiskunnallisiin eroihin kiinnittyvästä näkökulmasta. Lopuksi kuvataan institutionaalista kenttää tasa-arvoon liittyvien eriytymisriskien näkökulmasta – esimerkiksi tukijärjestelmään ja kouluvalintoihin liittyviä kysymyksiä – sekä kansainvälistä tutkimusnäyttöä eriytymisen dynamiikasta ja pyrkimyksistä pienentää koulujen välisiä oppilas-pohjan ja osaamisen eroja.

Alueellinen eriytyminen on koulutuksen ja koulujen kannalta merkittävä ilmiö, sillä varhaiskasvatuksen ja koulujen lähialueiden väestöerot heijastuvat lasten ja nuorten oppimisen edellytysten eriytymiseen yksiköiden välillä. Koulutusjärjestelmän keskeiset yksiköt toimivatkin näin hyvin eriytyneissä ympäristöissä, jossa sekä haasteet että resurssitarpeet eriytyvät voimakkaasti. Koulutuksen tasa-arvon kehittämisen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota näihin varhaiskasvatuksen ja peruskoulun yksiköihin – päiväkoteihin ja kouluihin – ja niiden kohtaamiin haasteisiin sekä resurssitarpeiden eriytymiseen.

Ensimmäisissä luvuissa käydään läpi kaupunkien ja syrjäseutujen eriytyminen laaja-alaisesti koulutukselliseen eriarvoisuuteen kiinnittyvänä ilmiönä. Yhteiskunnallisten erojen kasvun yksi merkittävimpiä ulottuvuuksia sekä Suomessa että globaalisti ovat nopeasti kasvaneet alueiden väliset erot etenkin kaupunkiseuduilla. Kaupunkinaapurustojen väliset erot vaikuttavat koulusegregaatioon eli koulujen välisiin eroihin sekä oppilaiden asuinpaikan määrittämisen lähikoulun että kouluvalintojen tuottavan lisävalikoitumisen kautta. Samanaikaisesti maantieteellisesti etäällä sijaitsevien haja-asutusalueiden ja pienten taajamien tilanne koulutuksellisten tasa-arvohaasteiden areenana on edelleen merkittävä. Luvuissa pyritään tunnistamaan näiden ympäristöjen välillä yhtenevät dynamiikat ja paikallisesti erilaiset haasteet sekä niiden vaikutus koulutusjärjestelmään.

Seuraavissa luvuissa koulutuksellisen tasa-arvon haasteita lähestytään yhteiskunnallisista näkökulmista sosioekonomisen taustan ja koulutuksellisen huono-osaisuuden periytyminen, sukupuolten välisen tasa-arvon sekä etnisen ja kielellisen eriytymisen haasteiden näkökulmasta. Nämä tasa-arvon ulottuvuudet ovat keskeisiä alueellisten erojen muodostumisessa ja varhaiskasvatuksen segregaatiossa sekä koulusegregaation osatekijöinä.

Alueellisen ja yhteiskunnallisen näkökulman jälkeen osassa 1 käydään läpi keskeisinä näyttäytyviä institutionaalisia tekijöitä, joiden on viimeaikaisessa tutkimuksessa tunnistettu vaikuttavan koulutukselliseen tasa-arvoon ja ennen muuta koulujen ja opetusryhmien väliseen eriytymiseen. Lopuksi esitellään tiivis kooste kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta, joka liittyy ennen muuta yhteiskunnallisen ja alueellisen eriytymisen sekä kouluvalintojen yhteyksiin koulujen ja oppimistulosten eriytymiseen Euroopassa. Katsauksessa kuvataan myös joitakin koulujen tueksi kehitettyjä kansainvälisiä malleja ja niitä koskevaa tutkimusnäyttöä kotimaisten ratkaisumahdollisuuksien taustoittamiseksi. Tutkimuskatsauksen tarkoituksena on tarkastella, miten suomalainen kehitys suhteutuu kansainvälisiin kehityskulkuihin, ja millaista yhteneväistä dynamiikkaa koulutuksellisen tasa-arvon haasteissa on näiltä osin nähtävissä. Kun tunnistamme kansainvälisesti systemaattisina piirtyvät haasteet, sekä kansallisia haasteita että ratkaisuja on mahdollista arvioida suhteessa kansainvälisiin kokemuksiin.

3 Kouluksellinen tasa-arvo ja eriytymisen ulottuvuudet

Käytämme selvityksessä käsitettä kouluksellinen tasa-arvo. Tasa-arvosta käytettävä käsiteistö on moninaista, ja yleisesti käytetään myös esimerkiksi yhdenvertaisuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteitä. Tyypillistä on myös, että samatkin termit määrittyvät eri yhteyksissä hyvin eri tavoin. Olemme valinneet selvitykseen käsitteen *kouluksellinen tasa-arvo* kuvaamaan erityisesti lasten ja nuorten asemaa suhteessa koulutuksen tai varhaiskasvatuksen saavutettavuuteen ja siinä toteutuvaan laajaan osallisuuteen, sekä heidän tasavertaisiin mahdollisuuksiinsa saavuttaa hyviä oppimistuloksia.

Ymmärrämme tasa-arvon laajasti siten, että kouluksellinen tasa-arvo ei voi toteutua, mikäli esimerkiksi peruskoulujen oppimistuloksissa näkyy systemaattisia eroja oppilaiden taustatekijöiden, kuten sukupuolen, etnisen taustan, kielen, asuinpaikan tai perheen sosioekonomisen aseman suhteen. Varhaiskasvatuksessa painottuvat puolestaan ennen muuta lapsen sosiaalisen, kognitiivisen ja kielellisen kehityksen tukeminen sekä kouluvalmiuksien saavuttaminen. Julkisessa keskustelussa tasa-arvo koetaan usein ennen muuta sukupuolten välistä tasa-arvoa kuvaavaksi käsitteeksi. Selvityksessä näkökulma tasa-arvoon on kuitenkin laajempi, intersektionaalinen, ja kattaa kaikki yksilöstä itsestään riippumattomat taustatekijät, jotka voivat olla yhteydessä hänen kouluksellisiin mahdollisuuksiinsa.

Kouluksellisen tasa-arvon käsitteen rinnalla käytämme käsitettä kouluksellinen hyvä- ja huono-osaisuus. Tutkimuksellisia näkökulmia huono-osaisuuteen on useita, mutta huono-osaisuus viittaa käsitteenä tyypillisesti monisyisiin hyvinvoinnin vajeisiin, eli kasautuvaan taloudellisen, sosiaalisen ja terveydellisen hyvinvoinnin puutteeseen (ks. esim. Saari 2015). Objektivisen huono-osaisuuden mittareiden huono-osaisuutta tulkitaan usein myös subjektiivisen huono-osaisuuden kokemusten kautta. Käytämme kouluksellisen huono-osaisuuden käsitettä kuvaamaan heikentyneitä kouluksellisen tasa-arvon edellytyksiä, eli esimerkiksi alueellisia ja perheiden sosiaalisiin ja taloudellisiin resursseihin liittyvää vajetta niissä tekijöissä, joiden tiedetään edistävän lasten koulumenestystä. Kouluksellisessa hyväosaisuudessa puolestaan korostuvat sekä sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset resurssit tai pääomat että myönteinen koulutuseetos.

Selvitys kytkeytyy näkökulmassaan ja teoreettisissa taustoissaan paitsi monitieteiseen koulutuksen tutkimukseen, myös yhteiskunnallisen ja alueellisen eriytymisen tutkimukseen eli *segregaatiotutkimukseen*. Yhteiskunnallisen koulutuksen tutkimuksen näkökulmasta

tasa-arvon haasteet jäsentyvät erityisesti yhteiskunnalliseen stratifikaatioon kiinnittyviin yksilön taustaan liittyviin tekijöihin, kuten perheiden sosioekonomiseen asemaan ja etniseen taustaan, sekä sukupuoleen. Segregaatiotutkimus tuo puolestaan mukaan vahvan alueellisen ja yksilön arjen toimintakonteksteihin liittyvän näkökulman.

Alueellinen näkökulma on tärkeä, koska paikallinen konteksti vaikuttaa sekä instituutioihin että yksilöihin. Paikalla onkin tasa-arvon kannalta suuri merkitys. Jokainen lapsi ja nuori kohtaa varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmän vain yhdessä päiväkodissa tai koulussa. Vaikka matkan varrella oppilaitosta vaihdettaisiin, lapsi on kerrallaan yhden oppilaitoksen vaikutuspiirissä ja osallisena sen yhteisössä. Yksilön näkökulmasta yhteiskuntamme ja koulutusjärjestelmämme tiivistykin juuri niissä naapurustossa ja koulussa, joissa hän oleskelee. Koulujen ja asuinalueiden eriytyessä kokemus yhteiskunnasta ja kouluinstituutiosta voi eriytyä ratkaisevasti.

Suomalainen koulutusjärjestelmä on instituutiona pienten paikallisten tihentymien summa, ja paikallisesta näkökulmasta kehityskulut voivat näyttää hyvin erilaisilta eri naapurustoissa ja maan eri osissa. Tasa-arvon kannalta on erityinen haaste, mikäli jotkut alueet ja koulut alkavat näyttäytyä koulutuksellisen huono-osaisuuden paikkoina, joissa tulevaisuushorisontit kapenevat. Tämän vuoksi myös koulutuksellista tasa-arvoa ja toisaalta tasa-arvon parantamiseen tarkoitettuja toimenpiteitä on tärkeää tarkastella paitsi oppilaiden ja oppilasryhmien, myös ennen muuta yksittäisten päiväkotien ja koulujen taolla, koulutuksellisiin yhteisöihin ja niiden dynamiikkaan keskittyen.

Alueellisen eriytymisen yhteydessä usein käytetyllä alueellisen segregaation käsitteellä tarkoitetaan sosioekonomisten ja etnisten erojen kasvua alueiden välillä tavalla, joka on yhteydessä hyvinvoinnin erojen korostumiseen alueiden välillä. Tarkemmin tähän viitataan tyyppillisesti käsitteellä sosiospatiaalinen segregaatio. Segregaatiotutkimuksen piirissä on kuitenkin viime vuosina kiinnitetty entistä enemmän huomiota myös muihin segregaation ulottuvuuksiin. Esimerkiksi tutkijat Maarten van Ham ja Tiit Tammaru ovat kirjoittaneet työpaikkojen, harrastusten ja kaupungissa liikkumisen segregaatiosta (van Ham & Tammaru 2016). Näin asuinalueiden rinnalle nousee instituutioiden ja sosiaalisen elämän näkökulma. Nämä eriytymisen ulottuvuudet voivat tuottaa uusia kerroksia siihen, miten kansalaisten elämänpiirit erkaantuvat toisistaan ja miten tasa-arvo voi tulla haastetuksi eri toimintakonteksteissa.

Euroopan kaupungeissa näkyy viitteitä siitä, että samalla kun huono- ja hyväosaisuuden eri elementit kasautuvat aiempaa selvemmin tiettyihin naapurustoihin, myös muut elämän osa-alueet eriytyvät. Ihmiset tapaavat itsensä kaltaisia ihmisiä kouluissa, työssä ja vapaa-ajalla. Tämä kehityskulku on näkyvissä myös Suomessa, ja sillä on kasvava merkitys oppilaiden kokemuksiin ja osallisuuteen (Saikkonen ym. 2018; Bernelius 2013; Bernelius & Vilkkama 2019). Myös koulujen oppimistulosten erojen kasvu kytkeytyy kiinteästi

segregaatiokehitykseen, eli asuinalueiden ja koulujen sosioekonomisten ja etnisten erojen kasvuun (Bernelius 2013; Bernelius & Vilkama 2019).

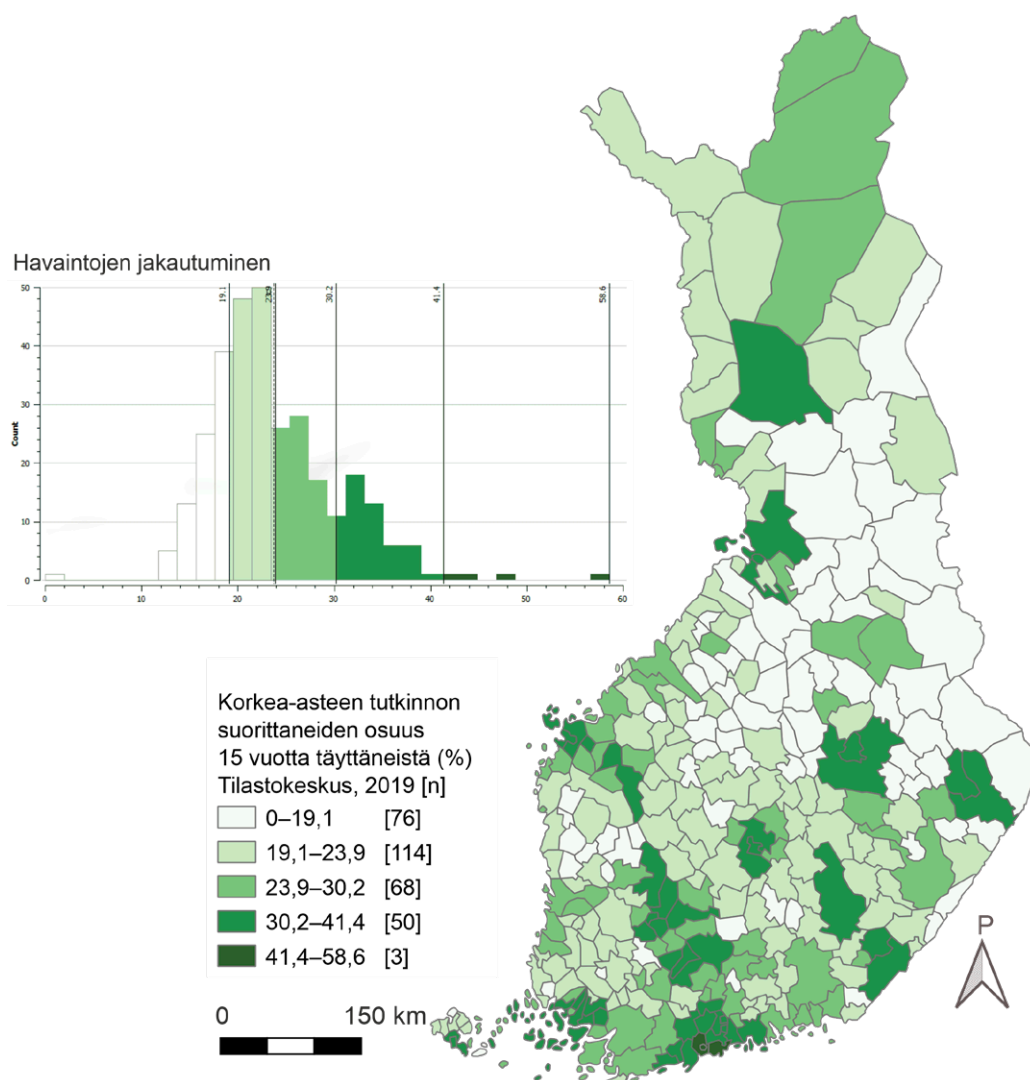
Selvityksessä keskeiset näkökulmat kiinnittyvätkin yhtäältä yhteiskunnallisiin eroihin ja niihin liittyviin yksilöiden taustatekijöihin, ja toisaalta segregaatiotutkimuksen jäsentämiin eriytymisen ulottuvuuksiin. Selvityksessä keskeisimmät segregaaation ulottuvuudet ovat asuinalueiden erot sekä koulujen välillä kasvavat oppilaspohjan erot eli koulusegregaatio. Varhaiskasvatusyksiköt eriytyvät samojen mekanismien jäsentämänä kuin koulut, ja tiiviiden vuoksi selvityksessä puhutaan yleisimmin koulusegregaatiosta. Myös varhaiskasvatusyksiköiden eli päiväkotien segregatio on kuitenkin osa samaa instituutioiden sosiaalisen eriytymisen kehityskulkua.

4 Koulutuksen periferiat: missä ovat koulutuksellisen tasa-arvon katvealueet?

Suomessa koulutuksellista tasa-arvoa on alueellisesti lähestytty tyypillisimmin koko maan kattavassa tarkastelussa. Tällöin huomio kiinnittyy maantieteellisesti suuriin alueisiin, kuten maakunta- tai kuntatasoihin eroihin. Näkökulma on tärkeä, sillä Suomen maantieteellisesti suuri koko ja pitkät etäisyydet tuottavat syrjäseutuja eli periferioita, joissa koulutuksellisen tasa-arvon haasteet korostuvat esimerkiksi palveluverkon ylläpitämisen vaikeuden ja pitkien välimatkojen vuoksi. Myös kuntatasoinen tarkastelu on tärkeää erityisesti institutionaalista, koulutuksen järjestämiseen liittyvästä näkökulmasta, sillä kuntien välillä on merkittäviä eroja esimerkiksi väestöpohjassa sekä koulutuksen järjestämisen edellytyksissä ja käytänteissä.

Perinteisessä, laajojen alueiden tarkastelussa Suomessa hahmottuu rakenne, jossa suurten kaupunkien vaikutusalueiden ulkopuolelle jäävät haja-asutusalueet sekä Itä- ja Pohjois-Suomi piirtyvät monilla kriteereillä koulutukselliseksi periferiaksi. Suurten alueyksiköiden välinen ero hahmottuu esimerkiksi tarkasteltaessa kuntakohtaista eriytymistä aikuisten koulutustasossa (kuva 1). Aikuisväestön koulutustaso heijastuu myös koulujen toimintaedellytyksissä koulutuksen periytyvyyteen liittyvien ilmiöiden kautta. Ensimmäisissä PISA-tutkimuksissa korostuivatkin erot Etelä-Suomen ja Itä-Suomen oppimistuloksissa. Aikuisväestön alueellisesti eriytynyt rakenne heijastuu näin lasten kotitaustojen eriytymiseen laajojenkin alueiden välillä. Suurten alueiden välinen tarkastelu on tärkeää myös pohdittaessa koulutuksen järjestämisen edellytyksiä esimerkiksi alueellisesti laskevan syntyvyyden ja pienenevien ikäluokkien tapauksessa.

Kuvio 1. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus Suomessa kunnittain. Kartta: Arttu Paarlahti



Maantieteellisesti syrjään jäävien alueiden eli koulutuksen maantieteellisten periferioiden rinnalle Suomessa on kuitenkin erityisesti viime vuosikymmenien aikana noussut toinen kansallinen periferia: kaupunkien syrjään jäävät naapurustot. Nämä koulutuksen urbaanit periferiat piiloutuvat menestyvien kaupunkiseutujen sisälle. Kansallisessa mittakaavassa koulutuksen urbaanit periferiat ovat monella tapaa yhtä haavoittuvassa asemassa kuin useimmin keskusteluun nousevat maantieteelliset syrjäseudut, kun tarkastelukriteeriksi otetaan esimerkiksi aikuisväestön koulutus- tai tulotaso.

Kaupunkien koulutuksellisten periferioiden kansallisen merkityksen hahmottamista on osaltaan vaikeuttanut se, että monesta näkökulmasta kaupungit ovat sekä taloudellisesti että koulutuksen näkökulmasta suurelta osin hyvässä asemassa. Suuressa mittakaavassa kaupungeilla meneekin Suomessa ja Euroopassa erinomaisesti: korkeasti koulutettu väestö keskittyy kaupunkeihin, ja kaupunkikoulujen oppimistulokset ovat yleisellä tasolla tarkastellen hyviä.

Kun kaupunkien sisäisiä ilmiöitä ja esimerkiksi koulusegregaatiota, eli koulujen oppilaiden sosioekonomisen ja etnisen taustan eriytymistä sekä oppimistuloksia tarkastellaan pienemmällä tarkastelutasolla eli naapurusto- ja koulukohtaisesti, kaupunkien huono-osaisuusriskissä olevien naapurustojen koulut korostuvat kansallisessa vertailussa. Maamme heikoimpia oppimistuloksia saavat koulut sijaitsevat ennen muuta suurilla kaupunkiseuduilla. Väestön painoutuessa yhä vahvemmin kaupunkeihin ilmiön kansallinen merkittävyys korostuu huomattavasti.

Kaupunkikoulut jakautuvat korostuneesti koulutuksellisesti hyvä- ja huono-osaisiin. Jo ensimmäisissä kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa 1990-luvun lopulla oppimistuloksiltaan kaikkein heikoimmin ja parhaiten menestyneet koulut löytyivät pääkaupunkiseudulta (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002: 50). Uudemmat tarkastelut osoittavat, että tilanne näyttäytyy vastaavana edelleen, ja kaupunkikoulujen välinen oppilaspuhjan segregatio ja oppimistulosten erot ovat entisestään kasvaneet ensimmäisistä tarkasteluista. Kaupunkien osalta voidaan näin puhua eräänlaisesta koulutuksen urbaanista paradoksista: koulutuksellisen hyväosaisuuden seuduilla korostuvat myös koulutuksellisen huono-osaisuuden tihentymät ja ylisukupolvistuvan syrjään jäämisen riski.

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta hauraita alueita ja koulutuksellisen huono-osaisuuden tihentymiä voidaan tarkastella esimerkiksi oppimistulosaineistojen kautta. Yliopistotutkija Kari Nissinen (Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2020) on koostanut tätä selvitystä varten PIRLS-lukutaitotestin ja TIMSS-testien oppimistuloksia niillä alueluokituksilla, joita koulujen rehtorit ovat arviointien yhteydessä ilmoittaneet. Selvitykseen on tiiviyden vuoksi valittu kolme taulukkoa, eli 4.-luokkalaisten lukutaidon ja matematiikan arviointi (PIRLS 2016, TIMSS 2019) sekä 8.-luokkalaisten luonnontieteiden arviointi (TIMSS 2019) (taulukot 1-3). Alueluokitusten osalta on huomattava, että kun kyse on koulujen omasta arviosta sijaintialueen tyypistä, luokitus ei välttämättä vastaa kaikilta osin esimerkiksi Tilastokeskuksen tai Suomen ympäristökeskuksen käyttämiä luokituksia. Koulujen ilmoittamat sijaintialueiden tyypit antavat kuitenkin viitteitä siitä, millaisilla alueilla oppilaiden väliset erot ja koulujen eriytyminen oppimistulosten osalta maassa korostuvat.

Tarkasteluista on poistettu erityiskoulut ja –luokat, koska niiden tulokset poikkeavat tyyppillisesti yleisistä tuloksista ja vääristävät tarkastelua koko alueen osalta.

Taulukko 1. PIRLS 2016: lukutaito (4-luokkalaiset). Pääkaupunkiseudun ja suurkaupungin lähiöiden koulujen hajonnat poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi muiden aluetyyppien hajonnasta. Kari Nissinen, Koulutuksen tutkimuslaitos 2020

PIRLS 2016: Lukutaito, 4. luokka

| alue | koulujen määrä | oppilaiden tulosten hajonta (sd) | koulujen hajonta (sd) | min | max |
|--|----------------|----------------------------------|--------------------------------|-----|-----|
| Pääkaupunkiseutu | 22 | 68 | 36 | 479 | 610 |
| Etelä-Suomi | 46 | 61 | 18 | 521 | 608 |
| Länsi-Suomi | 37 | 62 | 19 | 539 | 614 |
| Itä-Suomi | 11 | 68 | 21 | 523 | 595 |
| Pohjois-Suomi | 20 | 61 | 18 | 550 | 612 |
| | 136 | | | | |
| koulun lähialue | koulujen määrä | oppilaiden tulosten hajonta (sd) | koulujen tulosten hajonta (sd) | min | max |
| tiheästi asuttu suurkaupunki | 7 | 62 | 23 | 544 | 610 |
| suurkaupungin lähiö | 22 | 68 | 36 | 479 | 611 |
| keskikokoinen tai iso kaupunki | 30 | 62 | 17 | 541 | 608 |
| pikkukaupunki tai taajama | 57 | 63 | 18 | 521 | 612 |
| maaseutu | 20 | 57 | 18 | 537 | 614 |
| | 136 | | | | |
| alin desiili (14 heikointa koulua): | | | | | |
| Pääkaupunkiseutu | 6 | tiheästi asuttu suurkaupunki | | | 0 |
| Etelä-Suomi | 4 | suurkaupungin lähiö | | | 8 |
| Länsi-Suomi | 2 | keskikokoinen tai iso kaupunki | | | 0 |
| Itä-Suomi | 2 | pikkukaupunki tai taajama | | | 5 |
| Pohjois-Suomi | 0 | maaseutu | | | 1 |

PIRLS 2016: Lukutaito, 4. luokka

| ylin desiili (14 parasta koulua): | | | |
|--|---|--------------------------------|---|
| Pääkaupunkiseutu | 2 | tiheästi asuttu suurkaupunki | 2 |
| Etelä-Suomi | 3 | suurkaupungin lähiö | 2 |
| Länsi-Suomi | 6 | keskikokoinen tai iso kaupunki | 3 |
| Itä-Suomi | 1 | pikkukaupunki tai taajama | 5 |
| Pohjois-Suomi | 2 | maaseutu | 2 |

Taulukko 2. TIMSS 2019: Matematiikka. Pääkaupunkiseudun ja suurkaupungin lähiöiden koulujen hajonnat poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi muiden aluetyyppien hajonnasta. Kari Nissinen, Koulutuksen tutkimuslaitos 2020

TIMSS 2019: Matematiikka, 4. luokka

| alue | koulujen määrä | oppilaiden tulosten hajonta (sd) | koulujen tulosten hajonta (sd) | min | max |
|--------------------------------|-----------------------|---|---------------------------------------|------------|------------|
| Pääkaupunkiseutu | 26 | 83 | 33 | 460 | 579 |
| Etelä-Suomi | 51 | 75 | 24 | 464 | 583 |
| Länsi-Suomi | 48 | 73 | 22 | 467 | 580 |
| Itä-Suomi | 14 | 78 | 29 | 455 | 565 |
| Pohjois-Suomi | 18 | 74 | 23 | 504 | 586 |
| | 157 | | | | |
| koulun lähialue | koulujen määrä | oppilaiden tulosten hajonta (sd) | koulujen tulosten hajonta (sd) | min | max |
| tiheästi asuttu suurkaupunki | 6 | 84 | 25 | 493 | 573 |
| suurkaupungin lähiö | 25 | 82 | 34 | 460 | 580 |
| keskikokoinen tai iso kaupunki | 32 | 75 | 23 | 464 | 560 |
| pikkukaupunki tai taajama | 64 | 75 | 24 | 455 | 583 |
| maaseutu | 30 | 73 | 25 | 495 | 586 |
| | 157 | | | | |

TIMSS 2019: Matematiikka, 4. luokka

| alin desiili (16 heikointa koulua): | | | |
|--|---|--------------------------------|---|
| Pääkaupunkiseutu | 5 | tiheästi asuttu suurkaupunki | 1 |
| Etelä-Suomi | 7 | suurkaupungin lähiö | 5 |
| Länsi-Suomi | 2 | keskikokoinen tai iso kaupunki | 2 |
| Itä-Suomi | 2 | pikkukaupunki tai taajama | 7 |
| Pohjois-Suomi | 0 | maaseutu | 1 |
| ylin desiili (16 parasta koulua): | | | |
| Pääkaupunkiseutu | 6 | tiheästi asuttu suurkaupunki | 1 |
| Etelä-Suomi | 3 | suurkaupungin lähiö | 5 |
| Länsi-Suomi | 4 | keskikokoinen tai iso kaupunki | 0 |
| Itä-Suomi | 1 | pikkukaupunki tai taajama | 6 |
| Pohjois-Suomi | 2 | maaseutu | 4 |

Alakoulujen lukutaidon ja matematiikan oppimistulosten (taulukot 1 ja 2) osalta havaitaan, että peruskoulujen välinen vaihtelu on selvästi voimakkainta pääkaupunkiseudulla, ja koulujen väliset erot korostuvat nimenomaan kaupunkiseuduilla. Koulujen välinen keskihajonta, joka kuvaa sitä, miten kaukana koulut keskimäärin ovat alueen kaikkien koulujen keskiarvosta, on esimerkiksi lukutaidossa pääkaupunkiseudulla 36 pistettä. Keskihajonta jää Etelä-Suomessa muutoin 18 pisteeseen.

Koulun lähialueluokituksessa, jossa kouluja on pyydetty arvioimaan oman lähialueensa tyyppi maaseudusta suurkaupunkimaiseen ympäristöön, korostuu myös kaupunkimaisten alueiden eriytyneisyys. Koulujen välinen hajonta on lukutaidossa suurimmillaan "suurkaupungin lähiöksi" luokitelluilla alueilla, joissa keskihajonta (36 pistettä) on peräti yli kaksinkertainen maaseutumaisiksi luokiteltujen alueiden hajontaan verrattuna (18 pistettä).

Koko maan katsannossa myös tuloksiltaan heikoimmat koulut paikantuvat korostetusti kaupunkien lähiöalueille. Lukutaidon osalta alimmassa desiilissä eli kymmenyksessä, eli kaikkein heikoimpia oppimistuloksia saavien koulujen joukossa, lähes 60 prosenttia kouluista sijaitsee nimenomaan suuremman kaupunkiseudun lähiöissä. Maaseudulla näistä sijaitsee vain yksi. "Tiheästi asutun suurkaupungin" alueella – jollaisiksi koulut ovat mahdollisesti ymmärtäneet lähinnä isompien kaupunkien keskustat ja niiden liepeet – ei sijaitse yhtäkään heikoimpaan kymmenykseen kuuluvaa koulua. Matematiikan osalta kuva on moninainen, mutta myös matematiikan oppimistuloksissa heikot tulokset painottuvat lähialueille tai "pikkukaupungiksi tai taajamaksi" määritellyille alueille.

Ylimmän desiilin koulut puolestaan sijaitsevat varsin tasaisesti erilaisilla aluetyypeillä ja eri osissa maata: ainoa lievästi positiivisesti erottuva yksittäinen suuralue on Länsi-Suomi, jossa erityisen hyviä tuloksia saavista kouluista on kuusi. Alakoulujen osalta onkin nähtävissä erityisen selvästi koulutuksellisen huono-osaisuuden kasautuminen isojen kaupunkiseutujen lähiöalueille. Korostunut koulutuksellinen hyväosaisuus sen sijaan jakautuu tämän arvioinnin tuloksissa tasaisemmin erilaisille aluetyypeille ja eri osiin maata.

Tuloksissa näkyy myös jonkin verran eroa oppilaiden välisessä hajonnassa eri aluetyyppien välillä. Oppilaiden tuloksissa onkin useimmissa arvioinneissa suurissa kaupungeissa enemmän hajontaa kuin esimerkiksi maaseudulla.

Taulukko 3. TIMSS 2019: luonnontiede (8-luokkalaiset) Pääkaupunkiseudun koulujen ja oppilaiden hajonnat poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi muiden aluetyyppien vastaavasta hajonnasta. Kari Nissinen, Koulutuksen tutkimuslaitos 2020

TIMSS 2019: Luonnontiede, 8. luokka

| alue | koulujen määrä | oppilaiden tulosten hajonta (sd) | koulujen tulosten hajonta (sd) | min | max |
|--------------------------------|----------------|----------------------------------|--------------------------------|-----|-----|
| Pääkaupunkiseutu | 25 | 91 | 44 | 447 | 626 |
| Etelä-Suomi | 51 | 80 | 28 | 487 | 607 |
| Länsi-Suomi | 40 | 80 | 23 | 482 | 595 |
| Itä-Suomi | 16 | 82 | 36 | 435 | 586 |
| Pohjois-Suomi | 22 | 78 | 27 | 486 | 598 |
| | 154 | | | | |
| koulun lähialue | koulujen määrä | oppilaiden tulosten hajonta (sd) | koulujen tulosten hajonta (sd) | min | max |
| tiheästi asuttu suurkaupunki | 14 | 88 | 43 | 447 | 581 |
| suurkaupungin lähiö | 20 | 89 | 36 | 468 | 626 |
| keskikokoinen tai iso kaupunki | 43 | 79 | 26 | 486 | 602 |
| pikkukaupunki tai taajama | 49 | 83 | 32 | 435 | 607 |
| maaseutu | 28 | 77 | 26 | 499 | 595 |
| | 154 | | | | |

TIMSS 2019: Luonnontiede, 8. luokka

| alin desiili (15 heikointa koulua): | | | |
|--|---|--------------------------------|---|
| Pääkaupunkiseutu | 5 | tiheästi asuttu suurkaupunki | 3 |
| Etelä-Suomi | 4 | suurkaupungin lähiö | 3 |
| Länsi-Suomi | 3 | keskikokoinen tai iso kaupunki | 2 |
| Itä-Suomi | 2 | pikkukaupunki tai taajama | 6 |
| Pohjois-Suomi | 1 | maaseutu | 1 |
| ylin desiili (15 parasta koulua): | | | |
| Pääkaupunkiseutu | 2 | tiheästi asuttu suurkaupunki | 0 |
| Etelä-Suomi | 8 | suurkaupungin lähiö | 2 |
| Länsi-Suomi | 2 | keskikokoinen tai iso kaupunki | 6 |
| Itä-Suomi | 0 | pikkukaupunki tai taajama | 5 |
| Pohjois-Suomi | 3 | maaseutu | 2 |

Myös yläkouluissa koulujen välinen oppimistulosten vaihtelu luonnontieteiden osaamisessa on selvästi voimakkainta pääkaupunkiseudulla, ja koulujen väliset erot korostuvat isoissa kaupungissa ja niiden lähiöalueilla (taulukko 3). Koulujen välinen keskihajonta, joka kuvaa sitä, miten kaukana koulut keskimäärin ovat alueen kaikkien koulujen keskiarvosta, on pääkaupunkiseudulla jopa 44 pistettä. Tämän hajonnan ero on myös tilastollisesti merkitsevä suhteessa muiden aluetyyppien sisäiseen vaihteluun. Myös oppilaiden välinen hajonta eli oppilaiden väliset osaamiserot ovat luonnontieteiden osaamisessa suurempia nimenomaan pääkaupunkiseudulla kuin esimerkiksi maaseudulla.

Kaikki havaitut erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä, eli voimakasta vertailua yksittäistapauksissa, kuten esimerkiksi pikkukaupunkien tai isompien kaupunkien tilanteen välillä ei kannata perustaa yksinomaan näiden tarkastelujen varaan. Oleellista näissä oppimistulotarkasteluissa on se, että ne osoittavat, että maan koulutuksellisen hyvä- ja huono-osaisuuden merkittävin jäsennys ei ole maan suuralueiden – kuten maakuntien tai edes kuntien – välinen eriytyminen, vaan pikemminkin koulujen oppilasalueiden välillä tapahtuva eriytyminen, joka näiden tarkastelujen valossa tihenee erityisesti naapurustojen segregaat-ion leimaamalla suuremmilla kaupunkiseuduilla. Koulutuksellisesti syrjään jääviä alueita on näin hyvin erilaisissa ympäristöissä, ja erityisesti sekä maantieteellisesti etäällä olevilla seuduilla että sosiaalisessa huono-osaistumisriskissä olevissa kaupunkinaapurustoissa.

Tarkastelu korostaa osaltaan sitä, että keskustelu perusopetuksen koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvistä alueellisista eroista tulisi jäsentää pikemminkin koulujen oppilasalueiden kuin

esimerkiksi kuntien välisten erojen varaan. Tämä auttaa hahmottamaan eriytymisen vaikutusta kouluille, ja sopii tarkastelun tapana sekä maantieteellisille syrjäseuduille että suurten kaupunkien koulujen tarkasteluun. Jos alueellisia eroja vertaillaan kuntakohtaisesti, kuntien suuret väkiluvun erot ja isoimpien kuntien sisäisen alueellisen eriytymisen häviäminen kuntakohtaisen keskiarvon taakse hämärtävät koulujen kannalta merkityksellisen eriytymisen.

Kuntien välisten kokoerojen tuottamaa vääristymää havainnollistaa myös se, että *suurilla kaupunkiseuduilla koulujen oppilasalueiden väkiluku vastaa tyypillisesti jo keskikokoisen tai pienehkön suomalaisen kunnan kokoa. Suomen kuntien mediaanikoko, eli suuruusjärjestykseen laitettujen kuntien keskimäinen arvo, on noin 6 000 henkilöä. Pääkaupunkiseudulla alakoulujen oppilasalueiden mediaani on noin 5 500 henkilöä ja yläkouluilla yli 11 000 henkilöä. Myös pääkaupunkiseudun yläkoulujen oppilasalueiden väkiluvun aritmeettinen keskiarvo, noin 12 000 henkilöä, on melko lähellä kuntien väkiluvun keskiarvoa noin 17 000 henkilöä.*

5 Koulutuksen urbaanit periferiat: koulujen eriytyvät toimintaympäristöt ja kasvavat oppimistulosten erot

Koulutuksen urbaanien periferioiden eli kaupunkien koulutuksellisen huono-osaisuuden tihentymien kansallinen merkitys on huomattava. Tilastokeskuksen tietojen mukaan Suomen peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista jo yli 35 % asuu yli 100 000 asukkaan kaupungeissa eli niin suurilla kaupunkialueilla, että alueellisen sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen riskien voidaan monella mittarilla katsoa korostuvan. Kun myös pienemmät kaupungit otetaan mukaan tarkasteluun, jo 72 prosenttia suomalaisista asuu kaupunkialueilla (Helminen ym. 2020). Myös Suomen vieraskielinen väestö asuu painottuneesti kaupunkiseuduilla: yksin Helsingin, Espoon ja Vantaan alueella asuu puolet Suomen vieraskielisistä kouluikäisistä. Kansallinen kysymys maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten mahdollisuuksista kiinnittyä kantaville koulutuspoluille ja työelämään ratkaistaankin ennen muuta kaupungeissa.

Koulutuksen tulevaisuus rakentuu Suomessa näin yhä vahvemmin kaupungeissa, ja paikalliset koulutuksellisen eriytymisen kehityskulut vaikuttavat keskeisesti koko koulutusjärjestelmän kohtaamiin haasteisiin ja oppilaiden tasa-arvoon. Kaupunkikoulujen eriytyminen voi tuottaa merkittäviä vaikutuksia esimerkiksi koko maan oppimistulosten eriytymiselle sekä koulutuksellisen huono-osaisuuden kasautumiselle ja ylisukupolvistumiselle. Tämän vuoksi myös eriytymisen taustalla olevien alueellisten ilmiöiden ymmärtäminen on keskeistä koulujen ja oppilaiden tasa-arvoa tukevien ratkaisujen löytämiseksi. Erityisesti yli sektorirajojen toteutettavien tukimahdollisuuksien kehittäminen, kuten esimerkiksi koulu-segregaation ehkäisy osana paikallista kaupunkisuunnittelua, edellyttää vahvaa ymmärrystä taustalla vaikuttavista yhteiskunnallisista ja alueellisista prosesseista.

5.1 Kaupunkikoulujen eriytymisen tausta: kaupunkisegregaation kasvu

Kaupunkikoulujen eriytymisen taustalla on ennen muuta kaupunkien sosiospatiaalinen segregatio eli koulujen oppilasalueiden kasvavat sosioekonomiset ja etniset erot. Koulujen oppilasalueiden eli niiden maantieteellisten lähialueiden sosiaalinen eriytyminen ja perheiden

kouluvalinnat vaikuttavat yhdessä oppilaspohjan eriytymiseen koulujen välillä. Institutionaalinen eriytyminen, eli esimerkiksi koulujen laatuero opettajien pätevydessä tai koulujen käytössä olevissa resursseissa, ei selitä ainakaan valtaosaa koulujen välillä voimakkaasti eriytyvistä tuloksista, koska koulujen institutionaalinen laatu on Suomessa kansainvälisessäkin vertailussa varsin vakaa. Esimerkiksi Opetushallituksen tutkimuksissa arvioitiin jo 2000-luvun alkupuolella, että koulujen väliset erot liittyvät ennen muuta oppilaspohjan eriytymiseen: tilastollisesti esimerkiksi erot oppilaiden äitien koulutustasossa selittivät jo silloin yli 80 % koulujen välisistä tulosten eroista (Kuusela 2010). Alueellisen segregaatoin heijastuminen kouluihin kytkee koulusegregaation vahvasti alueisiin: oppilasalueiden sosioekonomista segregaatiota kuvaavilla muuttujilla voidaan selittää koulujen oppimistulosten vaihtelusta 50–70 % (Bernelius 2013; ks. Myös Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012)).

PISA-tutkimukset ovat osoittaneet, että perhetaustan merkitys suomalaisoppilaiden osaiselle ja koulujen oppimistuloksille on jopa voimistunut 2000-luvun kuluessa (OECD 2020; Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Kun oppilaiden taustat koulujen välillä eriytyvät, kasvavat myös koulujen väliset erot niiden toimintaedellytyksissä. Kansainvälisten tutkimusten mukaan koulujen oppilaspohjan eriytyminen eli koulusegregaatio on vahvasti yhteydessä koulujen lähialueen segregaatioon myös maissa, joissa kouluilla ei ole varsinaisia oppilasalueita (ks. esim. Boterman 2013). Selvityksen luvussa 14 käydään tarkemmin läpi kansainvälistä näyttöä näistä yhteyksistä.

Suomalaiskaupunkien sisäinen segregatio on kasvanut merkittävästi 1990-luvun alkupuolelta. Kehityksen taustalla on suuria yhteiskunnallisia kehityskulkuja, kuten yhteiskunnallinen eriarvoistuminen, isojen kaupunkiseutujen nopea väestönkasvu, työmarkkinoiden muutokset ja väestörakenteen monietnistyminen, jotka ovat yhdessä asuntomarkkinoiden tuottaman valikoivuuden kanssa kääntäneet asuinalueiden väliset sosioekonomiset ja etniset erot kasvuun (esim. Saikkonen ym. 2018; Kortteinen & Vaattovaara 2015).

Yksi merkittävimpiä ajureita näiden kehityskulkujen taustalla on ollut globaali tietotalouden kasvu. Tietotalouden aikakaudella voittajia ovat olleet kaupungit, jotka pystyvät houkuttelemaan koulutettuja asukkaita ja tietotalouden toimijoita (ks. esim. Florida 2017). Menestys ei kuitenkaan jakaudu näiden kaupunkien sisällä tasaisesti. Kaikki asukkaat eivät pääse kiinni uuteen talouteen tai osallisiksi sen verkostoihin. Samalla kun tulo- ja hyvinvointierot ovat monissa maissa kääntyneet kasvuun, myös asuinalueiden väliset railot ovat syventyneet. Kun jotkin asuinalueet houkuttelevat niitä asukkaita, joilla on varaa valita asuinpaikkansa, toisia naapurustoja koettelee syrjään jäämisen uhka. Maailman taloudellisen kehityksen järjestö OECD julkaisi vuonna 2018 raportin *Divided Cities*, Jakautuneet kaupungit, jossa se esitti huolensa useilla kaupunkiseuduilla lisääntyvästä segregatiosta (OECD 2018).

Koulujen ja koulutusjärjestelmän kannalta tietotalouden ja sen koulutusta korostavien erityispiirteiden yhteydet ovat erityisen keskeinen ilmiö. Tietotalouden nousu yhtäältä korostaa koulutuksen merkitystä yksilöiden ja alueiden menestykselle, ja toisaalta on lisännyt alueellisten erojen kasvua ja myös ilmeisesti osaltaan entisestään vahvistanut koulutusmotiveituneiden perheiden kiinnostusta koulujen valikointiin. Esimerkiksi kaupunkisosiologi Richard Florida on summannut ilmiötä seuraavasti: “[tietotalouden] huipulla olijat valikoivat asuinpaikat, jotka tarjoavat heille etuoikeutetun pääsyn parhaiden koulujen, parhaiden palvelujen ja parhaiden taloudellisten mahdollisuuksien äärelle”, kun taas osa väestä ja alueista jää kehityksestä syrjään (Florida 2017: 9).

Myös suomalaistutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että vanhempien käsitykset kouluista ja niiden oppilasalueista ovat tärkeä tekijä asuinpaikkaa pohdittaessa (Dhalmann ym. 2013; Harjunen ym. 2018; Bernelius & Vilkama 2019; Kauppinen ym. 2021; Harjunen ym. 2021, ks. myös Komulainen 2012). Perheiden muuttopäätökset vaikuttavat edelleen asuinalueiden välisiin sosioekonomisiin ja etnisiin eroihin. Näin koulusegregaatiosta muodostuukin sekä alueellisen kehityksen seuraus että sen ajuri, mikä voi johtaa itseään vahvistaviin segregaatiokehiin ja erojen kiihtyvään kasvuun. Muuttopäätöksissä kouluihin liittyvien tekijöiden ja niiden painoarvon tarkemmaksi selvittämiseksi tarvittaisiin lisää kotimaista tutkimusnäyttöä, mutta jo nykyisen näytön perusteella kouluja ja niiden oppilasalueita voidaan pitää yhtenä väestön valikoitumisen mekanismina.

Koulujen eriytymisen kannalta segregatioon liittyy kaupungeissa toinenkin keskeinen erityispiirre: naapurustojen sosiaalinen ja etninen eriytyminen on usein lasten kohdalla selvästi aikuisväestön eriytymistä voimakkaampaa (Saikkonen ym. 2018: 51–54; Bernelius & Vilkama 2019; Kauppinen ym. 2021). Pienituloisissa ja suurituloisissa perheissä asuvat lapset ovat vahvemmin toisistaan eriytyneitä kuin eri tuloiluokkiin kuuluvat kaupunkilaiset keskimäärin. Tämä heijastuu suoraan lasten eriytyviin kasvuympäristöihin ja johtaa myös koulusegregaation korostumiseen suhteessa koko väestön naapurustotasaisen segregaatiosuhteen tasoon.

Myös maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten osuudet alaikäisestä väestöstä nousevat tyypillisesti korkeammiksi kuin maahanmuuttotaustaisten osuus alueen koko väestöstä. Ilmiötä on osin selitetty maahanmuuttotaustaisten perheiden suuremmalla lapsiluvulla, mutta tutkimusevidenssi osoittaa, että selitys ei liity yksin lapsilukuun, vaan liittyy keskeisesti myös valtaväestöön kuuluvien lapsiperheiden valikoivaan muuttoliikkeeseen (esim. Vilkama 2011; Kauppinen & van Ham 2018; Kauppinen ym. 2021). Ilmiö näkyy myös varhaiskasvatuksessa ja kouluissa. Koulujen on jo pitkään havaittu olevan etnisesti eriytyneempiä kuin asuinalueiden, kun tarkasteluun otetaan maahanmuuttotaustaisten lasten osuus (Riitaoja 2010; Bernelius & Vilkama 2019).

Kolmas koulujen kannalta merkittävä kehityskulku kaupunkisegregaatioissa on, että hyvä ja huono-osaisuuden eri osatekijät, kuten koulutustaso, tulotaso ja työllisyys, sekä toisaalta maahanmuuttotaustaisuus, kasautuvat entistä voimakkaammin samoille alueille (Vilkama 2011; Bernelius 2013; Saikkonen ym. 2018). Vielä 1990-luvun alkupuolella esimerkiksi koulutuksella ja tulotasolla oli alueellisesti suhteellisen heikko yhteys toisiinsa (Vaattovaara 1998). Viimeisten vuosikymmenien aikana hyvä- ja huono-osaisuuden eri osatekijät ovat alkaneet kasautua entistä voimakkaammin samoihin naapurustoihin. Naapurustoissa, joissa koulutustaso on korkea, myös esimerkiksi työllisyys, tulotaso, terveyden indikaattorit ja osallisuus ovat tyypillisesti korkealla tasolla. Korostuneen huono-osaisuusriskin naapurustoihin puolestaan kasautuvat heikko koulutustaso, korkea työttömyys, matala tulotaso, korkeampi sairastavuus ja heikkenevä osallisuus. Suurimmissa kaupungeissa myös vieraskielinen väestö on keskittynyt korostuneesti huono-osaistumisriskin leimaamille alueille. Kasautuva hyvä- ja huono-osaisuus vaikuttaa ratkaisevasti päiväkotien ja koulujen arkeen.

5.2 Varhaiskasvatus- ja perusopetusikäisten lasten ja nuorten alueellinen segregaatio suomalaiskaupungeissa

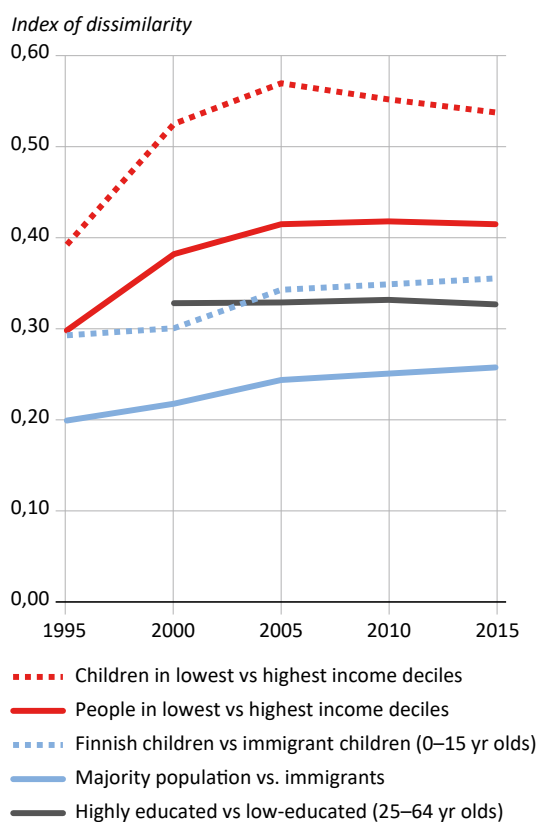
Kaupunkisegregaation kehitystä on seurattu useilla suomalaisilla kaupunkiseuduilla. Koulujen ja päiväkotien näkökulmasta keskeistä on ennen muuta lapsiperheiden, eli päiväkotitai kouluikäisten lasten ja nuorten, alueellinen sosioekonomisen ja etnisen taustan eriytyminen. Koska segregaatiota tyypillisimmin tarkastellaan saatavilla olevien aineistojen takia koko väestön osalta, eli myös lapsettomat kotitaloudet mukana pitäen, koulutusjärjestelmän näkökulmasta merkittävimmän segregaation jyrkkyys jää usein tarkasteluissa osin piiloon.

Tuorein kotimainen tutkimustarkastelu lapsiperheiden eriytymisestä Helsingin oppilasaluiden välillä osoitti, että kouluikäiset lapset ovat pääkaupungissa huomattavasti alueellisesti eriytyneempiä kuin aikuisväestö (Bernelius & Vilkama 2019). Tilannetta voidaan havainnollistaa esimerkiksi erilaistumisindeksin avulla (kuva 2). Erilaistumisindeksi on segregaatiomittari, joka kuvaa sitä, kuinka monta suuren osan tarkasteltavasta väestöstä tulisi teoreettisesti siirtyä muille alueille, jotta jakauma olisi alueellisesti tasainen. Esimerkiksi erilaistumisindeksin arvo 0,3 merkitsee sitä, että 30 prosentin väestöstä olisi siirryttävä täysin tasaisen alueellisen väestörakenteen aikaansaamiseksi.

Helsingin tarkastelu osoittaa, että lapset ovat erityisen eriytyneitä perheidensä tulotason osalta, eli pieni- ja suurituloisimmissa kotitalouksissa asuvien lasten erilaistumisindeksi kipusi Helsingissä jo vuonna 2015 arvoon 0,55 eli yli 50 prosenttiin. Koko väestön osalta luku on huomattavasti matalampi, 0,42. Äidinkieli, jota usein käytetään maahanmuuttotaustaisen väestön indikaattorina, erottelee alueita myös voimakkaasti. Lasten alueellinen erilaistumisindeksi vieraskielisten lasten ja suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten lasten

välillä on 0,36 eli yli 35 %, kun taas koko väestöä tarkasteltaessa indeksi-arvo oli yli kymmenen prosenttiyksikköä pienempi.

Kuva 2. Lasten kotitalouksien tulojen sekä kotikielen eriytyminen sekä koko väestön koulutustason eriytyminen Helsingin alakoulujen oppilasalueilla 1995–2015. Lähde: Bernelius & Vilka 2019.

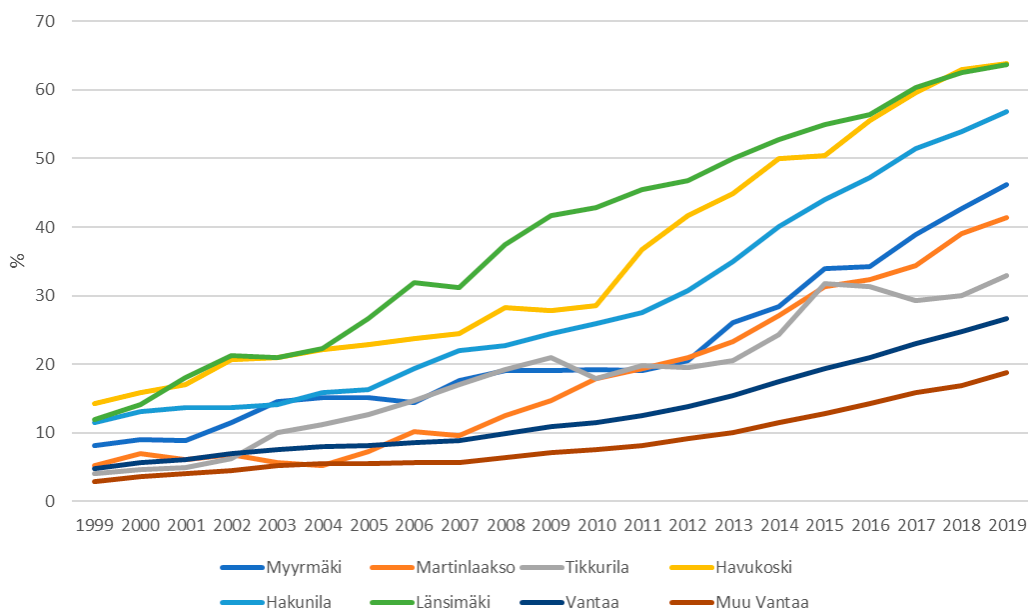


Systemaattista lasten ja nuorten segregaatiotarkastelua koko maan osalta ei ole tehty, mutta erilaisista päiväkotij- ja kouluikäisiä lapsia koskevista alueellisista tarkasteluista piiryy suurimmissa kaupungeissa yhtenevä kehitysdynamiikka. Esimerkiksi Tampereen seudun tuoreessa segregaatioanalyysissä havaittiin, että hyvinvoinnin alueellinen eriytyminen on selvästi lisääntynyt vuosien 1995 ja 2017 välillä, ja alueelliset erot lapsiperheiden välillä ovat suuria (Hynynen 2020). Viimeisimpänä tarkasteluvuonna asuinalueiden välillä oli merkittäviä eroja esimerkiksi lapsiperheiden tulo- ja koulutustasossa siten, että pienituloisten lapsitalouksien osuus kaikista lapsitalouksista oli pienimmillään vain 3,7 % ja suurimmillaan jopa 49 %. Ero pienituloisten lapsiperheiden osuuksissa alueiden ääripäiden välillä oli Tampereen seudullakin näin yli 13-kertainen (Hynynen 2020: 30).

Vieraskielisen lapsiväestön osuuden kasvu ja alueellinen keskittyminen on ollut suurimmilla kaupunkiseuduilla nopeaa. Vieraskielisyys ei itsessään indikoi koulutuksellista huono-osaisuutta, ja vieraskielinen väestö on sosioekonomiselta asemaltaan heterogeeninen ryhmä. Suomalaisillakin kaupunkiseuduillakin näkyy kuitenkin dynamiikka, jossa vieraskielisen väestön osuus korostuu niillä alueilla, joiden sosioekonominen status on matala (ks. esim. Saikkonen ym. 2018; Bernelius & Vilkama 2019; Kauppinen & van Ham 2018). Vieraskielisen väestön alueellisen eriytymisen voimakas yhteys sosioekonomiseen eriytymiseen merkitsee koulujen päiväkotien ja koulujen kannalta haastetta, koska kehityksellisesti kasautuvat samanaikaisesti sekä sosioekonomiseen segregatioon että kielelliseen segregatioon liittyvä tuen tarve samoilla alueilla. Esimerkiksi Vantaan asuinalueilla vieraskielisten päiväkotikäisten lasten osuudet nousevat korkeimmillaan jo lähes 65 prosenttiin (kuva 3). Osuudet ovat näillä alueilla yli viisinkertaistuneet 20 vuoden aikana.

Kuva 3. Vieraskielisten osuus alle kouluikäisistä lapsista (0-6 vuotiaat) valituilla Vantaan alueilla.

Lähde: Vantaan kaupunki, Henrik Lönnqvist 2020.



Vuonna 2018 tehty vertailu Helsingin, Turun ja Tampereen välillä osoitti, että Turku on esimerkiksi tulotason ja vieraskielisen väestön osalta osin jopa jyrkemmin eriytynyt kuin Helsinki (Saikkonen ym. 2018: 57-58). Suomalaiskaupunkien välillä on näin selvää kehitysdynamiikan yhtenevyyttä, jossa asuinalueiden väliset erot ovat viime vuosikymmeninä tyypillisesti kasvaneet, ja huono- ja hyväosaisuuden keskittyminen on vahvistunut. Tästä huolimatta kaupunkien välillä on myös eroja, jotka eivät palaudu suoraan kuntien välisiin

keskiarvoeroihin. Alueellinen segregaatiokehitys onkin ilmiö, jonka tasoa ei ole suoraan mahdollista päätellä tilastollisista keskiarvoista edes vertailtaessa suurimpia kaupunkeja toisiinsa. Esimerkiksi koko kunnan työttömyysluvut eivät kerro työttömyyden alueellisesta jakaumasta. Erot kaupunkien välillä osoittavat osaltaan paikallisten kehityskulkujen sekä asuntokannan rakennetta ja aluekehitystä ohjaavien kaupunkisuunnittelun käytänteiden merkityksen.

6 Koulujen ja varhaiskasvatusyksiköiden lähialueiden eriytyminen

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta merkityksellisin alueellisen eriytymisen yksikkö on koulun oppilasalue. Näiden alueyksiköiden segregatio heijastuu koulujen oppilaspuolelta segregatioon, jolloin tämän aluetason vaikutus sekä koulujen että oppilaiden toimintakontekstiin on merkittävä (Bernelius 2013). Koulujen oppilasalueita tarkasteltaessa havaitaan paikallistasolla operoivan kaupunkisegregaation voimakas vaikutus koulujen toimintaympäristöjen eriytymiseen.

Kuten luvussa 4 on mainittu, suurten kaupunkiseutujen koulujen oppilasalueet vastaavat tyypillisesti väkiluvultaan keskikoisia tai pienehköjä suomalaisia kuntia, jolloin juuri koulujen oppilasalueet ovat paremmin vertailukelpoisia alueellisia yksiköitä kuin kuntataso, jolla väkimäärän vaihtelu on suurta. Koulutuksen järjestämisen ja tasa-arvon tukemisen näkökulmasta on myös tärkeää huomata, että oppilasalueet ovat aidosti toiminnallisia naapurustoja, eli niillä asuvat lapset ja nuoret kohtaavat toisensa koulun kautta ja jakavat saman institutionaalisen kontekstin (ks. myös Kristjansson ym. 2020). Havainto auttaa tunnistamaan koulujen suuren potentiaalin ikäluokan tukemisessa sekä kohdentamaan koulutuksellisen tasa-arvon tukitoimia sekä kouluihin että niiden oppilasalueiden yhteisöihin.

Oppilasalueiden segregatiota ja eriytymisen ajallista kehitystä voidaan tarkastella esimerkiksi sosioekonomisten ja etnisten indikaattorien kautta. Seuraavissa tarkasteluissa käytettävä empiirinen aineisto on pääkaupunkiseudulta ja Uudeltamaalta, koska erityisesti pääkaupunkiseutu on noussut koulujen välisten osaamiserojen tarkasteluissa esiin sekä kansallisissa että kansainvälisissä aineistoissa. Suomen muiden kaupunkiseutujen välinen

segregaatiovertailu osoittaa, että eriytymisen dynamiikka on muillakin suurimmilla kaupunkiseuduilla hyvin samansuuntainen, joten tulosten voi olettaa kuvaavan osaltaan myös muiden kaupunkiseutujen koulujen oppilaspuhjan eriytymisen taustalla olevia alueellisia ilmiöitä.

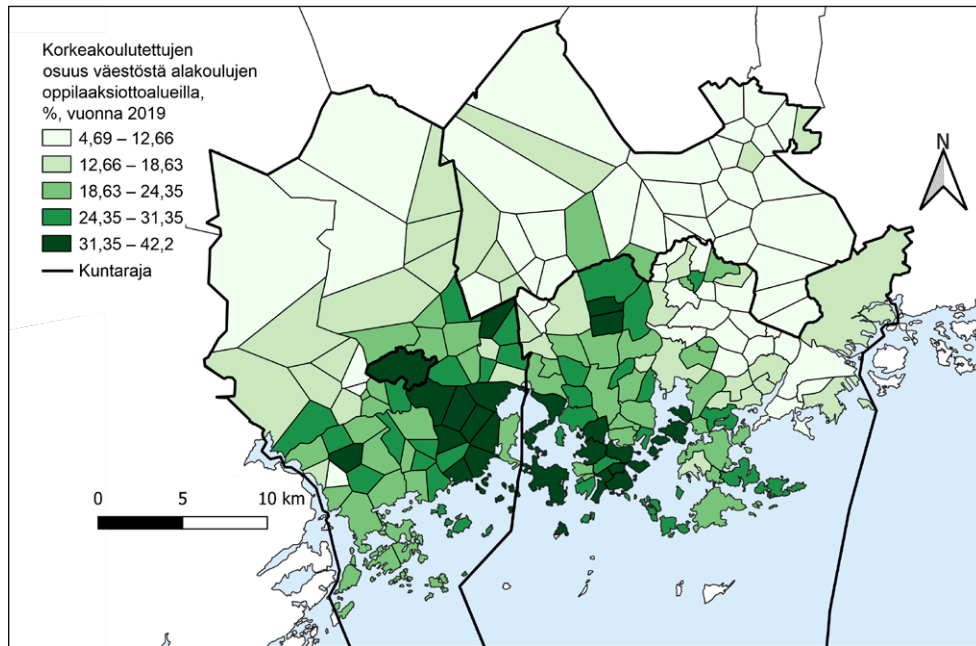
Oppilasalueiden analyysi perustuu Tilastokeskuksen Ruututietokannan (1995-2019) tietoihin, jotka on koostettu pääkaupunkiseudun oppilasalueiden tasolle. Tilastokeskuksen Ruututietokanta sisältää paikkatietoa väestön sosioekonomisesta asemasta, eli esimerkiksi tulotasosta, koulutuksesta ja työllisyydestä 250 metrin ruutukoossa. Pääkaupunkiseudun analyysit on tehty tätä selvitystä varten, mutta käytetyt menetelmät aineiston käsittelyyn vastaavat esimerkiksi Venla Berneliuksen väitöstyössä ja Berneliuksen ja Vilkan kaupunkianalysissä tarkemmin kuvattuja alueellisia aggregaatiomenetelmiä (Bernelius 2013; Bernelius & Vilka 2019).

6.1 Koulutuksellisen huono- ja hyväosaisuuden alueellinen kasautuminen

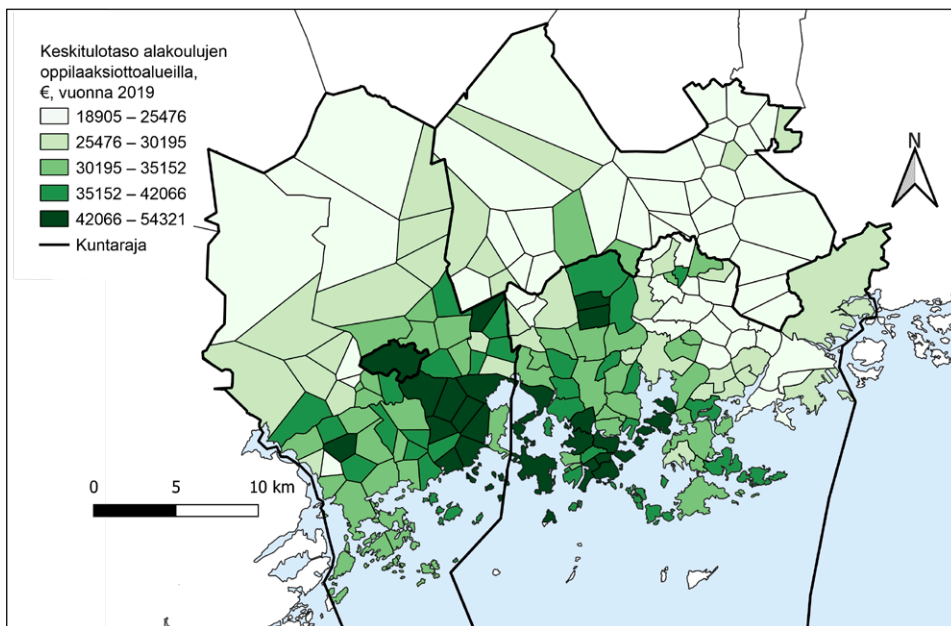
Pääkaupunkiseudun oppilasaluetarkastelu osoittaa, että koulujen alueelliset lähtökohdat eriytyvät jyrkästi. Esimerkiksi alakoulujen oppilasalueiden ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden aikuisten osuuksissa on tuoreimmassa tilastotiedoissa yli kahdeksankertainen ero heikoimman ja korkeimman koulutustason alueiden välillä (5% vs. 42%) (kuva 4). Vuosittaisten keskitulojen osalta ero on lähes kolminkertainen (19 000 e. vs. 53 000 e.) (kuva 5). Eriytymisen jyrkkyyttä kuvaa se, että oppilasalueiden tulo- ja koulutustason erot ovat ääripäissä yhtä suuria kuin erot koko maan kuntien välillä. Maantieteellinen tarkastelu osoittaa eriytymisen koskettavan myös suurempia aluetasoja siten, että huono-osaimmat oppilasalueet ryvästyvät etenkin seudun itäisiin ja koillisiin osiin, kun taas etenkin Espoon itäiset osat ja Helsingin keskustan alue sekä jotkut pientaloalueet erottuvat erittäin hyväosaisina (kuvat 4-7).

Karttatarkastelut tekevät näkyväksi myös tilastollisissa tarkasteluissa havaittavan huono- ja hyväosaisuuden eri ulottuvuuksien alueellisen kasautumisen. Matalimmat tulot, heikoin koulutustaso, alin työllisyys ja korkea vieraskielisten osuus kasautuvat voimakkaasti samoille alueille, kun taas korkeat tulot, korkea koulutustaso ja korkea työllisyys leimaavat koulujen oppilasalueita toisessa ääripäässä. Karttatarkastelu osoittaaakin konkreettisella tavalla, miten väestön piirteet kumuloituvat alueellistuneeksi huono- ja hyväosaisuudeksi, joka vaikuttaa edelleen sekä lasten ja nuorten arjen kasvu-ympäristöihin että koulujen toimintaedellytyksiin eri alueilla.

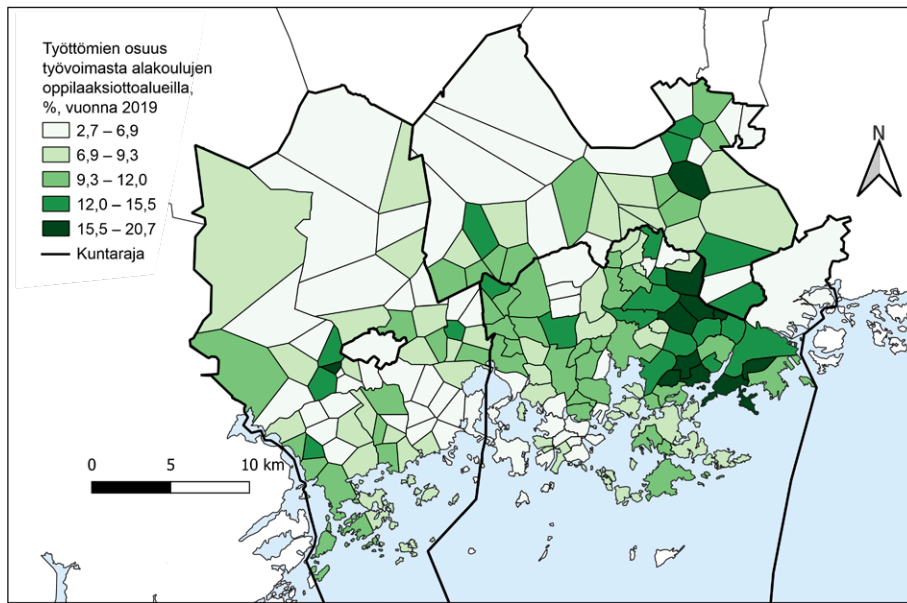
Kuvio 4. Korkeakoulutettujen osuus väestöstä alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla 2019. Kartta: Arttu Paarlahti



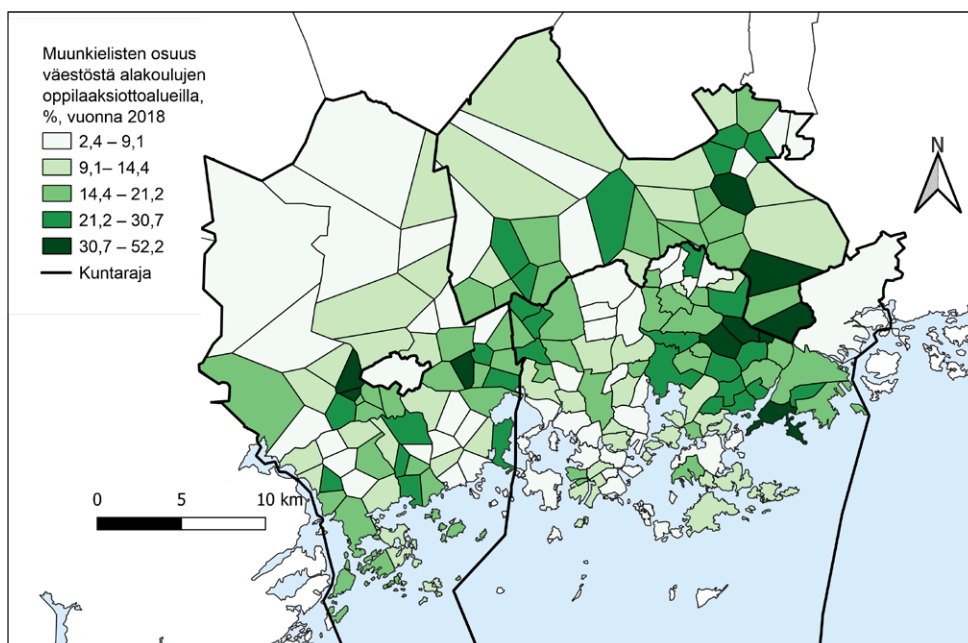
Kuva 5. Asukkaiden vuosittainen keskitulo alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla 2019. Kartta: Arttu Paarlahti



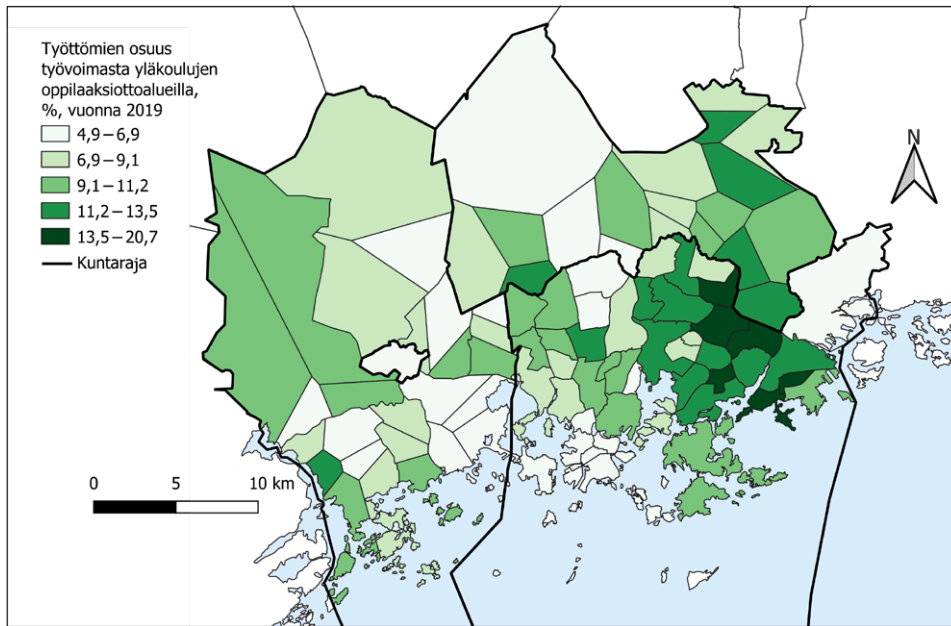
Kuva 6. Työttömien osuus aikuisväestöstä alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla 2019. Kartta: Arttu Paarlahti



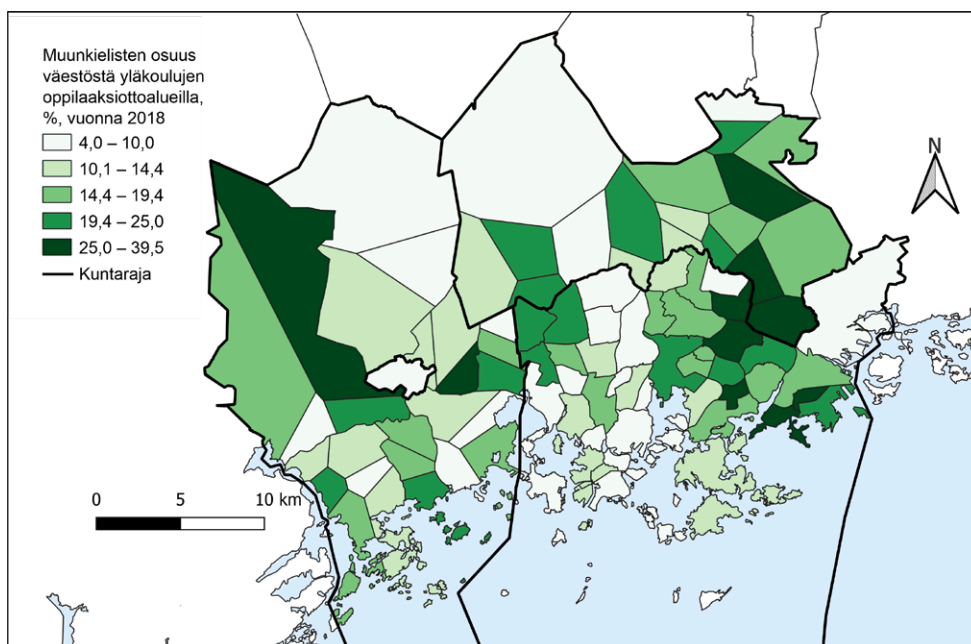
Kuva 7. Vieraskielisten eli muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten osuus koko väestöstä alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla 2018. Kartta: Arttu Paarlahti



Kuva 8. Työttömien osuus aikuisväestöstä yläkoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla 2019. Kartta: Arttu Paarlahti



Kuva 9. Vieraskielisten eli muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten osuus koko väestöstä yläkoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla 2018. Kartta: Arttu Paarlahti



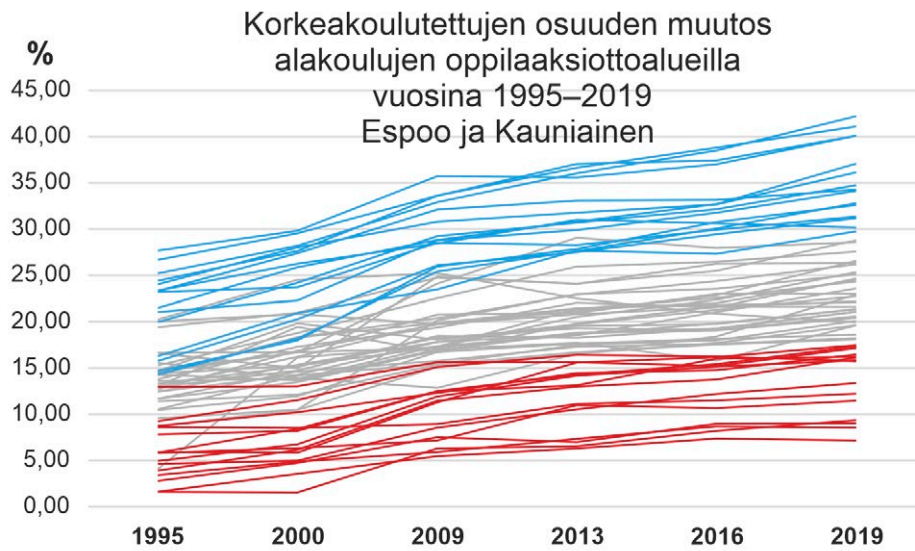
Yläkoulujen oppilasalueiden välinen eriytyminen näyttäytyy hieman loivempänä kuin alakoulujen, koska alueyksiköt ovat hieman suurempia (kuvat 8 ja 9). Ero ei kuitenkaan ole ala- ja yläkoulujen tapauksessa kovin suuri. Ilmiö havainnollistaa kuitenkin sitä, että kaupunkialueiden sosioekonomiselle ja etniselle eriytymiselle on tyypillistä, että laajemman segregaatiokehityksen ohella erot usein korostuvat eniten pienimmillä aluetasoilla. Huono-osaisuus voikin joiltakin osin paikantua kaupungeissa jopa pistemäisesti yksittäisten talojen tai muutamien kortteleiden kokoisten yksiköiden eriytymisenä. Tällä piirteellä on konkreettinen merkitys sille, millaisia toiminnallisia kokonaisuuksia syntyy, kun kaupunkiin luodaan institutionaalisia alueyksiköitä rajaamalla erilaisia maantieteellisiä kokonaisuuksia. Esimerkiksi ruotsinkielisten koulujen huomattavasti suurempia alueyksiköitä käsittävä oppilasalueverkko tasaa osaltaan eroja oppilasalueiden välillä. Tietoa eriytymisen korostumisesta pienillä aluetasoilla voidaan käyttää myös hyväksi pohdittaessa mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaspuhjan eriytymiseen muuttamalla koulujen oppilasalueiden rajanvetoa.

6.2 Oppilasalueiden muutos: kasvavia eroja ja koulutuksellisen huono-osaisuuden polkuriippuvuutta

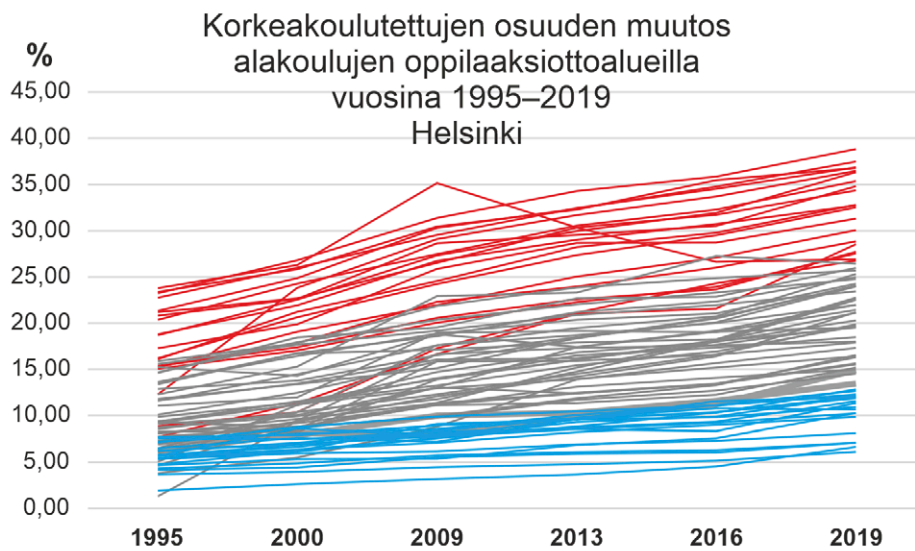
Oppilasalueiden ajallisen kehityksen kuvaamiseksi alakoulujen alueiden koulutus-, tulo- ja kielirakennetiedot koostettiin eri vuosilta Helsingistä, Espoosta ja Vantaalta vuodesta 1995 lähtien (kielen osalta aineiston saatavuudesta johtuen vuodesta 1998 lähtien). Tarkastelu osoittaa, että oppilasalueiden erot eli koulujen alueellisten toimintaedellytysten erot ovat kasvaneet merkittävästi 1990-luvun puolivälistä (kuvat 10-18).

Pienimmillään erot ovat olleet 1990-luvun alussa, ennen lamaa (Vaattovaara 1998), mutta alueellinen aineisto on ollut saatavilla vain vuodesta 1995 lähtien. Myös tällä aikajänteellä eriytymisen kasvu on selvää. Erityisen voimakkaasti oppilasalueiden välillä ovat kasvaneet erot vieraskielisen (muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisen) väestön osuudessa (kuvat 16-18). Esimerkiksi Espoossa vieraskielisen väestön osuus oli kaikilla alueilla alle 5 % vielä vuonna 1998, kun vuonna 2018 osuus kohosi korkeimmillaan yli 50 prosenttiin, ja usealla alueella yli 30 prosenttiin (kuva 16). Ilmiö kuvaa vieraskielisen väestön osuuden seudullista kasvua ja samanaikaista alueellisen segregaation lisääntymistä: kasvu on kohdentunut alueellisesti valikoivasta muuttoliikkeestä johtuen epätasaisesti oppilasalueiden välillä (ks. erityisesti Kauppinen ym. 2021). Sosioekonomisten erojen kasvu oppilasalueiden tarkoittaa, että koulujen väliset lähtökohdat koulujen arjessa ja niiden lähtökohdissa tuottaa hyviä oppimistuloksia ovat eriytyneet merkittävästi 2000-luvun kuluessa.

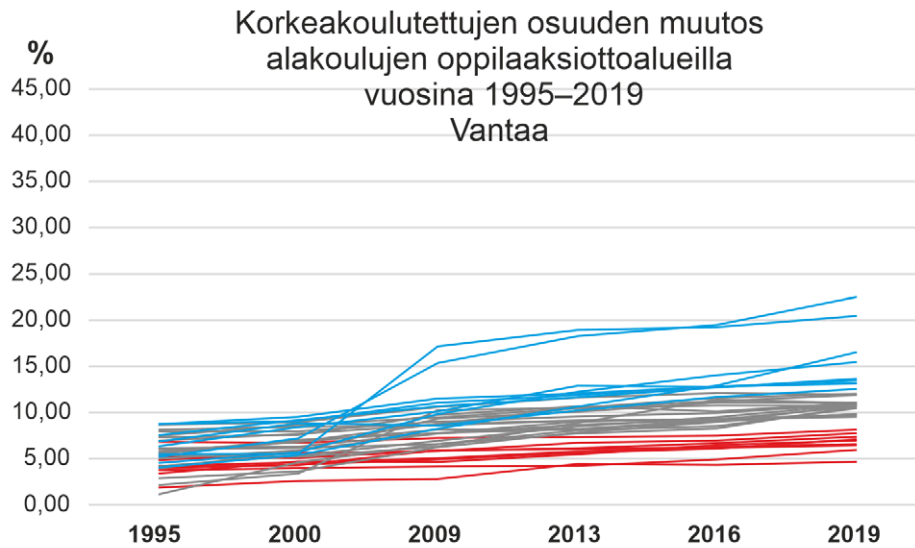
Kuva 10. Korkeakoulutettujen osuuden muutos alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla vuosina 1995–2019, Espoo ja Kauniainen. Kuva: Arttu Paarlahti



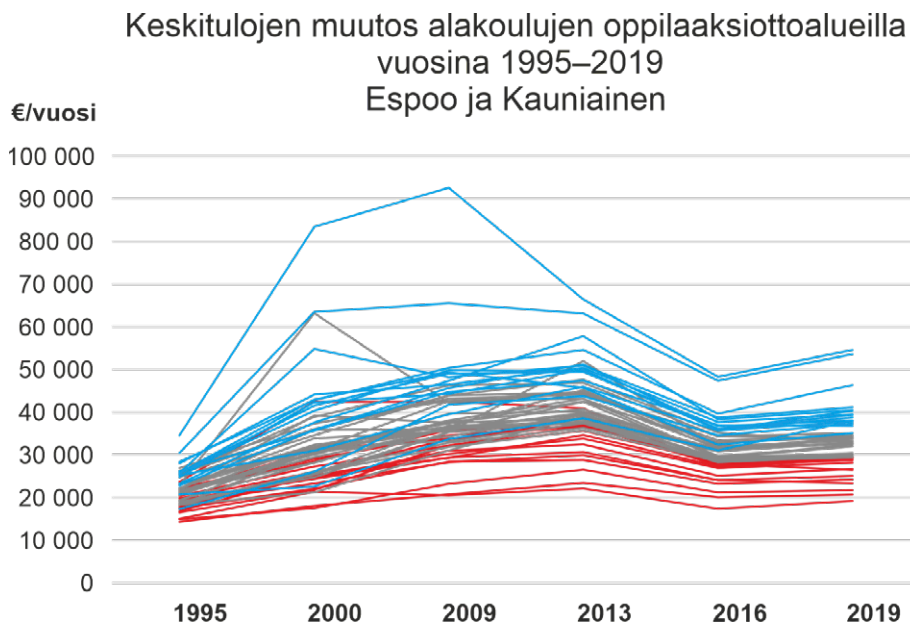
Kuva 11. Korkeakoulutettujen osuuden muutos alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla vuosina 1995–2019, Helsinki. Kuva: Arttu Paarlahti



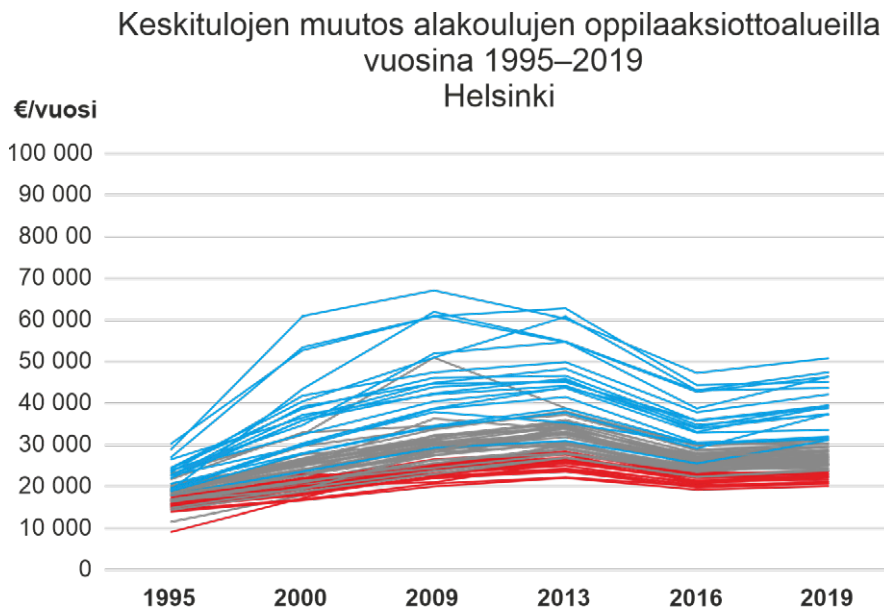
Kuva 12. Korkeakoulutettujen osuuden muutos alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla vuosina 1995–2019, Vantaa. Kuva: Arttu Paarlahti



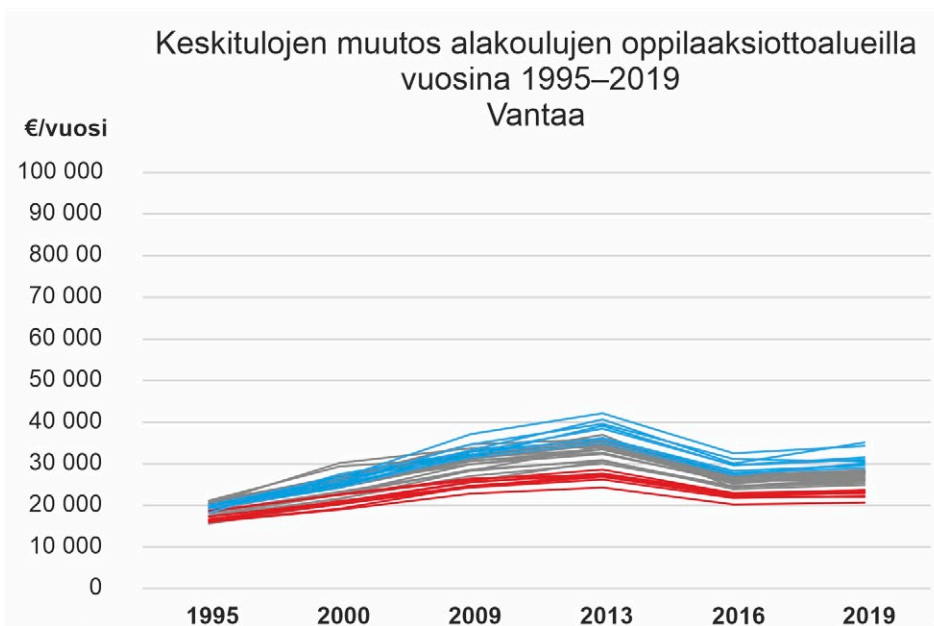
Kuva 13. Keskitulojen (aikuisväestön keskimääräiset vuositulot) muutos alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla vuosina 1995–2019, Espoo ja Kauniainen. Kuva: Arttu Paarlahti



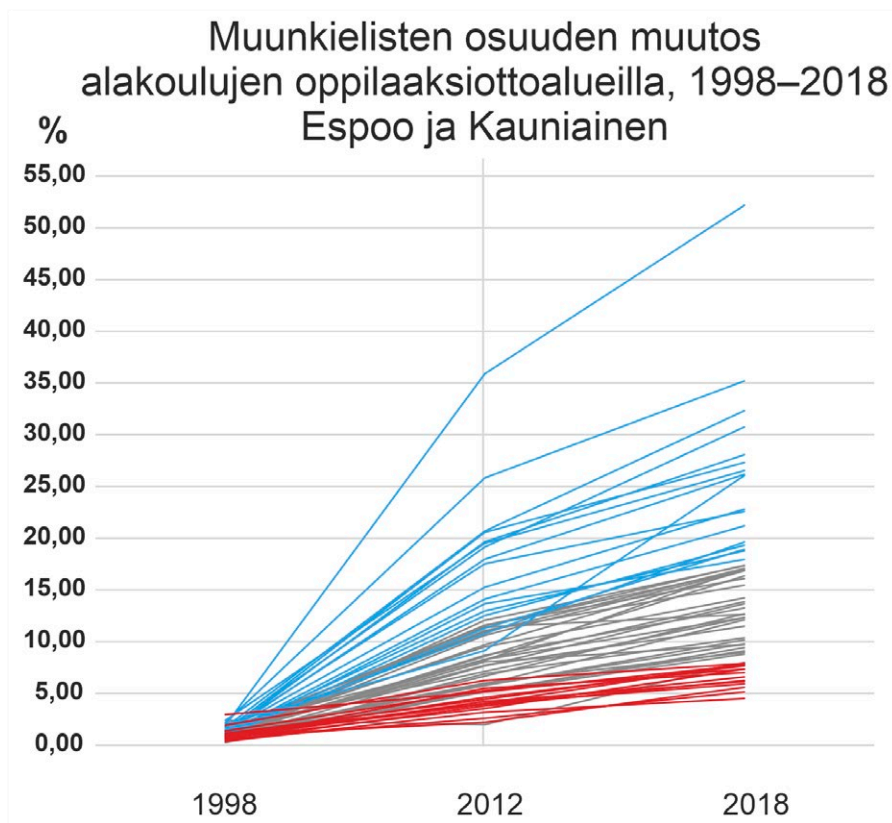
Kuva 14. Keskitulojen (aikuisväestön keskimääräiset vuositulot) muutos alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla vuosina 1995–2019, Helsinki. Kuva: Arttu Paarlahti



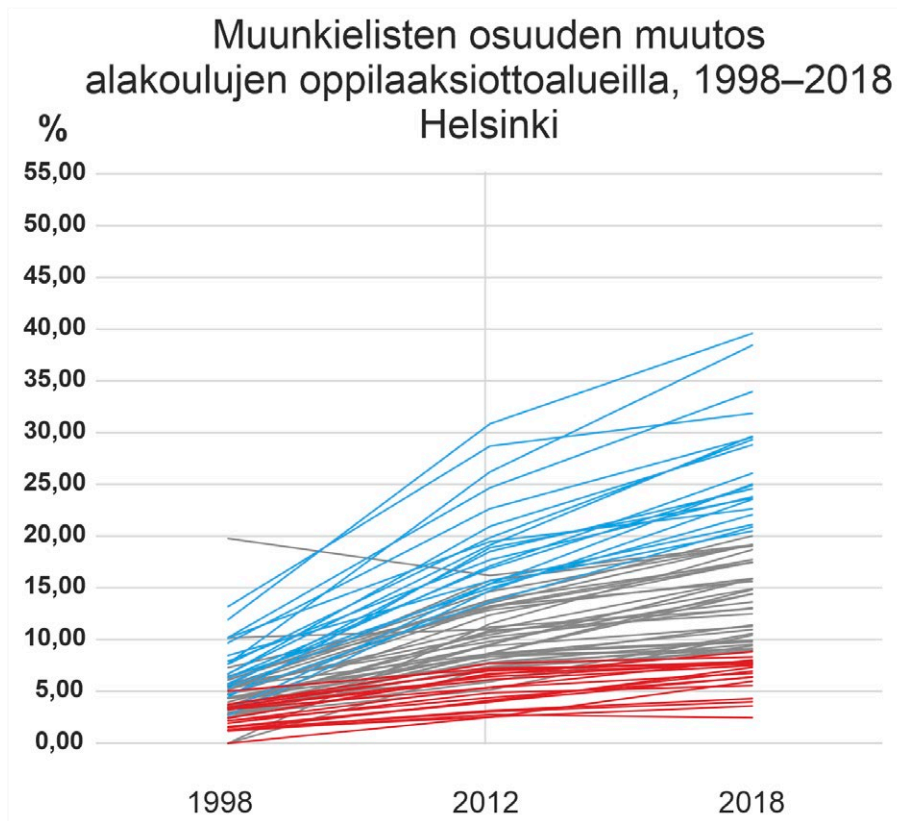
Kuva 15. Keskitulojen (aikuisväestön keskimääräiset vuositulot) muutos alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla vuosina 1995–2019, Vantaa. Kuva: Arttu Paarlahti



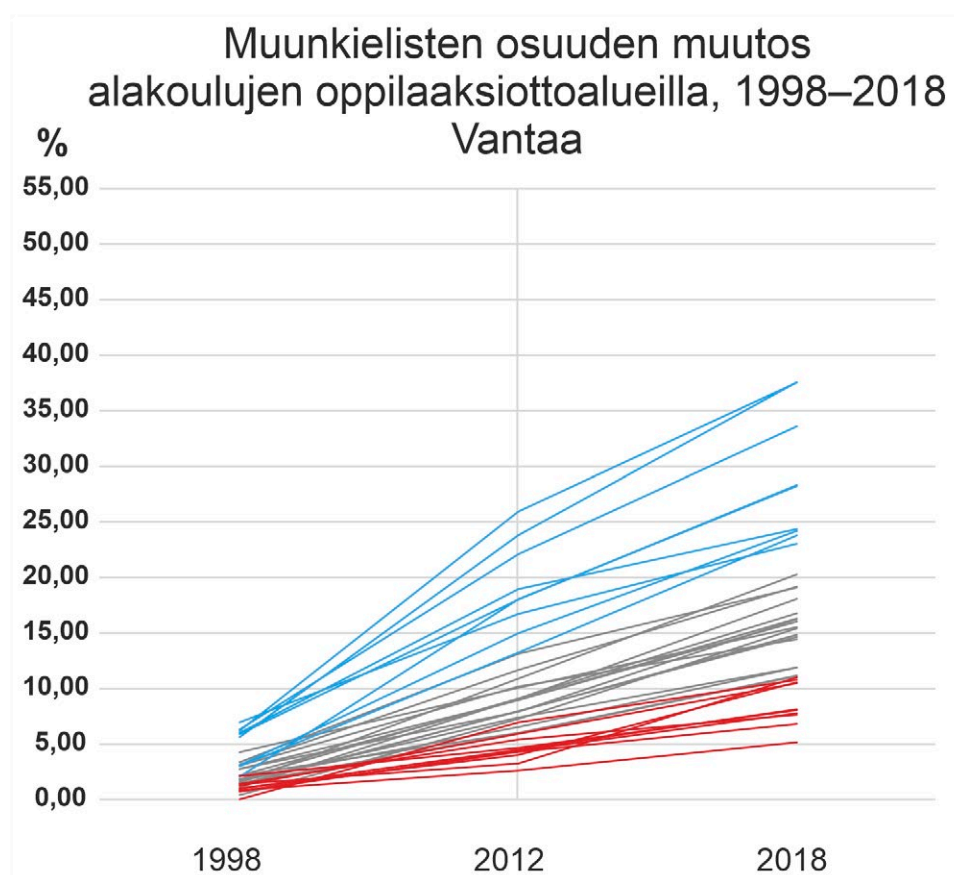
Kuva 16. Vieraskielisten eli muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten osuuden muutos alakoulujen oppilaaksiottoalueilla vuosina 1998–2018, Espoo ja Kauniainen. Kuva: Arttu Paarlahti



Kuva 17. Vieraskielisten eli muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten osuuden muutos alakoulujen oppilaaksiottoalueilla vuosina 1998–2018, Helsinki. Kuva: Arttu Paarlahti



Kuva 18. Vieraskielisten eli muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten osuuden muutos alakoulujen oppilasalueilla tai lähialueilla vuosina 1998–2018, Vantaa. Kuva: Arttu Paarlahti



Pitkittäistarkastelut osoittavat myös toisen koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta keskeisen piirteen alue-eroissa: alueellistuneeseen koulutukselliseen huono- ja hyväosaisuuteen liittyy selvää polkuriippuvuutta siten, että huono- tai hyväosaisuus usein pysyvyöityy alueellisesti (kuvat 10-18). Kaikissa pitkittäistarkastelun kuvaajissa alueiden alin kvartiili eli neljännes on värjätty punaiseksi ja ylin siniseksi. Kvartiilit on määritelty viimeisen tarkasteluvuoden tilanteen perusteella. Värierot auttavat hahmottamaan alueiden alimman ja ylimmän kvartiilin suhteellista järjestystä. Vaikka sosioekonomiset ja etniset erot ovat alueiden välillä kasvaneet, alueiden suhteellinen järjestys on säilynyt useimmissa tapauksissa melko vakaana. Suurin osa alueista, jotka kuuluivat vuoden 2019 tilastotietojen mukaan esimerkiksi oppilasalueiden alimpiin koulutus- tai tulokvartileihin, kuuluivat niihin jo 2000-luvun alussa.

Segregaatioon liittyvällä kehityksen polkuriippuvuudella on suuri merkitys sille, millaisia toimenpiteitä koulujen tai päiväkotien tueksi kannattaa suunnitella. Alueellisesta

näkökulmasta erityisen vaikeassa tilanteessa olevat koulut tai päiväkodit eivät jatkuvasti vaihdu nopeiden prosessien seurauksena, vaan alueellistuneet haasteet näyttäytyvät pikemminkin pitkittyneinä olosuhteina, jotka koettelevat samoja kouluja ja niiden oppilasaluiden päiväkoteja. Vaikka alue-erot ovat luonnollisesti jatkuvassa muutoksessa esimerkiksi muuttoliikkeen seurauksena, ja koulujen ja päiväkotien tilanne vaatii jatkuvaa seurantaa, muutos on silti suhteellisen hidasta. Alueiden tukeminen uudelle kehitysuralle tai koulujen ja päiväkotien tueksi suunnatut toimenpiteet vaativat tämän vuoksi pitkäjänteistä työtä.

Alueiden pitkittäistarkastelussa näkyy myös positiivinen trendi, eli erojen kasvutahdin osittainen hidastuminen 2010-luvulla. Erityisesti tuloerot ovat jopa kaventuneet etenkin Helsingissä vuoteen 2009 verrattuna. Vaikka segregaaation kasvutahti on tässä tarkastelussa hidastunut, pääasiassa erot ovat silti jatkaneet kasvuaan, ja erityisesti vieraskielisen väestön osuuksissa näkyy jatkuvasti lisääntyvää eriytymistä alueiden välillä.

Pitkittäistarkastelussa on huomattava aineiston loppuminen vuoteen 2019, joka oli selvityksen analyysijä tehtäessä uusin saatavilla oleva tilastointivuosi. Nyt käsillä oleva koronakriisi on jo aiheuttanut vuoden 2021 alkuun tultaessa merkittävää työttömyyden ja tuloerojen kasvua, joka ei vielä näy tilastoissa. Tuloerojen ja sosiaalisten ongelmien syveneminen voivat kriisin jälkimainingeissa jatkua vielä pitkään. On hyvin todennäköistä, että kaupungeissa jo nyt merkittävästi lisääntynyt työttömyys ja muut koronakriisin seurannaisvaikutukset kohtelevat alueita hyvin eri tavoin. 1990-luvun talouslama pudotti eniten jo lähtökohtaisesti hauraammassa olevia alueita, eli esimerkiksi työttömyys lisääntyi silloin selvimmin niillä alueilla, joilla koulutus- ja tulotaso olivat lähtökohtaisesti matalampia (Vaattovaara 1998). Mikäli vaikutukset näkyvät nyt kaupungeissa saman suuntaisina, alueellisten erojen kasvu voi lähivuosina kääntyä jyrkemmäksi, ja kehityskulut voivat ravisella kovimmin jo lähtökohtaisesti heikoimmassa asemassa olevien koulujen oppilasaluiden yhteisöjä.

6.3 Alueellisten erojen tiheneminen kaupunkiseutujen ytimessä ja pienillä aluetasoilla

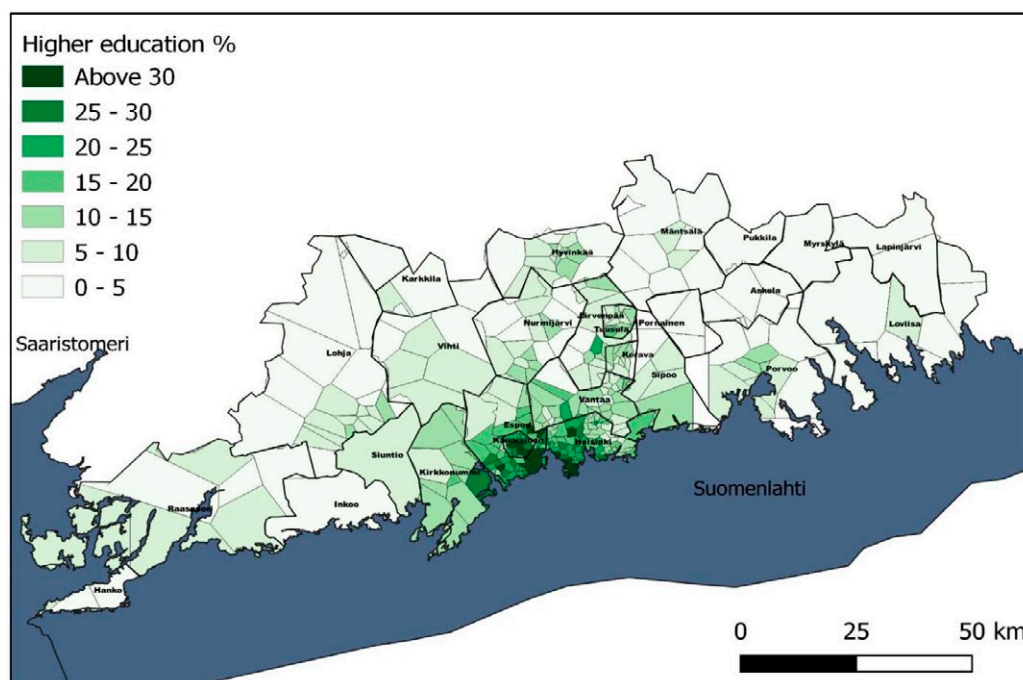
Koulutukselliseen tasa-arvoon kytkeytyvien alueellisten erojen ymmärtämiseksi segregatiota on mielekäästä tarkastella myös laajemmassa seudullisessa kehyksessä sekä varhaiskasvatuksen pienempien alueellisten yksikköjen osalta. Kun koulujen alueellisten lähtökohtien tarkastelua laajennetaan Uudellemaalle, havaitaan segregatiolle usein tyypillinen piirre eriytymisen tihenemiseen kaupunkiseutujen ytimessä (kuvat 19 ja 20).

Uudenmaan hyväosaisimmat koulujen oppilasalueet paikantuvat pääkaupunkiseudun kuntiin, eli erityisesti Espoon itäisiin osiin ja Helsingin keskustaan. Kuitenkin myös huono-osaisempien alueiden enemmistö paikantuu juuri metropolialueen seudulliseen ytimeen eli Helsingin ja Vantaan itäisiin osiin, vaikka matalan koulutustason alueita löytyy myös muiden Uudenmaan kuntien alueelta. Uudenmaan koulujen lähialueiden eriytyminen onkin linjassa sen keskeisen havainnon kanssa, että toimintaympäristöltään haastavia kouluja löytyy erityyppisiltä seuduilta, mutta erityisesti koulutuksellisesti hyväosaisimpien urbaanien naapurustojen kainaloon keskittyy myös runsaasti alueellistuvaa koulutuksellista huono-osaisuutta.

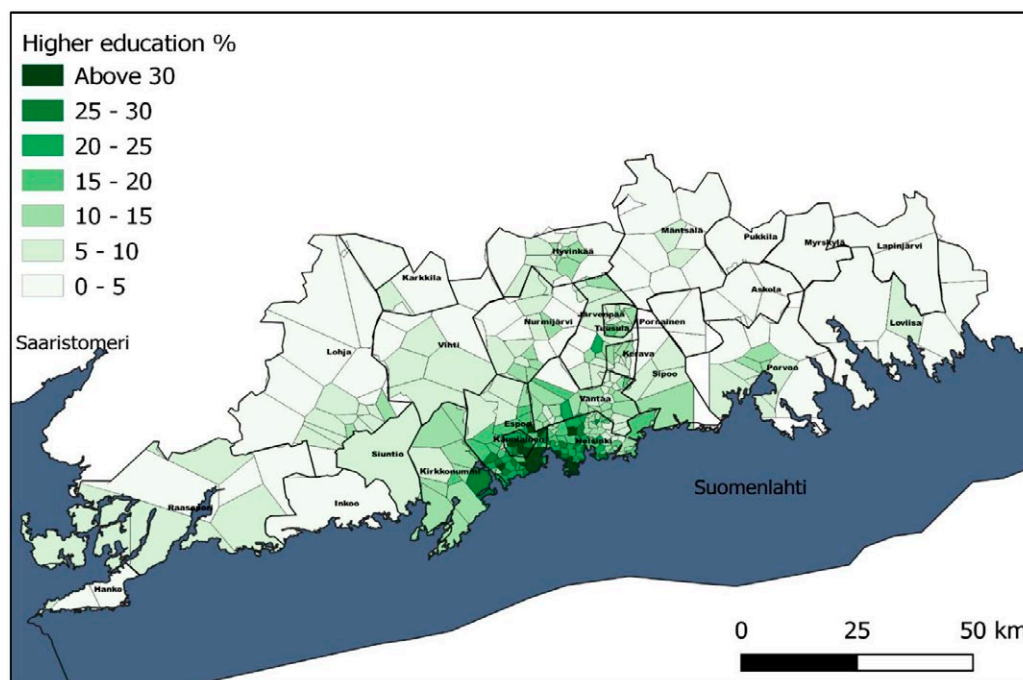
Uudenmaan tarkasteluissa on käytetty aluetasona oppilasalueen sijaan osin koulujen maantieteellisiä lähialueita. Kouluille on toisin sanoen tuotettu maantieteellinen lähialue siten, että jokainen tilastoruutu yhdistyy maantieteellisesti lähimpään kouluun. Uudenmaan aluekartat on tuotettu osana Pontus Edvinssonin maisterin opinnäytetyötä, jonka ovat Helsingin yliopistolla ohjanneet Venla Bernelius ja Teemu Kemppainen (Edvinsson 2020).

Kuva 19. Korkeakoulutettujen osuus aikuisväestöstä Uudenmaan alakoulujen lähialueilla, vuosi 2019.

Lähde: Pontus Edvinsson, maisterin opinnäytetyö, *Differentiating landscapes of schools*, 2020.



Kuva 20. Ainoastaan perusasteen tutkinnon suorittaneiden osuus aikuisväestöstä Uudenmaan alakoulujen lähialueilla, vuosi 2019. Lähde: Pontus Edvinsson, maisterin opinnäytetyö, Differentiating landscapes of schools, 2020: 33.



Koulujen ohella kaupunkisegregaation näkökulmasta on tarkasteltu myös varhaiskasvatusta. Koska päiväkotiverkko on tiheämpi kuin kouluverkko, eli lähialueista muodostuu tyypillisesti pienempiä kuin koulujen oppilasalueet, pienemmillä aluetasoilla operoiva segregaatio heijastuu päiväkodeissa lasten taustojen eriytymiseen usein vielä jyrkemmin kuin kouluissa (ks. esim. Bernelius ym. 2018). Päiväkotien lähialueiden eriytymistä on tutkittu tähän mennessä ainoastaan Helsingissä. Helsingissä vuonna 2018 tehdyssä analyysissä havaittiin, että kun tarkastelussa käytetyssä aineistossa korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden korkeakoulutettujen aikuisten osuuden vaihtelu alakoulujen oppilasalueiden välillä oli noin 10 prosentista noin 50 prosenttiin, päiväkotien lähialueilla vaihteluväli oli puolestaan alle yhdeksästä prosentista lähes 60 prosenttiin (Bernelius ym. 2018). Koulujen osalta ero heikoimmin ja korkeimmin koulutetun alueen välillä oli siis noin viisinkertainen, ja päiväkotien osalta jopa kuusinkertainen. Myös tulotason erot olivat merkittäviä ja korostuivat etenkin päiväkotien lähialueilla. Asukkaiden keskimääräisten vuositulojen ero äärevimpien koulujen oppilasalueiden välillä oli 2,8-kertainen, mutta nousi päiväkotien lähialueiden välillä yli nelinkertaiseksi. Pienimmillään keskimääräiset vuositulot olivat tuloköyhimmällä päiväkodin lähialueella alle 15 000 euroa, kun taas hyvätuloisimmalla alueella keskitulot nousivat yli 63 000 euroon. Kotitalouksien tulojen, eli esimerkiksi kahden

tulonsaajan perheissä yhteenlaskettujen tulojen, vaihteluväli on reilusta 26 000 eurosta yli 103 000 euroon. Myös selvitystä varten haastatellut asiantuntijat toivat esille, että Suomessa on jo päiväkoteja, joissa on kokonaisia lapsiryhmiä ilman yhtäkään suomenkielistä lasta, ja toimintaympäristöt ovat lasten tarvitseman tuen osalta korostuneesti eriytyneitä.

7 Kouluyhteisöt ja kasautuvat koulutuksellisen huono-osaisuuden riskit

Alueellinen segregaatiokehitys on myös Suomen oloissa vahvasti yhteydessä sosiaalisten ongelmien korostumiseen, alueellisen ylisukupolvistuvan huono-osaisuuden kasautumiseen ja riskeihin esimerkiksi turvattomuuskokemusten lisääntymisestä (Kempainen 2017; vrt. OECD 2018; Tammaru ym. 2015). Koulusegregaatio, eli koulujen oppilaspohjan voimakas eriytyminen, tuottaa samankaltaisia sosiaalisen ja koulutuksellisen huono-osaisuuden riskejä kouluyhteisöjen sisälle ja lasten ja nuorten sosiaalisiin verkostoihin. Koulujen näkökulmasta erityinen haaste on, että edellisissä luvuissa kuvatut koulutuksellisen huono-osaisuuden elementit usein kasautuvat samoihin kouluihin. Naapuruston ja koulun yhteen kietoutuva eriytyminen tuottaa arjen konteksteja, joissa haasteet kertautuvat toisillaan eriytyneillä ulottuvuuksilla (ks. esim. Bernelius 2013).

Koulujen arjessa segregaation vaikutukset näkyvät esimerkiksi etniseen eriytymiseen liittyvien kielihaasteiden ja valtaväestön huono-osaisuuden kasautumisena samoihin kouluihin, ja koulun arjen kuormituksen lisäksi erot heijastuvat oppimistulosten eriytymisenä koulujen välillä.

Suomessa tiedetään tutkimuksellisesti hyvin vähän siitä, mitä huono-osaistuneiden alueiden kouluissa ja varhaiskasvatusyksiköissä tapahtuu; millaisia haasteita olosuhteet asettavat henkilökunnalle ja oppilaille/lapsille ja miten niihin vastataan (ks. esim. Huilla & Juvenen 2020; Bernelius ym. tulossa 2021; Peltola 2021; Luoma 2020; Local educational ethos (LEE) -hanke, Suomen Akatemia, Helsingin yliopisto). Erilaisten haasteiden ja onnistuneiden käytäntöjen tunnistaminen olisi tärkeää, koska se tukisi osaltaan alueellisen segregaation haasteiden kanssa toimivia kouluja ja päiväkoteja.

Selvitystä varten tehdyissä haastatteluisissa korostuvat huolet koulusegregaation vaikutuksista kouluyhteisöihin oppilaiden oppimisen konteksteina sekä huolet vaikutuksista opettajien ja koulun henkilökunnan jaksamiseen.

Kouluja yksilöiviä esimerkkejä huono-osaistumisriskissä olevien asuinalueiden koulujen arjesta usein vältetään tutkimuskirjallisuudessa, koska nimeämiseen liitetään huolia oppilaiden stigmatisaation kokemuksista sekä yksilöivän puheen vaikutuksista koulujen maineeseen ja lisääntyvään eriytymiseen. Samalla kansainväliset esimerkit osoittavat kuitenkin myös julkisen keskustelun tärkeyden: mikäli keskustelu koulujen haasteista puuttuu tai

sitä käydään liian yleisellä tasolla, oppilaiden taustoihin ja koulun kontekstiin liittyvät riskit ja tarpeet voivat jäädä tunnistamatta. Tällöin rahoitusinstrumentit, organisaation toiminta tai pedagogiset käytännöt eivät välttämättä onnistu vastaamaan näihin haasteisiin. Segregaatioon liittyvän ongelmakentän konkretisoimiseksi selvityksessä onkin poikkeuksellisesti päädytty kuvaamaan koulun arjen haasteita tapausesimerkin kautta.

Seuraava lausunto Turussa sijaitsevan Varissuon koulun arjesta näyttäytyä tutkimustietoon peilaten hyvin edustavana kuvauksena siitä, millaisia haasteita vahva sosiaalinen ja etninen segregaatio tuottaa koulun toiminnalle. Koulun johtaja Nana Lampi (2021) kirjoittaa:

”Varissuon koulu on alakoulu, jossa lähes 90 % oppilaista puhuu äidinkielenään muuta kuin ns. kotimaisia kieliä. Vuosittain noin 5 % oppilaista saa valmistavaa opetusta ja siirtyy tavallisille luokille hiljakkoin maahan muuttaneina. Meillä on luokkia, joissa on vain pari suomea äidinkielenään puhuvaa oppilasta. Monessa tapauksessa heillä on muita oppimiseen tai käytökseen liittyviä haasteita. Monen suomea äidinkielenään puhuvan oppilaan sosioekonominen tausta on heikko. Kielen oppiminen tällaisessa ympäristössä on haastavaa. Vertaisoppimista ei juurikaan tapahdu.

Valtaosa vieraskielisistä oppilaistamme on kuitenkin syntynyt Suomessa. Heistä melkein kaikki ovat olleet jo päiväkodissa suomenkielisen varhaiskasvatuksen piirissä. Arviomme mukaan suurella osalla näistä oppilaista suomen kielen taso vastaa korkeintaan 2,5-vuotiaan äidinkielen lapsen kielitaitoa. Samat oppilaat kuitenkin saattavat kokea osaavansa kieltä hyvin, koska he pärjäävät suullisissa arkipäivän kielenkäyttötilanteissa puolikielissä ympäristössään. Vertaisoppimista ei tapahdu siis päiväkodeissakaan.

(...)

Ympäristö on mahdollistanut sen, että oppilaidemme vanhempien joukossa on niitä, jotka ovat olleet maassa toistakymmentä vuotta, mutta eivät edelleenkään pärjää yksinkertaisessa vanhempainvertaisessa ilman tulkkia. On myös tapauksia, joissa oppilaan vanhempi on suorittanut suomalaisen peruskoulun, mutta heidän lapsensa sanavarastot ovat heikompia kuin maahan muuttaneilla lapsilla.

Oppilaiden suomen kielen taito on havaintojemme mukaan heikentynyt vuosi vuodelta. Tilannetta ei paranna se, että alhaisen sosioekonomisen statuksen alueella harvojen ”kantasuomalaisten” lasten kieli köyhtyy myös. Varissuon lapset puhuvat ”varissuomea”, johon kuuluvat monenlaiset kielipilliset oikaisut sekä hyvin rajattu sanasto. Viime vuosina olemme havainneet uuden ilmiön. Vieraskieliset lapset ovat alkaneet käyttää keskinäiseen kommunikointiinsa Youtube-videoista oppimaansa englantia, joka on helpompaa kuin suomi. Yritämme suitsia ilmiötä koulussa, mutta voimme vain kuvitella, miten suuressa osassa se on vapaammassa tilanteissa.

Tällaisessa ympäristössä yritämme toteuttaa opetussuunnitelmaa vastaavin oppimistuloksinkin kuin muissa kouluissa. Olemme tuskallisen tietoisia siitä, että oppilaamme tulevat kilpailemaan muiden alueiden ja koulujen oppilaiden kanssa samoista jatko-opintopaikoista ja aikanaan työpaikoista. Kieli on opiskelun väline. Kun siihen joudutaan kiinnittämään paljon huomiota, oppisisältöjen opiskelu kärsii.

Koemme, että nykyinen tilanne syrjäyttää oppilaamme kielellisesti, eikä heillä välttämättä ole mahdollisuuksia hakeutua haluamiinsa jatko-opiskelupaikkoihin.”

Tämän koulun tapauksessa korostuu vahvasti Suomen oloissa poikkeuksellisen voimakkaan etnisen eriytymisen merkitys kielelliseen ympäristöön ja puutteellisen kielitaidon vaikutus oppimisen vaikeuksiin sekä koulussa että asuinalueen sosiaalisissa verkostoissa. Esimerkki osoittaa hyvin alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen yhteen kietoutuvan luonteen ja sen, miten esimerkiksi kielellisen ympäristön eriytyminen molemmissa arjen konteksteissa tuottaa kasautuvia pulmia lasten kielitaidon kehitykselle. Aiempien lukujen alueelliset tarkastelut osoittavat, että tällainen kielellinen eriytyminen on edennyt nopeasti useiden koulujen ja päiväkotien lähialueilla suurimmilla kaupunkiseuduilla.

Samalla esimerkikoulun tapaus osoittaa, miten sosioekonomisen huono-osaisuuden eli esimerkiksi asuinalueen ja koulun oppilaiden vanhempien matala koulutustaso ja vaikeudet työmarkkinoille kiinnittymisessä nivoutuvat yhteen kielellisen segregaaation kanssa. Vieraskielinen väestö alueella on sosioekonomisesti valikoitunutta, eli kielihaasteiden lisäksi kyse on sosioekonomisista tekijöistä, jotka vaikuttavat sekä oppilaiden että kouluyhteisön tilanteeseen perheiden resurssien ja koulutuksen ylisukupolvisuuden kautta. Sosioekonomisen eriytymisen merkitystä on mahdollista havainnollistaa vertaamalla koulun tilannetta esimerkiksi kansainvälisten osajien perheiden suosimiin kansainvälisiin kouluihin, joissa kielihaasteet korostuvat huomattavasti vähemmän perheiden koulutuksellisesti hyväosaisen aseman vuoksi.

Varissuon koulun tilanne näyttäytyykin vaikeana nimenomaan sosioekonomisen ja kielellisen eriytymisen yhteisvaikutuksesta. Sosioekonomisen eriytymisen kysymykset koskevat sekä suomenkielisiä että vieraskielisiä oppilaita ja heijastuvat koulun arkeen myös opettajan mainitseman valtaväestöön kuuluvien oppilaiden vaikean tilanteen ja heidänkin kielitaitonsa köyhtymisen kautta.

Koulutuksellinen huono-osaisuus voi kasautua myös tilanteissa, joissa eriytyminen on alueellisesti luonteeltaan ensisijaisesti sosioekonomista eriytymistä eikä vieraskielisyys korostu alueella tai koulun arjessa. Koulun sijaintialueesta riippuen sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen eri elementit painottuvat eri tavoin, ja kouluyhteisöt ja niiden eetos ovat yksilöllisesti erilaisia. Perusdynamiikka kasautuvassa huono-osaisuudessa ja sen heijastumisessa kouluihin on kuitenkin tyypillisesti varsin samankaltainen myös vertailtaessa

eurooppalaista tutkimusnäyttöä sosiospatiaalisen segregaatian vaikutuksista kouluihin. Kasautuva alueellinen huono-osaisuus heijastuu kouluihin usean segregaatian ulottuvuuden kautta, eli samat koulut joutuvat arjessaan kamppailemaan tukeakseen oppilaita monimuotoisissa perheiden taloudelliseen asemaan, työmarkkina-asemaan, koulutuksellisiin resursseihin, terveyteen, puutteelliseen hyvinvointiin ja kielivaikeuksiin liittyvissä kysymyksissä.

Päiväkodeissa ja kouluissa kasautuva koulutuksellinen huono-osaisuus voi näkyä myös sosiaalisten ongelmien korostumisena ja heikentyvänä koulutuseetoksena. Rauhattomuus ja sosiaaliset häiriöt voivat korostua tavalla, joka on joissakin pääkaupunkiseudun kouluissa johtanut jopa ulkopuolisen vartiointipalvelun käytön tarpeeseen. Useat haastatellut asiantuntijat kuitenkin korostavat myös tutkimusaineistoissa esiin tulevaa koulun johtamisen ja opettajien merkitystä positiiviselle koulutuseetokselle ja toimivalle kouluyhteisölle. Vaikka sosioekonominen eriytyminen haastaa koulut monella tapaa ja altistaa tilastollisesti heikkenevien oppimistulosten riskille, huono-osaistumisriskissä olevilla alueilla on useita erittäin hyvin toimivia päiväkoteja ja kouluja.

Tutkimusevidenssi osoittaaakin, että eriytymisestä huolimatta oppilaiden osallisuuden kokemuksi, oppimista ja esimerkiksi koulumyönteisyyttä on mahdollista tukea määrätteisellä työllä (ks. myös luku 12). Myös yllä olevan lausunnon kirjoittanut koulun johtaja korostaa, että haasteista huolimatta *”oppilaat ovat koulumyönteisiä, poissaoloja ei juurikaan ole ja vanhemmat arvostavat tekemäämme työtä”*. Sitoutunut ammatillinen yhteisö, riittävät resurssit ja muut koulujen tukijärjestelmät voivat osaltaan tukea kouluyhteisöä ja jopa vaikuttaa koulun ja asuinalueen sosiaalisiin kehityskulkuihin (ks. Thrupp 1999; Lupton 2005; Riley 2013).

Koulujen opettajien ja rehtoreiden haastatteluissa hyvin toimivalle koululle keskeisiksi tekijöiksi nostetaan juuri sitoutunut henkilökunta, koulun arjen toimivat rakenteet eli käytännöt, avoimuus kehittämiseen ja muutoksiin sekä riittävät resurssit. Esimerkiksi Helsingin kaupungin positiivisen diskriminaation rahoitusta kiitellään ja se vaikuttaa myös sitouttavan henkilöstöä kaupunkiin työnantajana. Monissa haastatteluissa näkyy myös vahvana kaikista lapsista ja oppilaista huolenpitämisen eetos.

7.1 Koulusegregaatian ja lisääntyvän työkuorman yhteys opettajasegregaatian riskiin

Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa henkilökunnan jaksaminen väestörakenteeltaan haastavien alueiden kouluissa on nostettu erityiseksi kysymykseksi (esim. Lupton 2005). Haastattelijan ja kotimaisen tutkimustiedon pohjalta huoli henkilöstön jaksamisesta on aiheellinen.

Haastatteluista ja tutkimuskirjallisuudesta nousee erityisesti esiin kysymys siitä, että työn liiallinen kuormittavuus voi kansainvälisten esimerkkien perusteella johtaa opettajasegregaatioon eli yksiköiden välisiin eroihin opettajien pätevyudessa, opettajien vaihtuvuudessa ja sitoutumisessa pedagogiseen työhön (esim. Paulle 2013; OECD 2012). Opettajien näkökulmasta työstä huono-osaisuuden leimaamien alueiden kouluissa tekee poikkeuksellisen raskasta oppilaiden haasteiden moninaisuus eli se, että yksittäistenkin oppilaiden kohdalla kyse on usein hyvin monimuotoisesta tuen tarpeesta. Samalla korostuvat vaikeudet tukea oppilaita yksilöllisesti tilanteessa, jossa tukea tarvitsevia on samanaikaisesti suuri määrä. Opettaja-haastatteluissa keskeiseksi nousee opettajien mahdollisuus luottaa siihen, että vanhemmat toimivat yhdessä koulun kanssa kasvatustyössä. Tilanteissa, joissa näin ei ole, opettajat kokevat kuormittavansa. Mikäli työskentely huono-osaisempien alueiden kouluissa alkaa olla liian vaativaa, pätevän henkilökunnan rekrytoiminen vaikeutuu. Tämä syventää koulujen negatiivista kierrettä.

Haastatteluissa korostui myös opettajien ammatin kutsumuksellisen luonteen korostamisen ongelma erityisesti suhteessa väestöpohjaltaan raskaampien alueiden kouluihin. Haastatteluissa toistui huomio siitä, että usein ajatellaan, että työskentely näissä kouluissa ”vaatii ihan tietynlaisia tyyppisiä”. Tällä tarkoitettiin henkilöitä, jotka jaksavat poikkeuksellista kuormitusta, ja joilla on erityisiä taitoja ja halua monimuotoisten haasteiden kohtamiseen. Monille opettajille kuitenkin tuottaa vaikeuksia, jos työn kuormitus on suuri, ja jos työhön ajatellaan kasvavissa määrin kuuluvaksi muutakin kuin akateemisten tietojen ja taitojen opettamista (Juvonen ym. 2020). Tutkimusten mukaan onkin riski siihen, että tämänkaltaisen ”kutsumusajattelu” tuottaa väsymistä. Tästä näkökulmasta on erityisen huolestuttavaa, jos työskentely joillakin alueilla edellyttää henkilökunnalta merkittävästi isompia ponnistuksia kuin muualla (ks. Lupton 2005; Paulle 2013).

Selvitystä varten tehtyjen rehtorihaastattelujen perusteella tilanne on Suomessa sekä sosioekonomisesti huono-osaisemmillä alueilla että esimerkiksi syrjäseuduilla toistaiseksi kohtalaisen hyvä. Rekrytointihaasteita kuitenkin tunnistettiin meidänkin oloissamme jo joissakin opettajaryhmissä. Näihin lukeutuvat esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat ja tiettyjen aineiden, kuten matemaattisten aineiden, opettajat. Kouluissa ollaan myös hyvin tietoisia siitä, että kouluista ulospäin suuntautuvat mielikuvat vaikuttavat rekrytointiin (ks. myös Bernelius ym. tulossa 2021). Vaikuttaa myös siltä, että opettajan työ on muuttunut kaikkineen kuormittavammaksi ja että aiempaa useampi opettaja pohtii alan vaihtoa (Räsänen ym. 2020).

Opettajien työhyvinvoinnilla ja työn pedagogisella laadulla on osoitettu olevan yhteyttä (Lerkanen ym. 2020). Muun muassa liian suuren työmäärän ja puutteellisten resurssien on osoitettu olevan yhteydessä stressiin. Työn kuormitusta puolestaan on mahdollista vähentää riittäväillä resursseilla, riittävän pienellä ryhmäkoolla, opettajien keskinäisellä hyvällä yhteistyöllä ja esihenkilön tuella. Myös opettajien luottamus omaan osaamiseensa

on yhteydessä työn kuormituksen vähentämiseen. Näillä tekijöillä voidaan vaikuttaa myös opettajan ja oppilaan väliseen laadukkaaseen vuorovaikutukseen (Lerikkanen ym. 2020).

Suomalaiset ja kansainväliset esimerkit osoittavat, että koulut ja päiväkodit voivat tehdä hyvää ja laadukasta työtä myös haastavissa olosuhteissa. Haastatteluissa tulee esiin monia innovatiivisia ja rohkeita tapoja tukea sosioekonomisesti huono-osaisia perheitä. Koulujen ollessa etäopetuksessa keväällä 2020 koulut esimerkiksi järjestivät lainaan joihinkin koteihin kannettavia tietokoneita. Kouluilla myös järjestettiin vanhemmille ”ATK-tukea” eli mahdollisuuksia tulla koululle opiskelemaan oppilaiden käyttämiä oppimisalustoja. Toimivana konseptina voidaan mainita myös koulujen yhteydessä järjestettävä kerhotoiminta, jolla mahdollistetaan harrastustoimintaa myös taloudellisesti huono-osaisten perheiden lapsille. Myös asuinalueilla, joilla huono-osaisuusriskit korostuvat, voidaan viihtyä hyvin, ja alueella asuvat perheet voivat kokea ne turvallisiksi. Esimerkiksi segregaatioselityksessä usein kansalliseksi esimerkiksi nostettuun Turun Varissuohon keskittyvä Marko Juntusen tutkimus (2020) osoittaa, että kaupungin panostukset alueeseen ovat näyttäytyneet asukkaiden näkökulmasta vaikuttavina, ja asukkailla on alueesta ja sen yhteisöistä myös paljon positiivisiaakin mielikuvia (ks. myös Junnilainen 2019).

Kansainvälisesti sekä alueellisesti että kouluja koskevat esimerkit kuitenkin osoittavat, että työn tueksi tarvitaan huomattavia resursseja, jotta olosuhteiden tuottamat haasteet voidaan ylittää eikä työ muutu liian kuormittavaksi (Lupton 2005). Monimuotoisten ongelmien ratkominen vaatii myös huomattavan pitkäjänteisiä panostuksia, ja sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen tuottamia haasteita on sitä vaikeampaa ylittää, mitä suuremmiksi lähtökohtaiset erot kasvavat (ks. esim. OECD 2018).

8 Varhaiskasvatuksen yhteisöt ja kasautuvat koulutuksellisen huono-osaisuuden riskit

Alueellinen eriytyminen heijastuu alueellisen yhteyden kautta myös varhaiskasvatustyksiköihin. Kuten luvussa 6 on kuvattu, kaupunkisegregaation alueellisesti hienojakoisen luonteen vuoksi päiväkodit ovat usein sosiaalisesti jopa eriytyneempiä kuin koulut. Myös koulujen yhteydessä yllä lainattu koulun johtajan lausunto kuvaa päiväkotien kielellistä eriytymistä ja sen vaikutuksia lasten kielellisten valmiuksien kehittymiseen. Päiväkotien eriytyminen voikin olla ensimmäinen askel lasten kehitysympäristöjen eriytymisessä ja tämän heijastumisessa myöhemmälle koulu-uralle.

Haastattelemamme varhaiskasvatuksen ja koulun toimijat nostivat poikkeuksetta esiin, kuinka tärkeää on, että paikallisesti merkittäviksi koettuja alueellisten erojen tuottamia haasteita tutkitaan ja tuodaan tietoisuuteen. Eräs varhaiskasvatuksen haastateltavista sanoi, että kunnissa on hyvä toden teolla herätä siihen, miten paljon alueelliset erot voivat vaikuttaa perheen elämään ja lapsen kehittymiseen ja oppimiseen. Hän arveli, että vaikutukset voivat olla mittavia aikuisuuteen asti.

Päiväkotien ammattilaisten haastatteluissa nousee esiin kaksi keskeistä tekijää, joilla on vaikutusta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja joiden kanssa huono-osaistuneiden alueiden päiväkodit ovat arjessaan ongelmallisessa tilanteessa: pätevän henkilökunnan rekrytoiminen ja olemassa olevan henkilökunnan uupumisriski. Samat haasteet nousivat esiin myös koulujen tapauksessa, mutta päiväkodeissa niiden rooli korostui haastatteluissa vielä voimakkaammin.

Haastattelemiemme asiantuntijoiden puheessa kuuluu vahva sitoutuminen työhön ja oman päiväkodin lapsiin. Vaikka päiväkotien alueelliseen eriytymiseen liittyvästä eriytymiskehityksestä oltiin huolissaan ja sen sanottiin kuormittavan henkilökuntaa, henkilökunnan rekrytointivaikeuksia pidettiin vielä vakavampana ongelmana. Esimerkiksi haastattelemamme vantaalainen päiväkodin johtaja korosti, että päiväkotie ei halua valikoida lapsia, vaan kaikki alueen lapset ovat tervetulleita. Päiväkoteihin tullaan lähitaloista, jolloin päiväkotien lapsipohja heijastelee lähialueen sosioekonomista ja etnistä rakennetta. *"Lapset voivat olla millaisia tahansa, kunhan työolosuhteet ovat sellaisia, että työtä voi tehdä hyvin"*,

toteaa eräs haastateltu. Resursoinnilla on hänen mukaansa kuitenkin keskeinen merkitys sille, miten laadukkaasti toiminta voidaan järjestää.

Vaikuttaakin siltä, että Suomessa ollaan tilanteessa, jossa laadukas toiminta joissain paikoissa edellyttää henkilökunnan venymistä tavoilla, joiden on kansainvälisissä tutkimuksissa havaittu uuvuttavan ainakin koulun henkilökuntaa (esim. Lupton 2005). Varhaiskasvatuksessa tämä näkyy esimerkiksi siten, että ryhmän opettajan työaika ei välttämättä riitä kaikkien lasten asioiden hoitamiseen. Vieraskielisyyteen liittyvä tuki, perheiden sosiaalisten ongelmien kohtaaminen ja tuen järjestely vaativat runsaasti aikaa ja paneutumista. Esimerkiksi S2-opetus tehdään tällä hetkellä muun työn ohessa. Siihen varatut resurssit ja käytännöt koetaan paikoitellen riittämättömiksi (Paananen 2021; Vainikainen ym. 2018; ks. myös Juntila ym. 2020). Työssä tulisi myös kohdata lapsia yksilöllisesti ja olla sensitiivinen erilaisten taustatekijöiden tuottamille tarpeille (ks. Ylitapio-Mäntylä 2021).

Alueellisiin haasteisiin liittyvä kuormitus korostuu, kun lapsiryhmät ovat suuria. Sekä koulujen että varhaiskasvatuksen puolella haastatteluissa nostetaankin ryhmien koko keskeiseksi kysymykseksi. Varhaiskasvatuksessa aikuisten ja lasten suhdeluvussa ei huomioida sitä, miten erilaisilla tavoilla tehtävät kuormittavat eri alueiden päiväkodeissa. *”Jotta työtä pystyy tekemään laadukkaasti, lapsia pitäisi olla vähemmän”*, todetaan eräässä haastattelussa (ks. myös Ylitapio-Mäntylä 2021).

Toinen keskeinen tekijä liittyy pätevän henkilökunnan rekrytointihaasteisiin ja edellisessä luvussa kuvattuun opettajasegregaation riskiin. Vaikka varhaiskasvatuksen työntekijät ovat syvästi sitoutuneita työhönsä ja arvostavat kokemusta tarpeellisen työn tekemisestä, on ongelma, jos työolot vaativat henkilökunnalta lähtökohtaisesti erityistä kutsumusta ja työ on poikkeuksellisen kuormittavaa.

Haastatteluissa esiin nostettujen ongelmien ohella korostetaan, että henkilökunta tekee hyvää ja laadukasta työtä. Lapsia tuetaan yksilöllisesti ja heidän hyvinvointiinsa panostetaan. Toisinaan mielipidepalstoilla julkisessa keskustelussa esiin nousevia arkea kuvaavia ongelmia, kuten kiireessä lapsista huolehtimisen laiminlyöntiä, ei tunnisteta haastatteluissa eikä niiden uskota kuvaavan kentän arkea yleisesti. Myös omien tutkimushankkeidemme mukaan päiväkotien arki vaikuttaa monella tavalla sujuvalta ja pedagogisesti mielekkäältä (Lappalainen ym. 2021; ks. hanke Mixed Classes and Pedagogical Solutions MAPS, Helsingin yliopisto, Nordforsk).

Haastatteluissa nostetaan esiin myös ratkaisuehdotuksia alueellisen segregaaation tuottamiin päiväkotien toiminnan haasteisiin. Näistä ensimmäinen liittyy päiväkotien tukemiseen siten, että ne olisivat houkuttelevia työpaikkoja myös huono-osaistumisriskin leimaamilla alueilla. Esimerkkeiksi nostetaan alan yleisen palkkatason noston lisäksi edellä

mainittu hyvien työolosuhteiden turvaaminen, eli henkilökunnan määrän ja resurssien nostaminen niillä alueilla, joilla työ on kuormittavampaa.

Myös kaksivuotinen esiopetus nostetaan tekijäksi, joka voisi tukea haastavien alueiden päiväkotien toimintaa. Tällä hetkellä lasten kasvuun ja oppimiseen liittyvä tuki keskittyy päiväkodin ja koulun nivelvaiheeseen eli esiopetukseen. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että vieraskielisten kohdalla tuen tarpeiden selvittämiseen menee usein suomen- tai ruotsinkielisten lasten tukitarpeiden arviointia kauemmin. Järjestelmä on myös virittynyt kasvun ja oppimisen tukemiseen, mutta sosiaalisten ja käytöksen haasteiden tukeminen on monimuotoisempaa ja haastavampaa. Mikäli esiopetusvaihe on vain yksivuotinen, tuen tarve kasautuu voimakkaasti lyhyeen esiopetusvaiheeseen, ja aikaa jää vähemmän käytettäväksi nuorempien lasten ryhmiin. Nuorempien kanssa vähenevä aika puolestaan lisää jälleen tuen tarvetta esiopetusvaiheessa. Kaksivuotinen esiopetus voisi mahdollisesti rakenteellisenä toimena helpottaa painetta nivelvaiheessa. Samalla myös tavoitettaisiin jo aikaisemmin ne lapset, jotka tulevat varhaiskasvatukseen piiriin vasta pakollisen esiopetusvaiheen alkaessa.

9 Oppilaiden taustojen ja oppimistulosten eriytyminen: kasvavat sosioekonomiset erot ja koulutuksellisen huono- ja hyväosaisuuden periytyminen

Suomalaisten oppilaiden heikkenevät oppimistulokset ja kasvavat oppilaiden väliset erot ovat herättäneet laajaa huolta. Ero tuloksiltaan parhaiden ja heikoimpien oppilaiden välillä onkin hätkähdyttävä: parhaan ja heikoimman neljänneksen välinen osaamisero lukutaidossa vastaa jo viiden kouluvuoden kouluopintoja (Väljærvi 2020). Koulujen tasolla tarkasteltuna koulujen heikoimman ja parhaan kymmenyksen välinen osaamisero lukutaidossa vastaa myös jo yli 2,5 kouluvuoden opintoja, vaikka erityiskoulut poistettaisiin tarkastelusta (Leino ym. 2019: 60-61). Kaksi vuosikymmentä sitten, vuonna 2000 ero vastasi vain yhden kouluvuoden opintoja (Väljærvi ym. 2001).

Juhani Rautopuro ja Kari Nissinen (2021) kuvaavat oppimistulosten kehitystä Koulutuksen tutkimuslaitoksen kansainvälisten arviointien kautta:

”Kansainvälisten oppimistulosten arvioinneista tunnetuin on PISA-tutkimus, johon Suomi on osallistunut säännöllisesti vuodesta 2000 alkaen. PISA-tulosten mukaan suomalaisten 15-vuotiaiden koululaisten oppimistulokset ovat olleet laskussa vuoden 2006 jälkeen. Tulos näkyy kaikissa arvioitavissa oppiaineissa ja etenkin poikien oppimistuloksissa. Lasku oli jyrkintä vuodesta 2006 vuoteen 2012, mutta matematiikassa ja luonnontieteissä se on jatkunut merkitsevästi tämänkin jälkeen. Peruskoululaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaamista kartoittavaan TIMSS-tutkimukseen Suomi on osallistunut kolme kertaa: vuonna 1999 (7.-luokkalaiset), vuonna 2011 (4.-, 7.- ja 8.-luokkalaiset) ja vuonna 2019 (4.- ja 8.-luokkalaiset). Seitsemäsluokkalaisten matematiikan osaaminen oli pudonnut merkitsevästi vuodesta 1999 vuoteen 2011, luonnontieteiden kohdalla laskua oli vain pojilla. Neljäsluokkalaisten keskimääräinen osaaminen oli heikentynyt merkitsevästi vuodesta 2011 vuoteen 2015 sekä matematiikassa että luonnontieteissä, mutta vuoteen 2019 tultaessa laskeva trendi näyttäisi pysähtyneen. Kahdeksaluokkalaisten taso oli säilynyt samana vuosien 2011 ja 2019 välillä, tätä varhaisempaa tietoa ei heistä ole käytettävissä. Neljäsluokkalaisten lukutaitoa mittaavaan PIRLS-tutkimukseen Suomi on osallistunut vasta vuodesta 2011 alkaen; tänä aikana lukutaidon tasossa ei ole tapahtunut muutosta.

Tulostason laskun taustalla näyttää olevan ennen kaikkea oppilaiden välisen varianssin kasvaminen: parhaiden oppilaiden tulokset ovat pysyneet suunnilleen yhtä hyvinä koko ajan, mutta heikoimmat oppilaat ovat tuloksiltaan merkittävästi aiempaa heikompia.”

Erytisen huolestuttavalta kehitystrendiltä vaikuttaa, että tulosten erojen kasvu johtuu ennen muuta tuloksiltaan heikoimpien oppilaiden osaamistason laskusta. Useissa kansallisissa arvioinneissa tulee esiin, että kymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna parhaiden oppijoiden tulokset ovat eri oppiaineissa laskeneet vain hieman tai pysyneet ennallaan, mutta heikoimmat oppilaat ovat tuloksiltaan merkittävästi aiempaa heikompia (Rautopuro & Nissinen 2021). Koulutuksellinen tasa-arvo heikkeneekin tavalla, jossa yhä suurempi osa oppilaista uhkaa jäädä vaille tietoyhteiskunnassa navigointiin ja jatko-opintoihin hakeutumiseen tarvittavaa taitotasoa.

Koulutusjärjestelmän kannalta keskeinen havainto on, että oppilaiden väliset erot ja tuloksiltaan heikoimpien osaamistason lasku eivät ole satunnaisia, ainoastaan oppilaiden yksilöllisiin eroihin liittyviä ilmiöitä. Eroihin liittyy taustan osalta systematiikkaa, joka osoittaa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden heijastuvan merkittäväällä tavalla koulutuksen periytyvyyteen ja mahdollisuuksiin saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Oppilaiden taustatekijöiden merkitys on 2000-luvun kuluessa myös vahvistunut. Toisin sanoen samalla kun tulosten eriarvoisuus on lisääntynyt, myös sosiaalisen taustan ja osin myös sukupuolen yhteys tuloksiin on kasvanut (Kalenius 2021; Välijärvi 2021; Salmela-Aro & Chmielewski 2019).

Suomalaisten oppimistulosten heikkeneminen näyttääkin näin ennen muuta liittyvän koulutuksellisesti huono-osaisimmista taustoista tulevien oppilaiden osaamistason laskuun. Jouni Välijärvi tiivistää kehityksen lausunnossaan:

”Perinteisesti Suomi on voinut ylpeillä sillä, että huoltajien sosio-ekonominen (SES) asema heijastuu oppilaiden osaamiseen vähemmän kuin muissa kehittyneissä maissa. Tätä kuvataan huoltajien koulutusta, työtä, ammatillista asemaa sekä kodin kulttuurista ja taloudellista varallisuutta kokoavasti kuvaavan muuttujan avulla. Kotitaustan vaikutusten minimointi oppimistuloksiin on aina ollut keskeinen peruskoulun päämäärä. 2010 –luvulla oppilaan taustan yhteys osaamiseen on Suomessa kuitenkin voimistunut OECD-maiden keskitasolle.”

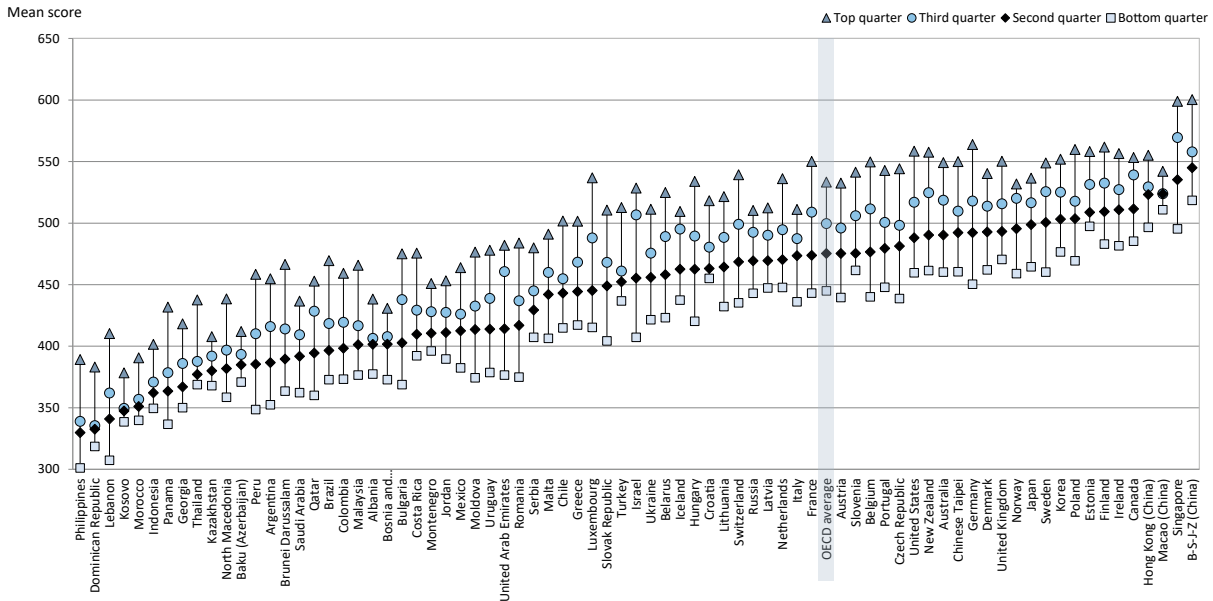
Syyt oppimistuloksissa 2000-luvulla havaittuun yleisesti laskevaan trendiin eivät ole selvillä, eli tutkimustiedon perusteella ei voida sanoa varmasti, millaisiin yhteiskunnallisiin tai koulutusjärjestelmän sisäisiin muutoksiin tulosten yleinen heikkeneminen 2000-luvun alkutilanteesta kytkeytyy (Kalenius 2021). Laajat kansainväliset ja kansalliset selvitykset kuitenkin osoittavat, että merkittävimmin suomalaisten oppilaiden välisiin tulosten eroihin yhteydessä oleva tekijä on oppilaiden sosioekonominen tausta, eli perheiden välillä eriytyneet koulutukselliset, taloudelliset ja sosiokulttuuriset resurssit.

Ensimmäisessä PISA-tutkimuksissa suomalaisoppilaiden väliset osaamiserot näyttäytyivät hyvin pieninä, ja perhetaustan yhteys tuloksiin oli suhteellisen vähäinen. 2000-luvun kuluessa perhetaustan tilastollinen vaikutus on kuitenkin voimistunut etenkin heikoimasta taustasta ponnistavien oppilaiden tulosten heikentymisenä. Jouni Välijärvi kirjoittaa lausunnossaan:

”Yhteyden voimakkuutta on konkretisoitu muun muassa vertaamalla kodin sosio-ekonomisen aseman suhteen alimmasta ja ylimmästä neljänneksestä (SES-neljännes) tulleiden oppilaiden keskimääräistä osaamista toisiinsa. Vuonna 2009 (Pisa) näiden ääriryhmien osaamisero lukutaidossa vastasi noin 1,5 vuoden opintoja (62 pistettä) mutta vuoteen 2015 ero kasvoi vastaamaan noin kahta kouluvuotta. Vuonna 2018 ero oli samaa tasoa (79 pistettä).”

Havaintoa suomalaisoppilaiden taustaan liittyvästä osaamiserosta ja sen kasvusta OECD:n keskitasolle voidaan havainnollistaa esimerkiksi PISA 2018 –tutkimuksen lukutaidon kansainvälisellä vertailulla (kuva 21) Oppilaat on tarkastelussa ryhmitelty aiemmin mainittuihin kodin sosioekonomisia ja kulttuurisia resursseja mittaavien indikaattoreiden mukaan ryhmiteltyihin kvartiileihin. Ero alimman ja ylimmän kvartiilin taustoista ponnistavien oppilaiden lukutaitotuloksissa on Välijärven (2021) lausunnossa mainittu 79 pistettä (483 vs. 562 pistettä). Visuaalinen tarkastelu alimman ja ylimmän kvartiilin välisestä erosta näyttää, että Suomen tulosten hajonta ei poikkea kansainvälisestä tasosta, ja alimpaan SES-kvartiiliin kuuluvien oppilaiden tulokset ovat selvästi heikommat kuin muihin kvartiileihin kuuluvilla oppilailla.

Kuva 21. Oppilaiden lukutaito PISA 2018 –tutkimuksessa oppilaiden kotitaustan mukaan. Oppilaat on jaoteltu neljään kvartiiliin OECD:n käyttämän kodin sosioekonomisia ja kulttuurisia resursseja kuvaavan indikaattorin perusteella. Lähde: OECD, PISA 2018 Database, taulukko II.B1.2.3.



Myös OECD on omissa PISA-raporteissaan kiinnittänyt huomiota Suomessa oppilaiden vä-
lillä kasvaviin osaamiseroihin ja sosiaalisen taustan tilastollisen vaikutuksen lisääntymiseen
(OECD 2019). Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen yhteydessä Suomi nousi yhdeksi harvoista
maista, joissa tulosten eriarvoisuus oli lisääntynyt erityisesti hauraammista sosioekonomisista
taustoista ponnistavien oppilaiden tulosten laskun kautta samalla kun taustaltaan hyväosai-
sempien oppilaiden tuloksissa ei näkynyt tilastollisesti merkitsevää muutosta (OECD 2019: 58).

9.1 Koulutuksen periytyminen, ylisukupolvinen eriarvoisuus ja huono-osaisuus Suomessa

Joonas Luukkonen

Ylisukupolvista eriarvoisuutta ja sosioekonomista periytyvyyttä Suomessa koskeva yhteis-
kuntatieteellinen, tutkimusnäyttö on kasvanut runsaasti viime vuosikymmenien aikana,
erityisesti 2010-luvulla (Karhula & Sirniö 2019). Kattavien, koko väestöön yleistettävissä
olevien tilastoaineistojen pohjalta on osoitettu niin koulutuksen, tulojen, luokka- ja am-
mattiaseman, kuin terveyden, kuolleisuuden ja perheenmuodostuksen olevan yhteydessä
henkilön sosioekonomiseen tai sosiaaliseen perhetaustaan. Yleisen sosioekonomisen

aseman periytymisen lisäksi tutkimuksissa on osoitettu myös huono-osaisuuden periytyvän ylisukupolvisesti Suomessa (Saari ym. 2020).

Väestön koulutustason noustessa ja työmarkkinoiden muuttuessa peruskoulun jälkeisestä tutkinnosta on tullut entistä perustavanlaatuisempi edellytys työmarkkinoilla menestymiseen. Tätä havainnollistaa muun muassa peruskoulun jälkeisen koulupudokkuuden yhteys työttömyyteen, työurien katkonaisuuteen ja sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautumiseen nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa (Ilmakunnas ym. 2015; Järvinen & Vanttaja 2013; Sipilä ym. 2011). Koulutuksellinen eriarvoisuus kytkeytyykin entistä selvemmin ylisukupolvisen huono-osaisuuden riskeihin.

9.1.1 Koulutuksellinen eriarvoisuus Suomessa

Vanhempien matala koulutus ja perheen niukat resurssit ennustavat lapsen peruskoulun oppimistulosten ohella myös peruskoulun jälkeistä koulupudokkuutta (Erola ym. 2018; Kallio ym. 2016; Kilpi-Jakonen 2011; Mikkonen ym. 2020; Ristikari ym. 2018; Vauhkonen ym. 2017). Erityisen vahva on lapsuuden perheen kasautuneen huono-osaisuuden yhteys vaille toisen asteen tutkintoa jäämiseen (Kallio ym. 2016; Vauhkonen ym. 2017). Myös maahanmuuttajataustan (Kilpi-Jakonen 2011) ja sukulaisten resurssien (Erola ym. 2018) on osoitettu olevan yhteydessä lapsen toisen asteen tutkinnon suorittamiseen.

Toisen asteen koulutusvalintaa ja suoritettun tutkinnon tyyppiä koskien on niin ikään havaittu, että vanhempien korkeampi koulutus ja resurssit ennustavat lapsen yleissivistävään koulutukseen suuntautumista ja ylioppilastutkinnon suorittamista (esim. Kilpi-Jakonen 2011; Lehti ym. 2019; ks. myös Kauppinen 2007; 2008). Ylioppilastutkinnon tarjotessa huomattavasti ammatillista koulutusta laajemmat valmiudet ja mahdollisuudet kolmannen asteen jatkokoulutukseen, tätä koulutusvalintojen nivelvaihetta voidaan pitää keskeisenä henkilön tulevan yhteiskunnallisen aseman muotoutumisessa. On havaittu, että jopa 80 prosenttia suoritettun koulutuksen eriarvoisuudesta selittyy peruskoulusta lukioon siirtymisellä (Härkönen & Sirniö 2020).

Lukuisten tutkimusten perusteella tiedetään myös vanhempien korkean koulutuksen ennustavan voimakkaasti lapsen korkeakoulututkinnon suorittamista (Thomsen ym. 2017), yliopisto-opintoja (Kivinen ym. 2012; Kivinen ym. 2001) sekä tohtoriopintoja (Jauhiainen & Nori 2017). Holistisilla tutkimusotteilla on vastaavasti todettu vanhempien korkeamman koulutuksen lisäävän lapsen todennäköisyyttä päätyä seurantauralle, jota määrittää korkea koulutus sekä vakaa työllisyystilanne (Sirniö ym. 2017). Sen sijaan matalan koulutuksen ja katkonaisen työhistorian urille päätymistä ennusti jopa vanhempien matalaa koulutusta systemaattisemmin vanhempien matalat tulot (mt.; ks. myös Haapakorva ym. 2017). Korkeimpaan tutkintoon keskittyvien tarkasteluiden lisäksi perhetaustan on havaittu olevan

yhteydessä koulumenestykseen niin päättötodistuksen arvosanoilla (esim. Ristikari ym. 2016: 88-93), kuin oppimistestituloksilla (Pöder ym. 2016) mitattuna.

Koulutuksen ylisukupolvinen periytyminen on osoittautunut ajallisesti melko pysyväksi, vuosikymmenestä toiseen säilyväksi ilmiöksi (Hertz ym. 2008; Pfeffer 2008). Periytyvyyden voimakkuuden muutosta koskeva tutkimustieto on kuitenkin muun muassa menetelmällisistä eroista johtuen ristiriitaista sen suhteen, onko perhetaustan mukaisten erojen koulutuksessa tulkittu vuosikymmenten saatossa kaventuneet (Kivinen ym. 2007; Thomsen ym. 2017) vai säilyneen ennallaan (Karhunen & Uusitalo 2017). Tuoreimmat tulokset viittaavat koulutuksen ylisukupolvisuuden kasvuun vuosina 1960 ja 1985 syntyneiden ikäkohorttien välillä (Härkönen & Sirniö 2020).

9.1.2 Koulutuksen periytyvyyden selitysmalleja

Kansainvälisessä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa koulutuksellista eriarvoisuutta on lähestytty useista teoreettisista lähtökohdista ja näkökulmista. Eräs tunnettu tapa jäsentää aihetta on ollut jakaa koulutuksen ylisukupolviset yhteydet primäärisiin ja sekundäärisiin vaikutuksiin (Boudon 1974), joista edelliset kuvaavat perhetaustan vaikutusta lapsen oppimistuloksiin, ja jälkimmäiset koulutusvalintoja, joita erilaisista taustoista tulevat lapset tekevät tämän aiemman koulumenestyksensä puitteissa (ks. Jackson ym. 2007). Molemmilla vaikutuksilla on osuutensa koulutuksellisen eriarvoisuuden selittämisessä.

Sosio-kulttuuriset resurssit

Yleisesti esitetyn näkemyksen mukaan vanhempien kulttuuriset, sosiaaliset ja materiaaliset resurssit vaikuttavat lapsen koulussa menestymiseen sekä koulutusvalintojen muodostumiseen. Pohjoismaisessa hyvinvointivaltioregiimissä erityisesti vanhempien kulttuurisen pääomanvaikutus on havaittu keskeiseksi (esim. Jæger & Holm 2007). Kulttuurinen pääoma voidaan ymmärtää laajasti koulutuksen, tiedon, taitojen, mieltymysten, toimintatapujen ja arvostusten kokonaisuudeksi (Bourdieu 1986; Bourdieu & Passeron 1990; Bourdieu & Wacquant 1992). Sosialisatiossa lapset omaksuvat vanhemmiltaan näitä tietoja, taitoja, tapoja ja käyttäytymismalleja, joita vanhemmat joko tietoisesti tai tiedostamattaan välittävät lapsilleen. Esimerkiksi kulttuuriharrastusten, kuten lukemisen, on osoitettu tukevan koulu- maailmassa tarvittavien valmiuksien ja taitojen kehitystä (esim. Jæger 2011).

Koulutuspääoman myötä korkeammin koulutetuilla vanhemmilla voi olla matalasti koulutetuja vanhempia laajemmat mahdollisuudet tukea ja ohjata lastaan niin itse koulutyössä, kuin oppimisedellytyksiä kehittävässä harrastuksissa. Koulumaailmaa ja yhteiskunnan instituutioita koskeva strateginen tai hiljainen tieto voi näkyä myös vanhempien kyvyssä opastaa lastaan

kannattavien (jatko)koulutusvalintojen tekemisessä. (Pfeffer 2008; Rytönen 2015.) Korkeammin koulutetuilla vanhemmilla voi kulttuuristen ja taloudellisten resurssiensa puitteissa olla myös paremmat edellytykset vaikuttaa lastensa kouluun valikoitumiseen jo peruskouluvaiheessa esimerkiksi muuttopäätösten avulla (Bernelius & Vilkkama 2019).

Kouluun sitoutuminen, asenteet ja ajattelutavat

Eriarvoiset lähtökohdat koulutuksen kentällä heijastuvat paitsi koulumenestykseen, myös nuoren kouluun sitoutumiseen eli siihen, kuinka mielekkääksi koulunkäynti koetaan. Eryteisesti perheen koulutuspääoman niukkuuden sekä vanhempien vaikeuksien tukea lastaan koulutyössä henkisesti ja materiaalisesti on Suomessa havaittu olevan yhteydessä yläasteikäisten nuorten ”koulukielteisen habituksen” eli kokonaisvaltaisen kouluun sitoutumattomuuden syntyyn. Kouluun sitoutumattomuus puolestaan kytkeytyy nuoren heikompaan koulussa suoriutumiseen ja matalampiin tulevaisuuden koulutustavoitteisiin. (Vanttaja ym 2019; ks. myös Ollila ym. 2020; Karvonen & Rahkonen 2002.)

Matalan koulutuksen ylisukupolvisuudessa voi olla kysymys myös vanhemmilta omaksutuista arvoista tai asenteista, jotka heijastuvat esimerkiksi varauksellisena suhtautumisena kouluun tai jotka kannustavat nopeampaan työelämään siirtymiseen pidemmän koulutuspolun sijaan. Kysymys voi olla myös heikosta itseluottamuksesta tai uskosta omiin kykyihin koulumaailmassa. (Ks. Vauhkonen ym. 2017.)

Huono-osaisuuden ylisukupolvisuutta on selitetty myös sosiaalisen epäluottamuksen periytyemisellä (Kortteinen & Elovainio 2012). Sosiaalinen epäluottamus on keskimääräistä yleisempää heikoissa yhteiskunnallisissa asemassa olevien keskuudessa. Suomalaisnuoria tarkastelemaan Nuorisobarometriin pohjautuen on havaittu, että sosiaalinen epäluottamus periytyy vanhemmilta lapsille ja on yhteydessä lapsen heikkoon koulumenestykseen. Eryteisesti vaikeiden kasvuolosuhteiden ja vastoinkäymisten kasautumisen elämässä on nähty altistavan tällaisen ajattelutavan kehittymiselle (Vauhkonen ym. 2017)

Terveydelliset tekijät

Myös terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät tekijät kytkeytyvät ylisukupolvisen eriarvoisuuden prosesseihin. Niukkojen, epävakaiden ja haastavien kasvuolosuhteiden on esimerkiksi katsottu voivan aiheuttaa toksista stressiä, joka vaikuttaa lapsen varhaiseen kehitykseen kielteisesti vaikeuttaen myöhempää kouluun sopeutumista ja koulutyössä pärjäämistä (McEwen & McEwen 2017; Layte 2017). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen syntymäkohorttia 1987 seuranneen aineiston perusteella etenkin varhaislapsuudessa koettu huono-osaisuus (vanhempien toimeentulotuen asiakkuus ja sen pitkittyminen) lisäsi muun muassa koulupudokkuuden, rikosrekisterimerkintöjen ja mielenterveysongelmien riskiä nuoruudessa (Ristikari ym. 2018). Lapsuuden ja nuoruuden terveydellisten tekijöiden,

erityisesti mielenterveysongelmien, on myös havaittu selittävän merkittävän osan suomalaisnuorten toisen asteen tutkinnon suorittamatta jättämisestä väestötasolla (Mikkonen ym. 2018; ks. myös Mikkonen ym. 2020).

Ylisukupolvinen eriarvoisuus ja alue

Asuinalueen on katsottu voivan joko heikentää tai vahvistaa huono-osaisuuden vaikutuksia perheeseen, samoin kuin perhetaustan on nähty voivan joko suojata asuinalueen vaikutuksilta tai altistaa niille (Vauhkonen ym. 2017).

Suomalaisessa pääkaupunkiseudulle keskittyvässä aluevaikutustutkimuksessa asuinalueen on löydetty olevan yhteydessä muun muassa nuorten toisen asteen koulutusvalintoihin (Kauppinen 2007; 2008) sekä kouluvastaisuuteen (Karvonen & Rahkonen 2002) senkin jälkeen, kun keskeiset yksilölliset taustatekijät on huomioitu. Vastaavasti paikallisen koulun on havaittu olevan yhteydessä nuorten oppimistuloksiin ja koulutusasenteisiin (Bernelius 2011) sekä toisen asteen koulutusvalintoihin (Kauppinen 2008). Asuinalueen ja koulun yhteydet ovat olleet kuitenkin selvästi perhetaustan yhteyksiä heikompia.

10 Sukupuoli, kieli, etninen tausta ja osaamiserot

Sosieconomisen taustan ohella oppimistuloksissa on systemaattisia eroja myös maahanmuuttotaustaisuuden, kielen ja sukupuolen osalta. Maahanmuuttotaustaisten ja vieras-kielisten, eli muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien, opetuksen tukemisessa suomalainen koulutusjärjestelmä näyttää olevan erityisen haasteen edessä. Vaikka maahanmuuttotaustaiset oppilaat ovat keskenään hyvin heterogeeninen ryhmä, keskimäärin tarkastellen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaaminen on selkeästi heikompaa kuin valtaväestön, ja koulusegregaatio lisää osaltaan tuen tarpeen kasautumista joihinkin kouluihin. Sukupuolten välinen osaamisero on myös Suomessa kansainvälisesti vertaillen poikkeuksellisen suuri ja kytkeytyy myös sosioekonomisen taustan eriytymiseen. Ruotsinkielisessä opetuksessa yhtenä haasteena on puolestaan puutteellinen tutkimustieto eri taustatekijöiden merkityksestä ja niiden välisestä yhteisvaikutuksesta suomenruotsalaisten oppilaiden ja koulujen tapauksessa.

10.1 Maahanmuuttotaustaisuus ja kieli oppimisen taustatekijänä

Maahanmuuttotaustaisten suomalaisoppilaiden oppimistulokset ovat selvästi heikompia kuin valtaväestöön kuuluvien oppilaiden. Jouni Välijärvi (2021) toteaa lausunnossaan:

”Peruskouluun päättävät nuoret, jotka ovat muuttaneet Suomeen muista maista (1. polven maahanmuuttajat) tai joiden vanhemmat ovat ennen lapsensa syntymää tulleet Suomeen (2. polven maahanmuuttajat), menestyvät oppimistulosten vertailuissa selkeästi muita oppilaita heikommin. 1. polven muuttajien osalta havaittu ero vastaa lukutaidossa jopa kolmen vuoden, luonnontieteissä runsaan kahden ja matematiikassa noin kahden vuoden opintoja. Vastaavasti 2. polven maahanmuuttajanuoret ovat keskimäärin jäljessä lukutaidossa ja matematiikassa runsaan vuoden ja luonnontieteissä runsaan 1,5 kouluvuoden opintoja vastaavan pistemäärän. Muistettakoon, että jälkimmäiset ovat käyneet täysimittaisesti suomalaisen peruskoulun. Silti erot muihin Suomessa syntyneisiin nuoriin on huomattavan suuria. Osaamisen erot ovat molempien ryhmien osalta OECD-maiden suurimpia, ja myös pohjoismaisessa vertailussa huomattavasti naapureitamme suurempia.” (Välijärvi 2020.)

Erot valtaväestön oppilaiden osaamiseen syntyvät jo ennen kouluikää. Matti Sarvimäki (2021) summaa lausunnossaan tutkimustietoa:

“Karvin lähtömittauksessa maahanmuuttajien vieraskielisten lasten lähtötaso peruskoulun alussa oli noin 0,3 keskihajontaa matalampi kuin suomenkielisten lasten keskiarvo (Ukkola ym. 2020). Erot ovat merkittäviä myös peruskoulun lopussa. Esimerkiksi vuoden 2012 PISA-mittauksissa suomalaisten vanhempien lasten matematiikan tulokset olivat keskimäärin 1,1 keskihajontaa korkeammat kuin Suomeen lapsina muuttaneilla ja 0,9 keskihajontaa korkeammat kuin maahanmuuttajien Suomessa syntyneillä lapsilla” (Harju-Luukkainen ym. 2014).

Maahantuloikä on osaltaan yhteydessä oppimistuloksiin, ja esimerkiksi toisen asteen tutkintojen suorittamistodennäköisyys on sitä suurempi, mitä nuorempana lapsi tai nuori on muuttanut suomeen (Sarvimäki 2021). Oppimistulosten ja toisen asteen tutkintojen suorittamisen ero valtaväestöön on silti merkittävä myös Suomessa syntyneiden maahanmuuttotaustaisten lasten osalta. Tutkimuskirjallisuudessa onkin nähty erityisen huolestuttavana signaalina, että koulutusjärjestelmä ei kykene tasaamaan vieraskielisyyteen liittyviä lähtökohtaisia haasteita täysin edes Suomessa syntyneiden maahanmuuttotaustaisten kohdalla (Väljjarvi 2021; OAJ 2021; Peltola & Souto 2021).

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisella ja toisen asteen tutkinnon suorittamisella on yhteisvaihtelua myös oppilaiden sosioekonomisen taustan kanssa, eli osaamisessa hahmottuu intersektionaalisia yhteyksiä. Matti Sarvimäki (2021) kiteyttää yhteydet ja niihin liittyvän tulkintavaikkeuden seuraavasti: *“[Jos osaamisen taustatekijät vanhempien työllisyys, tulot ja ikä sekä sisarusten lukumäärä tarkasteltujen nuorten aikuisten lapsuusaikana sekä lapsuusympäristö postinumerotasolla vakioidaan], maahanmuuttajien Suomessa syntyneet lapset valmistuvat lukiosta tai ammattikoulusta yhtä todennäköisesti kuin muuten samankaltaisissa olosuhteissa kasvavat suomalaisten vanhempien lapset.*

Nämä tulokset voi olla houkuttelevaa tulkita siten, että Suomessa syntyneiden maahanmuuttajien lasten matala todennäköisyys suorittaa toisen asteen tutkinto johtuu heidän vanhempiensa heikosta menestyksestä suomalaisilla työmarkkinoilla. On mahdollista, että tämä on oikea tulkinta. Toisaalta on myös mahdollista – ehkä jopa todennäköistä – että erot vanhempien työllisyydessä ja tuloissa johtuvat havaitsemattomista tekijöistä, jotka vaikuttavat sekä vanhempien menestykseen työmarkkinoilla että lasten pärjäämiseen koulussa.”

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamiseen liittyykin kysymyksiä, jotka niveltävät yhteen myös muiden osaamisen taustatekijöiden, sosioekonomisen aseman ja sukupuolen kanssa. Tutkimuksellisesti yhteyksiä ja syy-seuraussuhteita tunnetaan edelleen osin heikosti (ks. Sarvimäki 2021), mutta tilastollisesti osaamisen haasteet lisääntyvät,

jos vanhempien sosioekonominen asema on heikompi, ja jos oppilas muuttaa maahan vanhempana.

Perusopetukseen liittyvinä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamista koskevana erityiskysymyksinä lausunnoissa on kiinnitetty huomiota erityisesti valmistavaan opetukseen, oman äidinkielen opetukseen ja S2-opetukseen, kolmiportaisen tuen tarjoamiseen ja toteutukseen sekä oppilaiden kohtaamaan rasismiin ja syrjintään. Lausunnoissa nähdään myös pulmallisena, että kunnille ei ole säädetty velvollisuutta järjestää perusopetuksen valmistavaa opetusta. Valmistavan opetuksen tarjonta vaihtelee opetuksenjärjestäjän mukaan sekä valmistavan opetuksen määrän että laadun suhteen. Myös opettajien osaaminen vaihtelee. (OAJ 2021.)

Suomi toisena kielenä eli S2-opetus vaihtelee niin ikään opetuksenjärjestäjästä riippuen sekä tarjottavien määrien että laadun suhteen. Perusopetuslaki ei velvoita S2-opetuksen järjestämiseen tai määritä sitä, jolloin opetuksenjärjestäjät itse määrittelevät, miten opetuksen järjestävät. Koska sekä valmistava opetus että S2-opetus tähtäävät sen varmistamiseen, että oppilaalla on oppimiseen tarvittava akateeminen kielitaito, on näiden laadukkaalla toteutuksella merkitystä oppimisen erojen kaventamisessa.

Ruotsinkielisissä kouluissa vieraskielisten oppilaiden tilanne eroaa suomenkielisistä kouluista. Suurimmalla osalla kaksikielisistä lapsista toinen kieli on suomi. Näiden oppilaiden suomen kielen opetukseen tarvittaisiin lisää tukea. Niillä oppilailta, joilla toinen kieli on jokin muu kuin suomi tai joilla ei ole lainkaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, tilanne on vieläkin haastavampi. Ruotsi toisena kielenä -opettajia ei kouluteta yliopistoissa eikä monissa kunnissa järjestetä lainkaan ruotsi toisena kielenä -opetusta. Ruotsinkieliselle puolelle sijoittuville vasta maahan saapuneille oppilaille ei järjestetä lainkaan valmistavaa opetusta. Opettajien valmiudet tukea näitä oppilaita vaikuttaisivat niin ikään tarvitsevan vahvistamista. (Holm 2021.)

Edellä mainittujen lisäksi oppimisen tukemisen haasteet noudattelevat samoja linjoja, jotka koskevat kolmiportaisen tuen tarjoamista ja toteuttamista (ks. Luku 12). Kouluissa ollaan käytännössä usein tilanteessa, jossa on mahdotonta tietää johtuvatko oppilaan oppimisen ongelmat oppimisvaikeuksista vai kielen haasteista. Vieraskielisten oppimisen taitojen ja kykyjen testaaminen on usein haastavaa tai mahdotonta ja kouluissa ollaan vanhempien, usein tulkin välityksellä, antamien tietojen varassa. Tällöin oppilaat saattavat saada väärin kohdennettua tukea tai päätyä esimerkiksi erityisen tuen päätöksellä pienryhmäopetukseen, kun he tarvitsisivat pikemminkin kielen oppimista. (ks. myös Jahnukainen 2021.)

Vieraskielisten oppimisen haasteiden yksi tekijä voi liittyä myös liian jyrkkiin erotteluihin sen suhteen, miten omaa äidinkieltä saa koulussa käyttä ja missä suomen kielen

oppimisen ajatellaan tapahtuvan. Viimeisin tutkimustieto tukee oppimisen käytäntöjä, joissa oppilaat saavat käyttää oppitunneilla omaa äidinkieltään oppimisen apuna (Juvonen 2019; Prediger 2019). Monissa kouluissa vieraiden kielten käyttäminen kuitenkin rajataan pois nimenomaan oppitunneilta, jotta tuettaisiin oppilaiden suomen kielen oppimista. Kansainvälisen tutkimustiedon valossa tämä ei kuitenkaan välttämättä tue oppilaiden ainesisältöjen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

OAJ nostaa lausunnossaan huolen oppilaiden oman äidinkielen opetuksen turvaamisesta, vaikka perusopetuslaki ei sitä opetuksenjärjestäjiltä edellytä:

”Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ei myöskään ole pakollista, vaikka sen opetuksella turvataan kielellisen ajattelun kehittyminen, mikä on pohja akateemisten taitojen oppimiselle. Kaksikieliset lapset ja nuoret menestyvät paremmin opinnoissaan, kun he saavat oman äidinkielen opetusta. Oman äidinkielen opetusta ei anneta varhaiskasvatuksessa eikä sen opetus jatku toisella asteella. Monesti yläluokkien oppilaat eivät jatka oman äidinkielen opiskelua aktiivisesti, koska oppitunnit sijoittuvat koulupäivän alkuun tai sen jälkeen. Ongelmana pienemmillä paikkakunnilla on se, ettei siellä ole opettajia tekemään tätä työtä. Koska opetus on perusopetusta täydentävää, voisi sitä toteuttaa näissä tapauksissa myös etäyhteyksiä hyödyntäen.” (OAJ 2021.)

Opetuksen käytännön järjestelyjä korostavien kohtien ohella merkittävä tekijä maahanmuuttotilaisille oppilaille ovat koulutukseen ja laajemmin yhteiskuntaan kiinnittyvät syrjäyttävät käytännöt ja asenteet. Esimerkiksi S2-opetuksen toteutukseen liittyy riski opetuksen epätasa-arvoistavista käytännöistä. S2-opetukseen valikoituminen ja sieltä suomen kielen opetukseen siirtyminen vaikuttaa usein liittyvän oppilaan maahanmuuttotilaisuuteen eikä suomen kielen taitoon (Peltola & Souto 2021; ks. myös luku 12). Koska S2-opetus vaikuttaa sekä oppilaiden koulupäivien arkeen että esimerkiksi jatko-opintoihin, tulisi tätä tarpeellista tuen muotoa toteuttaa riskit tunnistaen.

Vähemmistötaustaisten oppilaiden kohtaamat ongelmat voivat liittyä hyvin konkreettisesti myös esimerkiksi siihen, että heikon suomen kielen taidon vuoksi heidän kokemansa kiusaaminen ei tule koulun aikuisten tietoon (Huilla & Juvonen 2020). Maahanmuuttotilaisuuteen tiivistyvät haasteet tulisikin kautta linjan nähdä monimuotoisempina ja huomioida myös syrjäyttävien käytäntöjen tilannekohtaisuus. Esimerkiksi koulutuksen nivelvaiheen ohjauskäytäntöjä tulisi kehittää maahanmuuttotilaisia nuoria paremmin palveleviksi (Varjo 2021; Kalalahti 2021; ks. Luku 12).

Samoin tulisi huomioida se, että käsite ”maahanmuuttotilaiset” pitää sisällään ison joukon keskenään hyvin erilaisia oppilaita, kuten Marja Peltola ja Anne-Mari Souto (2021) kirjoittavat lausunnossaan:

” (...) etnisyyksien ja rasismien huomioimisen varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa on välttämättä perustuttava ymmärrykselle siitä, että etniset ja/tai rodullistetut vähemmistöt Suomessa ovat hyvin moninainen joukko. Ihonväri ja rodullistettu asema, kansallisuus ja siihen kytkeytyvät statukset, asumishistorian pituus Suomessa sekä alueelliset erot sekä koko Suomen mittakaavassa että kaupunkialueiden sisällä vaikuttavat sekä siihen, millaisia taustaansa liittyviä oletuksia ja ennakkoluuloja lapset ja nuoret kohtaavat sekä peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa että näiden ympäristöjen ulkopuolella. Etnisyyteen ja rasismiin kytkeytyvät kysymykset onkin nähtävä intersektionaalisesti – siis huomioiden etnisyyden ohella muun muassa alueelliset, ikään, sukupuoleen ja sosioekonomiseen asemaan liittyvien tekijöiden vaikutukset vähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten asemalle.” (Peltola & Souto 2021.)

Monimuotoisuuden tunnistamiseen liittyy keskeisesti sen huomioiminen, että syrjäyttävät mekanismit eivät toimi samalla tavoin eri taustoista tuleville oppilaille.

” Etniseen yhdenvertaisuuteen ja rasismien ilmenemiseen peruskouluissa vaikuttavat alueelliset tekijät sekä koko Suomen mittakaavassa että kaupunkialueiden eriytymisen kautta. (...) Niin sanotut ”näkyvät vähemmistöt” ovat erityisen alttiita kohtaamaan rasismia. Toisaalta myös muut, Suomessa pitkäänkin asuneet ryhmät kohtaavat syrjintää ja rasismia, jotka voivat saada erityisiä ilmenemismuotoja. ”Näkyvät vähemmistöt” ovat Suomessa keskittyneet erityisesti Etelä-Suomen kaupunkialueille, kun taas esimerkiksi Itä-Suomessa Suomen venäläistaustaiset ovat merkittävin vähemmistö, joka kohtaa muun muassa kielelliseen ja kulttuuriseen eroon (näihin kohdistuviin oletuksiin) liittyvää syrjintää. Romanit ovat puolestaan historian rasisen assimilaatiopolitiikan ja sen pitkän varjon vuoksi erityisen haavoittuvassa asemassa koulutusjärjestelmässä (...). Rasismien aiheuttamat yhdenvertaisuusongelmat koulutusjärjestelmässä ovat osin erilaisia näille ryhmille, joten nyansoitu ymmärrys etnisyyden hierarkioista ja rasismista on tarpeen niiden purkamisessa.” (Peltola & Souto 2021; ks. myös Helakorpi 2020.)

Merkille pantavaa on, että varsinkin tiettyihin etnisiin vähemmistöihin kuuluvista henkilöistä enemmistö raportoi kokeneensa rasismien ja syrjäyttämisen kokemuksia koulutuksessa, varhaiskasvatuksesta alkaen (Peltola & Souto 2021; Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2020). Koulu onkin yksi keskeinen ympäristö, jossa rasismia ja syrjintää koetaan (Peltola & Souto 2021; Zacheus ym. 2017). Monikulttuurisuuden, etnisyyden ja rasismien kysymyksiä olisi hyvä tarkastella koko koulu yhteisön ja koko koulutusjärjestelmän asiana. (Koulu) yhteisöön kiinnittyminen ei tapahdu itsestään, vaikka oppilas pohja muuttuisikin heterogeenisemmäksi, vaan vaatii koululta ja opetuksen järjestäjältä aktiivisia toimia. (ks. Peltola & Souto 2021.)

Etnisten vähemmistöjen kohtaamaan syrjintään ja heikompaan oppimiseen tulisi kiinnittää huomiota paitsi eriytyneiden oppimistulosten vuoksi, myös yhteiskuntaan

kiinnittymisen ja inhimillisen hyvinvoinnin vuoksi. Haastattelemamme asiantuntijat sekä varhaiskasvatuksessa että peruskoulussa tunnistavat myös PISA-tutkimuksissa havaitun maahanmuuttotaustaisten oppilaiden positiiviset oppimista tukevat asenteet ja niihin liittyvän potentiaalin. Matti Sarvimäki (2021) kiinnittää huomiota myös olemassa olevan tutkimuspohjan viittaavaan siihen, että maahanmuuttotaustaisille oppilaille suunnattu tuki saattaa olla vaikutuksiltaan jopa erityisen tehokasta: ”

Sillimanin (2017) tulokset viittaavat siihen, että positiivisen diskriminaation tuki vaikuttaa myönteisesti ja erityisen voimakkaasti maahanmuuttajataustaisten nuorten todennäköisyyteen jatkaa peruskoulun jälkeisiä opintoja. Tämä tulos on linjassa aiempien tulosten kanssa, joiden mukaan kotouttamissuunnitelmien kaltaisten erityisesti maahanmuuttajille suunnattujen työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikutus on merkittävästi suurempi kuin työvoimapolitiikan vaikutukset ns. kantaväestölle (Sarvimäki ja Hämäläinen 2016: Foged ym. 2020). Olemassa oleva tietopohja on toki vielä melko ohut, mutta nämä havainnot viittaavat siihen, että maahanmuuttajat ja heidän lapsensa saattavat olla ryhmä, joka reagoi erityisen voimakkaasti erilaisiin koulutusinterventioihin. Tämän hypoteesin huolellisempi tutkiminen olisi nähdäkseni perusteltua.”

Kielen osalta Suomessa on kiinnitetty huomiota myös suomenruotsalaisten oppilaiden heikompaan osaamistasoon. Jouni Välijärvi kirjoittaa lausunnossaan (2021):

”Ennen 2010 –lukua Suomen ruotsinkieliset koulut yleensä menestyivät osaamisvertailuissa merkittävästi suomenkielisiä [heikommin]. Sittemmin tilanne on tasaantunut. Ruotsinkielisten oppilaiden tulosten heikkeneminen on ollut viime vuosina selvästi suomenkielisiä hitaampaa. Peruskoulun päättövaiheessa ruotsinkieliset oppilaat menestyvät nykyisin matematiikassa jo hieman suomenkielisiä tovereitaan paremmin. Sen sijaan lukutaidossa ja luonnontieteissä suomenkielisten keskimääräinen osaaminen on edelleen hieman vahvempaa” (Pisa 2018).”

Suomenruotsalaisten koulujen yhteiskunnalliseen ja intersektionaaliseen tasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä tiedetään kuitenkin tutkimuksellisesti vielä vähän. PISA-tutkimuksissa poikien ja tyttöjen välillä havaitut oppimistuloserot on tunnistettu myös ruotsinkielisessä perusopetuksessa. Muutoin sukupuoleen liittyvistä mahdollisista erityiskysymyksistä ruotsinkielisessä perusopetuksessa tiedetään vasta vähän (Holm 2021). Lukiotasolla tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että on mahdollista, että oppilaita kohdataan sukupuolen mukaan stereotyyppisesti. Yhteiskuntaluokan ja rodullistamisen kysymyksiä ei ole ruotsinkielisen perusopetuksen osalta juuri tutkittu (Holm 2021). Lisätutkimuksen tarve koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta suomenruotsalaisissa kouluissa onkin ilmeinen.

10.2 Sukupuoli ja osaamiserot

Sukupuolten väliset osaamiserot ovat Suomessa kansainvälisesti vertaillen poikkeuksellisen suuret. Jouni Välijärvi (2021) summaa lausunnossaan havaintoja seuraavasti:

“Peruskoulun päättyessä tytöt ovat lukutaidossa poikia edellä keskimäärin puolitoista vuotta kouluvuosiin suhteutettuna. Ero on pysynyt suunnilleen saman suuruisena viimeiset 20 vuotta ja on lähes 80 Pisa-maan joukossa suurimpia ja OECD-maiden suurin. Keskimääräinen ero OECD-maissa vastaa vajaa yhtä kouluvuotta. Suomalaisista pojista joka viides sijoittuu riskilukijoiden joukkoon (Pisa 2018), tytöistä vastaavasti yhdeksän prosenttia. Huippulukijan tason suomalaistytöistä tavoitti joka viides, kun taas pojista huipputasolle selvisi seitsemän prosenttia.”

Juhani Rautopuro ja Kari Nissinen (2021) kiinnittävät lausunnossaan huomiota myös siihen, että suomalaisoppilaiden osaamisen lasku on ollut pojilla suurempaa kuin tytöillä:

“Lukutaidossa tyttöjen oppimistulokset ovat olleet selkeästi poikien tuloksia parempia koko arviointihistorian ajan. Tämä nähdään yhtä lailla PISA- kuin PIRLS-tutkimuksissa. PISA-tutkimuksessa tyttöjen ja poikien lukutaitotulosten ero on OECD-maiden suurin; suurempia eroja löytyy lähinnä vain arabimaista. Uusimman PISA-tutkimuksen mukaan tilanne on nyt samanlainen myös luonnontieteissä. PISA-matematiikassa suomalaispoikien keskimääräinen tulos oli tyttöjä parempi vuoteen 2009 saakka, vuonna 2012 eroa ei ollut, ja vuodesta 2015 alkaen tyttöjen tulos on ollut niukasti mutta merkitsevästi poikien tulosta parempi. Matematiikan osaamistason lasku on siis ollut pojilla jyrkempi kuin tytöillä, ja myös tähän liittyy oppilaiden välisten erojen kasvu. Parhaat tulokset ovat sekä tytöillä että pojilla suunnilleen yhtä hyviä kuin aiemminkin, mutta heikoimpien oppilaiden tulostaso on laskenut. Heikoimpien oppilaiden ryhmässä poikien osuus on erityisesti kasvanut.”

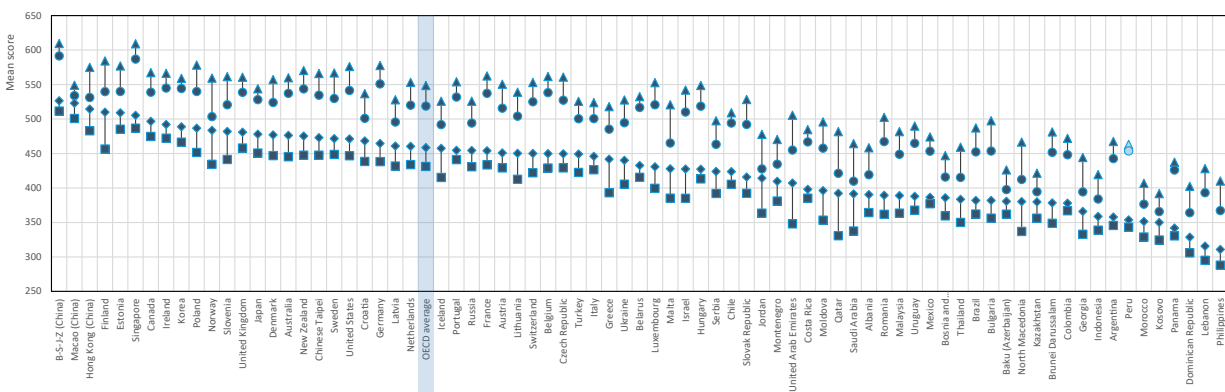
Kuten etnisten vähemmistöjen kohdalla, sukupuoleen liittyvä oppimistulosten eriytyminen on monimuotoinen ilmiö, joka kytkeytyy erilaisiin koulun käytäntöihin ja yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti rakentuviin eroihin (Lahelma 2021; Brunila 2021; ks. myös luku 12). Vaikka sukupuolten välinen ero oppimistuloksissa on Suomessa huolestuttava, lausunnoissa on kiinnitetty huomiota myös siihen, että erojen käsittely ainoastaan sukupuoleen kiinnittyvänä asiana on kuitenkin niin ikään ongelmallista. Poikien ja tyttöjen käsitteleminen yhtenä yhtenäisenä joukkona voi tuottaa ilmiöitä, joita se pyrkii haastamaan, kuten poikien hiljaista ymmärtämistä heikompina oppijoina sukupuolensa vuoksi. Sukupuolten tasa-arvoa vuosikymmeniä tutkinutta emeritaprofessori Elina Lahelmaa (2021) lainaten:

”[Ongelmallisia ovat toimintamallit, jotka] rakentuvat stereotyyppiselle näkemykselle pojista yhtenäisenä, tytöistä erillisenä ryhmänä. (...) On tärkeitä löytää resursseja kaikkien heikosti menestyneiden oppilaiden tukemiseen sukupuolesta riippumatta. Lisäksi olisi hyvä nähdä monien tyttöjen hyvät suoritukset voimavarana eikä ongelmana, kuten helposti tapahtuu asetettaessa sukupuolia vastakkain.” (Lahelma 2021.)

Juhani Rautopuro ja Kari Nissinen käsittelevät myös sukupuolen ja oppimistulosten yhteyttä kiinnittäen huomiota myös sukupuolen ja muiden osaamisen taustatekijöiden väliin yhteyksiin:

”Keskustelu sukupuolen yhteydestä oppimistuloksiin on Suomessa jonkin verran ylikoostunut, sillä sekä tytöissä että pojissa on erinomaisia ja heikkoja osajia, ja suurin osa tytöistä ja pojista sijoittuu kaikissa tutkimuksissa tuloksiltaan Gaussin käyrää seuraten varsin hyvälle keskimääräiselle tasolle. Vaikka Suomessa oppilaan sosioekonomisen taustan yhteys oppimistuloksiin ei ole kansainvälisesti verraten erityisen suurta, se on kuitenkin ollut koko ajan olemassa ja myös hienoisesti vahvistunut ajan mittaan. Ensimmäisissä PISA-tutkimuksissa sosioekonomisen tausta yhteys tuloksiin oli Suomessa selvästi OECD-maiden keskitasoa heikompi, sittemmin ne on nousut OECD-maiden keskitasolle. Niin PISA-, TIMSS- kuin PIRLS-tutkimustenkin mukaan oppilaan sosioekonomista taustaa mittaavat muuttujat (tyypillisimmin kodin resurssit ja vanhempien koulutustaso) ovat vahvempia oppimistulosten vaihtelun selittäjiä kuin oppilaan sukupuoli. TIMSS- ja PIRLS-aineistoilla voidaan arvioida (karkeasti) neljäsluokkalaisten lähtötasoeroja koulunkäynnin alkaessa. Näyttää sitä, että jo lähtötasoeroilla on yhteyttä sosioekonomiseen taustaan ja että peruskoulu pystyy tasaamaan näitä eroja vain osittain.”

Kuva 22. PISA 2018 oppimistulokset lukutaidossa sukupuolen ja sosioekonomisen taustan (SES-kvartiili) mukaan. Kuvaajaan on poimittu ylimmän ja alimman SES-kvartiilin tytöt ja pojat. Lähde: OECD, PISA 2018 Database, taulukko II.B1.7.43.



Myös OECD (2019) on vertaillut sukupuolen ja sosioekonomisen taustan välisiä yhteyksiä osaamisen taustatekijöinä. Kuvassa 22 on esitetty vuoden PISA 2018 -lukutaitotulokset maista, joiden tulokset ovat OECD:n keskiarvoa korkeampia. Tarkastelussa korostuu paitsi suuri tyttöjen ja poikien välinen osaamisero, myös eron selvä niveltyminen yhteen sosioekonomisen taustan kanssa. Kun tulokset eriytetään oppilaan perheen SES-kvartiiliin mukaisesti, havaitaan, että tyttöjen osaamistaso on molemmissa kvartileissa tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin saman kvartiilin poikien. Osaamisero kvartiilien välillä on kuitenkin merkittävä ja yhteydessä sukupuolten osaamiseroon. Hauraammasta perhetäustasta ponnistavien tyttöjen osaaminen onkin selvästi heikompaa kuin hyväosaisemmasta sosioekonomisesta taustasta ponnistavien poikien osaaminen: parempiosaisesta perhetäustasta tulevat pojat ovat heikko-osaisemmasta taustasta tulevia tyttöjä yli puolen kouluvuoden verran edellä (30 pistettä). Taustatekijöiden keskinäisistä vuorovaikutuksista on selvästi havaittavissa, että sosioekonominen tausta kytkeytyy kiinteästi muihin osaamisen taustatekijöihin siten, että sosioekonomisesti huono-osaisempi tausta lisää riskiä heikkoihin oppimistuloksiin.

Osaamisen taustatekijöiden välisiä yhteyksiä ja niiden keskinäisiä mekanismeja tunnetaan tutkimuksellisesti osin heikosti, ja kotimaista tutkimusta tarvittaisiinkin lisää paitsi vaikutussuhteiden paremmaksi ymmärtämiseksi, myös oppilaiden tehokkaiden tukimuotojen tunnistamiseksi eri taustatekijöihin ja niiden välisiin intersektionaalisiin yhteyksiin liittyen.

11 Varhaiskasvatus osana oppilaiden koulupolkua

Varhaiskasvatus niveltyy osaksi peruskoulutuksen eriytymisen kehityskulkuja ja niiden vaikutuksia yliopistoon asti eriytyvästä järjestelmästä. Lähtökohtaisesti sekä tutkijalausuntojen että asiantuntijahaastattelujen perusteella välittyy vaikutelma, että varhaiskasvatus on saavutettavuuden ja laadun osalta hyvää. Lapset pääsääntöisesti pääsevät varhaiskasvatukseen perheiden niin halutessa. Myös tukijärjestelmät toimivat monelta osin hyvin (Vainikainen ym. 2018). Varhaiskasvatuksen laatuun kiinnitetään huomiota myös silloin, kun toimitaan jollain tavalla haastavissa olosuhteissa.

Alueellinen segregatio vaikuttaa kuitenkin varhaiskasvatuksen toimintaan. Selvitystä taustoittavissa lausunnoissa ja haastatteluissa korostetaan, että huono-osaistumisriskissä olevien alueiden päiväkodeissa laatua tuotetaan riittämättömillä resursseilla, mikä tarkoittaa joko laadun kärsimistä tai edellyttää henkilöstöltä suurempaa panostusta. Jälkimmäinen on potentiaalinen uhka henkilöstön väsymiselle. Haastattelemamme varhaiskasvatuksen esihenkilö toteaa henkilökunnan uupumisen ehkäisyn olevan omassa työssään keskeinen uuvuttava tekijä. Segregatio tuottaa näin haasteita useilla eri tasoilla ja vaikuttaa lasten ja perheiden lisäksi henkilöstöön laajasti.

Pienissä syrjäseutujen kunnissa keskeinen haaste liittyy henkilöstön rekrytointiin. Varhaiskasvatuksen opettajista ja perhepäivähoitajista on pulaa. Perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito ovat näissä ympäristöissä tärkeä elementti palveluntarjonnan turvaamiseksi. Toisaalta laajamittaiseen perhepäivähoidon käyttöön liittyy pedagogisesti mielekkään toiminnan kysymys. Monet lapset päätyvät vasta esikoulussa ohjatun pedagogisen toiminnan pariin.

Varhaiskasvatuksen toteuttamisen tapaan ja laatuun liittyvät kuntakohtaiset erot saattavatkin asettaa perheitä eriarvoiseen asemaan (ks. Vainikainen ym. 2018). Nykyinen varhaiskasvatusoikeus ei takaa oikeutta pedagogiseen varhaiskasvatukseen päiväkodissa, vaan myös perhepäivähoito luokitellaan varhaiskasvatukseksi, kuten OAJ:n (2021) lausunnossa todetaan:

”Perhepäivähoito-toimintamuoto luokitellaan varhaiskasvatukseksi, vaikka se poikkeaa ratkaisevasti päiväkodin varhaiskasvatuksesta mm. henkilöstörakenteen, kelpoisuusvaatimusten ja koulutuksen, lapsiryhmien ja johtamisen osalta. Lapselle voi vasta

esiopetuksessa avautua mahdollisuus suunniteltuun pedagogisesti painottuneeseen toimintaan, josta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja.” (OAJ 2021.)

Erityisesti haja-asutusalueilla ja syrjäseuduilla perhepäivähoito voi mahdollistaa lapselle paikan lähempää kotoa. Päiväkotien tilavaatimukset keskittävät toiminnan usein tietyille paikoille, ja tässä tilanteessa perhepäivähoito tai ryhmäperhepäiväkoti voi olla perheelle logistisesti hyvä ratkaisu. Samalla se voi tuottaa yllä kuvatun tilanteen pedagogisesti laadukkaana varhaiskasvatuksen ulkopuolelle jäämisestä.

Alueellisen eriytymisen ohella varhaiskasvatukseen liittyy ja kiinnittyy muita eriarvoistavia tekijöitä. Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja sen järjestämisen tavat vaihtelevat alueittain (Alasuutari 2021; Kosonen 2021; Paananen 2021). Muissa Pohjoismaissa ja Saksassa toteutetuissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, jotka osoittavat, että varhainen varhaiskasvatus on oppimisen näkökulmasta merkityksellistä erityisesti lapsille, jotka ponnistavat matalan sosioekonomisen statuksen perheistä. Tästä on viitteitä myös Suomessa toteutetuissa tutkimuksissa. Lasten osallistuminen tai osallistumattomuus varhaiskasvatukseen voi näin ollen vaikuttaa lapsen kouluvalmiuksiin (Kosonen 2021).

Suomessa varhaiskasvatukseen osallistutaan kauttaaltaan vähemmän kuin muissa Pohjoismaissa. Varhaiskasvatukseen osallistuminen on eriytynyttä sekä alueellisesti että perheiden sosioekonomiseen taustan mukaan. Pienissä kunnissa lapsia hoidetaan useammin kotona, ja pienituloisten ja matalammin koulutettujen perheiden lapset ovat niin ikään useammin kotihoidossa (Paananen 2021; OAJ 2021; Kosonen 2021). Esimerkiksi lastenhoitoratkaisuja helsinkiläisissä lapsiperheissä kartoittaneessa selvityksessä havaittiin seuraavaa:

”Myös huoltajien määrä ja vanhempien ulkomaalaistaustaisuus vaikuttavat lastenhoitoratkaisuihin. Yhden vanhemman perheissä ja ulkomaalaistaustaisissa perheissä kunnan tai yksityisen varhaiskasvatukseen osallistuminen oli muita vähäisempää (...) Varhaiskasvatukseen osallistuminen jää ulkomaalaistaustaisilla lapsilla kuitenkin suomalaistaustaisia vähäisemmäksi kaikilla ikävuosilla.” (Haataja ym. 2017: 127.)

Kun tarkastellaan varhaiskasvatukseen osallistumattomuuden mekanismeja ja selittäviä tekijöitä, asiantuntijat nostavat keskeisiksi kotihoidontuen sekä kotihoidontuen kuntalisät. Nämä tuet selittävät eroa varhaiskasvatukseen osallistumisessa Suomen ja muiden Pohjoismaiden välillä. Kotihoidontuen kuntalisä näyttää vaikuttavan varhaiskasvatukseen osallistumista vähentävästi (Kosonen 2021). Kelan maksaman kotihoidontuen osalta sisaruslisä tuottaa käytännössä tilanteen, jossa perhe menettää taloudellista tukea, jos vanhempi sisarus osallistuu varhaiskasvatukseen. Alle kouluikäinen lapsi kannattaa näin ollen pitää pois varhaiskasvatuksesta, kun perheessä on alle kolmevuotias sisarus. Tilanteessa, jossa perheen tulot ovat joka tapauksessa alentuneet, on ymmärrettävää, jos perheet joutuvat toimimaan näin. (Alasuutari 2021.)

Myös kuntien maksamiin kuntalisiin saattaa sisältyä sisaruslisä. Tällöin alle kouluikäisten lasten voi olla taloudellisesti kannattavampaa olla osallistumatta varhaiskasvatukseen perheiden näkökulmasta. Kuntalisät asettavat ylipäättään perheitä taloudellisesti eriarvoiseen tilanteeseen, sillä kunnasta riippuen tuen määrät vaihtelevat. Maarit Alasuutarin lausunnossa todetaan näin:

”Kunnille erityisesti kotihoidon tuen kuntalisä näyttää olevan mekanismi, jolla pyritään säätelemään varhaiskasvatuspalvelujen kysyntää. Sääntely tapahtuu yhtäältä kotihoidon tuen määrällä, joka Lahtinen ja Svartsjön (2020) mukaan vaihteli vuonna 2020 alle 3-vuotiaasta lapsesta 77–350 euron välillä kunnasta riippuen. Sisaruskorotus vaihteli kyseisen selvityksen mukaan 25–200 euron välillä. Toisaalta kotihoidon tuen kuntalisiin liittyvien ehtojen avulla kunnat pyrkivät myös säätelemään varhaiskasvatuspalvelujen käyttöä, sillä ehtoihin voi sisältyä esimerkiksi vaade perheen muiden alle kouluikäisten lasten kotihoidosta. Näin ollen kotihoidon tuen kuntalisä asettaa eri kunnissa asuvia perheitä eriarvoiseen tilanteeseen – ei pelkästään taloudellisesti – mutta myös sen osalta, missä määrin heidän on mahdollista käyttää varhaiskasvatuspalveluja alle kolmevuotiaan lapsen (josta kotihoidon tukea maksetaan) vanhempien sisarusten kohdalla. Kotihoidon tuen sisaruslisän sekä kuntalisän ja lapsen varhaiskasvatusoikeuden jännitteeseen toivoisi saatavan ratkaisu siten, että lasten ja perheiden oikeudet eivät eroaisi alueittain.” (Alasuutari 2021.)

Kuljetuskustannukset saattavat myös toimia esteenä varhaiskasvatukseen osallistumiselle (Paananen 2021).

Varhaiskasvatukseen osallistumiseen vaikuttaa niin ikään julkinen keskustelu sekä perheiden omien näkemysten ja kuntien toimintalogiikkojen vaikutukset osallistumishalukkuuteen (Paananen 2021). Siirtyminen päivähoidosta varhaiskasvatukseen ei ole kaikilta osin tullut yleiseen tietoisuuteen. Varhaiskasvatus nähdään usein yhä päivähoitona, johon lapsi laitetaan säilöön vanhempien ollessa töissä. Tällöin sitä ei ajatella lapsen subjektiivisena oikeutena pedagogisesti merkitykselliseen varhaiskasvatukseen, johon lapsen olisi hyvä osallistua perheen tilanteesta riippumatta. Esimerkiksi Tuomas Kosonen (2021) kirjoittaa lapsen edusta ja kuntien erilaisista käytännöistä näin:

”Lasten edun näkökulmasta olisi juuri tärkeätä saada lapset varhaiskasvatukseen silloin, kun he tulevat heikommasta sosioekonomisesta asemasta kuten kun vanhemmat ovat työttömiä tai usein maahanmuuttajataustaisia. Koska vain osa kunnista päätyi rajaamaan subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta, on tämä myös hyvä esimerkki alueellisesta epätasa-arvosta” (Kosonen 2021).

Keskeinen kaikkien asiantuntijoiden nostama haaste laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi on koulutetun ja pätevän henkilökunnan puute. Tämä koskee syrjäseutujen

lisäksi myös taajaan asuttuja seutuja ja kaupunkeja. Laki ei velvoita siihen, että lapsiryhmässä tulisi olla varhaiskasvatuksen opettaja. Erityisesti pätevien opettajien puutteessa käytännöt toiminnan toteutukseen vaihtelevat. Tämä koskee myös esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmia, vaikka niiden laatiminen edellyttääkin varhaiskasvatuksen opettajaa. (OAJ 2021; varhaiskasvatustilasto 2020.) Pääkaupunkiseudulla pätevien opettajien saatavuustilanne on heikoin. Myös ruotsinkielinen sekä saameksi tarjottava varhaiskasvatus kärsii koulutettujen opettajien puutteesta. Pätevien opettajien puutteesta ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksessa kärsii erityisesti pääkaupunkiseutu. (Holm 2021; OAJ 2021.) Gunilla Holm nostaa lausunnossaan myös pätevien erityisopettajien saamisen ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen ongelmaksi (Holm 2021).

OAJ nostaa lausunnossaan myös suhdelukumitoitukset epätasa-arvoistaviksi ja vaihtelevia käytäntöjä tuottaviksi.

”Päiväkotien 3 vuotta täyttäneiden lasten ja henkilöstön välinen suhdelukumitoitus on epätasa-arvoinen ja tuottaa kirjavaa tulkintaa, joka heikentää lasten varhaiskasvatuksen laatua ja yhdenvertaisuutta. Enintään 5 tuntia ja yli 5 tuntia osallistuville 3 vuotta täyttäneille lapsille on erilaiset lasten ja henkilöstön väliset suhdeluvut (1:13 ja 1:7), mikä vaikeuttaa lain ja vasujen mukaisten tavoitteiden toteutumista korkeamman suhdeluvun lasten osalta. Suhdelukujen toteutumisen tarkastelu päiväkotitasolla heikentää ryhmäkokoonnoksen vaikutusta ja aiheuttaa henkilöstöpulaa lapsiryhmätasolla.” (OAJ 2021.)

OAJ:n nosto saa tukea asiantuntijahaastatteluista, joissa varhaiskasvatuksen ryhmäkokoja pidetään erityisesti sosioekonomisesti matalille alueille liian suurina.

Varhaiskasvatuksessa yksityisillä palveluntarjoajilla on peruskoulua huomattavasti suurempi jalansija. Asiantuntija- ja tutkijalausunnoissa nostetaan esiin mekanismeja, joiden kautta yksityisten toimijoiden toiminta eriyttää järjestelmää (ks. myös Vainikainen ym. 2018). Toisaalta vaikuttaa siltä, että yksityiset tuottajat voivat olla joissain kunnissa tarpeellinen lisä varhaiskasvatuspaikkojen tuottamiseksi.

Yksityisten palveluiden tarjoamisen ja käyttämisen mahdollisuus perustuu kansallisen tason ratkaisuun, jossa mahdollistetaan esimerkiksi voiton tavoittelu varhaiskasvatuksessa. Kunnilla on kuitenkin mahdollisuus päättää, miten ne käyttävät taloudellisia tukimalleja, jotka mahdollistavat perheille yksityisten palveluiden käytön. Samoin kunnat voivat kaa-voituspolitiikalla vaikuttaa yksityisten toimijoiden asemaan kentällä. (Alasuutari 2021.) Kunnat eroavatkin toisistaan sen suhteen, onko yksityisiä palveluita tarjolla perheille vai ei.

Maarit Alasuutarin (2021) lausunnon mukaan reilu kolmannes kunnista on päättänyt myöntämään perheille joko varhaiskasvatuksen palvelusetelin tai yksityisen hoidon tuen kunnallisesti. Näissä kunnissa yksityisen varhaiskasvatuksen osuudet ovat kasvaneet (Alasuutari

2021). Kuntien käyttämät erilaiset taloudelliset tukimallit toimivat eri logiikalla ja saattavat näin asettaa perheitä keskenään erilaiseen asemaan:

“(...) kuntalisällä kustannettuna yksityinen varhaiskasvatus on samanhintaista kaikille perheille, kun taas palvelusetelillä yksityisen palvelun hinta joustaa perheen tulojen mukaan samaan tapaan kuin julkisesti tuotetussa varhaiskasvatuksessa. Riippuen kunnan käyttämästä tukimallista yksityiset palvelut ovat siksi eri kunnissa eri tavoin taloudellisesti perheiden tavoitettavissa.” (Alasuutari 2021.)

Jos kunnat eivät ole asettaneet palvelusetelien ehtoihin rajoituksia ja palveluntuottajat voivat kerätä kuntaa korkeampia maksuja, se rajaa joidenkin perheiden mahdollisuuksia valita yksityisiä palveluita. Kunnan valitsema taloudellisen tukimallin muoto saattaa näin ollen eriyttää järjestelmää.

Korkeasti koulutetut huoltajat ja korkeampien tuloluokkien perheet käyttävät yksityisiä palveluntarjoajia muita enemmän (Paananen 2021; Alasuutari 2021). Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat puolestaan useimmiten julkisen puolen palveluntarjonnan piirissä, sillä yksityisellä puolella ei ole samaan tapaan osaamista tai mahdollisuutta tarjota tukea. Yksityisissä päiväkodeissa ei ole juurikaan varhaiskasvatuksen erityisopettajia (Paananen 2020). Käytännössä yksityisistä päiväkodeista siirrytään julkisen palveluntarjonnan piiriin, jos lapsi tarvitsee järempiä tukitoimia. Yksityisiin päiväkoteihin valikoituu siis erilaisia perheitä ja lapsia kuin julkiseen varhaiskasvatukseen.

Kysymykseen siitä, eroavatko yksityisen tai julkisen varhaiskasvatuksen laatu toisistaan, ei ole yksiselitteistä vastausta ja aiheesta tarvittaisiin lisää tutkimustietoa (Kosonen 2021). Vaikutelmat kentältä ja keskusteluista huoltajien kanssa pääkaupunkiseudulla viittaavat siihen suuntaan, että julkinen toiminta on usein pedagogisesti laadukkaampaa. Yksityisillä tuottajilla on esimerkiksi suurempia vaikeuksia saada päteviä opettajia yksiköihinsä. Toisaalta alueellisen segregaatoin tuottamat yksiköiden sosiaalisen eriytymisen haasteet eivät kosketa yksityisiä toimijoita samoin kuin julkisen puolen varhaiskasvatusta, mikä herättää huolen jo varhaiskasvatuksessa sosiaalisesti eriytyvistä koulutuspoluista (ks. myös OAJ 2021). Huoltajien tyytyväisyys palveluihin ei eroa yksityisten ja julkisten palveluntuottajien kesken (Alasuutari 2021).

Yhdenvertaisuuden näkökulmasta merkityksellistä onkin, miten kunta on järjestänyt yhteistyön yksityisten palveluntuottajien kanssa. Vaikuttaakin siltä, että nimenomaan kunnan toiminta vaikuttaa eri palveluntuottajien tarjonnan eriytymiseen.

12 Eriytyvät koulutuspolut ja instituutioiden muuttuva kenttä

Suomen koulutusjärjestelmää on koko sen olemassaoloaikana kehitetty tasaamaan oppilaiden taustoista johtuvia sosiaalisia ja oppimisen eroja. Aiempina vuosikymmeninä keskiössä olivat sosiaalisten erojen tasaaminen, esimerkiksi oppivelvollisuuslailla ja peruskoulu-uudistuksella. Viime vuosien keskeiset lakimuutokset ovat puolestaan keskittyneet erityisesti oppimisen tuen takaamiseen erilaisille oppijoille.

Toisaalta 1990-luvun uudistuksilla perusopetuslakiin on myös mahdollistettu perheiden aiempaa laajempi kouluvalintojen mahdollisuus. Suomessakin se on alueelliseen eriytymiseen yhdistettynä tuottanut osaltaan koulujen välistä ja sisäistä eriytymistä. Ilmiö koskettaa erityisesti isompia kaupunkeja.

Järjestelmässä voidaankin hahmottaa rinnakkaisia kehityskulkuja, joissa on siirrytty kohti entistä yhtenäisempää koulua, ja joissa toisaalta erottuu kansainvälisten mallien tyyppinen paine eriytymiseen. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys noudattelee tässä yleispohjoismaista trendiä, jossa on lähtökohtainen tavoite kaikille yhtenäiseen järjestelmään ainakin perusopetusvaiheessa, mutta jossa erilaiset eriytymisen ja markkinaistumisen tekijät haastavat tätä tavoitetta (Beach ym. 2018).

Tässä luvussa kootaan yhteen viimeisintä suomalaista tutkimustietoa kouluvalinnoista ja oppimisen tuesta. Näkökulma on alueellisessa ja yhteiskunnallisessa tasa-arvossa.

12.1 Kouluvalinnat ja painotettu opetus

Perheiden tekemien kouluvalintojen tiedetään sekä kotimaisen että kansainvälisen tutkimuksen valossa lisäävän oppilaspohjan eriytymistä koulujen välillä (Bernelius 2013; Kosunen 2014; 2020; Seppänen ym. 2015a; ks. myös luku 14). Suomessa painotettu opetus toimii usein suuremmissa kaupungeissa koulujen valikoinnin mekanismina. Kouluvalintojen ja painotetun opetuksen kouluja ja koululuokkia eriyttäviä vaikutuksia onkin tutkittu Suomessa viime aikoina melko runsaasti (mm. Berisha & Seppänen 2017; Bernelius 2013; Kosunen 2014; 2016; Kosunen ym., 2020; Seppänen 2006; Seppänen ym. 2015a; Varjo & Kalalahti 2011; Varjo ym. 2016; Kupiainen & Hotulainen 2019; Peltola 2021).

Yhteneväisesti kansainvälisten havaintojen mukaan myös Suomessa valintoja on ha-
vaittu hyödynnettävän enimmäkseen korkeamman sosioekonomisen taustan perheissä
(Silvennoinen ym. 2015; Kupiainen & Hotulainen 2019). Silloin, kun hyväosaiset perheet
eivät käytä valinnan mahdollisuuksiaan tekemällä muuttopäätöksiä, he valikoivat kouluja
useammin kuin huono-osaisemmat perheet. Tämä voi muodostaa negatiivisen kehän kou-
lujen näkökulmasta, kun niiden oppilaspuoleiset eriytyvät valintojen myötä. (Bernelius 2013.)

Selvityksen taustahaastatteluissa erään koulun rehtori käytti koulujen eriytymisen kehistä
puhuttaessa ”kantokyvyn” käsitettä. Kouluilla on tietty kantokyky, jonka puitteissa niissä
on mahdollista kompensoida oppilaiden huono-osaisuutta ja vieraskielisyyden tuottamia
haasteita oppimiselle. Kantokyvyn ylityttyä perheiden muutto- ja kouluvalintapäätökset
alkavat muokata oppilaspuoleista nopeasti aiheuttaen edellä kuvatun negatiivisen kierteen.
Ilmiö on tunnistettu ja kuvattu useissa tutkimuksissa Suomen ohella eri puolilla Euroop-
paa. Näitä kehityskulkuja on kuvattu myös tämän selvityksen luvuissa 14 ja 20.

Kouluvalinta ei ole Suomessa suoraviivaista siten, että perheet voisivat automaattisesti va-
likoida haluamansa koulun. Koulut ottavat ensisijaisesti oppilaansa oppilaaksiottoalueel-
taan, joskin kuntien välillä on vaihtelua siinä, miten oppilaaksiotto on järjestetty. Kun kou-
lut täyttyvät oman alueen oppilasta, ei niiden ole mahdollista ottaa vastaan niin sanotusti
ulkopuolelta hakevia oppilaita. Opetuksenjärjestäjillä on myös erilaisia kriteereitä, joiden
pohjalta valintoja tehdään. Koulumatkaan, terveyteen ja sisarusperusteeseen liittyvät teki-
jät ovat tyypillisesti ensisijaisia kriteerejä oppilaspaikkojen jaossa.

Kouluvalinnat tapahtuvatkin Suomessa usein muuttopäätösten ohella painotetun ope-
tuksen sekä alakoulussa aloitettavan A-kielen kautta (Kosunen 2021). Painotettu opetus
tarkoittaa useimmiten sitä, että oppilas valikoituu soveltuvuuskokeiden kautta opetusryh-
mään, eli koululuokkaan, jossa jonkin aineen opetusta tarjotaan enemmän kuin muilla luo-
killa. Esimerkiksi niin sanotuilla musiikkiluokilla on pitkä historia suomalaisessa koulutus-
järjestelmässä. Taito- ja taideaineiden lisäksi painotusta tarjotaan monissa muissa aineissa,
esimerkiksi kielissä tai luonnontieteessä. Painotetun opetuksen ohella sosioekonomisesti
lähes yhtä erottelva mekanismi on alakoulussa tehtävä A-kielen valinta. Sonja Kosunen
(2021) lausunnossa todetaan näin: *”Alakouluvaiheessa tehtyjen kielivalintojen (muu pitkä
kieli kuin englanti) on havaittu erottelvan sosioekonomisesti lähes yhtä paljon kuin painote-
tun opetuksen valinnan, ja näiden kahden valinnan yhdistelmän olevan kaikkein erottelvin”*
(Kosunen 2021).

Tutkimusevidenssi osoittaa, että painotetun opetuksen luokat lohkouttavat koulujärjestel-
mää koulujen välillä ja koulujen sisällä opetusryhmien kesken oppilaiden taustan mukaan
(Seppänen ym. 2015; Kosunen 2016; Kosunen ym. 2020; Varjo 2021). Korkeamman sosio-
ekonomisen statuksen perheet käyttävät usein kouluvalintaa joidenkin koulujen tai niiden
luokkien torjumiseen ja hyödyntävät tässä erityisesti painotettua opetusta. Painotetussa

opetuksessa opiskelevatkin useimmiten korkeamman sosioekonomisen statuksen perheiden lapset. (Kosunen 2014; Kosunen ym., 2020; Kupiainen & Hotulainen 2019.) Tutkimuksissa on havaittu, että lapsen yksilöllisen kiinnostuksen kohteiden tukemisen ohella painotetun opetuksen valinnan motivaationa on perheen näkökulmasta suotuisan sosiaalisen ryhmän valikoiminen (Seppänen ym. 2015b). Kuten Janne Varjo (2021) tiivistää: *"Painotettu opetus keskittää opetusryhmiin taustaltaan ja oppimisen tasoltaan samanlaisia oppilaita"*.

Ilmiön tarkastelu on merkityksellistä, koska koulupolut vaikuttaisivat eriytyvän sosiaalisesti jo peruskoulussa ja vaikuttavan kumuloituvasti myös seuraavilla koulutusasteilla (Kosunen 2021). Koulupäivien aikana oppilasryhmittelyyn liittyvät jaot eriyttävät arjen kokemuksia ja oppilaiden kaverisuhteita (Kosunen 2021; Peltola 2021). Koulujen välisellä ja sisäisellä oppilasryhmittelyllä on toisin sanoen merkityksellisiä seurauksia oppilaille. Ryhmittelyn toteuttamisen tavat voivat eriyttää kokemuksia ja koulupolkuja yhteiskunnallisen taustan mukaan.

Syitä opetusryhmien taustan mukaiseen eriytymiseen on useita. Sonja Kosunen (2021) lausunnossa niitä tiivistetään näin: *"Tämä liittyy erilaisiin valikoinnin välittäviin mekanismeihin, kuten tiedon saavutettavuuteen (millainen valintaprosessi painotettuun opetukseen on ja miten siitä tiedotetaan; Kosunen, Carrasco & Tironi 2016), soveltuvuustestaukseen (mitä testataan ja miten tähän testaamiseen on mahdollista valmistautua esimerkiksi maksullisissa harrastuksissa kouluajan ulkopuolella; Kosunen & Seppänen 2015) ja vielä suoremmin taloudellisiin reunaehtoihin, kuten joissain kunnissa koulumatkakustannusten kattamiseen itse, mikäli hakeutuu muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun (Kosunen & Rivière 2018)."* (Kosunen 2021.)

Konkreettisenä esimerkkinä tästä on havainto, jonka mukaan useissa suomalaisissa kaupungeissa painotettuun musiikin opetukseen valitaan oppilaat jonkinlaisessa yhteistyössä musiikkiopistojen kanssa. Opetusta saatetaan myös järjestää yhdessä opistojen kanssa. Maksullinen harrastustoiminta yhdistyy näin perusopetuksen oppilasryhmittelyyn.

Sekä kouluvalintojen että painotetun opetuksen teemat painottuvat isompiin kaupunkeihin. Niissäkin on kaupunki- ja koulukohtaisia eroja painotetun opetuksen tarjonnan määrän ja tavan suhteen. Tutkimuksessa, jossa verrattiin Espoota, Tamperetta, Vantaata ja Turkuu toisiinsa, havaittiin, että Vantaalla pyrkimys yhtenäisiin kouluihin on rajannut painotusluokkien määrää, kun taas Turussa painotusluokilla opiskeli lähes 40 % oppilaista (Simola ym. 2015). Saman tutkimuksen mukaan Turussa yleisopetuksen ryhmässä lähikoulussa opiskeli alle puolet oppilaista (43 %) ja Vantaalla vastaavasti kolme neljäsosaa (74 %). Tutkimuksen aineistot oli tuotettu 2010-luvun alkupuolella ja niistä puuttuu muun muassa Helsinki. Olisikin tarpeen selvittää tarkemmin kaupunkien viimeaikaista tilannetta. Selvää kuitenkin on, että oppilaiden ryhmittely eroaa kaupunkikohtaisesti merkittävästi.

On myös syytä huomata, että painotetun opetuksen tarjonta sinällään ei tarkoita koulu-
luokkien välistä eriytymistä. Kaupunkien sisälläkin on eroja siinä, miten koulut järjestävät
painotetun opetuksen siihen valikoiduille oppilaille. Esimerkiksi Tampereella osa kouluista
muodostaa painotukseen valikoiduista oppilaista oman opetusryhmänsä ja osa kouluista
puolestaan hajauttaa painotusoppilaat sekaryhmiksi yleisopetuksen kanssa (Simola ym.
2015; Tampere, 2020). Tämä voi joissain paikoissa olla lukujärjestysteknisesti haastavaa.
Näitä käytäntöjä ja niiden seurauksia olisi hyvä tutkimuksellisesti selvittää tarkemmin. On
näyttöä, että omina opetusryhminään toimiessaan, painotetun opetuksen ja yleisluokkien
oppilaat eivät sekoitu tai ”kaveeraa” koulun arjessa (Peltola 2021). Koulutuksenjärjestäjien
toimiessa hyvin eri tavoin, ovat myös oppilaat erilaisessa asemassa keskenään.

Koulujen korkean institutionaalisen laadun oletetaan usein riittävän takaamaan sen, että
kouluissa ei käynnisty negatiivisia segregatiokierteitä, eli koulujen torjuntaa koulutusmo-
tivoituneiden perheiden kouluvalinnoissa. Toisin sanoen mitä tasalaatuisempia koulut ovat
sitä vähemmän perheillä on tarvetta valikoida pois lähikoulustaan. Tutkimuksissa on kui-
tenkin havaittu, että keskeisenä tekijänä perheiden valintapäätöksissä toimivat tyypillisesti
koulun sosioekonominen ja etninen rakenne sekä koulujen ja alueiden yhteen kietoutu-
vat maineet (Kosunen 2014; Kosunen & Seppänen 2015; Bernelius ym. tulossa 2021), jotka
eivät keskeisesti liity koulun mahdollisuuksiin tuottaa laadukasta opetusta (Bernelius ym.
tulossa 2021). Kouluvalintoja ei siis tehdä niinkään sen pohjalta, millaista oppimista koulu
onnistuu tuottamaan, vaan kouluun ja sen alueeseen liitettävien mielikuvien perusteella.

Oppilaspohjan huono-osaisuus liittyy erityisesti koulujen torjumiseen kouluvalinnoissa.
Suomessa perheet välttelevät erityisesti huono-osaisuuteen liitettyjä piirteitä valinnois-
saan. Huono-osaisuuteen liitetään mielikuvina huono työskentelymotivaatio ja työrau-
haongelmat. Koulun lisäksi valinnoissa vaikuttavat myös sekä kaupunginosan huono-osai-
suus että sen huonomaineisuus. Haastatellut vanhemmat uskoivat Kosunen ja Seppäsen
(2015) tutkimuksessa näiden vaikuttavan sekä koulun arkeen että lapsen vapaa-aikaan.
(Kosunen & Seppänen 2015: 256–257).

Venla Bernelius, Heidi Huilla ja Isabel Ramos Lobato (tulossa 2021) puolestaan havaitsivat
tuoreessa tutkimustarkastelussaan, että koulujen laatuun liittyvät uskomukset rakentuvat
alueiden maineiden ja kouluun liitettyjen usein mielivaltaisten kriteerien pohjalta suh-
teessa lähellä oleviin muihin kouluihin. Tutkimuksen pohjalta näkyy viitteitä koulutusmah-
dollisuuksien huononemisesta joillain alueilla koulujen maineisiin pohjautuen. Havainto
viittaa esimerkiksi Ruotsissa kuvattuun stigmatisaatioon, jonka johdosta tietyistä kouluista
tulevilla nuorilla on esimerkiksi haasteita saada kesätyöpaikkaa koulun huonon maineen
vuoksi, sen laadusta riippumatta (Bunar 2011). Näin alueeseen ja kouluun kiinnittyvät stig-
mat kiinnittyvät myös oppilaisiin.

Pyrkimyksiä torjua kouluvalinnoissa voimistuvaa segregatiota helpottaa, jos perheet voivat luottaa koulujen tasalaatuisuuteen. Pelkkä institutionaalinen laatu ei kuitenkaan yksin riitä suojaamaan kouluja torjunalta: hyvin toimivat koulutkaan eivät tietyn pisteen jälkeen enää riitä torjumaan kielteisiä huono-osaistuneeksi miellettyihin ympäristöihin kiinnittyviä mielikuvia, jotka puolestaan vaikuttavat koulujen eriytymisen negatiivisiin kierteisiin. Koulujen näkökulmasta tulisikin kiinnittää huomiota institutionaalisen laadun lisäksi sekä koulujen maineen parantamiseen, oppilasohjan eriytymisestä kumpuavien sosiaalisten huoltien hälventämiseen esimerkiksi osoittamalla, että kouluissa puututaan häiriöihin, sekä alueiden eriytymisen ehkäisyyn ja torjuntaan. Esimerkiksi Helsingissä koulujen torjumisen vähentämisessä käytetään painotettua opetusta niin sanotusti magneettina, joka pyrkii vetämään kouluihin korkeamman sosioekonomisen taustan oppilaita. Tavoitteena on varmistaa koululle näin moninainen oppilasohja ehkäisemällä hyväosaisten poisvalikoitua. Painotettu opetus tuo myös verkostoyhteistyöhön aktiivisia kumppaneita. Samoin painotettu opetus voi auttaa pitämään mielikuvia julkisista kouluista laadukkaina.

Tutkimukset kuitenkin myös osoittavat, että koulut asettuvat keskinäiseen hierarkiaan lähialueidensa sisällä (Bernelius ym. tulossa 2021; Kosunen 2014). Kouluverkkoa ja magneetikouluja suunniteltaessa onkin huomattava, että vaikka magneetikoulut onnistuisivat vaikuttamaan joidenkin koulujen oppilasohjaan ja täten ikään kuin nostamaan niitä, niihin voi liittyä riski painaa mainehierarkiassa alaspäin lähialueen muita kouluja. Paikallisten mainehierarkioiden vaikutuksia kouluihin olisikin hyvä selvittää tarkemmin.

12.2 Oppimisen tuki

Siinä missä painotetun opetuksen tarjonta ja vaikutukset koskevat lähinnä isoja kaupunkeja, tuen tarjonta ja toteutus on koko maan kouluja koskeva teema.

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin tuen tarpeen ilmetessä ja tuen tulisi toteutua yhdenmukaisesti koko maassa (perusopetuslaki 628/1998 3 §, 30 §). Vuoden 2010 erityisopetuksen reformi (perusopetuslaki 642/2010) muutti lainsäädännöllisesti tuen tarjontaa keskeisiltä osin. Tukea tarjotaan oppilaalle kolmiportaisesti. Portaatt muodostuvat yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Tuen tarjoamisen muodot muuttuvat rakenteellisemmiksi ja jyrkemmiksi portaalta toiselle siirryttäessä. Erityisen tuen piiriin pääsemiseksi tarvitaan hallinnollinen päätös. (Ahtiainen 2017; Lempinen 2018; perusopetuslaki 628/1998; perusopetuslaki 642/2010).

Kolmiportaisessa tuessa oppilaiden on tarkoitus siirtyä joustavasti portaalta toiselle. Diskursiivisella tasolla siirryttiin ennakoivaan ja pedagogiseen malliin. Tavoitteena on siis tarjota tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennen kuin oppimisen haasteet

muodostuvat vaikeiksi. Tavoitteena on myös, että tukea tarjotaan mahdollisuuksien mukaan oppilaan lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä. (Ahtiainen 2017; Lempinen 2018.)

Koulutuksellisen tasa-arvon alueellisen toteutumisen näkökulmasta tukijärjestelmän toteutuksessa on merkittäviä alueellisia eroja. Yleisellä tasolla nähdään esimerkiksi, että erityiskoulujen määrät ovat vähentyneet ja kunnissa on siirrytty kohti yhtenäisempää perusopetusta. Koko maata tarkasteltaessa kokonaan erityiskoulussa opiskeli peruskouluvaiheessa 5446 oppilasta vuonna 2011 ja 3200 oppilasta vuonna 2019 (Tilastokeskus 2019). Perusopetuksen järjestämisen tapa kuitenkin vaihtelee merkittävästi opetuksenjärjestäjien välillä. Oppilaiden sijoittuminen kouluihin ja opetusryhmiin kouluissa on erilaisten kouluvalintapolitiikkojen ja kolmiportaisen tuen toteutustapojen vuoksi monimuotoisempaa kuin aiemmin (ks. Lempinen 2018).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on havaittu, että tuen laadullisesta koostumuksesta eri kuntien välillä ei ole tietoa. Ei toisin sanoen tiedetä, mitä tuki pitää eri kunnissa sisällään tai kuinka yhtenäisiä ovat kriteerit, joilla tuen tarve määritellään. Oppilaat ovatkin varsin erilaisissa asemassa tuen toteutustapojen tarkasteltaessa (ks. Vainikainen ym. 2018).

Yleisesti tiedetään, että tehostetun tuen määrät ovat lisääntyneet. Erityisen tuen oppilaat eivät kuitenkaan siirry portailla ”alaspäin” tehostetun tuen piiriin (Pulkinen ym. 2020). Erityisesti ilman hallinnollista päätöstä tehtävä tehostettu tuki vaikuttaisikin asettavan oppilaita eriarvoiseen asemaan vaihtelevien toimintatapojen vuoksi. Meri Lintuvuoren (2019) väitöstutkimuksessa havaittiin esimerkiksi, että joissain kunnissa tehostetun tuen oppilaita on muodostettu omia opetusryhmiään.

Tason mukaista ryhmittelyä käytetään niin ikään melko paljon opetuksen eriyttämisessä oppituntien aikana (Sulkunen & Välijärvi 2012). Nämä käytännöt eivät johda rakenteellisiin umpiperiin koulutusjärjestelmässä. Ryhmittelykäytännöillä voi kuitenkin olla muita, mahdollisesti joitain oppilaita leimaavia vaikutuksia. Ne voivat vaikuttaa oppilaiden uskomuksiin omasta osaamisestaan ja oppilaiden tulevaisuushorisontteihin eli siihen, millaisia koulutuspolkuja he arvioivat itselleen mahdollisiksi (Esim. Niemi ym. 2010; Niemi & Mietola 2017; Mietola 2014; ks. Selvityksen luku 12).

Konkreettisten ryhmittelykäytäntöjen lisäksi tuen kohdentuminen vaihtelee kuntien välillä. Lintuvuoren (2019) tutkimuksessa havaittiin kuntien välillä suurta vaihtelua yksilöllistettyjen oppimäärien määräytymisessä. Markku Jahnukainen nostaa lausunnoissaan erityisesti juuri oppimäärien yksilöllistämiseen liittyvät käytännöt mahdollisesti epätasa-arvoistaviksi:

”Tilastoaineistoja hyödyntäneissä tarkasteluissa on noussut esiin eräänä yksityiskohdana erityisopetuksen jyvimpänä keinona käytettyyn oppimäärän yksilöllistämiseen

(aiemmin mukauttaminen) liittyvät havainnot. Vuosien 1998-2014 koulutustilastoihin perustuva tarkastelumme (Jahnukainen ym. 2020) osoitti, että oppimäärien yksilöllistämiseen liittyy kiinnostavia taustayhteyksiä siten, että matalamman sosioekonomisen taustan omaavat ja vuoden lopulla syntyneet sekä pojat ovat yliedustettuina yksilöllistämistoimissa (Jahnukainen ym. 2020). Lisäksi Lintuvuori ym. (2017) tutkimuksessa havaittiin suuria alueellisia ja kuntakohtaisia eroja yksilöllistämisen käytössä. Tässä mielessä yksilöllistämiseen saattaa liittyä uudenlaisia epätasa-arvoistavia mekanismeja, jotka ovat uhka tukea tarvitsevien oppilaiden oppivelvollisuuden toteutumiseksi.” (Jahnukainen 2021.)

Tuen painottuminen on edelleen sukupuolittunutta siten, että pojat saavat selkeästi enemmän tukea (Pulkkinen ym. 2020). Pojat ovat olleet yliedustettuina erityisopetuksessa Suomessa jo pitkään. Samoin on jonkin verran tutkimusevidenssiä siitä, että maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ovat yliedustettuina erityisopetuksessa (Jahnukainen 2021). Ilmiö uudatteeleee kansainvälistä trendiä (esim. Tomlinson 2017).

Esiopetuksessa tarjottavasta tuesta säädetään perusopetuslaissa (628/1998). Varhaiskasvatuksen osalta laissa todetaan tuesta näin: ”tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmetytä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä” (varhaiskasvatuslaki 3 §). Tuen tarve ja toteutus kirjataan varhaiskasvatussuunnitelmaan (varhaiskasvatuslaki 23 §). Tuen konkreettisesta toteutuksesta varhaiskasvatuslaissa todetaan niukasti. OAJ:n antamassa asiantuntijalauseunnossa varhaiskasvatuksen tuen kysymyksistä todetaan:

”Varhaiskasvatuksesta puuttuu lähes kokonaan tukea koskeva lainsäädäntö. Laissa on varhaiskasvatuksen järjestäjälle säädetty vain velvoite, että sillä on oltava erityisopettajan palveluita tuen tarvetta vastaavasti. Tuen tarve on otettava huomioon lasten tai henkilöstön määrässä, mutta mitään konkreettista määritelmää, miten se on huomioitava esimerkiksi suhdeluvuissa, ei ole olemassa, mikä johtaa kirjavuuteen tuen tasarvoisessa toteutumisessa.” (OAJ 2021.)

Varhaiskasvatuksen tukitoimien konkreettinen toteutus vaihteleeekin alueittain ja on usein erityisesti raskaampien rakenteellisten tuen muotojen osalta puutteellista. Osa kunnista käyttää perusopetuksen mallin mukaista kolmiportaista tukea myös varhaiskasvatuksessa, vaikka tätä ei lain puolesta edellytetä. Sekä käytetyn käsitteistön osalta että erilaisten konkreettisten tuen muotojen käytön osalta toimintatavat ovat kuitenkin vaihtelevia. (Paananen 2021; Vainikainen ym. 2018.) Nykyiseen, Sanna Marinin hallituksen, hallitusohjelmaan on kirjattu tavoitteeksi varhaiskasvatukseen kehitettävä kolmiportaisten tuen malli.

Suomenruotsalaiset ja suomenkieliset koulut vaikuttavat eroavan toisistaan tuen järjestelyiden suhteen. Ruotsinkielisissä kouluissa tuki järjestetään useammin yleisopetuksen

yhteydessä ja esimerkiksi tehostettua tukea annetaan vähemmän kuin suomenkielissä kouluissa. Gunilla Holmin (2021) lausunnossaan esittämien lukujen mukaan suomenkielisisissä kouluissa erityistä tukea saavista oppilaista keskimäärin 38 % on sijoitettu pienryhmäopetukseen tai erityiskouluun. Ruotsinkielisellä puolella vastaava osuus on vain noin 16 %.

Yhdenvertaisuuden kannalta tarvitaankin lisää tutkimusta tukitoimien erilaisista alueellisista toteuttamistavoista, perusteista ja tuen toteuttamisen paikoista. Samalla on mahdollista arvioida, tulisiko erilaisia käytänteitä yhtenäistää kuntien välillä.

12.3 Koulutussiirtymät

Ohjauskäytäntöjä on viime aikoina tutkittu Suomessa erityisesti näkökulmista, joiden pohjalta niiden keskeisiä koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä haasteita on kartoitettu. Ohjauskäytännöt kytkeytyvät taustan mukaiseen eriytymiseen toisella asteella. Nuoren kannalta onnistunut siirtyminen toiselle asteelle tapahtuu perus- ja toisen asteen nivelvaiheessa, jolloin ohjaamisen käytännöt peruskoulun puolella ovat keskeisiä.

Koulutussiirtymät ovat kytköksissä muun muassa nuorten asuinpaikkaan, sosioekonomiseen taustaan, sukupuoleen ja maahanmuuttotaustaan (Varjo 2021; Kalalahti 2021; ks. myös tämän selvityksen luku 9). Mira Kalalahden lausunnossa kootaan yhteen tutkimustietoa siitä, miten nivelvaiheessa nuoriin kohdistuu epätasaisesti ”kitkaa”:

”Perusasteella tehtävän ohjaustyön näkökulmasta nivelvaiheen kitkakohdat eivät kohdistu nuoriin yhdenvertaisesti. Keskimääräistä useammin toisen asteen opinnot jäävät saavuttamatta erityisen tuen tarpeessa olevilta nuorilta (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2016; Pensonen & Ågren 2018), maahanmuuttotaustaisilta nuorilta (Kilpi-Jakonen 2017), ammatilliseen koulutukseen hakeneilta ja nuorilta, joiden perheessä on työttömyyden tai taloudellisten vaikeuksien kaltaisia kuormittavia tekijöitä (Ristikari ym. 2018). Kouluttautuminen on sidoksissa vanhempien koulutustaustaan, perheen maahanmuuttotaustaan ja sukupuoleen (Härkönen & Sirniö 2020; Keski-Petäjä & Witting 2016). Kokonaisvaltaisesti tarkasteltuna peruskoulusta alkavat kouluhyvinvoinnin vajeet, koulutukseen sitoutumattomuus ja koulupudokkuus kumuloituvat työllistymisen ja syrjäytymisen prosesseihin (Paananen ym. 2019; Vanttaja, Af Ursin & Järvinen 2019).” (Kalalahti 2021.)

Alueellisesta näkökulmasta tarkasteltuna keskeinen tutkijoiden nostama haaste koulutussiirtymille on kouluverkon silmäkoon kasvu (Armila 2021; Varjo 2021; Kiilakoski 2016). Erityisesti toisen asteen eriytymiskehitys on huomattava. Tämä tuottaa haasteita syrjäseutujen nuorille ja koskee perus- ja toisen asteen nivelvaihetta. (Varjo 2021.)

Janne Varjon lausunnossa todetaan koulutuksen saavutettavuudesta näin:

”Toisen asteen koulutuksen alueellinen saavutettavuus on kokonaisuudessaan heikentynyt, erityisesti ammatillisen koulutuksen kohdalla. Manner-Suomessa on alle 10 kilometrin etäisyydellä asuinpaikasta tarjolla lukiokoulutusta 85 prosentille ja ammatillista koulutusta 78 prosentille peruskoulun päättäneistä. Alueelliset erot ovat kuitenkin huomattavia. Lukiokoulutusta on tarjolla alle 10 kilometrin etäisyydellä Etelä-Suomessa 90 prosentille nuorista, mutta Itä-Suomessa vain 73 prosentille ja Lapissa 80 prosentille nuorista. Ammatillisen koulutuksen alueelliset saavutettavuuserot vaihtelevat Etelä-Suomen alueen 88 prosentista Itä-Suomen 62 prosenttiin.” (Varjo 2021.)

Kaupunkien yhtenä erityisenä haasteena on, että isot kaupungit ovat houkuttelevia toisen asteen opiskelupaikkoja myös ulkopaikkakuntalaisille. Kaupunkilaisnuoret joutuvat näin kilpailemaan lukiopaikoista ulkopaikkakuntalaistenkin kanssa. Esimerkiksi Helsingissä on vaikeaa päästä lukioon alle 8 keskiarvolla. Tämä on haaste isojen kaupunkien oppilaille toisen asteen opetuksen aloittamisessa. Etenkin suurten kaupunkien huono-osaisempien alueiden oppilaat saattavat kärsiä huonommista lähtökohdistaan myös kilpailussa lukiopaikoista.

Koulutuksen periytymistä lapsen perheen sosioekonomisen taustan mukaisesti voidaankin pitää tekijänä, joka haastaa koulutuksellisen tasa-arvon tavoitetta. Opintojen saavutettavuuteen tulisi tästä näkökulmasta kiinnittää huomiota. Nuoret eriytyvät koulutussiirtymissä perhetaustan mukaan siten, että ylemmistä yhteiskunnallisista asemista tulevat nuoret päätyvät todennäköisemmin lukioon ja korkeakouluihin (ks. luku 9; Varjo 2021; Kalalahti 2021). Toisen asteen duaalimallia voidaan pitää tästä näkökulmasta ongelmallisena. Jako lukio- ja ammatilliseen koulutukseen muodostaa *”tarkoittamattoman tarkkarajaiset koulutusreitit kohtuullisen nuorella iällä”* (Kalalahti 2021). Jäykkä duaalimalli määrittää korkeakoulutukseen valikoitumista, ylläpitää koulutuksen periytyvyyttä eikä kykene vastaamaan nuoren muuttuviin elämäntilanteisiin tai tavoitteisiin. (Kalalahti 2021).

Tämän lisäksi duaalimalli vaikuttaa koulutus- ja ammattialojen voimakkaaseen sukupuolen mukaiseen eriytymiseen. Poikavoittoisille aloille päästään heikoimmilla arvosanoilla, ja erityisesti suurten kaupunkien korkeiden arvosanarajojen lukioihin päätyy enemmän tyttöjä (Lahelma 2021). Elinan Lahelman lausunnossa todetaan näin:

”Suuri rakenteellinen kysymys on lukion ja ammatillisen koulutuksen erillisyyks: 16-vuotiaana ammatilliseen koulutukseen suuntaavat nuoret joutuvat tekemään uravalinnan siinä vaiheessa, jolloin sukupuolista identiteettiä rakennetaan ja helposti vierastetaan alaa, jolla on toisen sukupuolen leima. Lukion ja ammatillisen koulutuksen lähentäminen toisiinsa ja joustavat mahdollisuudet vaihtaa koulutusala voisivat tukea nuorten pääsyä myös nk. toisen sukupuolen koulutusalueelle.” (Lahelma 2021.)

Toiselle asteelle pääsy on haastavampaa maahanmuuttotaustaisille nuorille kuin valtaväestön nuorille (Varjo 2020). Maahanmuuttotaustaisia nuoria saatetaan ohjata stereotyyppisistä lähtökohdista käsin. Tutkimukset osoittavat, että näitä nuoria ohjataan aloille, joille he itse eivät halua (esim. Kurki 2018). Ohjaaminen johonkin sellaiseen koulutukseen, johon nuori voisi päästä sisään ja josta hän voisi saada tarvitsemaansa tukea, asettuu ohjauksen tärkeimmäksi tavoitteeksi (Niemi & Kurki 2014; Niemi ym. 2019).

Tutkijat nostavat myös S2-kielen tarkoituksenmukaisuuden arvioinnin tarpeelliseksi (Varjo 2021; Peltola & Souto 2021). Koulujen kirjavat käytännöt saattavat tuottaa heikommat koulutukselliset asemat oppilaille, jotka suorittavat S2-kielen oppimäärää tarpeettomasti. Ryhmittelyn käytännön tulisi aina perustua tarpeen mukaiseen arviointiin, ei esimerkiksi oppilaan etniseen taustaan. (Peltola & Souto 2021). Tutkijat nostavat esiin erityisen huolen siitä, mikäli sijoittelu ei perustu selkeisiin arvioihin oppilaiden tarpeesta, vaan päätöksiin voi sisältyä satunnaisuutta ja yksiköiden välillä poikkeavia käytänteitä.

Edellä mainituista syistä johtuen nivelvaiheen ohjaukseen tulisi kiinnittää huomiota. Nivelvaiheen ohjaamisessa tulisi kiinnittää erityisesti huomiota erityisen tuen tarpeen oppilaisiin, maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin sekä oppilaisiin, joiden tausta on sosioekonomisesti matala. Näissä ryhmissä tapahtuu eniten toisen asteen keskeyttämisä, eivätkä ohjaamisen käytännöt useinkaan onnistu tukemaan juuri näitä oppilaita. (Kalalahti 2021; Varjo 2021.) Yleisesti ohjaamisesta piirtyy tutkimuslausuntojen pohjalta kuva, jossa ohjaaminen ei kykene vastaamaan moninlaisiin ja vaihteleviin elämäntilanteisiin tai erilaisista taustoista tulevien erilaisiin tarpeisiin. *"Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta ohjauksen tulisi olla nykyistä sensitiivisempää nuorten elämäntilanteille ja sukupuolittuneille, etnistyneille ja yhteiskuntaluokkasidonnaisille koulutusvalinnoille"* (Kalalahti 2021).

Ratkaisu- ja kehittämisehdotuksina lausunnoissa ehdotetaan muun muassa, että perus- ja toisen asteen ohjauksen ja tuen tulisi toimia aiempaa paremmin yhteen ja ohjaamista tulisi kehittää huomioimaan paremmin nuoria, jotka ovat epävarmoja jatko-opintojensa suhteen. Lisäksi ohjaamisen tulisi myös osallistaa perheitä valintoihin aiempaa enemmän. Ohjausressurssien kohdentamista olisi niin ikään syytä tarkastella tarkoituksenmukaisemmaksi. (Kalalahti 2021; Varjo 2021.) Keskeisenä kehittämisen kohteena on sensitiivinen ohjaaminen. Ohjaamisessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota erilaisiin elämäntilanteisiin sekä sukupuolen, etnisen taustan ja/tai yhteiskuntaluokan vaikutuksiin valinnoissa. (Kalalahti 2021; Varjo 2021.) Ohjaamisen käytännöt saattavat vaikuttaa esimerkiksi siihen, että koulutus- ja ammattialat ovat Suomessa voimakkaasti eriytyneet sukupuolen mukaan (Lahelma 2021).

13 Koulutuksen maantieteelliset periferiat: syrjäseutujen haasteita

Koulutuksellisen tasa-arvon vajeisiin liittyy kaupunkien ja haja-asutusalueiden näkökulmasta yhteneväistä dynamiikkaa, kuten riskit koulutuksellisen huono-osaisuuden periytymiseen ja alueelliseen keskittymiseen sekä syrjään jääminen suhteessa koulutuksen merkitystä korostaviin tietotalouden ytimiin ja mahdollisuuksiin. Haja-asutusalueita ja syrjäseutuja koskevat osin myös erityyppiset koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvät kysymykset kuin kaupunkinaapurustoja. Vaikka väestön sosiaalinen eriytyminen vaikuttaa koulujen tilanteeseen jossakin määrin myös maantieteellisillä syrjäseuduilla, koulut ovat kuitenkin usein sosiaalisesti sekoittuneempia kuin kaupunkialueilla, joilla sosioekonominen ja erityisesti etninen segregatio korostuvat selvemmin. Maantieteellisillä syrjäseuduilla korostuvat erityiskysymyksiä ennen muuta koulutuksen saavutettavuuteen, kouluverkon harvenemiseen ja esimerkiksi harrastusmahdollisuuksiin liittyvät kysymykset.

Keskeinen koulutukseen liittyvä tekijä syrjäseuduilla on kouluverkon silmäkoko. Tällä tarkoitetaan koulujen maantieteellistä sijoittumista etäisyyksien näkökulmasta. Kun kouluverkon silmäkoko kasvaa, oppilaiden koulumatkat pidentyvät. Erityisesti toisella asteella valinnan mahdollisuudet vähenevät tai edellyttävät muuttamista, mikä vaikuttaa myös perusopetuksen lopun nivelvaiheessa.

Kouluverkon silmäkokoja ovat viime aikoina kasvattaneet koulujen lakkautukset. Pienten koulujen määrät ja yhdysluokkaopetus ovat vähentyneet Suomessa edellisten kolmen vuosikymmenen aikana merkittävästi.

”Suomessa on lakkautettu vuosien 1990–2009 aikana 1994 perusasteen koulua. Vuonna 1990 perusasteen kouluja oli maassamme 4847. Kuluneiden miltei kahden vuosikymmenen aikana luku on laskenut yli kolmasosalla (muutos 38 %) ollen vuonna 2009 enää 3027. Useimmiten lakkautetut koulut ovat olleet peruskoulun luokkia 1–6, mutta myös perusasteen erityiskoulut ovat vähentyneet voimakkaasti.” (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 56.)

Vuoden 2009 jälkeen koulujen määrät ovat edelleen vähentyneet. Vuonna 2019 peruskouluja oli toiminnassa 2 189 (Tilastokeskus 2020) eli kymmenessä vuodessa määrä on laskenut lähes kolmanneksen. (Ks. myös Laitila & Wilén 2014). Ilmiö on yhtenäinen Pohjoismaissa (esim. Beach ym. 2018; Solstad 2009). Julkiseen keskusteluun nostetaankin usein

pien- ja kyläkouluihin liittyviä teemoja (esim. Yle 13.9.2019; HS 23.10.2019), sillä koulujen lakkautukset koskevat laajasti eri alueita Suomessa.

Koulujen lakkautuksia tehdään usein taloudellisista syistä oppilasmäärien laskiessa. Taloudellisten tekijöiden painottuessa käydään melko vähän keskustelua pienten koulujen merkityksestä harvaan asuttujen seutujen yhteisöille toimivana peruspalveluna, joka voi lisätä hyvinvointia ja pitää yhteisöjä koossa (Autti & Hyry-Beihammer 2014; Laitila & Wilén 2014; Solstad 2009). Vaikuttaa siltä, että koulutuksen kentällä liikkuu kaksi toisiinsa nivoutuvaa mutta jossain määrin erillistä keskustelua koulujen lakkauttamisen teemasta. Yhtäältä kunnissa lakkautetaan pien- ja kyläkouluja erilaisin perustein. Toisaalta erityisesti pienissä kunnissa, joissa niissäkin pieniä kouluja joudutaan lakkauttamaan, halutaan pitää kiinni kuntien muista kouluista ja esimerkiksi toisen asteen toimipisteistä. Näin ollen samatkin toimijat samanaikaisesti perustelevat joidenkin yksiköiden lakkauttamista ja toisten ylläpitämistä tietyssä mielessä vastakkaisin perusteluin. Tämä johtuu mahdollisesti osin siitä, että tutkimustieto pienkoulujen ja syrjäseutujen koulujen vaikutuksista oppimiseen ja hyvinvointiin on vähäistä. Aiheesta kaivattaisiinkin Suomessa lisää tutkimusta erityisesti yhteiskunta- ja kasvatustieteellisestä näkökulmasta (ks. Autti & Hyry-Beihammer 2014; Laitila & Wilén 2014).

Koulujen lakkauttamiseen vaikuttaa keskeisesti ikäluokkien pieneneminen. Perheet myös saattavat oma-aloitteisesti siirtyä pois (kylä)kouluista oppilasmäärien vähetessä. Jo tieto koulun lakkautusuhasta saattaa vaikuttaa muuttopäätöksiin. Koulujen lakkauttamisen trendi vaikuttaakin yhä toiminnassa olevien pienempien koulujen toimintaan kielteisesti. Muissa Pohjoismaissa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että koulun ja sitä myötä oppimisen laatu saattaa kärsiä, kun koulut elävät lakkautusuhan alla. Usein vuosiakin kestävä lakkautusuhan alla oleminen saattaa myös vaikuttaa koulunpidon pitkäjänteiseen kehittämistyöhön. Norjalaistutkimusten havaintojen mukaan koulunpito lakkautusuhan alla tuottaa itsessään haasteita, jotka haastavat koulutuksellisen tasa-arvon. (Solstad 2009.) Toisaalta on perusteltua pohtia, kuinka paljon taloudellisia resursseja laitetaan pieniin yksiköihin taloudellisten resurssien keskittämisen sijaan.

Tekemissämme asiantuntijahaastatteluissa korostuivat pienissä kunnissa tehtävä pitkäjänteinen kehittämistyö ja yhteisöllisyys sekä koulutuksen asema peruspalveluna. Yhtenäisen koulupolun esiopetuksesta toisen asteen loppuun asti korostettiin palvelevan myönteisesti lapsia ja nuoria. Eräs rehtori kuvasi tätä eräänlaisella ”mainoslauseella”: *”Oppilaat ovat tärkeitä yksilöitä, joita koulutetaan hyvin ja laadukkaasti, eikä kukaan pääse hukkumaan verrattuna massayksiköihin.”* Tätä pidettiin sekä oppilaiden että henkilökunnan hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta tärkeä teema liittyy myös koko ikäluokan kannatteluun toiselle asteelle asti. Esimerkiksi keskiarvorajat, jotka suurissa kaupungeissa rajaavat monia toisen asteen koulutuksesta ulos, eivät juurikaan muodosta ongelmaa pienimmillä paikkakunnilla.

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta koulujen lakkautukset tuottavat haasteita lapsille ja nuorille, joita lakkautukset koskettavat. Kouluverkon silmäkoon kasvamisesta aiheutuva ilmeinen haaste on koulumatkojen pidentyminen. Perusopetuslain mukaan alle 13-vuotiaan oppilaan päivittäinen koulumatka odotuksineen saa kestää enintään kaksi ja puoli tuntia ja tätä vanhemmilla enintään kolme tuntia (perusopetuslaki 24.6.2010/642). Pitkät koulumatkat saattavat aiheuttaa kielteisiä vaikutuksia oppilaiden terveydelle (ks. Beach ym. 2018: 7), mutta tutkimustietoa tästä tarvittaisiin lisää. Joka tapauksessa *”pitkät koulubussissa tai erilaisissa koulumatkaketjuissa vietetyt matka-ajat merkitsevät (...) varhaisia aamuerätyksiä, aikaista liikkeelle lähtöä, lyhyttä iltavapaa-aikaa, harrastusmahdollisuuksien vähyyttä ja turhaa väsymistä”* (Armila 2021).

Palveluiden, kuten koulun, saavutettavuus liittyy myös kuljetusmahdollisuuksiin (Kiilakoski 2016; Armila 2021). Koulukuljetusten maksuttomuus peruskoulussa takaa mahdollisuuden päästä kouluun mutta toisaalta sitoo oppilaita tiukkoihin aikatauluihin. Päivi Armila (2021) nostaa lausunnossaan keskeiseksi haasteeksi kouluajan ulkopuoliseen toimintaan osallistumisen hankaluuden.

”Jos koulupäivien jälkeen on tarjolla esimerkiksi koululaisten kerhotoimintaa tai oppilaskuntakokouksia (tai muuta nuorten harrastustoimintaa tai nuorisotoimen tarjontaa), siihen osallistuminen on mahdollista vain niille, joiden perheissä vanhemmilla on halua, aikaa ja valmiutta toimia osallistumis-, kerho- tai harrastuskuskeina. Näkisinkin, että perusopetuslaki takaa myös syrjäkyläisten lapsille mahdollisuuden osallistua opetukseen ja oppia koulussa (ainakin, jos päivittäiset matkustamiseen käytetyt tunnit eivät syö kaikkia voimia), mutta koulupäivän kylkeen ripustetut informaalin oppimisen paikat ja mahdollisuudet jäävät monilta heistä kokematta ja kokeilematta.” (Armila 2021.)

Monissa perheissä ollaankin harrastusten osalta vanhempien kyyditsemismahdollisuuksien varassa, kun syrjäseuduilla lapset ja nuoret joutuvat usein irrottautumaan lähiympäristöstään koulua ja harrastuksia varten (Kiilakoski 2016). Toisaalta kodin merkitys vapaa-ajan vieton paikkana korostuu, kun koulumatkat ovat pitkät. Tämä koskee erityisesti tilanteita, joissa julkinen liikenne on muuten vähäistä ja huoltajilla ei ole mahdollisuutta kuljettaa. Harrastusmahdollisuuksien kytkeminen koulupäiviin ja niiden huomioiminen koulukuljetuksissa olisi yksi mahdollisuus tukea oppilaita, joihin kouluverkon silmäkoon kasvattaminen vaikuttaa. (Ks. Armila 2021.) Myös digitaalinen toiminta voi auttaa ylittämään maantieteellisiä etäisyyksiä (Kiilakoski 2016).

Pätevän opetushenkilökunnan saaminen kouluun on niin ikään yksi haaste, jonka kanssa syrjäseuduilla painitaan. Asiantuntijahaastattelussa tulee esiin erilaisia yhteisopettajuuden ja eri asteilla ristiin opettamisen käytäntöjä. Erillinen luokan- ja aineenopettajajärjestelmä tuottaa tähän omat hankaluutensa. Lukioverkon karsiminen vaikuttaa joissain paikoissa suoraan yläkoulujen pätevän henkilökunnan määriin, kun molemmilla asteilla

opettaneiden opettajien tunnit vähenevät. Ilmiö ei myöskään vaikuta aineisiin tasaisesti. Esimerkiksi taito- ja taideaineissa, joissa opetettavia tunteja on vähän, joudutaan usein ensimmäisenä turvautumaan epäpätevään opetukseen.

Keskeinen haaste syntyy toiselle asteelle siirryttäessä ja ylipäättään kouluvalintojen yhteydessä. Maan sisällä kouluvalintatilat ovat eriytyneet, kun valinnanmahdollisuuksia löytyy käytännössä isommista kaupungeista. Harvaan asutuilla seuduilla ongelmana on pikemminkin kouluverkon suuri silmäkoko ja toisen asteen eriytymiskehitys. Tämä tuottaa haasteita jatkokouluttautumiselle. (Armila 2021; Varjo 2021.) Harva kouluverkko voi pakottaa nuoria muuttamaan varhain pois kotialueiltaan (Kiilakoski 2016; Beach ym. 2018). Koulujen näkökulmasta tilannetta voidaan tarkastella jopa siitä näkökulmasta, kuinka hyvin ne onnistuvat valmentamaan lapsia ja nuoria varhaiseen ja välttämättömään ”lähtemiseen” jatko-opintojen ja työn perässä (Kiilakoski 2016).

Janne Varjo (2021) esittää lausunnossaan koulutuksen saavutettavuuden alueellisen eriytymiskehityksen torjumiseksi seuraavaa:

”Eriytymiskehityksen hillitsemiseksi julkisen vallan on tuettava harvaan asuttujen alueiden toisen asteen koulutuksen tarjonnan säilymistä: erityisesti pienten lukioiden olemassaoloa sekä kyllin monipuolisia ammatillisen koulutuksen opetuspisteitä. Niin ikään koulutuksen järjestäjien on (edelleen) edistettävä toisen asteen koulutuksen verkostoitumista, monimuoto-opetuksen kehittämistä ja teknologian hyödyntämistä. Tämän lisäksi haja-asutusalueilla on varmistettava julkisen liikenteen toimivuus ja huolehdittava sekä perusopetuksen että toisen asteen koulutuksen opinto-ohjauksen saatavuudesta ja riittävydestä koulutuksen saavutettavuuden turvaamiseksi.” (Varjo 2021.)

Ehdotus keskittyy toisen asteen eriytymisen ehkäisemiseen, mutta erityisesti syrjäseuduilla perus- ja toisen asteen dynamiikkoja on vaikea tarkastella toisistaan irrallisina. Koulutusyksiköt näyttäytyvätkin niissä keskeisen alueellisen roolin ottaneina toimijoina ja peruspalveluiden tuottamisen paikkoina, joiden vaikutus ulottuu laajemmalle kuin niiden välittömään kontekstiin.

14 Koulut ja eriytyvä yhteiskuntakehitys kansainvälisessä valossa

Isabel Ramos Lobato

Sosiaalinen eriarvoisuus on kahden viime vuosikymmenen aikana lisääntynyt useimmissa Euroopan maissa. Tämä näkyy monissa kaupungeissa, joissa hyvä- ja huono-osaiset asuvat yhä selvemmin eriytyneinä eri asuinalueille (Musterd ym. 2017; Skifter Andersen 2019). Segregaatio eli erilaisista yhteiskunnallisista asemista tulevien ihmisten epätasainen jakautuminen kaupungeissa ei kuitenkaan lisääny vain naapurustojen tasolla. Koska naapurustojen sosioekonominen ja etninen rakenne vaikuttaa keskeisesti koulujen oppilaspohjaan, sosiospatiaalinen polarisaatio liittyy tiiviisti myös koulujen lisääntyvään segregaatioon (Boterman ym. 2019).

Koulusegregaatio – erilaisista sosiaalisista ja etnisistä taustoista tulevien lasten epätasainen jakautuminen kouluihin – ei ainoastaan kuvasta olemassa olevaa sosiaalista ja alueellista eriarvoisuutta vaan myös ylläpitää ja voimistaa sitä (Boterman ym. 2019). Koulujen eriytyminen onkin yksi koulutuspolitiikan merkittävimmistä haasteista (Musset 2012): Ensinnäkin koulut ovat akateemisen oppimisen paikkoja, joissa koululuokkien sosiaalinen rakenne voi vaikuttaa oppilaiden tuloksiin jopa enemmän kuin oppilaiden yksilölliset ominaisuudet (Alegre & Ferrer 2010; Sykes & Kuyper 2013). Toiseksi koulut ovat sosiaalisen oppimisen ja paikallisen sosiaalisen vuorovaikutuksen paikkoja, joissa lapset voivat oppia kohtaamaan sosiaalista ja etnistä monimuotoisuutta (Hanhörster & Weck 2020; Wilson 2013). Kolmanneksi koulut voivat toimia kaupunkikehityksessä veto-, pito- tai työntöteki-jöinä vaikuttamalla lapsiperheiden muuttopäätöksiin (Bernelius & Vilkama 2019). Kysymys onkin kansainvälisesti merkittävä paitsi koulutus- ja sosiaalipolitiikan, myös kaupunkipolitiikan näkökulmasta.

14.1 Yhteiskunnallinen eriarvoisuus ja kaupunkien muutos Euroopassa

Sosiaalinen eriarvoisuus kiinnittyy naapurustoihin ja muuttuu näkyväksi asuinalueiden eriytyessä (Musterd 2020a: 416; Musterd ym. 2017; Tammaru ym. 2017; Skifter Andersen 2019). Tämä tapahtuu eri tavoin erilaisissa kansallisissa ja paikallisissa konteksteissa, koska prosessit riippuvat monista eri tekijöistä, kuten kaupunkien fyysisestä rakenteesta, kaupunki- ja asuntopolitiikasta, taloudellisesta rakenteesta ja väestörakenteesta sekä kansallisista hyvinvointipolitiikoista (Fuijta & Maloutas 2012; van Ham ym. 2018; Musterd 2020c;

Tammaru ym. 2017). Koska suuremmat tuloerot ja liberaalimpi yhteiskuntapolitiikka yleensä lisäävät eriytymistä, eriytyminen on Euroopan kaupungeissa edelleen maltillista verrattuna Etelä-Amerikan tai Yhdysvaltojen kaupunkeihin (Tammaru ym., 2015). Euroopan suurkaupungeista on kuitenkin tullut yhä eriarvoisempia paikkoja (Musterd ym. 2017). Tämä näkyy myös sosiaalisen sekoittamisen politiikkaa harjoittavassa Helsingissä (Bernelius & Vaattovaara 2016; Vilkama 2011).

Eri väestöryhmien alueellisen eriytymisen oletetaan tyypillisesti vähentävän sosiaalista liikkuvuutta ja siten rajoittavan joidenkin eriytyneillä alueilla asuvien elämänmahdollisuuksia (Musterd 2020a; Hedman ym. 2015; Chetty ym. 2016). Näiden niin sanottujen naapurustovaikutusten mahdollisiksi mekanismeiksi on tunnistettu erilaisia taloudellisia (esim. infrastruktuuri, asuntomarkkinat, työpaikkojen sijainti ja koulut), sosiaalisia (esim. sosiaaliset verkostot, normit ja roolimallit), poliittisia (esim. erilainen edustus päätöksenteossa ja äänestyskäyttäytyminen) sekä symbolisia (esim. leimaantuminen eli stigmatisaatio) tekijöitä (Galster 2011; van Ham ym. 2011).

Sosiospatiaalista segregaatiota eli alueellista eriytymistä tarkastellaan tyypillisesti useiden väestön piirteiden kautta. Keskeisimpiä alueellisen eriytymisen osatekijöitä ovat muun muassa sosioekonomiset erot, etnisyys, maahanmuuttajuus ja väestön ikärakenne (Musterd 2020a). Vaikka segregaatio usein mielletään lähinnä alueelliseksi segregaatioksi, kaupungeissa operoi myös muita eriytymisen ulottuvuuksia, jotka usein osaltaan myös kiinnittävät sosiospatiaaliseen segregaatioon. Kun ihmiset asuvat eriytyneesti, heidän arkensa eriytyy usein muutoinkin: lapset käyvät eri kouluja ja asukkaiden elämämpiirit eriytyvät työpaikoilla, vapaa-ajan toiminnassa ja jopa liikenteessä (Musterd 2020b). Nämä segregaation eri ulottuvuudet, kuten asuminen, koulut, palvelut ja työpaikat, niveltyvät usein yhteen monialaisiksi segregaation noidankehiksi, joiden eri osatekijät voivat vahvistaa toisiaan (Boterman & Musterd 2016; van Ham ym. 2018). Asuinalueiden segregaation onkin Euroopan kaupungeissa osoitettu voimistavan esimerkiksi koulujen eriytymistä.

14.2 Koulujen eriytyminen: empiirisiä havaintoja eurooppalaisista kaupungeista

14.2.1 Koulujen eriytyminen ja koulutuksellinen tasa-arvo

Koulusegregaatio eli koulujen oppilaspohjan eriytyminen on lisääntynyt useilla eurooppalaisilla kaupunkiseuduilla (Boterman ym. 2019). Eriytymisellä on osoitettu olevan merkittäviä vaikutuksia sekä koulujen toiminnalle että niitä ympäröiville asuinalueille.

Koulusegregaatio vaikuttaa koulujen arkeen ja oppimisen olosuhteisiin, ja heijastuu koulujen väliseen oppimistulosten eriytymiseen. Useat eurooppalaiset meta-analyysit ovat

osoittaneet, että koulukohtaisesti kasautuvalla huono-osaisuudella voi olla oppilaiden osaamiselle jopa suurempi merkitys kuin oppilaiden yksilöllisillä ominaisuuksilla, ja että heterogeenisella oppilas pohjalla on puolestaan myönteisiä vaikutuksia huono-osaisista taustoista tulevien oppilaiden tuloksiin (Alegre & Ferrer 2010; Dumay & Dupriez 2008; Sciffer ym. 2020; Sykes & Kuyper 2013; OECD/Vodafone Stiftung Deutschland 2018). Tutkimuksissa on pyritty selvittämään myös havaittuja yhteyksiä välittäviä mekanismeja. Pääosin mekanismit liittyvät opettajien odotusten eriytymiseen, luokkahuoneiden dynamiikkaan, vanhempien kouluille asettamiin odotuksiin ja vaatimuksiin, sekä vanhempien motivaatioon ja sosiaalisiin, taloudellisiin ja kulttuuriseen pääomaan liittyvään kykyyn vaikuttaa koulujen parantamiseen (Lupton 2004; Nast 2020).

Koulut myös tarjoavat puitteet, joissa lapset voivat oppia kohtaamaan sosiaalista ja etnistä monimuotoisuutta (Hanhörster & Weck 2020; Wilson 2013). Koulujen oppilas pohja voi näin osaltaan edistää yhteiskuntaluokkien rajat ylittäviä verkostoja ja siihen liittyvää sosiaalista pääomaa (Small 2009), tai toisaalta voimistaa sekä lasten että vanhempien sosiaalista ja etnistä eriytymistä (Ramos Lobato 2019).

Koulujen oppilas pohjan eriytyminen liittyykin sekä lasten ja nuorten oppimistuloksiin että yhteisöjen sosiaalisten verkostojen muodostumiseen ja sosiaaliseen koheesioon. Lisäksi koulut voivat toimia muuttopäätöksiin liittyvinä veto-, pito- tai työntötekijöinä ja vaikuttaa siten asuinalueiden tulevaan kehitykseen. Tietyille asuinalueille muuttaminen, jotta ollaan lähellä "oikeita" kouluja, tai päinvastoin muuttaminen pois "riskialttiiksi" koetuista ympäristöistä on monin paikoin yleinen ilmiö (Bernelius & Vilkkama 2019).

Koulujen väliset sosiaaliset erot muovautuvat väestörakenteen, maantieteen ja institutionaalisten kontekstien välisessä monisyisessä vuorovaikutuksessa. Nämä tekijät yhdistyvät koulutuksen sosiaalisiksi maantieteeksi (engl. *educational landscapes*) (Boterman ym. 2019). Sekä segregaatioon liittyvät paikalliset kehityskulut että segregaatiota ehkäisemään pyrkivät poliittiset ratkaisut eroavat toisistaan eri maissa ja jopa saman maan kaupungeissa. Koulujen eriytymiseen vaikuttaa institutionaalinen konteksti, joka koostuu kansallisista, alueellisista ja paikallisista koulutuspolitiikoista ja käytänteistä. Toiseksi rakennetta muovaa alueellinen konteksti, kuten koulujen sijainti, yleinen sosiaalinen eriarvoisuus ja etnisten ryhmien koko ja alueellinen jakauma, sekä näistä seuraava koulujen oppilas pohjien eriytyminen. Kolmanneksi koulujen eriytymisen tasoa ja tapoja muokkaa se, miten vanhemmat navigoivat näissä rakenteissa, eli millä tavoin kouluvalintoja tehdään, ja mitä valinnoissa painotetaan (Boterman & Ramos Lobato, tulossa).

14.2.2 Koulujen eriytymisen institutionaaliset ulottuvuudet

Tärkeimpiä institutionaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat erityisesti koulujen eriytymisen tasoon ja kehityskuluihin, ovat tavat allokoida oppilaita kouluihin (esim. lähikouluperiaate), kouluvalintapolitiikka, koulujen rahoitusjärjestelmien rooli sekä koulujen mahdollisuudet oppilasvalikointiin (Boterman ym. 2019; Wilson & Bridge 2019).

Ensin mainitun osalta koulutuspolitiikassa on useissa maissa kahden viime vuosikymmenen aikana lisätty sekä vanhempien kouluvalintamahdollisuuksia että avointa kilpailua koulujen välillä (James ym. 2010; Logan ym. 2008; Söderström & Uusitalo 2010; Wilson & Bridge 2019). Valinnanmahdollisuutta lisääviä poliittisia ratkaisuja on usein perusteltu niiden mahdollisilla myönteisillä vaikutuksilla koulutukselliseen tasa-arvoon, koska niiden on argumentoitu voivan vähentää alueellisen segregaaation heijastumista kouluihin heikentämällä oppilaiden ja koulujen välistä maantieteellistä sidosta. Poliitikkojen on kuitenkin tulkittu kuitenkin heijastelevan pikemminkin keskiluokkaisten vanhempien toivetta suuremmalle ”kuluttajien valinnanvaralle” koulutuksessa (Makris 2018). Koska mahdollisuus valita koulu vapaasti lisää koulujen välistä kilpailua, sen on myös argumentoitu parantavan koulutuksen laatua (Ball 2003; Forsey et al. 2008; Makris 2018). Tämän kaltaiset tulos- ja markkinalähtöiset lähestymistavat koulutukseen ovat usein osa laajempaa uusliberalistisen koulutuspolitiikan trendiä, joka on yleistynyt useimmissa kansallisissa konteksteissa. Vaikka joissain harvoissa maissa (esimerkiksi Alankomaissa ja Ruotsissa) on täysin valinnanvapautteen perustuva järjestelmä, valinnanvapaus riippuu usein tietyistä tekijöistä (esimerkiksi Kreikassa) tai sitä rajoittavat ensisijaisuusperusteet, jotka edelleen suosivat lähellä asuvia (esimerkiksi Espanjassa, Italiassa, Saksassa ja Tanskassa) (Boterman ym. 2019).

Erilaiset kouluvalintapolitiikat ja julkis- ja yksityiskoulujen osuudet ovat yhteydessä koulujen väliseen eriytymiseen. Eriytymisen tasoon vaikuttavat kansainvälisesti esimerkiksi julkisten ja yksityisten koulujen osuus sekä koulujen erilaistuminen lukukausimaksujen tai profiilien osalta. Maissa, joissa on vahvasti julkiskouluihin nojaava järjestelmä, eriytyminen on tyypillisimmin melko vähäistä, kun taas maissa, joissa on runsaasti yksityiskouluja (joiden taustalla ovat usein uskonnolliset instituutiot, kuten Italiassa tai Espanjassa), valintavaihtoehtoja on huomattavasti enemmän (Boterman ym. 2019). Se, toimivatko nämä koulut todellisina vaihtoehtoina vanhemmille, riippuu kuitenkin niiden kohtuuhintaisuudesta ja siitä, rahoitetaanko yksityisiä kouluja julkisesti. Monissa maissa julkisen koulutusjärjestelmän rinnalla tai integroituneena siihen toimii uskonnollisia tai muuten tunnusuksellisia kouluja, jotka tarjoavat opetusta uskonnollisille ryhmille, erityisesti katolilaisille, protestanteille ja juutalaisille. Esimerkkeinä voidaan mainita myös islamilaiset ja hindukoulut esimerkiksi Flanderissa ja Alankomaissa (Merry & Driessen 2005). Lisäksi jotkin valtion rahoittamat ja yksityiset koulut tarjoavat opetusta, joka perustuu erilaisiin pedagogisiin suuntauksiin, kuten Waldorf- tai Montessori-pedagogiikkaan, tai kieleen (kuten ranskalaiset koulut tai englanninkieliset kansainväliset koulut) (Boterman & Ramos Lobato, tulossa).

Oppilaspohjan eriytymiseen vaikuttaa myös koulujen mahdollisuus ja kannusteet oppilasvalikointiin. Useissa maissa koulutusjärjestelmään on luotu oppilaiden oppimistuloksiin liittyviä koulujen suoriutumisen mittareita, jotka lisäävät koulujen painetta saavuttaa hyviä tuloksia. Tämä johtaa koulujen väliseen kilpailutilanteeseen erityisesti Iso-Britannian kaltaisissa maissa, joissa kouluja arvioidaan ja asetetaan paremmuusjärjestykseen valtakunnallisen tason vertailuissa (*league tables*) (Hamnett & Butler 2013). Koulujen johto onkin näin tilanteessa, jossa koulunpidon arvopohja saattaa törmätä tarpeeseen menestyä markkinoilla (Jennings 2010). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, miten koulut pyrkivät tällaisissa olosuhteissa saavuttamaan hyviä testituloksia ja parantamaan mainettaan houkuttelemalla ja valitsemalla hyväosaisia oppilaita ja välttämällä vaativampia (van Zanten 2005). Koulujen valvonta ja lisääntyvä kilpailu resursseista voivat siten luoda järjestelmän, jossa koulujen ja niiden johdon toiminta johtaa pikemminkin koulujen eriytymisen voimistamiseen kuin pyrkimykseen koulutukseen liittyvän eriarvoisuuden vähentämiseen (Jennings 2010; Ramos Lobato 2017).

14.3 Polarisoituneita kaupunkeja ja polarisoituneita kouluja? Alueellisen eriytymisen rooli koulujen eriytymisessä

Kaupunkien väestörakenne on keskeinen tekijä koulujen oppilaspohjan segregaatiossa. Sosiospatiaalisen segregaation lisääntyminen liittyy näin ollen tiiviisti koulujen lisääntymään polarisaatioon (Bernelius & Vaattovaara 2016; Boterman 2019). Koulusegregaation ja asuinalueiden eriytymisen välisestä kytköksestä onkin tullut yhä tärkeämpi tekijä sosiaalisen reproduktion ja ylisukupolvisen sosiaalisen liikkuvuuden taustalla olevien sosiospatiaalisten mekanismien kannalta (Boterman ym. 2019: 3056).

Asuinalueiden ja koulujen eriytymisen välinen suhde on kaksisuuntainen. Yhtäältä asuinalueiden väestörakenne vaikuttaa koulujen oppilaspohjaan. Lasten asuinpaikka määrää edelleen pitkälti, missä he käyvät koulua. Tämä pätee erityisesti konteksteissa, joissa yhdistyvät julkiskoulujen vahva asema, lähikouluperiaate sekä koulujen oppilaaksiottoalueet, joissa on yksi julkinen koulu aluetta kohti. Tällöin koulujen eriytyminen heijastaa lähes puhtaasti väestön sosiaalista rakennetta. Alueellinen segregaatio heijastuu kuitenkin voimakkaasti koulujen väliseen eriytymiseen myös konteksteissa, joissa vanhemmat voivat vapaasti valita koulun asuinalueensa ulkopuolelta. Esimerkiksi Alankomaissa suurin osa oppilaista käy lähikouluun, vaikka kouluvalintoja ei rajoiteta maantieteellisillä oppilasalueilla (Boterman 2019). Vaikka koulujen oppilasvalintapolitiikat vaikuttavat välillisesti asuinpaikan ja koulujen eriytymisen väliseen suhteeseen, maantieteellä onkin merkitystä kaikissa konteksteissa (Boterman & Ramos Lobato, tulossa).

Toisaalta tiettyjen koulujen alueellinen sijoittuminen vaikuttaa väestön rakenteeseen. Koulujen vaikutus lapsiperheiden muuttopäätöksissä on merkittävä tekijä useilla kaupunkiseuduilla (Hamnett & Butler 2013). Tietyille asuinalueille muuttaminen ”oikeiden” koulujen läheisyyteen on yleinen ilmiö monissa kaupungeissa, mutta se koskee erityisesti oppilaak-siottoalueisiin perustuvia koulutusjärjestelmiä, joissa asuinpaikan valinta on tärkein tapa varmistaa pääsy tiettyyn kouluun (Bernelius & Vilkkama 2019; Reay ym. 2011; Schindler Rangvid 2007). Kuitenkin myös sellaisissa konteksteissa, joissa kouluilla ei ole virallisia oppilaak-siottoalueita, etäisyydestä kouluun voi tulla tärkein pääsykriteeri, kuten Lontoossa. Koulujen välisen kilpailun, ranking-listojen ja suosittujen koulujen oppilaspaikkojen riittä-mättömyyden yhdistelmä on johtanut siihen, että suosittujen koulujen lähellä sijaitsevista asunnoista on tullut arvostettuja, koska ne takaavat pääsyn tiettyihin kouluihin (Butler & Hamnett 2011).

Vaikka asuinalueiden voimakas segregatio johtaa tyypillisesti voimakkaaseen koulusegregaatioon, asuinalueiden vähäisempi eriytyminen ei välttämättä itsessään takaa sosi-aalisesti sekoittuneempia kouluja. Mikäli kouluvalintapolitiikka mahdollistaa perheiden kouluvalikoinnin, koulujen eriytyminen on usein voimakkaampaa kuin asuinalueiden eriy-tyminen (Boterman ym. 2019; Bonal ym. 2019; Candipan 2019; Cordini ym. 2019; Oberti & Savina 2019). Tämä johtuu vanhempien kouluvalintastrategioiden ratkaisevasta vaikutuk-sesta. Tämä näkyy erityisesti Ateenan kaltaisissa paikoissa, joissa ei ole mahdollista aluetta valikoimalla valita ”oikeanlaista” oppilasohjaa asuinalueiden suhteellisen vähäisen eriyty-misen vuoksi. Tällöin koulutuksellisesti hyväosaiset vanhemmat turvautuvat resurssiensa mahdollistamiin, yhteiskunnallista stratifikaatiota ylläpitäviin taktiikoihin välttääkseen kouluja, joihin heidän lapsensa julkisessa koulutusjärjestelmässä kuuluisivat. Ylempään keskiluokkaan kuuluvat vanhemmat lähettävät lapsensa usein kaupungin hyväosaisilla asuinalueilla sijaitseviin suuriin, yksityisiin eliittikouluihin, kun taas keskiluokkaan tai alem-paan keskiluokkaan kuuluvat vanhemmat yrittävät ehkäistä oletettuja kielteisiä vaikutuk-sia ”valtaamalla” paikallisia julkisia kouluja vakuuttamalla muita keskiluokan vanhempia toimimaan samoin (Maloutas & Ramos Lobato 2015). Vanhemmat noudattavatkin erilaisia valintastrategioita riippuen siitä, millaisen kouluvalintatilan koulutusjärjestelmä tuottaa, miten asuinalueet ja asuntopolitiikka ovat rakentuneet, sekä millaisia resursseja heillä on omien valintojensa tekemiseen (Boterman ym. 2019).

14.4 ”Oikeanlaista” koulua etsimässä: Vanhempien toiveet ja niiden vaikutukset koulujen eriytymiseen

Keskeinen tekijä koulujen eriytymisessä on se, missä määrin vanhemmat tekevät tai voi-vat tehdä valintoja. Vaikka koulujen segregatation taustalla olevat mekanismit vaihtelevat, yksi mekanismi yhdistää koulujen eriytymistä kaikissa konteksteissa: Kuten hiljattain

tehty vanhempien kouluvalintoja koskeva metatutkimus (Wilson & Bridge 2019) osoittaa, perheiden vapaus valita koulu liittyy keskeisesti sosioekonomiselta ja etniseltä taustaltaan erilaisten oppilaiden selkeämpään eriytymiseen koulujen välillä. Havainto on hätkähdyttävän johdonmukainen kaikentyyppisissä institutionaalisissa kouluvalintatiloissa, eri maissa ja kaupungeissa, sekä historiallisesti eri aikoina syntyneissä järjestelmissä. Tämä pätee myös riippumatta siitä, tarkastellaanko koulusegregaatiota esimerkiksi sosioekonomisen aseman, etnisyyden tai uskonnollisen taustan kautta (Wilson & Bridge 2019). Vanhempien valinnanvapauden merkittävä vaikutus koulujen eriytymiseen kytkeytyy kouluvalintojen moniulotteiseen sosiaaliseen selektiivisyyteen: ketkä valintoja tekevät, millaisia kouluja valitaan ja mitä valintastrategioita käytetään.

Ketkä tekevät kouluvalintoja? Koulutuksen laajentuminen on viime vuosikymmeninä johdantanut lisääntyvään kilpailuun yliopistojen opiskelupaikoista ja arvostetuista työpaikoista. Lasten koulutuksellisesta menestyksestä onkin tullut yksi keskeisimmistä kilpailutekijöistä erityisesti keskiluokkaan ja ylempään keskiluokkaan kuuluville vanhemmille. Sekä populaareissa että akateemisissa diskursseissa kouluvalinnat liitetään niin sanottuun keskiluokan normiin. Keskiluokkaan kuuluvien vanhempien katsotaan yleensä tekevän rationaalisia, harkittuja päätöksiä, heillä katsotaan olevan koulutusmarkkinoiden täysimääräiseen hyödyntämiseen tarvittavaa sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, ja heidän katsotaan olevan halukkaita tekemään valintoja (Ball 2003). Työväenluokkaan kuuluvien vanhempien oletetaan sen sijaan usein olevan vähemmän strategisia ja kunnianhimoisia ja vähemmän kykeneviä tekemään lastensa kannalta ”parhaita” valintoja (Reay & Ball 1997; Van Zanten 2005). Koska valintojen hyödyntäminen on erityisesti keskiluokkainen toimintatapa (Skeggs 2004: 139), tutkimuskirjallisuudessa on jo pitkään nostettu havainnoksi, että koulutusjärjestelmä tältä osin suosii keskiluokkien intressejä (Bourdieu & Passeron 1977; Ball 2003; Reay ym. 2011). Vaikka työväenluokkaan kuuluvien vanhempien paikalliseen kouluun kohdistuva ”valinta” tulkitaan usein vähäisemmäksi kiinnostukseksi kouluvalintoja kohtaan, sen taustalla on kuitenkin usein rakenteellisia ja taloudellisia esteistä, tai huolia siitä, että heidän lapsensa tai he itse erottuisivat negatiivisesti kouluissa, joissa oppilaiden tausta on sosioekonomisesti korkeampi (Byrne 2006; Ramos Lobato 2019; van Zanten 2013).

Millaisia kouluja yleensä valitaan? Useat tutkimukset osoittavat, että suurin osa oppilasvirroista suuntautuu kouluihin, joissa oppimistulokset ovat omaa lähikoulua paremmat ja joiden oppilas pohja vastaa keskiluokkaisten perheiden omaa taustaa (Burgess ym. 2015; Ramos Lobato & Groos 2019). Tutkimuksissa on havaittu, että vanhemmat tyypillisesti liittävät koulun oppilas pohjan oletuksiin koulun ”laadusta”. Toisin sanoen, jos koulussa on lapsia, joiden kielitaito on heikko, tai jos omien lasten pelätään altistuvan ”vääränlaisille” sosiaalisille vaikutteille (Boterman 2013; Vowden 2012), vanhemmat usein tulkitsevat koulun oppilas pohjan yhdistyvän koulutuksen laatuun (Butler & Hamnett 2007; Wilson & Bridge 2019). Vaikka jotkut keskiluokkaiset vanhemmat kokevat arvostavansa

asuinalueensa sosiaalista monimuotoisuutta, samaa monimuotoisuutta pidetään kuitenkin uhkana, kun on kyse omien lasten koulutuksesta (Boterman 2013).

Millaisia strategioita vanhemmat käyttävät varmistaakseen pääsyn haluamaansa kouluun? Vanhempien käyttämät strategiat vaihtelevat paikallisten kouluvalintatilojen mukaan. Monissa koulutus konteksteissa yksityiskoulut ovat vaihtoehto perheille, joilla on siihen varaa. Yksityisen koulutuksen laajeneminen on havaittavissa Yhdysvaltojen kaltaisten vahvasti markkinalähtöisten koulujärjestelmien lisäksi myös Euroopan kaupungeissa, kuten Pariisissa, Milanossa tai Barcelonassa (Bonal ym. 2019; Oberti & Savina 2019; Cordini ym. 2019). Myös joidenkin sosiaalidemokraattisten hyvinvointivaltioiden, kuten Tanskan, julkisissa järjestelmissä yksityiskoulujen määrä on kasvanut 50 prosenttia vuodesta 2000 (Skovgaard Nielsen & Andersen 2019). Yksityisen koulutuksen lisäksi yleisiä valintastrategioita ovat paikallisten julkisten koulujen ”valtaaminen”, muuttaminen ensisijaisena pidettävän koulun oppilaaksiottoalueelle, pyrkimys kiertää – jopa osittain laittomasti – oppilaiden valikointia koskevia säännöksiä, sellaisten julkisesti rahoitettujen koulujen valitseminen, joilla on erityinen pedagoginen profiili, kuten Waldorf tai Montessori (Morris 2015; Karsten ym. 2006), tai tunnustuksellisten koulujen valitseminen (Ramos Lobato & Groos 2019). Hienovaraisempi tapa muodostaa eriytyneitä linjoja yhtenäisten koulujen sisällä on erikoisluokkien, kuten kaksikielisten tai luonnontieteisiin keskittyvien luokkien, tai erityisen lahjakkaille oppilaille tarkoitettujen ohjelmien tarjoaminen (SVR Research Unit 2013; Nast & Blokland 2014), mistä on tullut yhä suosittumaa jopa tasa-arvoisemmissa koulutusjärjestelmissä, kuten Suomessa (esim. Kosunen 2014; ks. myös luku 12).

Suomessa ja Saksassa toteutetun vertailevan analyysin mukaan keskiluokkaiset vanhemmat eivät kuitenkaan aina etsi ensisijaisesti ”eliittikouluksi” määrittyviä kouluja. Myös ”riittävän hyvä” koulu (Simola ym. 2017: 33) voi olla houkutteleva, jopa niin, että vanhemmat aktiivisesti poissulkevat elitistisinä pidetyt koulut mahdollisena. Kyseinen tutkimus antaa viitteitä siitä, että koulutusorientoituneita vanhempia usein vaivaava konflikti tasa-arvoisia julkisia kouluja koskevan toiveen ja omalle lapselle suunnitellun turvatun koulutuspolun välillä voi olla mahdollista ratkaista, kunhan koulujen väliset erot eivät ole liian suuria. Koska oppilaat molempien maiden koulutusjärjestelmissä voivat saavuttaa korkeimman koulutustason käymättä eliittikouluja, järjestelmät ikään kuin sallivat keskiluokkaisten vanhempien korostaa muitakin valintaperusteita, kuten hyvinvointia tai koulun sijaintia lähellä kotia (Ramos Lobato ym. 2018). Jos siis koulujen väliset erot pysyvät riittävän pieninä ja valintoja ei rajoita pelko huonoista koulutusmahdollisuuksista, näyttää siltä, että tasa-arvoista koulutuspolitiikkaa kannatetaan yksilötasolla monista eri syistä myös sosioekonomisesti hyväosaisten perheiden keskuudessa (Ramos Lobato ym. 2018).

14.5 Koulun maineen ja asuinalueiden eriytymisen välinen yhteys

Koulujen maine on keskeinen kouluvalintoihin liittyvä tekijä. Koulujen maine ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa heijastele koulutuksen institutionaalista laatua ainakaan siten, että koulun hyvä institutionaalinen laatu riittäisi takaamaan koulun maineen ”hyvänä kouluna.” Kansainvälinen näyttö viittaa pikemminkin siihen, että perheet ovat taipuvaisia liittämään käsitykset koulun laadusta – ja maineesta – koulun sosiaaliseen ja etniseen oppilaspohjaan (Boterman 2013; Vowden 2012). Täten koulun maine näyttää olevan sidoksissa sen oppilaspohjaan ja koulua ympäröivään asuinalueeseen (Bunar 2011). Kaupungeissa voikin olla kouluja, joiden maine on heikko siitä huolimatta, että opetuksen laatu on hyvä ja koulua käyvien oppilaiden vanhemmilla on niistä hyviä kokemuksia (Bernelius & Vilkama 2019; Bernelius ym. Tulossa 2021; Kosunen 2014). Huonon maineen ja näiden koulujen haasteiden ymmärtämiseksi ei riitäkään, että huomio kiinnitetään vain koulun toimintaan, vaan koulun ja sen naapuruston väliset suhteet sekä koulun asema paikallisessa sosiaalisessa ja symbolisessa hierarkiassa ovat tärkeitä (Bunar 2011). Myös yksittäisen koulun sisällä opetusryhmien välinen maine voi vaihdella merkittävästi yleisopetuksen ja erikoisluokkien välillä (Kosunen 2014; Lucey & Reay 2002).

Naapuruston ja koulun maineen välinen vahva yhteys toimii mekanismina, jonka kautta naapurustojen segregaatio vaikuttaa koulujen segregaatioon ja päinvastoin. Koska koulujen maine on yksi vanhempien kouluvalintoihin keskeisesti vaikuttavista tekijöistä ja nämä valinnat liittyvät asuinpaikkaa koskeviin valintoihin, asuinalueiden ja koulujen leimautumisen välinen yhteys voi voimistaa eriytymisen noidankehiä, joissa eriytyminen yhdellä elämänalueella voimistaa eriytymistä myös toisella. Asumisen ja koulutuksen lisääntyvä eriytyminen voi siten ruokkia vanhempien huolia lastensa koulutuksesta (Ramos Lobato 2019). Tämä näkökohta havainnollistaa tarvetta koulutus- ja kaupunkipolitiikkaan, jossa huomioidaan koulujen maineeseen liittyvät kysymykset osana pyrkimyksiä vähentää koulusegregaatiota. Koulujen maine voi myös vaikuttaa oppilaiden itseluottamukseen ja identiteettiin siten, että erityisesti voimakkaasti stigmatisoitunut koulu voi heijastua oppilaiden kokemuksiin mahdollisuuksistaan ja tavasta, jolla he tulevat kohdatuksi.

15 Kansainvälisiä kokemuksia koulujen tuesta

Isabel Ramos Lobato

Miten koulutus- ja kaupunkipolitiikalla voidaan vastata asuinalueiden ja koulujen välisten erojen lisääntymiseen? Miten kehitetään vaikuttavia tasa-arvostrategioita, ja mitä tarvitaan, jotta myös vanhemmat pitävät näitä politiikkoja perusteltuina? Useissa maissa on yritetty torjua koulutuksen lisääntyvää eriarvoistumista eri tavoin. Seuraavassa esitetään kaksi erilaista toimintalinjaa: yhden avulla pyritään torjumaan itse koulujen eriytymistä ja toisen avulla lievittämään koulujen eriytymisen ja koulutuksen eriarvoisuuden kielteisiä seurauksia.

15.1 Koulujen eriytymistä ehkäisevä politiikka

Koulujen eriytymistä on yritetty torjua eri tavoin useissa maissa (Bakker ym. 2011). Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita ”bussing” Yhdysvalloissa. Heikommassa asemassa olevia lapsia kuljetettiin ”valkoisiin” kouluihin heidän asuinalueensa ulkopuolelle, minkä ajateltiin antavan heille mahdollisuuden ”paeta” köyhistä ja eriytyneistä lähikouluista. Koska valkoiset hyväosaiset vanhemmat kuitenkin reagoivat välttelemällä toimenpiteiden tuloksena sosiaalisesti ja etnisesti sekoitettuja ja valikoivat sen sijaan lapsilleen yksityiskouluja, ohjelmalla onnistuttiin lisäämään vain vähän sosiaalista ja etnistä sekoittumista julkisissa kouluissa (Renzulli & Evans 2005). Myös joissakin Euroopan maissa, esimerkiksi Saksassa, kuljettaminen hylättiin suurten taloudellisten kustannusten vuoksi. Kyseistä politiikkaa myös kritisoitiin, koska vaikka maahanmuuttajataustaisten lasten siirtäminen ”valkoisiin” kouluihin hyväksyttiin, yritys soveltaa samaa toimintapolitiikkaa valtaväestöön kuuluviin lapsiin muodostui poliittisesti mahdottomaksi (Baur 2012). Myös palveluseteleitä (*vouchers*) on kokeiltu avuksi heikommassa asemassa oleville lapsille, jotta nämä pääsisivät korkeamman sosioekonomisen oppilaspohjan kouluihin. Näiden kokeilujen tulokset ovat olleet vaihtelevia (Klitgaard 2007).

Eriytymistä on pyritty lieventämään myös ikään kuin päinvastaisesta suunnasta: on pyritty houkuttelemaan korkeammassa sosioekonomisissa asemassa olevia perheitä huono-osaisien naapurustojen julkisiin kouluihin. Erityisesti Yhdysvalloissa on perustettu tähän tarkoitukseen eräänlaisia ”vapaakouluja” (*charter schools*), joilla on erityinen profiili (Goldring 2009). Tätä strategiaa on kuitenkin arvosteltu voimakkaasti siitä, että se on johtanut odottamattomaan ”kermankuorintaan”, millä tarkoitetaan koulun näkökulmasta suotuisien oppilaiden valintaa haastavampien oppilaiden sijaan. Vapaakoulujen houkuttelevuus

alueidensa ulkopuolella asuvien hyväosaisten perheiden keskuudessa sekä heikensi heikommissa asemassa olevien lähistöllä asuvien lasten mahdollisuuksia päästä niihin oppilaisiksi että johti heikommissa asemassa olevien lasten osuuden kasvuun muissa kouluissa, joista etuoikeutetummat vanhemmat vetivät lapsiaan pois (Goldring 2009). Vastaavanlaisia kehityskulkuja voidaan havaita Yhdysvaltojen ulkopuolella, esimerkiksi Saksassa tai jopa Suomessa, missä erityisen profiilin omaavat koulut tai koulut, joissa on erikoisluokkia, lisäävät yleensä koulujen välistä tai jopa niiden sisäistä eriytymistä (Kosunen 2014; Nast 2020).

Kuten esimerkeistä käy ilmi, oppilaiden ja koulujen välisen maantieteellisen yhteyden katkaiseminen nähdään keskeisenä koulujen eriytymisen lieventämiseksi. Koulujen oppilaak-siottoalueiden rajojen maantieteellinen muuttaminen voisi toimia yhtenä eriytymiseen vaikuttavana tekijänä. Sitä ei kuitenkaan ole vielä mallinnettu laajemmassa mittakaavassa Euroopassa (ks. Sydänlammi 2019; Bernelius & Vilkkama 2019). Vanhempien valinnanmahdollisuuksien lisäämisen on usein myös oletettu vähentävän koulujen välistä eriytymistä. Kuten edellä on todettu, ja useissa maissa tehdyt tutkimukset osoittavat, nämä yritykset ovat kuitenkin tyypillisesti vain lisänneet koulujen eriytymistä verrattuna lähikouluperiaatteen noudattamiseen. Erilaisista yhteiskunnallisista asemista tulevat vanhemmat hyödyn-tävät valinnanmahdollisuuksia epätasaisesti ja sosiaalisesti valikoivasti (Oberti & Savina 2019; Wilson & Bridge 2019). Alankomaissa kaupungit ovat kokeilleet ”hallittua valintaa”. Vanhemmat voivat esittää toiveen mutta useat kriteerit ohjaavat oppilaiden ottamista huolellisesti laadittujen jakomekanismien mukaisesti. Jakokriteerit huomioivat muun muassa koulujen sosioekonomisen oppilaspuhjan (Felouzis ym. 2018; Frankenberg 2017; Paulle ym. 2016).

Nämä esimerkit osoittavat, että sekä eriytymisen lieventämiseen pyrkivät politiikat että niiden vaikuttavuus ovat kontekstikohtaisia. On myös syytä korostaa, että koulutuspolitiikan ja paikallisten eriytymismallien välinen suhde on monimutkaisempi kuin yksinkertaistava ajatus, että suuremmat valinnanmahdollisuudet johtaisivat automaattisesti runsaampaan ja pienemmät valinnanmahdollisuudet vähäisempään eriytymiseen (Boterman & Ramos Lobato tulossa). Maissa, joissa on hyvin jäykkä julkinen järjestelmä, monilla politiikoilla pyritään höllentämään asuinalueiden ja koulujen eriytymisen välistä yhteyttä kuljetuk-silla, palveluseteleillä tai yksinkertaisesti laajentamalla valinnanmahdollisuuksia eriyty-misen torjumiseksi. Valinnanvapauteen perustuvissa järjestelmissä kontrollin lisäämisen on tarkoitus torjua eriytymistä. Kouluvalintoihin kohdistuvien politiikkojen ohella kunkin paikalliskontekstin kaupunkisegregaation taso vaikuttaa kuitenkin koulujen lähtökohtai-seen eriytymiseen (Boterman 2019; Frankenberg ym. 2019). Asuinpaikkaa ja koulua kos-kevat valinnat ovat niin tiiviisti sidoksissa toisiinsa, että yhden mekanismin muuttaminen muuttaa automaattisesti koko järjestelmän sisäisiä suhteita – ja vaikeuttaa myös mah-dollisesti menestyksekkäitä toimintapolitiikkoja. Näin ollen koulujen valintadynamiikkaa koskevien politiikkatoimien vaikutuksilla voi olla tahattomia seurauksia asuinpaikan va-linnoille ja eriytymiselle (Sykes & Musterd 2011). Mekanismit, jotka vaikuttavat oppilaiden

epätasaiseen jakautumiseen kouluihin, ovat seurausta monimutkaisesta vuorovaikutuksesta kaupunkiympäristön, institutionaalisen tilan ja vanhempien valintojen välillä. Jotta voidaan ymmärtää, miten yhteiskunnallisilla poliittisilla ratkaisuilla voidaan tehokkaasti vähentää eriytymistä, on siis analysoitava paikallisen sosiaalisen rakenteen ominaispiirteitä (Boterman & Ramos Lobato tulossa).

15.2 Koulujen mahdollisuuksien tasa-arvon tuen politiikat

Kansainvälisissä koulutuspolitiikoissa on myös hahmotettavissa toimintalinja, jossa pyritään lieventämään koulujen eriytymisen seurauksia ja ehkäisemään oppilaiden kotitautan sosioekonomisten tekijöiden heijastumista oppimistuloksiin. Toimintalinjan keskiössä on ajatus siitä, että oppimisen mahdollisuuksien parantaminen heikoissa asemassa olevissa kouluissa edellyttää ennen kaikkea lisäresursseja, jotka kohdennetaan järjestelmällisesti koulujen yksikkökohtaisiin tarpeisiin (SVR Research Unit 2016). Toisin sanoen näissä toimintamalleissa tarjotaan lisäresursseja sosiaalisesti haastavissa oloissa toimiville kouluille niiden toimintaympäristöstä kumpuavien tarve-erojen kompensoimiseksi. Näitä niin sanottuja mahdollisuuksien tasa-arvon parantamiseen perustuvia resurssitarpeiden eroja kompensoivia rahoitusjärjestelmiä on toteutettu useissa maissa, kuten Alankomaissa, Saksassa, Ranskassa ja Kanadassa.

Koettu lisärahoituksen tarve liittyy useimmiten oppimistulosten eroihin sosiaaliselta taustaltaan erilaisten oppilaiden ja/tai maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja valtaväestön oppilaiden välillä. Kohderyhmien määrittämisessä käytetään erityyppisiä indikaattoreita, joilla pyritään kuvaamaan oppilaiden vanhempien koulutusta ja ammattia, etnistä alkuperää, äidinkieltä tai perheen tuloja. Erilaisten mallien tehokkuutta ja ennaltaehkäisevää vaikutusta on kuitenkin tutkittu etenkin eri malleja keskenään vertaillen vasta suhteellisen vähän (Gorard 2012; Ladd & Fiske 2009). Suurin osa lisärahoituksesta käytetään opetushenkilöstöön, esimerkiksi opettajien palkkojen korottamiseen, luokkakokojen pienentämiseen, sosioemotionaalisen ja perheille suunnatun tuen tarjoamiseen tai lisähenkilöstöön, jotta maahanmuuttotaustaiset oppilaat voivat parantaa kieli- ja akateemisia taitojaan (Sugarman ym. 2016).

Hallinto- ja koulutusjärjestelmien erojen vuoksi rahoitusmekanismien ja käytettävissä olevien resurssien tarkoituksenmukainen valinta riippuu oppilaiden tarpeista ja paikallisesta kontekstista, kuten koulujen ja koulutusjärjestelmien valmiuksista vastata erilaisiin tarpeisiin (Sugarman ym. 2016). Lisärahoituksen mekanismit ovat siis hyvin erilaisia eri maissa. Erot liittyvät esimerkiksi rahoituksen määrään, kohderyhmien määrittämiseen tai kysymyksen siitä, lisätäänkö ensisijaiseen rahoitusmalliin koulujen huono-osaisuuteen liittyviä painotuksia vai jaetaanko varat yksinomaan ylimääräisenä lisärahoituksena (Sugarman ym.

2016). Seuraavassa esitellään esimerkkejä eriytyneisiin resurssitarpeisiin perustuvasta rahoituksesta eri maissa.

Alankomaat on jo lähes 25 vuoden ajan käyttänyt painotettua oppilasrahoitusjärjestelmää kaikkien alemman perusasteen (4–12-vuotiaille lapsille tarkoitettujen) koulujensa rahoittamiseen. Painotettu oppilasrahoitus perustui aluksi kolmeen heikomman aseman indikaattoriin (vanhempien koulutus, ammatti ja etninen alkuperä), mutta nykyisin käytetään kahta ensimmäistä. Vaikka lisärahoitus seuraa yksilöitä, sitä ei ole korvamerkitty, joten koulujen johtokunnat ja koulut voivat käyttää sen vapaasti (Driessen 2017). Alankomaiden ohjelmaa voidaan pitää vaikuttavana paitsi lisärahoituksen määrän vuoksi myös siksi, että järjestelmä on saanut poliittista tukea pitkällä aikavälillä.

Saksan 16 liittovaltiota päättivät vuonna 2007 kohdella eriarvoisia koulutuksellisia lähtökohtia eri kouluissa eri tavoin myös rahoituksen osalta. Kouluille, joiden toimintaympäristö on sosiaalisesti haastava ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuus suuri, annetaan enemmän resursseja (SVR Research Unit 2013; KMK 2007). Vaikka resurssitarpeiden eroihin perustuvaa rahoitusta käytetään kaikissa osavaltioissa yksinomaan lisähenkilöstöön, se eroaa huomattavasti muiden lähtökohtien osalta. Alankomaiden järjestelmästä poiketen painotettua rahoitusta käytetään pääasiassa lisätukena. Hampurin ja Berliinin osavaltioissa oppilaspainotukset kuitenkin lisätään osaksi koulujen perusrahoitusta (SVR Research Unit 2013). Lisärahoitukseen oikeutettujen koulujen määrittämiseksi jotkin osavaltiot käyttävät yksinomaan tilastotietoja, ja vain Berliinillä ja Hampurilla on käytössään koulukohtaisia tietoja oppilas pohjasta (jotka perustuvat kaikkien julkisten koulujen oppilaille ja vanhemmille tehtyyn kattavaan kyselyyn) (Möller & Bellenberg 2017; SVR Research Unit 2013). Muut luottavat osittain paikallisten kouluviranomaisten ammatilliseen harkintaan – strategia, jota on arvosteltu avoimuuden puutteen ja joidenkin koulujen tilanteen aliarvioinnin vuoksi (Bonsen ym. 2008; Sugarman ym. 2016).

Ranskan kouluviranomaiset ovat jo yli 30 vuoden ajan jakaneet lisähenkilöstöä ja taloudellisia lisäresursseja kouluille niin kutsutuilla priorisoiduilla alueilla (zones d'éducation prioritaire, ZEP). Vaikka ZEP-alueiden käyttö aloitettiin mallihankkeena, se on nykyään yksi tärkeimmistä keinoista tukea erityisesti maahanmuuttotaustaisia oppilaita. ZEP-alueilla suurimmalla osalla oppilaista on sosioekonomisesti heikompi ja/tai maahanmuuttajatausta. Alueet määritetään neljän vuoden välein koulujen kokeisiin perustuvien oppimistulosten, koulunkäynnin keskeyttämisasteen ja oppilastietojen, kuten vanhempien ammatin, perusteella (Bénabou ym. 2009). Vaikka rahoitusta ei alun perin korvamerkitty, koulujen on nykyään käytettävä lisävarat kolmella kehittämisalueella (SVR Research Unit 2013 after MESR 2015): oppilaiden yksilöllinen tukeminen (esim. henkilöstöä lisäämällä), henkilöstön pätevyyden lisääminen (esim. opettajien ja sosiaalityöntekijöiden jatkokoulutuksella) ja oppimismahdollisuuksien kohdennettu parantaminen (esim. vanhempien kanssa

tehtävän työn avulla). Ohjelman viimeisin muutos koskee luokkakoon pienentämistä vain 12 oppilaaseen ZEP-alueiden alemman perusasteen kouluissa.

Tutkimuskirjallisuudessa on herätetty viime aikoina runsaasti kysymyksiä siitä, johtaako koulujen henkilöstön lisääminen todella parempiin oppimistuloksiin. Joissakin tutkimuksissa on osoitettu, että erityisesti heikosti suoriutuvat ja sosiaalisesti heikommassa asemassa olevat oppilaat hyötyvät opetushenkilöstön lisäämisestä (Fredriksson ym. 2014). Ranskan ZEP-ohjelmalla pystyttiin onnistuneesti vähentämään koulupudokkuutta useilla alueilla (SVR Research Unit 2013), ja Helsingissä tehty tutkimus havainnollisti huomattavia parannuksia erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden siirtymässä toiselle asteelle (Silliman 2017). Lisäksi ennen Alankomaissa vuonna 2006 toteutettua politiikkaudistusta tehdyt tutkimukset osoittivat, että maahanmuuttotasaisten oppilaiden heikommat tulokset paranivat huomattavasti vuosina 1994–2004 (Ladd & Fiske 2009). Kun otetaan huomioon maahanmuuttotasaisten oppilaiden huomattavasti suurempi painottaminen rahoituksessa ja se, että monet heistä käyvät paljon lisärahoitusta saavia kouluja, painotetun oppilasarhoituksen ohjelman voidaan ajatella olevan ainakin osittain olla syynä nousseisiin tuloksiin (Ladd & Fiske 2009). Opetushenkilöstön lisääminen ei kuitenkaan aina näytä automaattisesti parantavan oppilaiden oppimistuloksia. Esimerkiksi Ranskassa ZEP-alueiden politiikka lisäsi koulujen eriytymistä koulujen leimautumisen vuoksi (Bénabou ym. 2009). Saksassa ja Alankomaissa painotettu rahoitusjärjestelmä ei yksin näytä riittävän takamaan laadultaan yhdenvertaisia koulunkäynnin olosuhteita (Helbig & Nikolai 2019; Ladd & Fiske 2009).

On kuitenkin mahdollista, että havaitut epäonnistumiset olisivat voineet olla huomattavasti suurempia ilman lisärahoitusta. Tutkimusnäyttö tukee havaintoa siitä, että heikommassa asemassa olevat koulut tarvitsevat muita kouluja enemmän rahoitusta voidakseen tarjota laadukasta koulutusta. Samalla näyttö kuitenkin korostaa sitä, että edes melko suuret lisäresurssit, kuten erityisesti Alankomaiden mallissa, eivät välttämättä yksin riitä erojen kaventamiseen koulujen välillä. Yksi ratkaiseva tekijä, joka saattaa haitata lisääntyneeseen resurssitarpeeseen reagoivan rahoituksen vaikutusta, on painotetun rahoituksen mittaamiseen käytettyjen indikaattorien toimivuus, kuten Alankomaissa hiljattain tehty analyysi (Driessen 2017) osoittaa. Toinen kysymys liittyy siihen, käyttävätkö koulut lisähenkilöstöä kohdennetusti yksittäisten oppilaiden yksilöllisten, lähtökohtaisten haavoittuvuuksien kompensoimiseen (Aktionsrat Bildung 2013; SVR Research Unit 2014). Monilla kouluilla ei mahdollisesti ole vielä valmiuksia opettaa riittävän vaikuttavasti sosiaalisesti, kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisia oppilaita (Sugarman ym. 2016). Alankomaiden ja Saksan esimerkit viittaavat lisäksi opettajien rekrytointivaikeuksien, puuttuvien tuntien ja rehtoreiden vaihtuvuuden suurempaan määrään huono-osaisissa kouluissa, mikä kertoo siitä, että näihin kouluihin voi olla vaikeaa houkutella päteviä opettajia ja rehtoreita.

OSA 2.

16 Reittejä ratkaisuihin

Selvityksen tutkimustarkasteluissa hahmottuu erityisesti kaksi suurta, samanaikaista trendiä, jotka yhdessä tuottavat suomalaiselle koulutusjärjestelmälle merkittävän haasteen: kasvavat yhteiskunnalliset ja alueelliset erot, ja samanaikainen sosiaalisen taustan lisääntyvä merkitys oppimistuloksille. Olemmekin kansallisesti tilanteessa, jossa yhtäältä koulutuksellisen tasa-arvon taustatekijät eriytyvät, oppilaspuolelta segregatio lisääntyy koulujen välillä, ja toisaalta oppimisen taustatekijöiden merkitys osaamiselle näyttää entistä suurempana.

Koulutusjärjestelmällä on näiden kehityskulkujen valossa yhä suurempi paine pystyä tukemaan erityisesti huono-osaisemmista lähtökohdista ponnistavien oppilaiden ja koulujen tilannetta, mikäli osaamiserojen kasvua ja ilman tietoyhteiskunnassa tarvittavaa taitotasausta jäävien oppilaiden osuutta halutaan pienentää ja torjua riskiä koulujen lisääntyvästä eriytymisestä. Kansainvälisten esimerkkien valossa koulusegregaation lisääntymistä olisi keskeistä ehkäistä, jotta eriytyminen ei etene tasolle, jossa negatiivisten kehityskulkujen kierteet yleistyvät. Sama paine leimaa myös varhaiskasvatusjärjestelmää, jossa alueelliset erot heijastuvat päiväkotien välillä eriytyvinä toimintamahdollisuuksina.

Raportin osassa 2 eli luvusta 16 eteenpäin kartoitetaan tutkimuspohjaisesti malleja koulujen ja oppilaiden tasa-arvon tukemiseksi. Osassa on painotettu *selvityksen erityiskysymyksiä olleisiin alueellisiin sosiaalisiin eroihin ja koulusegregaatioon liittyviä järjestelmätason mahdollisuuksia*. Pedagogisia ja koulujen sekä varhaiskasvatuksen toimintaan liittyviä ratkaisuesityksiä on käsitelty osana aiempia lukuja, joissa erityisesti lausuntoja antaneiden asiantuntijoiden suosituksia on nostettu esiin tasa-arvon haasteiden käsittelyn yhteydessä.

Luvun 15 kansainvälisten mallien tiiviissä kartoituksessa kansainväliset mallit on eroteltu kahden lähtökohtaisen tavoitteen perusteella malleihin, jotka pyrkivät vähentämään koulusegregaation vaikutuksia eli esimerkiksi tukemaan osaa kouluista lisäresurssein sekä malleihin, joilla pyritään vaikuttamaan suoraan koulusegregaation tasoon eli vähentämään oppilaspuolelta eriytymistä koulujen välillä. Jako näiden tavoitteenasettelujen välillä on oleellinen myös suomalaisten ratkaisumallien etsimisessä.

Koulutuksellisen tasa-arvon osatekijöiden näkökulmasta koulutuksellisen tasa-arvon tukemisen järjestelmätason mallit voidaan jaotella vielä tarkentaen kolmeen erilliseen strategiaan kokonaisuuteen:

1. Mallit, jotka tähtäävät koulusegregaation ja yhteiskunnallisten erojen tuottamien haasteiden lievittämiseen (esim. mahdollisuuksien tasa-arvoa tukeva resursointi eli myönteisen erityiskohtelun resursointi, henkilökunnan lisääminen kuormittavampien alueiden yksiköihin)
2. Mallit, joiden tavoitteena on vähentää koulu- tai päiväkotisegregaatiota eli oppilaspohjan eriytymistä yksiköiden välillä (esim. oppilasalueiden rajojen suunnittelu siten, että kaupunkisegregaation heijastuminen koulusegregaatioon vähenee, kouluvalintavirtojen kouluja eriyttävän vaikutuksen vähentäminen)
3. Mallit, joiden tavoitteena on vähentää koulu- ja päiväkotisegregaation taustalla olevia alueellisia ja yhteiskunnallisia eroja (esim. pyrkimys parantaa asuinalueiden houkuttelevuutta kouluja ja niiden mainetta tukemalla)

Koulutuspoliittisten ratkaisujen ja koulutusjärjestelmän rooli on erityisen keskeinen kahdessa ensimmäisessä, mutta onnistuessaan sektorirajat ylittävällä työllä on potentiaalia löytää myös kolmatta tavoitetta tukevia ratkaisuja.

Osiossa 2 käydään läpi näiden tavoitteenasettelujen näkökulmasta erityisen kiinnostavina näyttäytyviä koulujen ja päiväkotien tukimalleja. Ensin tarkastellaan koulujen myönteisen erityiskohtelun mahdollisuuksia ja resursoinnin tapoja sekä kuvataan tarpeita lisätietoon resursoinnin tueksi. Resursoinnin kohdentamisen tueksi koulutusta järjestävälle viranomaiselle tarvittaisiin erityisesti koulukohtaista tietoa oppilaiden sosioekonomisen taustan eriytymisestä. Samalla pohditaan myös mahdollisia kouluja, varhaiskasvatyksen yksiköitä ja yksilöitä leimaavia seurauksia, joita taustojen korostamisella voi olla, sekä tapoja toteuttaa resursointi siten, että leimaamisen riskejä ei synny.

Osassa kuvataan lyhyesti myös lähikoulujen ja varhaiskasvatuksesta lähtevien alueellisten koulutuspolkujen vahvistamisen mahdollisuuksia. Suomalaisessa keskustelussa painopiste on ollut koulujen alueellisen roolin kasvattamisessa ja luottamuksessa lähikouluun. Varhaiskasvatuksesta lähtevien alueellisten koulutuspolkujen kautta voi olla mahdollista vähentää koulusegregaatiota lisäämällä vanhempien luottamusta lähikouluun ja motivoimalla heitä lähikoulun valintaan. Samassa yhteydessä on mahdollista pohtia myös tapoja vähentää päiväkoti- ja koulusegregaatiota oppilasalueiden hallinnollisten rajojen suunnittelun avulla.

Tämän jälkeen kuvataan mahdollisuuksia tukea kouluyhteisöjä monimuotoisilla ratkaisuilla, joissa kouluihin tuodaan oppilaiden tarvitsemia palveluita ja tuetaan opettajien

mahdollisuuksia keskittyä laadukkaaseen pedagogiseen työhön. Koulupohjaisia ratkaisuja käsittelevässä luvussa käydään läpi myös joitakin kansainvälisiä esimerkkejä onnistuneiksi koetuista tavoista luoda kouluista paikallisten palveluiden noodeja, luoda yli hallinnonalojen toteutettavia ratkaisuja ja aktivoita alueellisia yhteisöjä oppilaiden tueksi. Onnistuessaan ylisektorinen työ ja koulujen paikallisen roolin kasvattaminen voi osaltaan myös purkaa koulujen välistä segregatiota, mikäli paraneva tilanne heijastuu myös alueiden välisten erojen lievittymiseen. Osassa 2 nostetaan myös esiin kouluissa osana koulupäivää toteutettavan etäopetuksen mahdollisuus oppilaiden saatavilla olevan opetustarjonnan yhdenvertaisuuden kehittämisessä sekä kuvataan selvitystä taustoittavissa tarkasteluissa nousseita tarpeita kansallisesti yhtenäisille käytänteille ja kriteereille.

17 Tarpeenmukainen resursointi eli myönteisen erityiskohtelun rahoitus

Kansainvälisten esimerkkien perusteella koulutuksellisen huono-osaisuuden riskeihin reagoiva rahoitus on yksi keskeisimpiä tapoja tukea koulutuksellista tasa-arvoa sekä tasata koulujen mahdollisuuksia tukea oppilaiden osaamista ja pyrkiä kaventamaan osaamisen ja hyvinvoinnin eroja. Myös OECD on nostanut tarve-eroihin perustuvan rahoituksen porrastamisen yhdeksi keskeisistä oppimisen tasa-arvon tukikeinoista (OECD 2012: 10). Yksi kansainvälisesti käytetyimmistä käsitteistä tämän tyyppiselle rahoitukselle on *equal opportunity funding*, eli mahdollisuuksien tasa-arvorahoitus tai mahdollisuuksia tasaava rahoitus. Käsite kytkeytyy laajempaan mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteeseen ja havaintoon siitä, että oppilaiden yhtäläisten mahdollisuuksien turvaaminen vaatii vahvempaa tukea silloin kun oppimisen lähtökohdat ovat eriarvoiset. Myös esimerkiksi *needs-based resource allocation*, tarveperustainen resursointi, ja siihen kytkeytyvä *budget allocation formula*, rahoituksen kohdentumisen laskentamalli, sekä *weighted funding*, painotettu rahoitus, ovat kansainvälisesti käytettyjä termejä tämän tyyppisille koulujen resursoimisen tavalle (ks. esim. Ross & Levacic 1999; BenDavid-Hadar & Ziderman 2010).

Equal opportunity funding voidaan suomentaa myös tarpeenmukaiseksi resursoinniksi tai tasa-arvorahoitukseksi. Suomalaisella kentällä käyttöön ovat vakiintuneet erityisesti kuntatason työssä termit myönteinen erityiskohtelu, positiivinen erityiskohtelu ja positiivinen diskriminaatio. Näillä käsitteillä voidaan ymmärtää kansainvälisessä keskustelussa ja osin myös lainsäädännöllisesti erilaisia asioita kuin varsinaista koulujen lisääntyneeseen resurssitarpeeseen reagointia (ks. esim. Nieminen 2019), mutta suomalaisissa malleissa kyse on kansainvälisesti vertaillen mahdollisuuksia tasaavasta rahoituksesta eli reagoinnista oppilaiden taustatekijöiden vuoksi lisääntyneeseen palvelutarpeeseen. Tässä selvityksessä käytetään Oikeus oppia -ohjelman käsitteistössä esiintyvää, suomalaisella kentällä vakiintunut myönteisen erityiskohtelun käsitettä kuvaamaan lisääntyneeseen palvelutarpeeseen reagoivaa rahoitusta, eli kansainvälisesti tunnistettua tarveperustaista resursoinnin tapaa.

Kouluihin tai päiväkoteihin kohdennetun myönteisen erityiskohtelun resursoinnin lähtökohdaksi on havainto siitä, että koulujen tai päiväkotien lapsi- ja oppilaspuolelta eriytyessä eriytyvät myös resurssitarpeet. Lisääntynyt palvelutarve voidaan osoittaa keskeisten yksikkökohtaisten indikaattorien, kuten oppimistuloksiin yhteydessä olevien väestötason taustatekijöiden – esimerkiksi vanhempien koulutustason – avulla. Keskeistä myönteisen erityiskohtelun malleissa on taloudellisten lisäresurssien kohdentuminen yksittäisten

koulujen tai päiväkotien käyttöön, jolloin on keskeistä tunnistaa kunkin yksikön resurssitarpeet. Suomessa on ollut 2000-luvun kuluessa käytössä sekä erilaisia Opetus- ja kulttuuriministeriön tasa-arvorahoja että kuntien toteuttamia myönteisen erityiskohtelun resursointimalleja, mutta kansainvälisesti vertaillen rahoitussummat ovat Suomessa toistaiseksi olleet suhteellisen pieniä, eikä rahoituksen kohdentamiseen ole vielä kansallisesti yhtenäisiä malleja.

Suomessa myönteisen erityiskohtelun rahoitusta olisi mahdollista entisestään kehittää systemaattisesti sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen tasa-arvon tueksi kansallisesti yhtenäisellä tavalla. Resursointimallin osalta keskeisinä kysymyksinä näyttäytyvät etenkin riittävän rahoituksen tason saavuttaminen, rahoituksen oikea yksikkökohtainen kohdentuminen, rahoituksen pitkäjänteisyys, tuki rahoituksen tehokkaaseen käyttöön, stigmatisoimattomat tavat rahoituksen kohdentamiseen sekä vaikuttavuuden arviointi ja seuranta. Esimerkiksi rahoituksen riittävän tason arvioimiseksi, yksikkökohtaiseen kohdentamiseen käytettävien indikaattoreiden valitsemiseksi ja rahoituksen käytön hyvien käytänteiden koostamiseksi kaivataan kuitenkin erikseen kohdennettu empiirinen tarkastelu ja systemaattisen laskentamallin kehitystyö, jossa voidaan käyttää osin apuna aiempaa tutkimustietoa sekä esimerkiksi Koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosten arviointitietoja.

Myönteinen erityiskohtelu on tukimalli, joka perustuu lähtökohtaisesti koulujen välille syntyneen oppilaspuheen eriytymisen eli koulusegregaation vaikutusten vähentämiseen. Se ei tästä näkökulmasta puutu lähtökohtaisesti koulujen eriytymisen syihin, vaan pyrkii korjaamaan sen seurauksia. Onnistuessaan myönteinen erityiskohtelu voi kuitenkin myös vähentää koulusegregaatiota, mikäli esimerkiksi tukea saaneiden koulujen suosio kouluvalinnoissa paranee. Myönteisen erityiskohtelun resursoinnilla voidaan myös tukea opettajien jaksamista päiväkodeissa ja kouluissa, joissa työn haastavuus korostuu.

17.1 Myönteisen erityiskohtelun resursoinnin taustasta Suomessa

Myönteisen erityiskohtelun resursseja on Suomessa jaettu kansallisesti ja kuntien omana toimenpiteenä 2000-luvun ajan, mutta kuntien itse toteuttamat rahoitusmallit ovat meillä vielä melko harvinaisia. Kansallinen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen positiivisen erityiskohtelun rahoitus on ollut luonteeltaan hakemuksesta myönnettävää lisärahoitusta eli valtion erityisavustusta, ja sen taso on vaihdellut eri ohjelmissa. Viimeisin Opetus- ja kulttuuriministeriön 74 miljoonan euron rahoitus jaettiin osana Oikeus oppia -ohjelmaa koulutuksen järjestäjien eli kuntien käyttöön vuonna 2020 seuraavien, kuntien ilmoittamiin koulujen lähipostinumeroalueeseen liittyvien tuensaantikriteerien mukaisesti (Valtion erityisavustus... 2020):

- 30–54-vuotiaiden vain perusasteen suorittaneiden osuus ikäluokasta
- työttömyysaste
- vieraskielisen väestön osuus
- koulut ja oppilasmäärät
- opetukseen käytetty resurssi (euroa/oppilas)

Esimerkiksi Helsingissä ja Vantaalla on käytössä kuntien omia myönteisen erityiskohtelun malleja, joissa täydennetään koulujen saamaa perusrahoitusta kohdentaen tuki kunnan sisällä eniten lisäresursseja tarvitseville kouluille. Vantaan mallissa lisärahoitusta kohdennetaan kaupungissa valittuihin kouluihin, jotka sijaitsevat huono-osaistumisriskissä oleviksi arvioituille alueille. Helsingissä positiivisen diskriminaation (PD) malliksi kutsuttu malli on maan ensimmäisenä aloitettu jo 1990-luvun lopulla ja uudistettu vuonna 2009 (Lankinen 2001; Bernelius 2013). Rahoituksen kokonaissumma on vaihdellut jonkin verran vuosittain – esimerkiksi vuonna 2019 sen taso oli 2,5 miljoonaa euroa – ja kaupunki on laajentanut viime vuosina mallia myös varhaiskasvatukseen samantyyppisiä kriteerejä käyttäen.

Helsingin myönteisen erityiskohtelun mallin erityispiirteinä ovat sen systemaattisuus ja tutkimusperustaisuus. Mallissa kaikille kunnan peruskouluille lasketaan indeksiarvo, jonka suuruus määrittää kullekin koululle kohdistuvan tukisumman. Laskentamalli pohjautuu tutkimustietoon oppimistuloksiin tilastollisesti yhteydessä olevista taustatekijöistä, eli mallin taustalla on kansainvälistä ja suomalaista tutkimusnäyttöä koulutuksellisen tasa-arvon koulukohtaisista osatekijöistä.

Helsingin myönteisen erityiskohtelun laskentamallissa arvioidaan, millaiset lähtökohdat koululla on taustatekijöidensä valossa saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Tilastollisesta näkökulmasta mallin tavoitteena on näin ennustaa koulun oppimistuloksia käyttämällä koulun toimintaympäristöä ja oppilas pohjaa kuvaavia muuttujia. Oppimistuloksia on käytetty vastemuuttujana, koska niihin tiivistyy suuri määrä tietoa koulun ominaisuuksista ja oppilaiden taitotasosta. Oppimistulokset ovat myös peruskoulun toiminnan ytimessä: tavoitteena on, että kaikki oppilaat saavuttavat tietyn osaamisen tason, eikä koulujen tai oppilasryhmien välillä ole suuria oppimistulosten eroja. Samalla tuen keskeisenä pyrkimyksenä on kaventaa koulujen välisiä oppimistulosten eroja.

Oppimistuloksia ei kuitenkaan ole mielekästä käyttää osana varsinaista tilastollista laskentamallia, koska jos oppimistulokset vaikuttaisivat indeksin muodostumiseen, koulun panostukset oppimistulosten parantamiseen heikentäisivät koulun mahdollisuutta saada tukea. Periaatteena onkin löytää mallinnoituksen avulla koulun sijaintialueeseen ja oppilaisiin liittyviä ominaisuuksia, jotka ovat yhteydessä oppimistulosten muodostumiseen. Näin voidaan mallintaa koulun edellytyksiä tuottaa hyviä oppimistuloksia ilman, että koulun oma toiminta, kuten opettajien ponnistukset, vaikuttavat kouluille jaettavaan tukeen. Mallissa vaikuttavat koulukohtaiset taustatekijät ovat:

- vain peruskoulutuksen saaneiden osuus oppilasalueen aikuisväestöstä
- keskimääräiset vuositulot oppilasalueella
- S2-opetuksessa olevien oppilaiden osuus koulussa
- koulun suosio tai torjuminen kouluvalinnoissa

Varsinaisina indeksin lukuarvoina käytetään tilastollisen regressioanalyysin tuottamia standardoituja ennustearvoja oppimistuloksille. Malli on uudistettu nykyiseen muotoonsa vuonna 2009 ja sitä päivitetään noin kolmen vuoden välein koulujen tilanteen muutosten huomioimiseksi. Rahoitusmallin tarkat tiedot ja laskentatapa on julkaistu osana Venla Berneliuksen väitöskirjaa (2013: 174-195).

Helsingin käyttämä malli on suomalaisista malleista lähimpänä monia koulujen huono-osaisuusriskeihin pohjautuvia kansainvälisiä lisäresursoinnin malleja. Sen vaikuttavuutta on arvioitu tutkimuksellisesti tarkemmin vain yhdellä määrällisellä tutkimusasetelmalla, mutta siinä koulujen saaman lisätuen arvioitiin lisänneen selvästi oppilaiden todennäköisyyttä hakeutua toisen asteen opintoihin (Silliman 2017).

Vuonna 2013 tehty peruskoulujen rahoitus selvitys osoitti, että kokonaisuutena tarkastellen koulujen rahoitus reagoi ainakin vielä 2010-luvun alussa suhteellisen heikosti koulusegregaatioon tai kumuloituvan alueellisen huono-osaisuuden tasoon. Pääosa koulujen saamasta rahoituksesta onkin Suomessa edelleen oppilaskohtaisten kriteerien perusteella myönnettyä perusrahoitusta. Selvityksessä todettiin: ”Pääsääntöisesti näyttää siltä, että koulujen rahoituksen ja alueellisen huono-osaisuuden välinen yhteys selittyy erityisryhmien – maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja erityisopetuksessa olevien oppilaiden – vaikutuksella rahoitukseen. Kyse ei näin olekaan varsinaisesti koulun kokonaisvaltaiseen toimintaan suunnatusta tuesta, vaikka alueen huono-osaisuus vaikuttaa koulun toimintaedellytyksiin laajemmin kuin kyseisten erityisryhmien osalta. Koulujen erot oppilaskohtaisessa rahoituksessa eivät myöskään tyypillisesti ole suuria, vaikka toimintaympäristöjen sosioekonomiset erot ovat joissakin kunnissa merkittäviä” (Kauppinen & Bernelius 2013: 5). Tarkastelu olisi kuitenkin päivitettävä.

Eryyisenä haasteena suomalaisten myönteisen erityiskohtelun mallien kehittämisessä on ollut vaikeus saada koulukohtaista tietoa oppilas pohjan eriyty misestä. Useissa maissa mallien pohjana on tarkkaa tietoa koulujen tasa-arvon kannalta merkittävimmistä oppilas pohjan eriyty misen ulottuvuuksista, eli esimerkiksi kunkin koulun oppilaiden vanhempien koulutustasosta, työllisyydestä ja tulotasosta. Esimerkiksi Helsingissä käytettävä malli on kuitenkin ollut tarpeen kehittää pitkälti koulujen oppilasalueen tilastotietojen varaan, koska koulukohtaista tietoa ei ole tietosuojas yistä ollut saatavilla koulutuksen järjestäjän käyttöön.

17.2 Myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet

Myönteisen erityiskohtelun järjestelmien edelleen kehittämiseksi on Suomessa erinomaiset mahdollisuudet julkiskoulujen vahvan aseman, koulujen hyvän institutionaalisen laadun ja hyvälaatuisten olemassa olevien tilastoaineistojen näkökulmasta. Kattavat ja laadukkaat tilastoaineistot mahdollistavat *myönteisen erityiskohtelun resursointimallin ja siihen liittyvän laskentakaavan* systemaattisen kehittämisen tilastollisen tarkastelun pohjalta sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Perusopetuksessa vahvuutena ovat lisäksi kansalliset oppimistulosaineistot, joita on mahdollista käyttää kehittämissä taustatietona. Kansallisen mallin ja resurssien allokoinnin laskentakaavan kehittäminen helpottaa Suomessa myös hyvin toimivien hallinnon instituutioiden mahdollisuus ottaa mallin kehittäminen ja ylläpito kansalliseksi toiminnaksi, koska pienillä paikallisilla toimijoilla, kuten pienimmillä kunnilla, ei ole tarvittavaa tietopohjaa tai resursseja laskennallisten mallien tekemiseen, ja toisaalta kansallinen malli vahvistaa rahoituksen yhdenvertaisuutta.

Mikäli myönteisen erityiskohtelun resursointimallia halutaan Suomessa kehittää, kansallisten ja kansainvälisten kokemusten valossa kehitystyössä on hyvä kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin kysymyksiin: *rahoituksen oikea yksikkökohtainen kohdentuminen, riittävän rahoituksen tason saavuttaminen, rahoituksen pitkäjänteisyys, tuki rahoituksen tehokkaiseen käyttöön, stigmatisoimattomat tavat rahoituksen kohdentamiseen sekä vaikuttavuuden arviointi ja seuranta.*

Kansallisen myönteisen erityiskohtelun mallin tavoitteena voidaan pitää sen kykyä tunnistaa koulujen resursointitarpeet läpinäkyvällä, oikeudenmukaisella ja systemaattisella tavalla. Koulujen suhteellisia resurssitarpeita voidaan arvioida laskentamallin avulla. *Resurssien allokoinnin laskentamallin tarkoituksena on kuvata koulujen oppilaiden taustatekijöiden avulla koulujen lähtökohtaisia edellytyksiä tuottaa hyviä oppimistuloksia, ja löytää näin kullekin koululle resurssitarvekerroin.* Laskentamallissa pyritään tunnistamaan koulutuksellisen tasa-arvon kannalta merkitykselliset taustatekijät, eli koulusegregaatiota kuvaavat indikaattorit, ja arvioida niille tilastolliset painokertoimet, joilla ne voidaan yhdistää esimerkiksi regressiomallinnuksella yksittäiseksi indikaattoriarvoksi. Tulokseksi saatavalla indikaattoriarvolla voidaan kuvata koulun lähtökohtaisia edellytyksiä saavuttaa hyviä oppimistuloksia, tai heikkojen oppimistulosten riskiä, ja käyttää tätä indikaattoriarvoa koulun resurssitarvekertoimena. Oppimistulosaineistoja käytetään mallin taustamuuttujien painokertoimien etsimiseen, mutta oppimistuloksia ei käytetä osana valmista resurssien allokointimallia, eli *resurssitarpeiden arviointi perustuu koulusegregaation kuvaamiseen oppimisen taustatekijöiden – kuten oppilaiden vanhempien koulutustason – koulukohtaisten keskiarvotietojen perusteella.*

17.3 Rahoituksen kohdentuminen ja suhteellisen tarpeen arviointi: resurssien allokoinnin laskentamalli

Suomalainen naapurusto- ja koulusegregaatiotutkimus vahvistaa kansainvälisessä tutkimusnäytössä korostuvaa tulkintaa siitä, että koulujen välillä kasvavat osaamiserot kytkeytyvät alueellistuvaan sosiaaliseen eriytymiseen, joka heijastuu koko yhteisöön koulujen ja naapurustojen tasolla. Kasvavat sosiaaliset ja alueelliset erot heijastuvat kouluuyhteisön toimintaan ja koulujen edellytyksiin tuottaa hyviä oppimistuloksia. Kyse ei näin ole yksittäisten oppilaiden henkilökohtaisesta tuen tarpeesta, vaan nimenomaan kouluuyhteisöä tai varhaiskasvatyüksikköä koskevasta resurssipaineesta. Kouluuyhteisölle kohdistettu myönteinen erityiskohtelu ei korvaa yksittäisten oppilaiden tarvitsemaa tukea, kuten erityisopetuksen tai tehostetun tuen tarvetta, vaan täydentää sitä. Kouluuyhteisön ja oppilaiden tukemisen lisäksi resursseilla voidaan pyrkiä parantamaan koulun vetovoimaa ja torjumaan esimerkiksi kouluvalinnoissa syntyviä heikkenemisen kierteitä.

Samalla segregaatiotutkimus korostaa koulun ja koulun lähialueen asemaa oppilaiden kannalta merkityksellisimpänä koulutuksellisen tasa-arvon kontekstina ja eriytymisen tarkastelutasona. Esimerkiksi kunnan keskimääräinen työttömyystilanne tai vieraskielisten osuus ei kerro näiden ilmiöiden alueellisesta jakaumasta tai koulusegregaation tasosta, vaan saman kunnan sisällä voi olla täysin erilaisissa ympäristöissä toimivia kouluja, joiden resurssitarpeet eroavat voimakkaasti. Tämän vuoksi tuen kohdentaminen pienempiä alueitasoja ja koulujen yksilöllistä tilannetta tarkastelemalla on tärkeää. Samalla tukimalleissa on keskeistä pystyä yksilöimään tukea tarvitsevat koulut ja arvioimaan tuen tarvetta systemaattisella tavalla.

Kuten selvityksen osassa 1 on kuvattu, koulutuksellista huono-osaisuusriskiä tarkasteltaessa osa kansallisesti kaikkein huono-osaisimmista kouluista ja päiväkodeista sijaitsee sosioekonomisilla mittareilla kaikkein hyväosaisimpien kuntien alueella. *Myönteisen erityiskohtelun resurssitarpeet nousevatkin pienistä, paikallisista huono-osaisuuden keskittymistä eli oppilasalueiden segregaatiosta, joka heijastuu oppilaspuhjan eriytymiseen koulujen välillä.* Vahvinta tällainen eriytyminen on usein suurimpien kaupunkiseutujen sisällä.

Myönteisen erityiskohtelun resurssien on tärkeää kohdentua koulukohtaisten kriteerien perusteella, eikä esimerkiksi koko kuntaa koskevien indikaattorien perusteella. Onkin keskeistä löytää resurssitarpeita kuvaava laskentamalli, joka pystyy tunnistamaan tukea tarvitsevat koulut ja kuvaamaan niiden suhteellista tukitarvetta. Yhtenä mahdollisuutena tukijärjestelmän kriteeristön eli laskentamallissa käytettävien indikaattorien valintaan ja käyttöön on tavoitella entistä tehokkaampaa kansallisten tilastoaineistojen käyttöä. Tutkimusnäytön, kansainvälisten kokemusten ja Helsingissä käytössä olleen tukimallin arvioinnin perusteella mahdollisia *koulukohtaisia taustamuuttujia* laskentamalliin olisivat esimerkiksi:

- koulukohtainen tieto oppilaiden vanhempien koulutustasosta (ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet esim. kotitalouden korkeimman tutkinnon suorittaneen vanhemman mukaan, ja pelkän peruskoulutuksen varassa olevat kotitalouden matalimman koulutusasteen suorittaneen mukaan, osuus oppilaiden vanhemmista)
- koulukohtainen tieto oppilaiden vanhempien tulotasosta (vuositulot, aritmeettinen keskiarvo)
- koulukohtainen tieto oppilaiden vanhempien työllisyydestä (osuus oppilaista, joiden kotitalouden molemmat vanhemmat tai ainoa vanhempi työtön)
- koulukohtainen tieto oppilaiden kotikielestä (esim. osuus oppilaista, joilla kotitalouden molemmat vanhemmat tai ainoa vanhempi vieraskielisiä tai S2-opetuksessa olevien oppilaiden osuus)

Toistaiseksi oppilaiden perhetaustaa kuvaavat indikaattorit eivät kuitenkaan ole olleet kansallisten tai kuntien käytössä olevien mallien indikaattoreita, koska tieto ei ole ollut saatavilla. Tiedot löytyvät Tilastokeskuksen yksilötasoisista rekisteritiedoista, joten lähtökohtaisesti niitä olisi teknisesti mahdollista hyödyntää mallien luomisessa esimerkiksi siten, että *Tilastokeskus koostaisi koulukohtaiset (alakoulut ja yläkoulut) keskiarvot oppilaiden yllä luetelluista taustatiedoista*. Koulukohtaisten keskiarvotietojen luovuttaminen Opetus- ja kulttuuriministeriön ja muiden julkistoimijoiden käyttöön ei tuota yksilönsuojaongelmia.

Käytännössä myönteisen erityiskohtelun resursoinnin laskentamalli olisi mahdollista tuottaa siten, että *koulukohtaiset keskiarvotiedot oppilaiden taustatekijöistä yhdistettäisiin tilasto-ohjelmistossa tietoon koulukohtaisista oppimistulosten keskiarvoista*, ja tilastollisen mallinnuksen perusteella etsittäisiin koulutuksellista huono- ja hyväosaisuutta tehokkaimmin tilastollisesti ennustavat taustatekijät, ja niille tarvittavat painokertoimet koulujen tilanteen mallintamiseksi. *Taustatekijät olisi tämän jälkeen mielekästä yhdistää painokertoimien avulla yksittäiseksi indikaattoriksi, joka kuvaisi koulun suhteellista tuen tarvetta (resurssitarvekerroin)*. Varsinaiseen myönteisen erityiskohtelun laskentamalliin valikoitaisiin koulusegregaatiota tehokkaimmin kuvaavien taustatekijöiden koulukohtaiset keskiarvot esimerkiksi yllä olevasta listasta poimien, mutta vastemuuttujana käytettäviä oppimistulostietoja ei otettaisi osaksi varsinaista resurssien allokoinnin mallia, eli oppimistulokset eivät vaikuttaisi resurssitarvekertoimeen. Malliin valittavat taustatiedot tulisi päivittää muutaman vuoden välein rahoituksen kohdentumisen ja jakautumisen tarkistamiseksi, eli *pysyviksi tietotarpeiksi muodostuisivat esim. 2 tai 3 vuoden välein päivitettävät ala- ja yläkoulukohtaiset koulusegregaatiota kuvaavat indikaattorit*.

Laskentamallin luomista ja testaamista varten tarvittavista tiedoista S2-opetuksessa olevien oppilaiden osuus kouluissa on jo nyt saatavilla oleva tieto. Koulujen perusrahoitukseen sisältyy tälläkin hetkellä S2-opetuksen perusteella määräytyvä osa, mutta tämä

resurssi on lähtökohtaisesti allokoitu nimenomaan S2-opetuksen järjestämiseen. Koulu-segregaation näkökulmasta tieto maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuudesta ei liity niinkään kohdennetun opetuksen tarpeeseen, vaan sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen yleiseen kuvaamiseen. Kuten luvuissa 5 ja 16 on kuvattu, Euroopassa ja etenkin pohjoismaisissa kaupungeissa sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen välinen yhteys on tilastollisesti hyvin vahva, ja tämän vuoksi vieraskielisyyskriteeri voi tuottaa itsenäistä lisätietoa hyvinvointiin yhteydessä olevien sosiaalisten tekijöiden eriytymisestä alueiden ja koulujen välillä. Tämän vuoksi oppilaiden kotikielen mukaan tuominen malliin voi olla mielekästä. Oppilaan kotikielen tarkastelu vanhempien äidinkielen mukaan voi olla koulusegregaation mallintamisen kannalta tilastollisesti erityisen hyvä ratkaisu segregaaation taustatekijöiden kuvaamisen näkökulmasta.

Kaupunkialueilla myös kouluvalinnat eli perheiden muualle kuin omaan lähikouluun suuntautuvat kouluvalinnat tuovat lisätietoa koulujen tilanteesta, joten tarvittaessa myös näitä tietoja on mahdollista hyödyntää osana laskentamallien testaamista. Kuten luvuissa 12 ja 14 on kuvattu, kouluvalintojen suuntautuminen kuvaa samanaikaisesti kahta tekijää. Yhtäältä koulun torjunta tai suosio valinnoissa antaa perheiden valintojen kautta tietoa koulun ominaisuuksista – tai perheiden oletuksista koulun ominaisuuksiin liittyen – eli esimerkiksi koulun maineesta. Toisaalta valinnat myös vaikuttavat itsenäisesti koulujen tilanteeseen, sillä tutkimusnäyttö osoittaa muun kuin lähikoulun valitsevien oppilaiden olevan sosioekonomisen taustansa ja oppimistulostensa osalta tyypillisesti valikoitunut joukko. Kouluvalinnoissa suositut koulut saavatkin oppimistulosten näkökulmasta lisähyötyä, kun taas kouluvalinnoissa torjutut koulut menettävät hyviä oppimistuloksia saavuttavia oppilaita. Kouluvalintojen suuntautuminen auttaa näin osaltaan mallintamaan koulun toimintaedellytyksiä.

Systemaattisten laskentamallien kehittäminen vaatii erillisen empiirisen tarkastelun, jossa eri taustatekijöiden tilastollinen kyky tavoittaa koulutuksellisen huono- ja hyväosaisuuden kasaantumisen testataan myös eri aluetyyppejä vertaillen. Tämän vuoksi esimerkiksi Helsingin mallin tai kansainvälisen tutkimusnäytön pohjalta ei kannata luoda suoraan koko maan tarpeisiin sovitettua myönteisen erityiskohtelun laskentamallia, vaan mallin kehittäminen vaatii oman empiirisen tarkastelunsa sopivien kriteerien valitsemiseksi ja mallin eri aluetyypeille sopivuuden varmistamiseksi. Paikalliset mallit ja kansainvälinen tutkimusnäyttö luovat hyvän pohjan kansallisen laskentamallin kehittämiseksi ja tuen kohdentamiselle sen pohjalta. Vastemuuttujana oppimistulokset kansallisia arviointitietoja hyödyntäen antavat erinomaista tietoa eriytymisen konkreettisista vaikutuksista koulujen mahdollisuuksiin tuottaa hyviä oppimistuloksia.

Todennäköisesti toimivaan laskentamalliin ei tarvitse kaikkia yllä listattuja taustamuuttujia, mutta laajemmat taustatiedot olisi hyvä testata kansallisesti parhaan taustamuuttujien yhdistelmän löytämiseksi. Yllä esitetystä muuttujista korkeakoulutettujen vanhempien osuus

kuvaa koulutuksellista hyväosaisuutta, joten mikäli se valikoituisi mukaan malliin, sen saama painokerroin resurssitarpeiden osalta olisi negatiivinen. Korkeakoulutettujen vanhempien hyvin pieni osuus voi kuitenkin olla tehokas tapa kuvata myös koulutuksellisen huono-osaisuuden kasautumista. Muut muuttajat kuvaavat koulutuksellisen huono-osaisuuden riskeihin yhteydessä olevia taustatekijöitä. Toimivaan malliin tarvittaisiin todennäköisesti 3-4 taustamuuttujaa.

*Käytännössä kansallinen laskentamalli olisi siis mielekästä kehittää siten, että mallinnus tuottaisi jokaiselle koululle yksittäisen indikaattoriarvon, eli juuri tämän koulun resurssitarpeen kertoimen, joka kuvaisi koulun tilastollisia edellytyksiä saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Koulukohtainen indikaattori laskettaisiin näin tilastollisesti painottamalla koulukohtaisia keskiarvotietoja valikoiduista taustatekijöistä eli indikaattoreista, ja muodostamalla niistä yhdessä kunkin koulun **resurssitarvekerroin**.*

Tällainen laskentamalli tuottaisi systemaattisen arvion myönteisen erityiskohtelun rahoituksen mielekkäystä kohdentumisesta ja kussakin koulussa tarvittavasta lisäresurssin suhteellisesta määrästä verrattuna muihin kouluihin. Laskentamallin tuottamaa indikaattoriarvoa voidaan siis hahmottaa kunkin koulun resurssitarpeen painokertoimena, jolla myönteisen erityiskohtelun resursointi voidaan järjestelmässä kohdentaa ja painottaa. Varhaiskasvatuksen resurssitarpeiden eriytymistä voi kuvata samantyyppisillä indikaattoreilla kuin koulujen tapauksessa, eli mallintamalla päiväkotien lasten sosioekonomisen ja etnisen taustan eriytymistä yksiköiden välillä. Varhaiskasvatuksesta voidaan etsiä myös omaa vastamuuttujaa mallin taustamuuttujien painokertoimien arvioimiseksi.

Lähtökohtaisina uusina tietotarpeina perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen myönteisen erityiskohtelun laskentamallien luomiseen ja testaamiseen voidaan pitää vähintään koulu- ja päiväkotikohtaisia tietoja oppilaspuolelta sosioekonomisesta rakenteesta (vanhempien koulutus-, tulo- ja työllisyystiedot) sekä taustatekijöiden painokertoimien etsimiseen tarvittavia vastamuuttujia, eli esimerkiksi tietoja oppimistuloksista ala- ja yläkouluissa. Toimivan laskentamallin aikaansaamiseksi ei tarvita kaikkien koulujen oppimistuloksia sisältävää arviointitietoa, vaan myös otospohjaiset oppimistulosten arvioinnit soveltuvat taustamuuttujien ja taustatekijöiden välisen tilastollisen yhteyden tarkasteluun. Laajemman empiirisen taustatarkastelun merkitys on malliin sopivien taustamuuttujien valinta ja niille käytettävän tilastollisen painokertoimen löytäminen eli tieto siitä, millaisilla painokertoimilla taustamuuttujia tulee käyttää koulun suhteellisen lisäresurssitarpeen määrittämiseksi eli kunkin koulun ja päiväkodin oman resurssitarvekertoimen löytämiseksi.

17.4 Rahoituksen riittävän tason arviointi ja vaikuttavuuden seuranta

Suomalaisen myönteisen erityiskohtelun rahoituksen tasoa ja vaikuttavuutta ei ole tois-
taiseksi arvioitu ja seurattu järjestelmällisesti. Vuonna 2013 toteutetussa koulujen ra-
hoituksen ja alueellisten taustatekijöiden arvioinnissa oli mukana ainoastaan muutama
kunta (Kauppinen & Bernelius 2013). Tässä selvityksessä kuitenkin havaittiin, että koulujen
kokonaisrahoitus oli ainakin vielä 2010-luvun alussa vain suhteellisen heikosti yhteydessä
alueelliseen eriytymiseen, kun tilannetta tarkastellaan yksittäisten koulujen tasolla.

Esimerkiksi alankomaalaisen varhaiskasvatus- ja perusopetusjärjestelmän rahoitus on por-
rastettu melko voimakkaasti suhteessa sosiaaliseen segregaatioon siten, että oppilaspoh-
jaltaan huono-osaisimmat koulut saavat huomattavasti enemmän rahoitusta kuin oppi-
laspohjaltaan hyväosaisimmat koulut. Maassa on käytössä malli, jossa kansallinen perus-
rahoitus jaetaan suhteessa koulujen oppilaiden taustatekijöihin, eli jossa myönteinen eri-
tyiskohtelu on rakennettu osaksi koulujen valtiolta saatavaa perusrahoitusta. Lisäksi useilla
paikallisilla koulutuksen järjestäjillä on täydentäviä, systemaattisia tukimalleja kansallisen
rahoituksen lisäksi. Esimerkiksi Amsterdamissa koulut saavat näin myönteisen kohtelun li-
säresurseja sekä osana koulun kansallista perusrahoitusta että kaupungin omaa lisärahoi-
tusta. Yksin Amsterdamin kaupungin kunnallinen lisäosuus myönteisen kohtelun rahoituk-
sesta on vuositasolla yli 100 miljoonaa euroa. Vuonna 2020 uusitussa mallissa kansallisen
rahoituksen kriteereinä ovat koululaisten vanhempien koulutustaso, tulotaso ja alle viisi
vuotta maassa asuneiden perheiden osuus. Paikallishallinnon omassa myönteisen erityis-
kohtelun rahoituksessa otetaan huomioon heikosti koulutettujen vanhempien osuus, pie-
nituloisten perheiden osuus ja vieraskielisyys. (Rusconi 2019)

Suomessa olisikin mahdollista arvioida systemaattisesti koulusegregaation ja koulujen ra-
hoituksen yhteys koulujen tasolla ja selvittää, miten koulujen nykyiset resurssit ovat yhtey-
dessä tarve-eroihin koulujen välillä, ja minkälaisia tukisummia tehokkaampaan erojen ka-
ventamiseen tarvittaisiin. Kun esimerkiksi suurimpien kaupunkien oppilasalueiden välillä
on moninkertaiset erot perheiden koulutus- ja tuloeroissa, ja koulujen väliset erot oppi-
mistuloksissa vastaavat ääripäissä useamman vuoden osaamiseroja, resurssitarpeiden erot
näyttäytyvät Suomessakin melko suurina. Taustatekijöiden ja koulujen välillä kasvaneiden
osaamiserojen perusteella voidaan pyrkiä arvioimaan lisärahoituksen tasoa, jolla koulujen
välisiin eroihin on mahdollista vaikuttaa. Tarkastelua on mahdollista laajentaa myös var-
haiskasvatukseen käyttämällä eri vastemuuttujaa tai soveltamalla koulujen tarpeisiin luo-
tuja taustaindikaattoreita myös päiväkotisegregaation arvioimiseen.

Edellisessä luvussa esitetty laskentamalli koulujen resurssitarpeiden arvioimiseen tuottaa
kuvauksen koulujen suhteellisista eroista tukitarpeessa, joten laskentamallia voi käyttää
suoraan tukitarpeen arvioimiseen suhteessa muihin kouluihin. Myönteisen erityiskohtelun

tuen kokonaismäärä ja euromääräisten resurssien riittävyys tulisi kuitenkin arvioida erikseen suhteessa esimerkiksi opettajien palkkaamiseen tarvittaviin resursseihin. *Myönteisen erityiskohtelun laskentamalli tarjoaa näin mahdollisuuden kuvata koulujen resurssitarpeiden suhteellista eriytymistä koulujen välillä eli sitä, mitkä koulut tarvitsevat tukea, ja miten myönteisen erityiskohtelun rahoitus voidaan jakaa koulujen välillä suhteessa koulujen tarpeiden eriytymiseen.* Järjestelmän tarvitseman konkreettisen, euromääräisen kokonaisrahoituksen arvioimiseen tarvitaan kuitenkin lisäksi tietoa myös siitä, millaisia tarpeita kouluilla käytännössä on esimerkiksi ryhmäkokojen pienentämisen tai opettajien rekrytoimisen osalta.

17.5 Rahoituksen pitkäjänteisyys ja tuki rahoituksen tehokkaaseen käyttöön

Koulujen oppilasalueiden sosioekonomisen ja etnisen segregaaation tarkastelu osoittaa, että alueellisen segregaaation tuottamat lähtökohdat koulujen eriytymiselle ovat ajallisesti suhteellisen vakaat. Vaikka paikallinen ja koulukohtainen tilanne vaihtelee esimerkiksi muuttoliikkeen ja kouluvalintojen seurauksena, muutokset ovat kuitenkin tyypillisesti vuositasolla maltillisia. Suurin osa tällä hetkellä koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta huono-osaisimmista alueista ja kouluista ovat myös kuuluneet suhteellisesti alimpiin segmentteihin usean vuosikymmenen ajan (ks. luku 6).

Koulutukselliseen huono-osaisuuteen liittyy vahvaa polkuriippuvuutta, jossa edellisten vuosien kehityskulut ennakoivat usein tulevaa kehitystä, vaikka kehityskuluissa onkin paikallisia poikkeuksia. Koulutuksellisen huono-osaisuuden riskitekijöissä näkyy näin alueellista pysyvöitymistä, joka ei edellytä rahoituksen kohdentumisen nopeita muutoksia, vaan joka pikemminkin puoltaa vakaata järjestelmää, jota tarkastetaan määrärajoin.

Polkuriippuvuuden ja koulujen haasteiden moninaisuutta koskevan tutkimustiedon perusteella koulutuksellinen huono-osaisuus näyttäytyy myös ilmiönä, jonka *paikalliset ratkaisut vaativat pitkäjänteisyyttä ja suunnitelmallisuutta.* Monimuotoisiin, kouluyhteisöä ja naapurustoa koskettaviin koulutuksellisen huono-osaisuuden haasteisiin on vaikeaa vastata nopeilla, vaihtuvilla toimenpiteillä.

Myös selvitystä taustoittavissa haastatteluissa useat koulun ja varhaiskasvatuksen toimijat toivat esiin pitkäjänteisten ja ennakoitavan tukijärjestelmän tarpeen. Esimerkiksi lisähenkilökunnan palkkaaminen on vaikeaa tilanteessa, jossa rahoitus on hankalasti ennakoitavaa, rahoituspäätökset tulevat nopealla aikataululla tai rahoituskausi on lyhyt. Rekrytointiprosessit ovat monesti aikaa vieviä, ja lyhytaikainen rahoitus ei mahdollista henkilökunnan sitouttamista ja tehtäviin kouluttamista. Oppilaiden ja kouluyhteisöjen tarvitseman tuen

kannalta sitoutunut ja paikallisille haasteille herkkä henkilökunta on oppilaiden osaamis- ja hyvinvointierojen kaventamisen ytimessä.

Projektiluonteisen rahoituksen pulmia tuotiin esiin selvitystä taustoittavissa haastattelussa esiin sekä kaupunkialueilla että maantieteellisillä syrjäseuduilla. Haastattelussa korostui myös jo aiemmissa tutkimuksissa esiin noussut havainto siitä, että mikäli lisäresursien haku edellyttää aktiivisuutta paikallisilta toimijoilta, etenkin pienillä paikkakunnilla resursseja toiminnan organisointiin voi olla niin vähän, että tuki jää kokonaan hakematta (ks. myös Rinkinen 2020). Lisärahoituksen haku ja projektien hallinta koettiin uuvuttavaksi myös muun tyyppisissä kunnissa ja kouluissa.

Myönteisen erityiskohtelun mallien suunnittelu rahoituksen kohdentumisen ja tason osalta ennakoitaviksi ja pitkäjänteisiksi onkin tutkimuksellisesti perusteltua projektiluontoiseen ja nopeasti vaihtelevaan rahoitukseen verrattuna. Objektiivisiin rahoituskriteereihin perustuvat mallit, joissa rahoituksen kohdentuminen perustuisi koulujen oppilaspohtaan, eikä projektiluontoihin hakemuksiin, helpottaisi sekä rahoituksen läpinäkyvää arviointia että paikallisten toimijoiden kuormitusta.

Osa toimijoista koki myös kaipaavansa tukea rahoituksen tehokkaaseen käyttöön. Rehtoreilla ja päiväkodin johtajilla on vahva kompetenssi oman yksikkönsä tarpeiden tunnistamiseen, mutta esimerkiksi koostettu tieto muissa yksiköissä toimiviksi koetuista käytännöistä ja tutkimukseen perustuva seurantatieto hyvistä toimintamalleista lisäresursien käyttöön toisivat arvokasta tietoa yksikkökohtaisen kehittämisen avuksi.

17.6 Stigmatisoimattomat rahoitusmallit

Suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on pidetty tärkeänä, että jokainen lähikoulu on laadukas, eikä perusopetuksessa ole käytössä kouluja julkisuudessa ”hyviksi” ja ”huonoiksi” leimaavia ranking-listoja. Myönteisen erityiskohtelun rahoitukseen voi liittyä koulujen stigmatisoitumisen riski, mikäli rahoitus järjestetään tavalla, joka muodostaa julkisia koululistoja koulujen taustaindikaattoreista tai tukisummista.

Koulujen myönteisen erityiskohtelun tarve ei perustu koulun institutionaalisen laadun heikkouteen, vaan koulun oppilaspohtaan eriytymiseen ja koulutuksellisen huono-osaisten kasautumiseen koulun oppilasalueella. Kuten luvuissa 12 ja 14 esitetään, tutkimuksellisesti on kuitenkin vahvaa näyttöä siitä, että perheiden kouluvalinnoissa koulujen torjunta on yhteydessä koulun oppilaspohtaan ja sijaintialueen huono-osaistumiseen. Koulujen leimautuminen voi kiihdyttää negatiivisia eriytyminen kierteitä entisestään, vaikka koulujen välttelyyn ei ole opetuksen laatuun liittyviä syitä.

Kansainväliset esimerkit osoittavat, että alueita tai kouluja nimeävät myönteisen erityiskohtelun mallit saattavat stigmatisoida tukea saavia alueita ja muodostaa ”vältettävien” koulujen listoja. Esimerkkien pohjalta riskinä voi olla koulujen lisääntyvä eriytyminen vanhempien pyrkiessä välttämään stigmatisoituneita kouluja, sekä toisaalta oppilaiden kielteiset kokemukset oman koulunsa leimaantumisen ja oppilaiden identiteettiä kuormittavasta koulun negatiivisesta maineesta.

Yksi tapa välttää riskiä koulujen leimautumisesta on ottaa myönteisen erityiskohtelun mallit osaksi koulujen perusrahoituksen järjestelmiä samalla tavoin kuin nyt perusrahoituksessa painotetaan esimerkiksi S2-opetuksen tarvetta ja erityisopetuksen tarpeita. Tällöin kyse ei siis ole niinkään harkinnanvaraisesta lisätuesta kuin paikallisiin tarpeisiin perustuvasta resursoinnin tavasta, jossa rahoitus on lähtökohtaisesti sensitiivinen koulun oppilas-pohjan eroille. Mallia luotaessa on myös tärkeää varmistaa, että koulukohtaiset oppilaiden taustaa kuvaavat indikaattorit eivät ole julkisesti saatavilla kouluja yksilöivinä listoina, vaan niitä käytetään ainoastaan hallinnolliseen tarpeiden tunnistamiseen ja koulujen tilanteen seurantaan.

17.7 Myönteinen erityiskohtelu: koulujen ja oppilaiden tukea

Koulutusjärjestelmän tasolla myönteisen erityiskohtelun resursointi perustuu havaintoon koulujen välillä kasvavista resurssitarpeiden eroista. Useat koulujen oppilas-pohjan eriytymiseen liittyvät pulmat koskettavat koko kouluyhteisöä, eikä koulujen tarvitsemää tukea ole mahdollista korvata yksittäisille oppilaille kohdennetulla tuella. Samanaikaisesti koulujen ja koulutusjärjestelmän on kuitenkin tunnistettava myös yksittäisten oppilaiden tukitarpeet ja osana niitä myös tutkimusten osoittamat sosiaalisen ja kielellisen eriytymisen yksilöille tuottamat riskit. Herkkyyttä näille kysymyksille tarvitaan kouluissa laajalti, vaikka vaikeudet usein korostuvat koulutuksellisen huono-osaisuuden leimaamissa naapurustoissa.

Equal opportunity -ajatteluun sisältyykin vahvasti myös ymmärrys tarpeesta järjestelmätason sensitiivisyydelle yksilöiden taustan mahdollisesti liittyville koulutuksellisen tasa-arvon esteille. Kyse ei ole oppilaiden leimaamisesta heikommiksi oppijoiksi tai ”ongelmata-pauksiksi” taustansa perusteella, vaan päinvastoin tieto taustan tuottamista mahdollisista haasteista on edellytys tukea lapsia yksilöllisesti ja auttaa heitä saavuttamaan täyden potentiaalinsa. Tausta ei näin ole syy madaltaa odotuksia, vaan nostaa herkkyyttä mahdollisille tuen tarpeille. Ilman kykyä tunnistaa koulutuksellisen tasa-arvon taustatekijöiden lapsille ja nuorille tuottamia potentiaalisia esteitä on riski siihen, että taustaan kiinnittyvät vaikeudet tulkitaan vain yksilöllisiksi motivaation tai kyvykkyyden puutteiksi. Taustalla olevien syiden hienojakoisempi ymmärrys vaikuttaa keskeisesti koulun aikuisten ja lasten vuorovaikutukseen.

Lukiokoulutuksesta syrjään jääneen, vaikeasta kotitaustasta ponnistaneen haastateltavan kuvaus käynnissä olevassa tutkimushankkeessamme (Re:Urbia, Lähiöohjelma) tiivistää osaltaan sen, miten hänen tilanteensa on jäänyt tunnistamatta, ja miten hän tulkitsee, että hänen ongelmansa on nähty hänen persoonaansa liittyvinä piirteinä:

“Aika usein surettaa itsekkäästi sanottuna oman potentiaalini menetys. Minusta olisi ollut niin paljon enempi, jos elämäni energia ei olisi keskittynyt selviämiseen. Jos joku olisi auttanut sen sijaan, että suurin vastus on aina tullut läheltä. Elämäni olisi toisenlaista ja se surettaa, että minun mieleni menee hukkaan. [...]

Olen aina ollut keskittymishaasteistani huolimatta ihan ok oppilas, jopa sellainen lukematta läpi -tyyppinen, joten minunlaiseni eivät tule välttämättä koskaan systeemille esiin. Koulu ei siis ole varsinaisesti tukenut muulla tavalla kuin olemalla koulu. Kun tilanne on ollut pahin, koulu on edustanut minulle turvapaikkaa, mutta kukaan ei ole sitä tiennyt. [...]

Minulle kriittisin vaihe oli yläasteen päätös. Koen, että siinä vaiheessa tuli erityisen konkreettiseksi se, miten omillani minun piti pärjätä. Koulun puolelta tuki päättyi sinä hetkenä, kun sanoin, etten mene lukioon. En mennyt, koska kukaan ei olisi maksanut kirjojani, enkä uskonut itseeni yhtään. Kukaan ei kuitenkaan tiennyt syytä, minut nähtiin kykynsä tahallaan hukkaavana angstiteininä.”

Yhteiskunnan moninaistuesssa ja koulutuksen periytyvyyden vahvistuessa tarve lasten ja nuorten tilanteen analyttiseen kartoittamiseen ja monimuotoiseen tukeen entisestään vahvistuu. Selvityksen lausunnoissa korostuu tarve refleksiiviseen herkkyyteen myös suhteessa sukupuoleen ja kulttuurisiin tekijöihin liittyviin ennakkoluuloihin ja niiden ylittämiseen (ks. Lahelma 2021; Holm 2021; Brunila 2021; Varjo 2021; Kalalahti 2021). Selvityksen haastatteluissa nostettiin esiin tarve erityisesti sosioekonomisen eriytymisen, mutta myös perheiden koulutuksellisen pääoman, sukupuolen ja etnisen sekä kielellisen eriytymisen kysymysten vahvempaan käsittelyyn opettajankoulutuksessa.

Koulujen resurssien, opettajien ja kouluyhteisön herkkyyden ja monimuotoisen osaamisen ohella tärkeäksi muodostuu myös tutkimus- ja seurantatieto, joka auttaa tunnistamaan rakenteellisia riskejä heikkoihin oppimistuloksiin, koulupudokkuuteen tai jatkokoulutuksesta syrjään jäämiseen. Esimerkiksi Koulutuksen Arviointikeskuksen toteuttama Alkumittaus-tutkimus on antanut tärkeää tietoa siitä, miten oppilaiden osaamisen edellytykset eriytyvät jo ennen peruskoulun alkua. Panostamalla taustatekijöiden ja koulunestetyksen välisten yhteyksien tutkimukseen ja seurantaan sekä opettajankoulutukseen on mahdollista tukea kouluyhteisöjen eväitä lasten ja nuorten tilanteiden tunnistamiseen, kykyyn tarjota yksilöllistä tukea ja kannustaa oppilaita rohkeuteen myös toisen asteen koulutusvalinnoissa.

17.8 Opettajasegregaation ehkäisy, opettajien työn tuki ja myönteinen erityiskohtelu

Kansainvälisten esimerkkien valossa yhtenä alueelliseen segregatioon kytkeytyvänä koulutusjärjestelmän riskinä näyttäytyy opettajasegregaatio, eli opettajien pätevyyden tai vaihtuvuuden eriytyminen koulujen välillä (ks. esim. OECD 2012: 11). Useissa maissa haastavampien alueiden kouluihin on vaikeaa rekrytoida päteviä opettajia, ja opettajien vaihtuvuus näissä kouluissa on suurta (ks. Räsänen ym. 2020). Myös selvitystä taustoittaneissa haastatteluisissa ja lausunnoissa nousi esiin alueelliseen sosioekonomiseen ja etniseen eriytymiseen liittyvä huoli opettajien uupumuksesta joissakin päiväkodeissa ja kouluissa. Tilanne vaikuttaa Suomessa korostuvan etenkin päiväkodeissa, joissa on jo havaittu rekrytointivaikeuksien painottuvan väestöpohjaltaan haastavammille alueille, joilla myös työn kuormittavuus korostuu. OAJ:n teettämien työolobarometrien mukaan opettajien työssäjaksamisessa on tapahtunut muutosta huonompaan (OAJ 2018) ja suomalaistutkimuksen mukaan noin puolet pohtii työn vaihtamista (Räsänen ym. 2020). Perusopetuksen opettajien rekrytointihaasteiden korostumisesta väestöpohjaltaan haastavammilla alueilla mainittiin myös selvityksen taustahaastatteluisissa anekdootillisena esimerkkinä, mutta ilmiöstä tarvittaisiin Suomessa luotettavaa tutkimusnäyttöä nykytilanteen kartoittamiseksi.

Opettajasegregaation mahdollisuus on erityinen uhka koulutukselliselle tasa-arvolle sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa, koska opettajien poikkeuksellinen vaihtuvuus ja pätevyyden eriytyminen yksiköiden välillä heikentää suoraan henkilöstövaikeuksista kärsivien yksiköiden institutionaalista laatua (Räsänen ym. 2020; Ronfeldt ym. 2013). *Jos pätevien opettajien rekrytointivaikeudet ja suuri vaihtuvuus ovat yhteydessä alueelliseen väestön segregatioon, institutionaalisen laadun heikkeneminen korostuu nimenomaan huono-osaistumisriskissä olevien naapurustojen päiväkodeissa ja kouluissa.* Tällöin vaikutukset kertautuvat siten, että jo lähtökohtaisesti koulutuksellisesti huono-osaisempien alueiden instituutioiden laatu laskee.

Lausuntojen, haastattelujen ja aihepiiriä koskevan tutkimustiedon valossa Suomessa olisikin erityisen tärkeää varmistaa, että opettajien työkuorma varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa ei eriydy yksiköiden välillä siten, että työn vaatavuus korostuu väestöpohjaltaan haastavammilla alueilla. Myönteisen erityiskohtelun resursseilla on mahdollista parantaa opettajien työolosuhteita ja turvata riittävä henkilökunnan määrä yksiköissä, joissa oppilaspohja vaatii enemmän tukea. Tämän vuoksi myönteisen erityiskohtelun rahoituksen tason arvioinnissa olisikin tärkeää pohtia myös tuen tason riittävyttä esimerkiksi ryhmäkoon pienentämiseen ja opettajien määrän nostamiseen niissä päiväkodeissa ja kouluissa, joissa lisähenkilökunnalle on tarvetta. Riittävän henkilöstön turvaamiseksi myönteisen erityiskohtelun rahoitusta voi olla tarpeen porrastaa yksiköiden välillä melko tuntuvasti, ja aiheesta kaivataankin lisää kotimaista tutkimustietoa nykytilanteen ja tarpeiden arvioimiseksi.

18 Lähikoulujen ja varhaiskasvatuspolkujen vahvistaminen ja oppilasalueiden rajanveto

Myönteisen erityiskohtelun resursointimalleissa keskitytään ennen muuta vastaamaan sosiaalisen ja alueellisen eriytymisen tuottamiin resurssipaineisiin. Koulusegregaation ennaltaehkäisyyn voidaan puolestaan panostaa esimerkiksi keinoilla, jotka lisäävät oman lähikoulun valintaa ja vähentävät koulujen torjuntaa kouluvalinnoissa ja alueellisen segregaaation heijastumista oppilaaksiottoon. Myös varhaiskasvatukseen osallistumisen lisääminen voi vähentää oppilaiden lähtökohtaisia eroja kouluun tultaessa sekä parantamalla erityisesti heikommista taustoista ponnistavien lasten kouluvalmiuksia että kiinnittämällä perheitä paikallisiin koulu yhteisöihin.

18.1 Lähikoulujen houkuttelevuuden vahvistaminen ja kouluvalintojen eriyttävien vaikutusten minimointi

Tutkimusnäyttö osoittaa, että koulujen valikointi johtaa usein lisääntyvään koulusegregaatioon, koska kouluvalinnoissa aktiivisimpia ovat tyypillisesti korkeammin koulutetut perheet, ja valinnat suuntautuvat yleisimmin kouluihin, joiden oppilasalue tai oppilas pohja on lähtöaluetta hyväosaisempi (luvut 12 ja 14). Koulut ovatkin lapsiperheiden muuta väestöä jyrkemmän alueellisen segregaaation ja kouluvalintojen yhteisvaikutuksesta vahvemmin segregoituneita kuin asuinalueet.

Perheiden kannustaminen oman lähikoulun valintaan on tavoite, joka kansainvälisen ja kotimaisen tutkimusnäytön valossa voi ehkäistä merkittävästi koulujen eriytymistä. Oman lähikoulun valinnalla voi olla myös positiivisia vaikutuksia lasten liikkumiseen (ks. esim. Kyttä ym. 2009) ja lapsen kaverisuhteiden ja sosiaalisten verkostojen tarjoamaan paikalliseen tukeen. Tavoitteen kannalta avainasemassa on lisätä luottamusta oman lähikoulun laatuun ja turvallisuuteen ja parantaa koulujen mainetta.

Kouluvalintojen kannalta erityisen oleellista on tunnistaa ero joidenkin koulujen suosimisen eli veto voiman ja toisten koulujen torjumisen eli työntö voiman välillä. Koulutuksellisen huono-osaisuuden riskien näkökulmasta ongelmallista on erityisesti se, jos joidakin kouluja vältellään kouluvalinnoissa tai muuttopäätöksissä, ja koulun oppilas pohja huono-osaistuu. Syyt jonkin koulun suosioon ja sinne hakeutumiseen eivät välttämättä

ole samanlaisia kuin syyt toisen torjumiseen. Vaikka esimerkiksi kouluvalintatutkimuksissa motiivi jonkin koulun suosimiseen voi liittyä tarjolla oleviin erityispainotuksiin tai koulun oletettuun opetuksen laatuun, näiden oletettu puute ei välttämättä selitä toisten koulujen torjuntaa (ks. luvut 12 ja 14). Tutkimusnäyttö tukee pikemminkin oletusta siitä, että syynä joidenkin koulujen torjuntaan ovat usein koulusegregaatioon kiinnittyvät huolet, kuten pelko oppimisympäristön rauhattomuudesta tai sosiaalisissa verkostoissa leviävät käsitykset koulun huonosta maineesta. Tällöin esimerkiksi koulujen opetuksen pedagogisesti tasa-arvoisen laadun korostaminen ei riitä ehkäisemään niiden torjuntaa. Lähikoulujen torjumisen ehkäisyssä tarvitaankin sensitiivisyyttä tekijöille, jotka vaikuttavat paikallisesti mahdollisiin kouluun kohdistuviin huoliin.

Koulujen torjunnan syiden poistamisen ohella myös koulujen vetovoimaa voidaan pyrkiä lisäämään erityisillä panostuksilla, kuten tuomalla haastavampien toimintaympäristöjen kouluihin kiinnostavia erityispainotuksia tai lisäämällä koulurakennuksen ja harrastustoiminnan houkuttelevuutta kunhan samalla varmistetaan, että toimenpiteet eivät heikennä muiden lähialueiden koulujen vetovoimaa. Mikäli myönteisen erityiskohtelun resursointi on riittävällä tasolla, ohjelmissa on mahdollista kiinnittää huomiota myös koulujen mahdollisuuksiin kehittää toimintaansa veto- ja pitovoiman lisäämiseksi.

Lähikouluperiaatetta noudatetaan kunnissa vaihtelevalla tavalla siten, että muun kuin oman lähikoulun valintamahdollisuudet vaihtelevat asuinkunnasta riippuen. Koulusegregaation ratkaisuksi on toisinaan esitetty muun kuin oman lähikoulun valinnan mahdollisuuden poistamista kaikissa kunnissa. Tähän ratkaisuun voi kuitenkin liittyä ongelmia oppilaiden mahdollisuuksien näkökulmasta, mikäli muun kuin lähikoulun valinnalle on tarve harvinaisen ainevalikoiman tai esimerkiksi sopeutumisvaikeuksien takia. Kansainväliset esimerkit osoittavat myös, että mikäli koulujen väliset lähtökohtaiset erot ovat suuria, valintapaine voi purkautua taloudellisesti vahvemmillä olevien perheiden muuttoon. Kouluvalintoja voidaan näin tehdä muuttamalla asuinpaikkaa. Tällöin sekä asuinalueiden että koulujen segregatio kasvaa samanaikaisesti.

Esimerkiksi isobritannialainen tutkimus on osoittanut, että vahvasti segregoituneessa kaupunkiympäristössä, jossa koulun valinta oman oppilasalueen ulkopuolella ei ole mahdollista, koulut vaikuttavat merkittävästi asuntojen hintoihin (Cheshire & Sheppard 2004). Koulun tuottamaksi eroksi suosituimman ja vähiten halutun koulun oppilasalueen hinnoissa arvioitiin olevan jopa yli 30 %. Jos kouluvalinnat purkautuvat näin laajasti naapuruston valikointiin, julkiskouluihin pääsyn kriteeriksi muodostuukin perheen taloudellinen asema. Samalla oppilasvalikointia tekevistä yksityiskouluista, joita myös Suomessa on suuremmilla kaupunkiseuduilla, muodostuu erillinen väylä kouluvalikointiin.

Toisaalta kansainväliset esimerkit ja erityisesti Ruotsin koulusegregaatiotilanne osoittavat, että kouluvalintojen täydellinen vapauttaminen voi johtaa vielä selvempään koulujen

välisen erojen kasvuun kuin ehdoton lähikouluperiaatteen noudattaminen. 1990-luvun puolivälissä tapahtuneen lähikouluperiaatteen purkamisen jälkeen Ruotsin koulujen väliset erot ovat kasvaneet merkittävästi nopeammin kuin Suomessa, ja koulujen väliset erot ovat huomattavan korostuneita alueellisiin eroihin verrattuna. Tutkijoiden arvion mukaan pääsyynä koulujen välisen erojen kasvuun on ollut nimenomaan muuttunut kouluvalintapolitiikka (Yang Hansen & Gustafsson 2016; Varjo ym. 2016; Beach ym. 2018.). Myös OECD (2012) on päättänyt suosittelemaan kouluvalintojen vahvaa rajoittamista keinona torjua koulusegregaatiota ja heikkenevien oppimistulosten riskiä.

Koulusegregaation näkökulmasta sekä lähikouluperiaatteen ehdottomaan noudattamiseen että sen täydelliseen purkamiseen näyttää liittyvän erityyppisiä pulmia. Vaihtoehtojen tasapainottaminen näyttäytyykin koulutuspoliittisesti keskeisenä tavoitteena. Tutkimusesimerkkien valossa useissa maissa on tästä syystä kokeiltu erilaisia ”ohjatun valinnan” vaihtoehtoja, joissa järjestelmän lähtökohtana on oman lähikoulun valinta, ja muualle suuntautuvia valintoja pyritään ohjailemaan ja painottamaan koulujen eriytymisen ehkäisemiseksi (ks. Luku 16; ks. Myös OECD 2012). Myös OECD suosittaa kouluvalintojen järjestämistä tavalla, jossa valintoja ohjataan ja niiden vaikutuksia seurataan koulusegregaation torjumiseksi (OECD 2012: 10)

Kansainvälisten esimerkkien systemaattisella tarkastelulla ja suomalaisten kuntien erityyppisten käytänteiden vaikutusten selvittämisellä voidaan saada lisätietoa siitä, millaiset mallit tuottavat vähiten koulujen välistä eriytymistä, ja millaisilla tavoilla oman lähikoulun valintaan voidaan kannustaa. *Myönteisen erityiskohtelun mallin taustaindikaattorit, eli koulusegregaation tasoa kuvaavat oppilaiden taustatekijät sopivat myös kouluvalintapolitiikan vaikutusten arviointiin siten, että koulujen segregaatiosuorituksen tasoa on mahdollista tarkastella kuntakohtaisesti ja tunnistaa tilanteita, joissa koulusegregaatio näyttäytyy erityisen voimakkaana.* Myös kansallisen ohjauksen tarve on mahdollista arvioida seuraamalla koulusegregaation tasoa ja tarkastelemalla, riittävätkö paikalliset toimet torjumaan koulujen eriytymistä.

18.2 Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja eheät polut lähikouluun

Varhaiskasvatus on laajasti tunnistettu keskeiseksi osaksi koulutusjärjestelmää, ja myös selvityksessä haastatellut asiantuntijat korostivat sen suurta merkitystä lasten koulutuksellisen tasa-arvon ja myöhemmän koulupolun näkökulmasta. Osassa selvitystä varten läpikäydyistä kansallisista arvioinneissa varhaiskasvatukseen osallistumisella ei näkynyt Suomessa selvää yhteyttä myöhempään koulumenestykseen (ks. esim. Rautopuro 2021), mutta suuri osa tutkimusnäytöstä tukee oletusta varhaiskasvatuksen merkityksestä

erityisesti koulutuksellisesti huono-osaisemmasta perhetaustasta tulevien lasten kielitaidon ja kouluvalmiuksien kehitykselle (ks. esim. Kosonen 2021; OECD 2012). Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuoreet arvioinnit osoittavat, että jo esikouluikäisten lasten osaamisessa on suuria, osaltaan sosiaaliseen taustaan kytkeytyviä eroja, joihin olisi keskeistä puuttua jo varhaisessa vaiheessa (Karvi 2020).

Kansainvälisen tutkimusnäytön ja suomalaisten asiantuntijalausuntojen valossa varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nosto olisi tärkeä tapa tukea erityisesti hauraammista taustoista ponnistavien lasten koulutuksellista tasa-arvoa ja tasata lasten lähtökohtia koulutiellä (Kosonen 2021; OECD 2012). Myös varhaiskasvatuksen aloittamisikä on Suomessa keskeinen kysymys, koska pohjoismaisessa vertailussa suomalaislapset aloittavat varhaiskasvatuksen varsin myöhään. Esimerkiksi viisivuotiaiden neuvolatesteissä erottuu Suomesakin varhaiskasvatuksen varhaisen aloituksen myönteinen vaikutus lapsen taitojen kehitykselle (Kosonen 2021).

Yhtenä mahdollisuutena tukea sekä varhaiskasvatukseen osallistumista että lähikouluun kiinnittymistä on erityisesti kaupunkiseuduilla esitetty varhaiskasvatukseen lähipäiväkoti-periaatetta. Periaatteella viitataan päiväkotipaikan takaamiseen läheltä kotia, kuten lähikouluperiaatteessa koulupaikka taataan maantieteellisesti läheltä sijaitsevasta kouluista. Lähipäiväkoti-periaatteen kehittämällä voi olla positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatukseen osallistumiselle ja erityisesti aloitusikänsä laskemiselle. Esimerkiksi selvitystä varten haastatellut asiantuntijat toivat esiin suuremmilla kaupunkiseuduilla varhaiskasvatukseen liittyvän haasteen siitä, että perheet saattavat lykätä varhaiskasvatukseen osallistumista osin myös pitkistä päiväkotimatkoista johtuen.

Jos päiväkotipaikan tarjoaminen läheltä kotia helpottaa perheiden arkea ja kannustaa varhaiskasvatukseen käyttöön, lähipäiväkoti-periaatteella voi olla positiivista vaikutusta sekä lasten koulutuksellisen tasa-arvon lähtökohtien tasaamiselle että kiinnittymiselle lähikouluun. Erityisen tärkeänä osallistuminen näyttääytyy heikompiosaisilla alueilla ja hauraammista perhetaustasta ponnistavien lasten tapauksessa (Kosonen 2021; OECD 2012).

Yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista keskustelua lähipäiväkodeista on viime vuosina käyty kansallisesti esimerkiksi Eduskunnan sivistysvaliokunnassa, ja kunnista ainakin Helsinki on ottanut lähipäiväkoti-periaatteen kehittämisen osaksi kaupunkistrategiaa (ks. esim. Kasko 2020). Jos lähipäiväkoti-periaatetta sovelletaan esimerkiksi takaamalla perheille päiväkotipaikka oman lähikoulun oppilasalueella, varhaiskasvatuksesta muodostuu eheä polku perusopetukseen. Päiväkodissa on näin mahdollista kiinnittyä lähikouluun ja alueen sosiaalisiin verkostoihin. Koska koulujen oppilasalueet ovat tyypillisesti sen verran suuria, että saman koulun oppilasalueella sijaitsee useita päiväkoteja, periaate antaa koulutuksen järjestäjälle liikkumavaraa vapaan päiväkotipaikan osoittamiseen varhaiskasvatukseen

tulevalle lapselle ja esimerkiksi päiväkotisegregaation ehkäisemiseen pyrkimällä tasoittamaan saman oppilasalueen sisällä sijaitsevien päiväkotien välisiä sosiaalisia eroja.

18.3 Oppilasalueiden rajanveto ja lähikoulun määrittäminen

Koulusegregaatiota voi olla mahdollista ehkäistä myös tarkastelemalla oppilasalueiden rajanvetoa. Lähikoulujen määrittäminen perustuu kaupunkialueilla tyypillisesti oppilaiden kotiosoiteisiin ja maantieteellisesti oppilasaluerajoihin. Kaupunkisegregaation heijastuminen kouluihin liittyy tällöin oppilasalueen rajojen sisälle jäävän rakennuskannan väestön valikoitumiseen. Jos kahden koulun välinen oppilasalueen raja kulkee esimerkiksi koulutuksellisesti erittäin hyvä- ja huono-osaisen alueen välistä, ero koulujen oppilasohjissa muodostuu suureksi. Koska kaupungeissa väestöerot voivat olla merkittäviä jopa vierekkäisten korttelien tasolla, koulujen oppilasohjaa voi olla mahdollista tasoittaa oppilasalueiden rajamuutoksilla ilman, että oppilaiden koulumatka pitenee liikaa.

Helsingin yliopistolla on tehty helsinkiläiskouluista alustava mallinnus siitä, miten oppilasalueen rajanvedolla voitaisiin vaikuttaa siihen, että väestöerot oppilasalueiden välillä jäisivät mahdollisimman pieniksi (Sydänlammi 2019). Tarkat paikkatietoaineistot eli aluepohjaiset väestörekisterit mahdollistavat tarkan mallinnuksen erilaisten rajanvetotapojen vaikutuksista koulujen oppilasalueelle jäävän väestöpohjan sosioekonomisesta ja etnisestä rakenteesta. Helsingin tarkastelun tuloksena oli, että suhteellisen pienilläkin rajamuutoksilla voi olla mahdollista vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi joidenkin koulujen kielisegregaatioon.

Koulujen oppilaaksiottoalueiden rajanvedon vaikutuksia on tutkittu jonkin verran kansainvälisesti, ja esimerkiksi Pohjois-Amerikassa on parhaillaan käynnissä useita hankkeita, joissa selvitetään koulusegregaation vähentämistä oppilasalueiden rajanvetoa tarkastelemalla (ks. esim. Bouzarth ym. 2018; Caro ym. 2004). Oppilasalueiden rajanvetoa on mahdollista tarkastella joko menetelmällisesti kevyemmin paikallistuntemukseen perustuen, tai objektiivisemmän kriteeristön perusteella käyttäen hyväksi rekisteri- ja paikkatietoaineistoja esimerkiksi väestöpohjan koulutustasosta, tulotasosta tai kielirakenteesta.

Helsingissä tehdyn mallinnuksen pohjana oli kielirekisteri, ja paikkatietopohjaisen optimointityökalun avulla mallinnettiin, miten erilaiset rajanvetovaihtoehdot vaikuttaisivat koulun oppilasalueiden sisälle jäävän väestön segregatioon erilaisissa skenaarioissa. Laskennallisia malleja on teknisesti melko yksinkertaista luoda paikkatieto-ohjelmistojä käyttäen, ja niitä on mahdollista yhdistää myös yksikkökohtaiseen harkintaan eli käyttää paikkatietomallinnusta monimuotoisemman päätöksenteon tukena.

Koulujen rajanvedon tarkastelu on mahdollista kytkeä myös yleisempään kouluverkon tarkasteluun ja suunnitella esimerkiksi koulujen yhdistämistä tai uusien koulujen perustamista eriytymisen vähentämiseksi. Näitä ratkaisuja on punnittu myös suomalaisilla kaupunkiseuduilla. Koulujen yhdistämisiin, samoin kuin oppilasalueiden rajanvetoon ja lähikoulun määrittämiseen liittyy kuitenkin myös paikallista herkkyyttä, jota on Suomen oloissa tutkittu vasta vähän. Seuraavissa luvuissa kuvataan tähän liittyen koulujen roolia paikallisen väestökehityksen näkökulmasta. Koulun paikallisuus ja koulun alueellinen identiteetti voivat olla tärkeä osa paikallisen yhteisön toimintaa. Kouluvalintatutkimuksen osoittamat riskit koulujen torjuntaan herättävät myös kysymyksen siitä, missä määrin koulujen yhdistäminen saattaa joissakin tapauksissa johtaa kasvaviin riskeihin lähikoulun lisääntyvästä torjunnasta tai korkeammin koulutettujen perheiden muutosta pois alueelta (ks. esim. Harjunen ym. 2017; Bernelius & Vilkama 2019).

Pyrkimykset vähentää koulusegregaatiota onkin tärkeää sovittaa ymmärrykseen koulun paikallisesta roolista, koulun potentiaalista paikallisen osaamisen ja hyvinvoinnin tuesta sekä oppilaiden ja perheiden kouluun kuulumisen tunteesta. Esimerkiksi liian usein tehtävät muutokset koulun oppilasalueen rajoihin voivat heikentää kouluun kuulumisen tunnetta ja tuottaa epävarmuutta koulupoluista. Myös koulujen yhdistämiset tai lakkautukset segregaaation torjumiseksi voivat olla paikallisesti organisoidun tuen ja identiteetin näkökulmasta ongelmallisia, jos paikallisesti tärkeä koulu katoaa. Yritys torjua koulusegregaatiota lakkauttamalla koulu huono-osaistumisriskissä olevalta alueelta voi näin viedä alueelta keskeisen tavan tukea alueiden lapsia, nuoria ja perheyhteisöjä koulun kautta tavalla, joka olisi herkkä juuri oman naapuruston tarpeille ja haasteille. Samalla koulu-
muutoksissa tarvitaan harkintaa sen osalta, miten koulujen yhdistämiset voivat vaikuttaa muuttopäätöksiin esimerkiksi alueelta pois.

Päätöksenteossa vaaditaan harkintaan siihen, palveleeko koulutuksellista tasa-arvoa ja alueen kehitystä tilannekohtaisesti paremmin pyrkimys vähentää koulusegregaatiota vai lisätä tukea eriytyneiden alueiden kouluille ja oppilaille. Avainasemassa on painottaa nämä tavoitteet pyrkimyksessä tukea kouluja ja alueita. Näitä teemoja koskeva tutkimustieto on Suomessa ja kansainvälisesti myös osin puutteellista. Parhaiden käytänteiden arvioimiseksi tarvittaisiinkin paitsi paikalliselle tilanteelle herkkyyttä lisäävää sektoreiden välistä yhteistyötä päätöksenteossa, myös uutta tutkimus- ja arviointitietoa.

19 Kouluissa tarjottavan etäyhteyksin toteutettavan opetuksen mahdollisuudet opetustarjonnan yhdenvertaistamisessa

Maantieteellisillä syrjäseuduilla korostuvat erityisesti väestön vanhenemiseen ja vähenemiseen liittyvät kouluverkon harveneminen ja pienten koulujen vaikeudet ylläpitää monipuolista ainevalikoimaa. Yhtenä mahdollisuutena erityisesti pienempien koulujen tilanteen helpottamiseen ja oppilaiden yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien tukemiseen on kehittää etäyhteyksin toteutettavaa opetusta kansallisesti nimenomaan koulujen opetustarjonnan monipuolistamista mahdollistavaksi menetelmäksi.

Koulutuksen tasa-arvon näkökulmasta etäopetukseen näyttää sisältyvän myös riskejä. Kodeissa toteutettava etäopetus, eli koulumuotoisen opiskelun vaihtuminen kodeissa tapahtuvaksi etäopetuksiksi on vuoden 2020 koronapandemian aikana näyttäytynyt monesta näkökulmasta pulmallisena. Aihepiiristä on tehty erillisiä selvityksiä, eikä siihen paneuduta tässä selvityksessä siitä syystä syvällisesti, mutta myös tämän selvityksen taustoittavissa haastatteluissa ja lausunnoissa nostettiin esiin lukuisat etäopetukseen liittyvät oppimishaasteet ja riskit siitä, että etäopetus voi korostaa kotitaustan vaikutusta oppilaiden eriarvoisuuteen ja toisaalta poistaa oppilailta kouluun liittyvän arvokkaan sosiaalisen ja kasvatuksellisen tuen.

Selvitystä taustoittaneissa haastatteluissa kodeissa tapahtuneen etäopetuksen polarisaattioriskejä kuvattiin esimerkiksi rehtorihaastattelussa näin: *”Ennestään hyvillä meni hyvin ja jopa parani – ne, joiden on vaikea keskittyä koulussa, saattoivat hyötyä – mutta joidenkin kohdalla on syksyllä [etäopetuksen loppuessa ja siirryttäessä takaisin kouluun] yritetty paikata kevättä.”* Erityisesti oppilaat, jotka tarvitsevat paljon aikuisen tukea, kärsivät etäopetusjaksosta tavalla, joka kasvattaa riskiä oppimistulosten eriytymiseen.

Korona-ajan etäopetusjakso on tuonut näkyviin yhtäältä lähikontaktien tarpeen oppimisessa, sekä toisaalta koulun merkityksen myös muun kuin akateemisen oppimisen, kuten sosiaalisen hyvinvoinnin, tuottamisen paikkana. Kaikissa haastatteluissa korostetaan opettajan ja lapsen tai nuoren vuorovaikutuksen merkitystä sekä oppimiselle että muulle hyvinvoinnille. Esimerkiksi eriyttäminen ja tuen tarpeen havaitseminen on paljon vaikeampaa etäopetuksessa. Haastatteluissa ja lausunnoissa korostuu se, että koulu ei ole vain tietosisältöjen oppimisen paikka, vaan myös lapsen ja nuoren monimuotoista kasvua tukeva

ympäristö, jossa myös sosiaalisten suhteiden ja välittävän, kuuntelevan aikuisen läsnäolo on keskeistä.

Anne Kouvonen ja Ulla Buchert (2021) kiinnittävät selvityksen lausunnossaan huomiota myös sosiaalisen ja digitaalisen eriytymisen välisiin kytköksiin, eli perheiden erilaisten digitaalisten kompetenssien vaikutuksen yhdenvertaisuuden kysymyksiin. Erityisesti perheiden huono-osaisuus ja digitaalisten palveluiden ulkopuolelle jääminen kietoutuvat toisiinsa. Keskeisenä tekijänä lausunnossa nostetaan esille kieli, joka nousee esteeksi palveluiden käyttämiselle (Kouvonen & Buchert 2021). Nämä haasteet korostuvat samalla myös kotimuotoisessa etäopetuksessa, kun perheiden resurssit tukea lapsen koulunkäyntiä etämuotoisessa opetuksessa eriytyvät.

Selvitystä taustoittaneiden haastattelujen ja lausuntojen pohjalta etäopetuksen mahdollisuudet näyttävät liittyvän pikemminkin normaalin koulumuotoisen opetuksen täydentämiseen kuin sen minkään tyyppiseen korvaamiseen. Suomessa voitaisiinkin tarkastella, olisiko etäyhteyksin toteutettavalla opetuksella mahdollista tarvittaessa täydentää etenkin pienempien koulujen opetustarjontaa siten, että oppilaiden sosiaalisen tuen ja luokkamutoisen opiskelun tuottamaa kasvatuksellista merkitystä ei heikennetä. Esimerkiksi harvinaisempien kielten tai muiden erikoistuneiden aineiden valikoimaa voi olla mahdollista lisätä koulumuotoista etäopetusta kehittämällä, jolloin sama opettaja voi tarjota yhdelle luokka-asteelle soveltuvaa opetusta kerrallaan useampaan kouluun.

20 Koulu sektorirajat ylittävän toiminnan keskiössä: koulutuksellisen tasa-arvon monialainen tuki

Koulujen välillä kasvavien erojen yhteiskunnallinen ja alueellinen tausta merkitsee osaltaan sitä, että koulujen eriytymisen haastetta ja oppilaiden koulutuksellisen tasa-arvon tukitarvetta ei ole mahdollista ratkoa yksin koulutuspoliittisen keinovalikoiman avulla. Sekä kansainväliseltä kentältä että suomalaisista tutkimuksista nouseekin sektorirajat ylittävien ratkaisujen tarve oppilaiden tukemiseksi ja moniulotteisen segregaation tuottamien huono-osaisuuden kierteiden riskin torjumiseksi. Esimerkiksi koulujen eriytymisen alueellinen pohja merkitsee kaupunkisuunnitteluun ja kaavoitukseen liittyvien kysymysten keskeistä vaikutusta koulujen tilanteeseen. Samoin oppilaisen osaamiserojen taustalla vaikuttavien tekijöiden moninaisuus kaipaa tuekseen monien toimijoiden yhteistyötä.

Peruskoulujen ja varhaiskasvatuksen tasa-arvotilanteessa korostuvatkin moniulotteiset yhteydet eri hallinnonalojen välillä sekä vahva kansallisten ja paikallisten toimien koordinaatio. Tässä luvussa päähuomio keskittyy etenkin kouluihin, sillä niiden vaikutus lapsiperheiden muuttopäätöksiin on kaupunkikehityksen kautta keskeinen osa ylisektorisia ilmiöitä. Osa luvun havainnoista liittyy kuitenkin kiinteästi myös varhaiskasvatuksen eriytymisen mekanismeihin.

Tässä luvussa nostetaan joitakin mahdollisuuksia yli sektorirajojen toteuttaviin ratkaisuihin sekä kiinnitetään erityistä huomiota koulujen alueelliseen ja yhteisölliseen rooliin. Samalla kuin kouluja voi olla mahdollista tukea eri hallinnonalojen yhteistyöllä, kouluilla voi olla merkittävä rooli alueellisen ja sosiaalisen kehityksen ajurina.

20.1 Kaupunkisuunnittelun ja alueellisen kehityksen merkitys kouluille

Vaikka koulujen vetovoimaa tukemalla voidaan pyrkiä vähentämään koulusegregaatiota, keskeisenä koulujen eriytymisen ajurina ovat oppilasalueiden väliset erot. Tilanne korostuu etenkin suuremmilla kaupunkiseuduilla. Koulujen tilanne olisikin kytkettävä selvästi

osaksi kunnan laajempaa suunnittelua ja kaavoitusta, joilla voidaan vaikuttaa oppilasalueiden väliseen segregatioon.

Tarvetta koulusegregaation vahvempaan nostamiseen osaksi kaupunkien alueellisen suunnittelun kenttää kuvaa hyvin Varissuon koulun johtajan Nana Lammen (2021) summaus koulun pulmien juurisyistä: *“Meillä on hyvät resurssit hoitaa opetusta, mutta perimmäinen ongelma ei lisäresursseilla häviä. Meiltä puuttuu suomea äidinkielenään puhuvat lapset. [...] Tilanteeseen on ajauduttu pitkälti asuttamispolitiikan takia.”*

Koulun tilanteessa onkin selvää, että syvän sosiospatiaalisen segregaaation vaikutuksia lasten suomenkielisen ympäristön köyhtymiseen ei ole mahdollista ratkoa yksinomaan koulujen lisäresursseilla, kun väestön eriytyminen on heikentänyt mahdollisuuksia vertaisoppimiseen koulussa ja sitä edeltävässä varhaiskasvatuksessa. Suomalaistutkimuksen kentällä erityisen huono-osaistumisriskin alueiksi on nostettu tyypillisesti etenkin osa vanhemmista lähiöalueista, joiden väestökehitys on ollut pitkään heikkenevä (ks. esim. Stjernberg 2019).

Yhdistämällä kiinteämmin kuntien varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen liittyvä tieto asuinalueiden suunnitteluun ja kaavoitukseen voidaan lisätä yhteistä ymmärrystä tehtyjen ratkaisujen vaikutuksista kouluille. Erityisen keskeisessä roolissa on asuntopoliittisten ratkaisujen vaikutus lapsiperheiden segregatioon asuinalueiden välillä. Samalla kuntien alueellisiin kehittämishankkeisiin ja palveluverkkotarkasteluihin olisi hyvä lisätä arviointeja koulujen ja koululaisten kannalta keskeisistä tekijöistä ja suunnitelmien vaikutuksista niihin. Esimerkiksi lähiöiden kehittämisessä ja täydennysrakentamisessa erilaisten vaikutusten ratkaisuja on hyvä arvioida koulujen näkökulmasta.

OECD (2018) on koostanut raportissaan *“Divided Cities”* näyttöä segregaaation tuottamista riskeistä sekä toimintamalleista, joilla kaupunkinaapurustojen eriytymistä voidaan vähentää. Keinovalikoimassa asuntopoliittiset ratkaisut on nostettu keskeiseen rooliin. Kyse ei ole yksinomaan esimerkiksi sosiaalisen asuntotuotannon sijoittelusta, vaan myös esimerkiksi pyrkimyksistä monipuolistaa asuntokantaa monentyyppisillä alueilla ja varmistaa myös pienituloisempien talouksien mahdollisuudet muuttaa alueille, joilla vapaarahoitteinen omistusasuminen on kallista. OECD:n mukaan erityistä huomiota olisi kiinnitettävä siihen, ettei asuntopoliittikka ohjaa huono-osaisuuden alueelliseen keskittymiseen tai sosiaalisen asuntokannan huono-osaistumiseen. Myös Suomessa on runsaasti lähiöitä, joissa ARA-rahoitteisten vuokra-asuntojen osuus on suuri, joten kysymys sosiaalisen vuokra-asuntotuotannon väestöpohjan moninaisuudesta ja sosiaalisen vuokra-asuntokannan sisäisen segregaaation ehkäisystä nousee meilläkin keskeiseksi.

Koululaisten näkökulmasta alueellisessa eriytymisessä ei ole kyse pelkästään koulun oppilaspohjasta, vaan asuinalueen sosiaalisista verkostoista ja laajemmista palveluiden ja arjen

ympäristöjen tarjoumasta (ks. myös Kristjansson 2019, 2020). Alueellinen eriytyminen eriyttää myös muita arjen konteksteja, jotka ovat oppimiselle ja sosiaaliselle kehitykselle keskeisiä. Lasten ja nuorten elinpiiri on usein paikallisempi kuin aikuisten, jolloin lähiympäristön merkitys on erityisen suuri. Jos omassa lähiympäristössä ei löydy esimerkiksi malleja erilaisissa ammateissa toimivista aikuisista, tulevaisuuden horisontit saattavat näyttäytyä kapeina. Kansainvälisesti onkin runsaasti näyttöä siitä, että mikäli alueellinen eriytyminen jyrkkenee hyvin syväksi, huono-osaistuneella alueella kasvaminen saattaa johtaa edelleen aikuisiälläkin näkyviin negatiivisiin vaikutuksiin koulutuksessa ja työllisyydessä sekä ylisukupolvisen huono-osaisuuden vahvistumiseen (Damm & Dustmann 2014, Chetty ym. 2016, Chetty & Hendren 2018; Chetty ym. 2020; Laliberté 2020). Koulutusjärjestelmän on yksin hyvin vaikeaa tasapainottaa moniulotteisen eriytymisen vaikutuksia.

20.2 Koulut aluekehityksen ajureina ja alueellisena toimijana

Selvityksessä on kiinnitetty erityistä huomiota alueellisen kehityksen vaikutuksiin kouluille, mutta vuorovaikutussuhde kulkee myös toiseen suuntaan: kouluilla on myös runsaasti potentiaalia vaikuttaa alueiden kehitykseen. Koulujen alueellinen rooli on meillä osin heikosti tunnistettu, eikä niitä vielä kovin laajasti hyödynnetä strategisesti alueiden kehitystä, segregaaation ehkäisyä ja asukkaiden hyvinvointia tukevana alueellisina toimijoina. Kouluilla on kuitenkin suuri potentiaali alueiden kehityksen kannalta niiden kolmitahoisien roolin kautta. Koulut:

1. vaikuttavat väestön koulutustasoon ja hyvinvointitekijöihin uusintamalla tai muuttamalla valmistuvien oppilaiden koulutuksellista pääomaa suhteessa oppilaiden lähtötasoon (potentiaali tukea oppilaiden osaamiserojen kaventamista),
2. vaikuttavat naapurustojen ja kuntien väestökehitykseen muuttopäätösten ajurina - kaupunkinaapurustoissa rooli segregaaation kasvussa tai vähenemisessä (potentiaali tukea asuinalueiden tai kuntien houkuttelevuutta esim. koulujen maineen tai tarjouman parantamisen avulla).
3. vaikuttavat naapuruston sosiaaliseen elämään ja asukkaiden hyvinvointiin toimimalla keskeisenä paikallisena palveluna ja alueellisen yhteisöllisyyden vahvana kokoajana (suuri kehityspotentiaali mm. harrastustoiminnan ja yhteisten tilojen organisoijana ja elinikäisen oppimisen alustana)

20.3 Koulutusrakenteen uusintuminen

Koulutuspoliittisesti koulujen tavoite nostaa oppilaiden osaamistasoa ja kaventaa osaamiseroja kohdentuu ensisijaisesti oppilaiden tasa-arvoon ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin,

mutta tavoitteessa onnistumisen vaikutukset säteilevät myös alueille. Selvityksen luvussa 5 kuvattu koulutuksen ja osaamiseröjen merkitys tietotalouden yritysten sijoittumiseen ja alueiden potentiaaliin menestyä kansallisessa ja kansainvälisessä kilpailussa. Tästä näkökulmasta panostukset koulutusjärjestelmään ovat merkittäviä alueiden kehityksen kannalta. Jo perusopetusvaiheessa syntyvät erot heijastuvat vahvasti siirtymiin seuraaville koulutusasteille. Vastaavasti koulutuksellinen syrjäytyminen perusopetusvaiheessa altistaa esimerkiksi kaupunkinaapurustojen yhteisöjä laajemmalle syrjäytymiselle ja alueen huono-osaisuuden voimistuvalla ylisukupolvisuudelle. Paikallisella peruskoululla onkin keskeinen rooli alueiden väestöpohjan uusintumisessa tai muutoksessa uudelle uralle.

20.4 Koulut muuttopäätösten ajurina: veto-, pito- ja työntövoimaa

Kuntien ja kaupunkinaapurustojen kehityksen kannalta toinen keskeinen tekijä on koulujen rooli perheiden muuttopäätöksissä. Sekä eurooppalaiset että pohjoisamerikkalaiset tutkimukset osoittavat, että koulutuksen merkityksen korostuessa peruskoulut ovat nousseet yhä tärkeämmäksi tekijäksi naapurustoa valittaessa (ks. esim. Lareau & Goyette 2014). Kun etenkin pienempien lasten toivotaan voivan käydä koulua helpon matkan päässä kotoa, koulut vaikuttavat asuinpaikan valintaan. Kaupungeissa naapuruston valinta kytkeytyy myös pääsyyn tiettyyn kouluun, kun lähikoulu määräytyy osoitteen perusteella. Koulujen vaikutus asuinnaapuruston valinnassa näkyy kuitenkin myös niissä kaupungeissa, joissa kouluille ei ole säädetty erillisiä oppilasalueita (Boterman 2013).

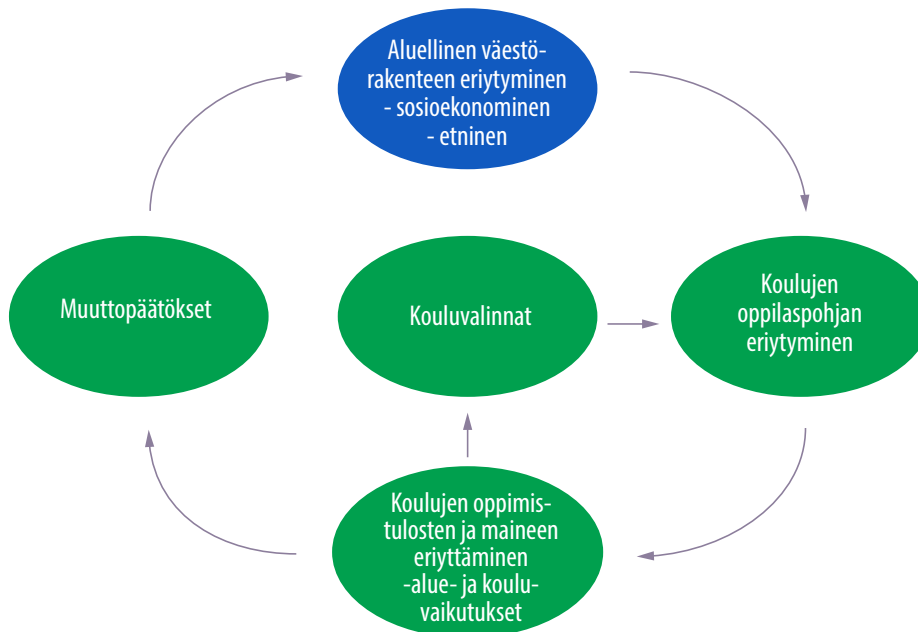
Suomalaisperheiden muuttopäätösten kytköksiä kouluihin ja niiden oppilasalueisiin on tutkittu vielä suhteellisen vähän, mutta kotimainenkin näyttö osoittaa, että koulut ovat meilläkin keskeisessä roolissa perheiden pohtiessa lasten hyvää kasvuympäristöä (Bernelius 2013; Dhalmann ym. 2013; Bernelius & Vilkkama 2019). Taloustieteellinen tutkimus on lisäksi osoittanut, että myös Suomessa näkyy viitteitä siitä, että suositut koulut voivat jopa nostaa asuntojen hintoja perheiden kilpaillessa pääsystä koulun oppilasalueelle (Harjunen ym. 2018).

Yksi kansainvälisesti keskeisistä tutkimushavainnoista on, että usein mielikuva kouluista liittyy pikemminkin koulun oppilasalueeseen ja sijaintialueen sosioekonomiseen rakenteeseen kuin koulun opetuksen laatuun (Rowe & Lubienski 2017). Koulujen kautta jäsenyvä muuttoliike voikin herkästi tuottaa yhä lisääntyvää eriytymistä, jos perheet suunnistavat kaupungeissa osin koulujen ja niiden oppilasalueiden lähtökohtaisen segregaaation ohjaamana. Esimerkiksi Helsingin seudulla tehty kaupunkimaantieteellinen tarkastelu osoitti, että valtaväestöön kuuluvien lapsiperheiden muuttoliikkeessä on selvää dynamiikkaa, jossa lähtökohtaisesti huono-osaisimpia oppilasalueita vältettiin ja parempiosaisia

suosittiin muutoissa (Bernelius & Vilkkama 2019). Valinnat vaikuttavat edelleen koulujen oppilaspohjan muodostumiseen ja oppimistuloksiin.

Koulujen ja asuinalueiden välisestä vuorovaikutuksesta hahmottuu mahdollisuus itseään ylläpitävään eriytymisen kierteseen, jossa naapurustojen tasolla havaittava sosioekonominen ja etninen eriytyminen heijastuu kouluihin ja niiden oppimistuloksiin, ja koulujen vaikuttaessa muuttopäätöksiin valikointi tuottaa lisää naapuruston väestön eriytymistä (kuva 23). Kehä voi osaltaan johtaa jyrkkenevään huono-osaisuuden kumuloitumiseen, jos koulutettujen perheiden aluetta ja koulua välttelevä muuttoliike ja koulun heikkenevät oppimistulokset ja maine tuottavat yhdessä itseään vahvistavan heikkenemisen kierteen.

Kuva 23. Koulu- ja kaupunkikehityksen noidankehä: alueellinen väestörakenteen eriytyminen, koulujen oppilaspohjan eriytyminen, koulujen oppimistulosten ja maineen eriytyminen, kouluvalinnat ja muuttopäätökset. Lähde: Bernelius 2013



Koulujen ja aluekehityksen keskinäisen vuorovaikutussuhteen tunteminen lisää kuntatoimijoiden keinovalikoimaa pyrkimyksissä rikkoa eriytymisen kierteitä. Ymmärrys vuorovaikutussuhteesta ja sen mekanismeista auttaa paitsi tunnistamaan koulujen tukitarpeita, myös hyödyntämään koulujen potentiaalia alueiden kehittämisessä. Mikäli koulujen houkuttelevuutta voidaan parantaa ja kohentaa niiden mahdollisuuksia tuottaa hyviä oppimistuloksia, tällä voi olla merkittävä vaikutus asuinalueiden pito- ja vetovoimaan. Kouluihin tehtyjen panostusten vaikutukset voivat näin säteillä koko naapuruston tilanteen

paranemiseen. Monessa Euroopan maassa kouluja onkin tietoisesti hyödynnetty osana kaupunkien strategiaa pyrkimyksissä tukea naapurustoja paranevan kehityksen uralle. Positiivisesta kehityksestä hyötävät samalla koulujen oppilaat koulusegregaation vähentämisessä ja alueellisen huono-osaisuuden lievittyessä.

Suomalaisten kuntien näkökulmasta kiinnostavaa lisänäyttöä ilmiöön tuo tuore tutkimus koulun lakkautuksen vaikutuksesta hyvätuloisten perheiden poismuuttoon koulun postinumeroalueelta. Oskari Harjusen, Tuukka Saarimaan ja Janne Tukiaisen (2021) laajoihin 2010-luvun aineistoihin perustuvassa analyysissä selvisi, että suurempien, yli 90 oppilaan koulujen, lakkautus oli yhteydessä suurituloisimpien kotitalouksien poismuuttoon koulun sulkemisen jälkeen. Pienempien koulujen yhteydessä vaikutusta ei havaittu. Koululakkautusten vaikutusta väestökehitykselle on tutkittu Suomessa laajemmilla tutkimusasetelmilla vielä suhteellisen vähän, mutta tuore tarkastelu vahvistaa kotimaista näyttöä siitä, että koululla alueellisena palveluna on potentiaalisesti itsenäistä merkitystä lähialueen väestökehitykselle ja väestörakenteelle.

Kysymys kouluista ja koulujen mahdollisuuksista alueiden kehittämisessä ei rajoitu vain suuriin kaupunkeihin. Siinä missä kaupunkiseuduilla koulujen rooli voi olla keskeinen segregaaation ja huono-osaisuuden torjumisessa, pienemmällä paikkakunnilla korostuu alueellisen elinvoiman tukeminen ja monipuolisten palveluiden turvaaminen koulujen kehittämisen kautta. Kuntatalouden näkökulmasta perusopetus ei ole pelkästään lasten ja nuorten koulutukseen suunnattu menoerä, vaan houkutteleva koulu voi olla keskeinen vetovoimatekijä muuttopäätöksissä eri tyyppisiin kuntiin. Erityisesti suurempien kaupunkiseutujen ulkopuolella kysymystä on kuitenkin Suomessa tutkittu vasta vähän.

20.5 Koulut alueellisena toimijana

Koulujen kasvavan merkityksen rinnalla kansainväliset esimerkit avaavat kiinnostavia näkökulmia sekä koulujen uusien roolien että koulujen pedagogisen työn tueksi viritettyjen yhteistyön muotojen pohtimiseen. Esimerkiksi Saksassa on viime vuosina ollut lukuisia hankkeita, joissa kouluja on pyritty kehittämään yhä vahvemmin alueellisia yhteisöjä monipuolisesti tukeviksi tiloiksi ja toimijoiksi esimerkiksi laajemman harrastustilakäytön ja monipuolisen palvelutarjonnan kautta. Koulut voivat olla monimuotoisia tiloja ja alustoja esimerkiksi harrastustoiminnalle, jaetuille työskentelytiloille ja kirjastopalveluiden järjestämiselle monen tyyppisissä naapurustoissa ja kunnissa.

Koulu on luonteva paikka monien lasten, nuorten ja heidän perheidensä tarvitsemien palveluiden tarjoamiseen, koska koulu tavoittaa kaikki alueen lapsiperheet, ja monien palveluiden saavuttamiseen on koulun kautta matala kynnys (ks. esim. Kristjansson ym 2020). Monissa lähiöissä sekä yksityiset että kaupalliset palvelut ovat vähentyneet lähiöiden

väestörakenteen muuttuessa ja väen vähentyessä (Stjernberg 2019), jolloin koulun rooli alueellisena toimijana ja mahdollistajana entisestään korostuu.

Kuten seuraavassa alaluvussa kuvataan, kansainvälisissä esimerkeissä kouluihin on tuotu esimerkiksi sosiaalipalveluita ja kirjastoja, ja koulujen arkkitehtuuria on kehitetty laajemman palvelukäytön mahdollistamiseksi. Kouluihin on myös avattu työskentely- ja opiskelutiloja sekä erilaisia harrastusmahdollisuuksia. Ajatuksena on, että koulu voi olla avoinna koko alueelliselle yhteisölle ja toimia samalla yhteisöllisen toiminnan keskuksena sosiaalista koheesiota tukien. Kouluissa on suuri potentiaali alueellisen yhteisöllisyyden ytimen tavalla, jossa koulu yhtäältä fasilitoi paikallista yhteisöllisyyttä ja tukee perheiden hyvinvointia, ja toisaalta aktivoi perheitä koulun tueksi tavalla, joka osaltaan myös hyödyttää koulu yhteisöä ja oppilaita.

Hyvä esimerkki alueellisen ja sektorirajat ylittävän yhteistyön kouluille tuomasta tuesta on alueellisten yhteisöjen aktivoiminen koulujen tueksi alankomaalaisessa kaupunkikehittämisessä. Esimerkiksi Woensel-Westin monikulttuurisessa naapurustossa Eindhovenissa on toteutettu koulun ja naapuruston yhteistyötä, jossa koulu on otettu yhdeksi naapuruston kehittämisen ytimistä. Julkistoimijoiden kuten nuorisotyön, sosiaalityön ja kulttuuritoimen yhteishankkeilla koululaisille on tarjottu koulun kautta organisoiden tukea ja uusia mahdollisuuksia, kuten retkiä ja perheille suunnattua apua digitaalisten palvelujen käyttöön. Lisäksi paikallisia asukkaita on aktivoitu koululaisten avuksi esimerkiksi organisoimalla läksykerhoja ja kielten oppimisen tukea oppilaille osana työllisyys- ja asuntosektoreiden välistä yhteistyötä. Paikalliset toimijat kertoivat koulun roolin monipuolistamisen ja koulu yhteisölle tarjottujen lisäresurssien vahvistaneen naapuruston yhteisöllisyyden kokemuksia, parantaneen koulun mainetta ja nostaneen oppilaiden oppimistuloksia (Ilmavirta & Schmidt-Thomé 2020).

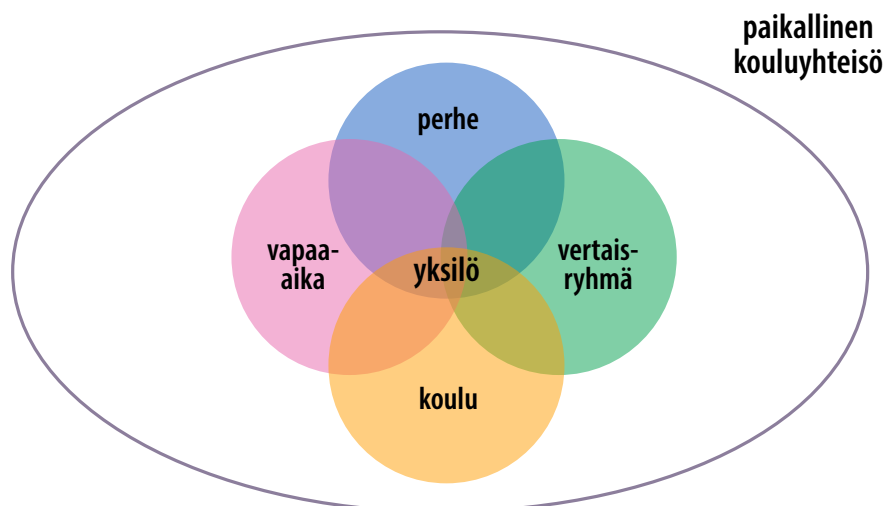
Koulun alueellista roolia on jo kehitetty monissa hankkeissa myös Suomessa. Suomessa on myös pitkä kansallinen historia koulun keskeiselle roolille erityisesti osana pienempien paikkakuntien sosiaalista elämää ja paikallista identiteettiä. Osana koulujen ja alueiden kehittämistyötä olisikin mahdollista kartoittaa sekä kansallisia että kansainvälisiä esimerkkejä ja koostaa hyviä käytänteitä erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon tuen näkökulmasta. Myös tämä aihepiiri kaipaa lisätutkimusta, koska kouluja on lähestytty tutkimuksellisesti tyypillisemmin kasvatustieteellisistä ja koulutussosiologisista näkökulmista kuin alueellisia ilmiöitä ja kouluun kytkeytyvää naapurustoa painottaen.

20.6 Koulutuksellinen tasa-arvo ja koulu sektorirajat ja hallinnonalat ylittävän toiminnan kokoajana

Sektorirajat ylittävän työn lähtökohtana on havainto siitä, että koulutukselliseen tasa-arvoon kiinnittyvät ilmiöt ovat moniulotteisia ja ylisektorisia, ja siksi ratkaisujakin on etsittävä monimuotoisella työllä. Osaamiserojen taustalla vaikuttavat moniulotteiset hyvinvoinnin tekijät korostavat myös tarvetta tukea oppilaiden hyvinvointia osana koulutuksellisen tasa-arvon kannattelua. Koulujen alueellisen roolin kehittäminen ja sektorirajat ylittävän yhteistyön korostuminen eivät merkitse sitä, että koulujen pedagogisen ydintehtävän merkitys vähenisi, tai että varhaiskasvatukselle ja perusopetukselle tuotaisiin uusia veloitteita ilman työn resursointia. Parhaita käytänteitä pohdittaessa onkin tärkeää varmistua siitä, että sektorirajat ylittävä yhteistyö resursoidaan hyvin ja että kaikki koulujen toiminnot tukevat osaltaan opettajien ydintehtäviä ja oppilaiden osaamista ja hyvinvointia. Onnistuessaan sektorirajat ylittävä yhteistyö ja koulu yhteisöjen monimuotoinen tuki parantaa oppilaiden koulutuksellista tasa-arvoa ja opettajien mahdollisuuksia keskittyä ydintehtäviinsä.

Islannissa kehitetty ehkäisevän työn malli on koulutuksellisen tasa-arvon ja monisektorisen yhteistyön näkökulmasta koulujen kannalta erityisen mielenkiintoinen, koska siinä koulun roolia on lähestytty nimenomaan monisektorisen toiminnan kokoajana ja laajasti lasten ja perheiden hyvinvointia tukevana alueellisena toimijana (Kristjansson ym. 2019; 2020). Erittäin hyvin toimivaksi arvioitu, Suomessakin paljon huomiota saanut Islannin malli on luotu alun perin päihdeongelmien ennaltaehkäisyyn, mutta sen lähtökohtana on ollut oivallus ongelman moniulotteisesta luonteesta ja tarpeesta lähestyä ratkaisuja aidosti sektorirajat ylittävän toiminnan kautta. Mallissa luotu teoreettinen kaavio koulun keskeisestä roolista lasten kehitysympäristöjen noodina tai keskuksena kuvaakin hyvin myös suomalaisesta alueiden ja koulujen yhteyttä tarkastelevasta tutkimuksesta nousevaa käsitystä koulun keskeisestä merkityksestä ja sen yhteydestä sekä alueellisiin yhteisöihin että alueiden segregaatioon (kuva 24). Islannin mallissa hahmotettuja kehityskonteksteja – kuten koulu tai harrastukset – kutsutaan käsitteellä ”domain”, joka vastaa käsitteellisesti ja teoreettisesti myös tässä selvityksessä käytettyjä segregaatiotutkimuksen ”segregaation ulottuvuuksia” (”domains of segregation”), eli niitä elämänkonteksteja, joissa eriytymisen vaikutukset voivat välittyä yksilöille.

Kuva 24. Koulun ja alueellisen koulu yhteisön rooli Islannin ennaltaehkäisevässä mallissa: Yhteisön riskien ulottuvuudet ja suojaavat tekijät. Lähde: Kristjansson ym. 2019: 64



Islannin mallin ymmärrystä koulun roolista on kuvattu mallin peruseriaatteissa näin:

“Ohjaava periaate 2. Korostetaan aktiivisia yhteisöjä sekä koulujen roolia naapurustojen ja alueellisten toimintojen luonnollisena keskuksena, kun pyrkimyksenä on tukea lasten ja nuorten terveyttä, oppimista ja elämänmahdollisuuksia. Mallin interventioiden keskeisin yksikkö on naapurusto, joka on määritelty koulun oppilasalueeksi. [...] Vaikka koulut eivät ole ensisijaisesti vastuussa naapurustojen vahvistamisesta, ne edustavat alueellisen toiminnan keskeistä ydintä (hub), joka kokoaa alueelliset toimet lasten ja nuorten terveyden, hyvinvoinnin ja menestyksen kannattelemiseksi.” (Kristjansson ym. 2019: 65-66, suom. VB)

Islannin mallissa painottuu osana monimuotoista palettia myös mielekäs vapaa-ajan toiminta, joka kannattelee lasten ja nuorten hyvinvointia ja motivaatiota. Koulun kautta organisoitu harrastustoiminta tasa-arvoistaa lasten harrastamisen mahdollisuuksia ja voi osaltaan lisätä kiinnittymistä kouluun. Näin kouluihin tuodaan formaalin opetuksen rinnalle myös oppimista ja hyvinvointia tukevaa sisältöä koulupäivien ulkopuolelle. Suomessa pilotoidaan parhaillaan Opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämässä hankkeissa Islannin hyvien kokemusten (Kristjansson ym. 2019; 2020) innoittamana niin kutsuttua “Suomen mallia” koulujen kautta organisoituun harrastustoimintaan oppilaiden tavoitteellisen ja mielekkään vapaa-ajan harrastamisen mahdollistamiseksi. Pilotissa on samoja elementtejä kuin suomalaiskoulujen onnistuneena pidetyssä 1990-luvun lamaa edeltävän

ajan kerhotoiminnassa, jota Koulun Kerhokeskus ry:n koordinoi vuosikymmenten ajan peruskoulun alkuajoista lähtien (ks. esim. Kailanpää 1987). Islannin mallissa lapsille taattava harrastus on kuitenkin osa laajempaa, monitieteiseen teoreettiseen kehukseen perustuva hyvinvoinnin tuen mallia, ja nyt uudessa Suomen mallissa korostuu määrätietoinen lasten harrastusmahdollisuuksien tasa-arvoistaminen.

Islannin mallin arvioinneissa tärkeiksi onnistumisen osatekijöiksi on myös nostettu sektorirajat ylittävän työn tarkka strateginen suunnittelu sekä eri alojen ammattilaisten välisen yhteistyön suunnitelmallinen fasilitoiminen yhteisen ratkaistavan ongelman kautta. Mallissa korostuvat myös tarvittavien toimenpiteiden laajuuden tunnistaminen ja pitkäjänteisen toiminnan merkitys. Keskeisten periaatteiden kuvauksessa tavoitteita käsitellään näin:

“Ohjaava periaate 5: Ongelman ja ratkaisun laajuuden on vastattava toisiaan, mukaan lukien pitkäkestoisen intervention ja yhteisöjen riittävien resurssien korostaminen: Mallissa tunnistetaan, että sosiaaliset tekijät, jotka lisäävät nuorten päihteiden käyttöä, kumpuavat useista, monimuotoisista ja pitkäkestoisista tekijöistä. [...] Tämän vuoksi ongelmien sosiaalisten taustasyiden lievittämiseen tai poistamiseen tähtävien ratkaisujen tulee vastata näiden taustasyiden laajuutta ja vakavuutta. Ongelmia, joiden syntyamiseen menee 10 vuotta, ei voida korjata 10 viikossa tai edes 10 vuodessa. Pikemminkin vuosikymmenen mittaisten sosiaalisten ongelmien ratkaisuun vaaditaan pitkäjänteistä näkemystä ja suunnittelua, jatkuvaa huomiota ja sitoutuneisuutta, sitoutumista jatkuvasti itseään korjaavaan ja toistoja sisältävään toimintatapaan, sekä hyvin pitkäkestoista tai pysyvää taloudellista resursointia.” (Kristjansson ym. 2020: 66-67, suom. VB).

Tutkimusperustaisena toimintamallina Islannin malli antaa hyviä aineksia myös suomalaisen kehittämistyöhön koulujen ja varhaiskasvatuksen koulutuksellisen tasa-arvon haasteisiin. Samoin kuin nuorten päihteiden käyttö, lasten ja nuorten oppimistulokset ovat moneen sosiaaliseen taustailmiöön kiinnittyvän kehityksen tulos, jonka taustatekijöitä tunnetaan tutkimuspohjaisesti, ja johon vaikuttaminen vaatii pitkäjänteistä työtä.

Mikäli Suomen mallia halutaan laajentaa ja kehittää systemaattisesti esimerkiksi yhdessä koulujen myönteisen erityiskohtelun kehittämistyötä, Suomen mallissa voidaankin ottaa kotimaisen mallin ytimeen oppimistulosten tasa-arvoistaminen ja nuorten laaja-alaisen koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen hallinnon, tutkijoiden ja eri alojen ammattilaisten yhteistyössä. Varhaiskasvatus jäsentyy luontevasti osaksi työtä koulujen ja varhaiskasvatuksen alueellisen yhteyden myötä erityisesti, mikäli lähipäiväkotiperiaatetta vahvistetaan yhtenäisten varhaiskasvatus- ja koulupolkujen luomiseksi.

21 Kansallisen tietopohjan ja kriteereihin perustuvan seurannan kehittäminen

Tietoperustaisen toimintakulttuurin ja näyttöön perustuvien ratkaisujen merkitys on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä keskeinen. Selvityksen tutkimustarkastelujen sekä lausuntojen pohjalta nousee useita kansallisen tietopohjan sekä kansallisesti yhtenäisiin kriteereihin perustuvien käytänteiden ja seurannan tarpeita. Erityisesti myönteisen erityiskohtelun resursoinnin kehittäminen vaatii kansallista indikaattoripohjaa ja kriteeristöä, johon paikallisten tarpeiden tunnistaminen ja resurssien jako kiinnittyy. Huomiota kiinnittää myös se, että tällä hetkellä kuntien välillä on suuria eroja siinä, miten kuntakohtaisesti tuetaan oppilasohjaltaan haastavampien yksiköiden toimintaa. Kansallisten indikaattorien kehittäminen ja tilanteen seuranta mahdollistaa paitsi oppilaiden tilanteen ja koulujen tarpeen tunnistamisen kansallisesti yhtenäisellä tavalla, myös oppimisen lähtökohtien kehityksen ajallisen seurannan.

Kansallisten tietovarantojen kehittäminen mahdollistaa myös toimenpiteiden vaikuttavuuden arvioinnin ja seurannan yhdistämällä esimerkiksi tietoja varhaiskasvatuksen ja koulujen oppilasohjan segregatiosta arviointitietoon esiopetuksen ja perusopetuksen oppimistuloksista.

Tällä hetkellä meillä on puutteellisesti tietoa siitä, miten koulujen toimintaedellytykset ovat eriytyneet maan eri osissa, ja miten koulusegregaatio kytkeytyy kansallisesti oppimistuloksiin. Emme myöskään tiedä, miten kuntakohtaiset käytänteet varhaiskasvatustilanteen osoittamisessa ja kouluvalintojen organisoimisessa vaikuttavat koulusegregaatioon ja varhaiskasvatustilanteiden eriytymiseen. Seurattaviin indikaattoreihin, kuten varhaiskasvatustilanteiden ja peruskoulujen oppilasohjan kotitaustan koulutustasoon ja työllisyyteen sekä etniseen eriytymiseen, on myös mahdollista löytää kansallisesti yhtenäisiä kriteerejä, joihin voidaan sitoa esimerkiksi koulutuksen järjestäjää velvoittava tarve pyrkiä puuttamaan yksiköiden segregatiotason myös muilla toimenpiteillä kuin myönteisen erityiskohtelun resursoinnilla.

Kansallisesti yhtenäisten käytänteiden tarve nähtiin useissa lausunnoissa myös kysymyksenä oppilaiden yhdenvertaisesta kohtelusta ja koulutuksen laadun ja saatavuuden tasavuudesta. Vaikka suomalaisen koulutusjärjestelmän institutionaalinen laatu on meillä monin kansainvälisiin verrokkimaihin verrattuna vakaa, järjestelmässä erottuu joitakin paikallisesti vaihtelevia käytänteitä, joihin liittyy riski oppilaiden eriarvoiseen asemaan suhteessa

koulutuspalveluihin. Kansallisten kriteerien ja arviointeihin perustuvan tilanteen seurannan tarve näyttöytyy tärkeänä erityisesti kolmiportaisen tuen tarjoamisessa eri kunnissa ja yksiköissä. Esimerkiksi oppilaiden sijoittuminen koululuokille ja kouluihin on erilaisten kouluvalintapolitiikkojen ja kolmiportaisen tuen toteutustapojen vuoksi kunnissa hyvin vaihtelevaa. Tuen laadullisesta koostumuksesta eri kuntien välillä ei myöskään ole tietoa. Suomessa ei toisin sanoen tiedetä, mitä tuki pitää eri kunnissa sisällään tai kuinka yhtenäisiä tuen tarpeen määrittelyn kriteerit ovat.

S2-opetuksen järjestämisessä on myös suuria kunta- ja yksikkökohtaisia eroja, jotka liittyvät osin myös oppilaiden valikoitumiseen S2-opetukseen. Myös painotettu opetus ja sen luokkamuotoinen järjestäminen, paikalliset kouluvalintakäytänteet ja lähikouluperiaatteen toteutuminen ovat keskeisesti koulutusegregaatioon ja koulupolkujen eriytymiseen yhteydessä olevia tekijöitä, joissa näyttää olevan kuntakohtaisesti suurta vaihtelua, ja joissa tulisi tarkastella kansallisesti yhtenäisten tavoitteiden ja käytäntöjen tarvetta.

22 Johtopäätökset

Selvityksen keskeisenä taustahavaintona ovat kaksi suurta, samanaikaista trendiä, jotka yhdessä tuottavat suomalaiselle koulutusjärjestelmälle merkittävän haasteen: kasvavat yhteiskunnalliset ja alueelliset erot, ja samanaikainen sosiaalisen taustan lisääntyvä merkitys oppimistuloksille. Olemmekin kansallisesti tilanteessa, jossa yhtäältä *koulutuksellisen tasa-arvon taustatekijät eriytyvät, ja toisaalta näiden taustatekijöiden merkitys oppilaiden osaamiselle näyttäytyy entistä suurempana.*

Oppimistulosten eroihin ja jo varhaiskasvatusikäisten lasten välillä näkyviin koulutuksellisen tasa-arvon lähtökohtaeroihin vaikuttavat vahvasti erityisesti perheiden sosioekonomiset erot eli koulutuksellisiin, taloudellisiin ja sosiokulttuurisiin resursseihin liittyvä eriytyminen. Lisäksi etnisen ja kielellisen taustan sekä sukupuolen kautta jäsentyvät mahdollisuuksien erot niveltyvät yhteen sosioekonomisen taustan kanssa. Eriarvoisuuden taustatekijöiden välillä onkin vahvoja yhteyksiä, joiden tunnistaminen on tasa-arvon tukemisen näkökulmasta keskeistä.

Esimerkiksi sukupuolen yhteys oppimistuloksiin näyttäytyy Suomessa kansainvälisesti vertaillen vahvana siten, että poikien osaaminen on heikompaa kuin tyttöjen. Sosioekonomisen taustan ja sukupuolen välisiä yhteyksiä tarkastellessa kuitenkin havaitaan, että ylimmän sosioekonomisen kvartiilin pojat ovat oppimistuloksissa yli selvästi alimman sosioekonomisen kvartiilin tyttöjä edellä. Myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamiserot jäsentyvät vahvasti yhteen sosioekonomisen taustan kanssa. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimistuloksiin onkin usein yhteydessä heidän perheidensä heikompi sosioekonominen asema, mutta myös esimerkiksi kieleen liittyvät haasteet ovat merkittävä tekijä.

Koulujen välillä eriytyvät oppilaiden sosioekonomiset ja etniset taustat eriyttävät vahvasti koulujen oppimistuloksia ja kouluja oppimisen ympäristöinä. Koulujen tuloksiltaan parhaan ja heikoimman kymmenyksen välinen osaamisero esimerkiksi PISA-tuloksissa vastaa lukutaidossa jo yli 2,5 vuoden koulunkäyntiä. *Koulujen oppilaspohjan erot palautuvat ennen muuta koulujen toimintaympäristöjen sosiospatiaaliseen segregaatioon eli koulutuksellisen huono-osaistumisen alueellistumiin.* Erityisen vahvasti koulutuksellisen huono-osaisuuden alueellinen riski korostuu syrjään jääneissä kaupunkinaapurustoissa ja niiden kouluissa sekä päiväkodeissa, mutta huono-osaisuuden alueellisia tihentymiä on myös muilla seuduilla.

Kaupunkiseuduilla korostuva sosioekonomisen ja etnisen segregaatian tuottama paine koulutusjärjestelmälle on kansallisesti merkittävä kysymys. Tällä hetkellä jo reilusti yli kolmannes

kouluikäisistä lapsista ja nuorista asuu yli 100 000 asukkaan kaupungeissa, ja yksin Helsingin, Espoon ja Vantaan alueella asuu yli puolet kaikista vieraskielisistä kouluikäisistä. Kokonaisuudessaan kaupungistumisaste on yli 70 %.

Koulutuksen kansallinen tulevaisuus ja maahanmuuttotaustaisen väestön kiinnittyminen suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja työmarkkinoille ratkaistaankin yhä suuremmalta osin kaupungeissa. Kaupunkikouluihin liittyvät haasteet ja esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulu-uran tukeminen kaipaavat kansallista huomiota ja paikallisten olosuhteiden kansallisen merkityksen tunnistamista. *Alueelliset erot vaikuttavat myös päiväkotien toiminnan lähtökohtiin, ja näkyvät sekä henkilökunnan kasvavana työkuorimana että lasten korostuneena tuen tarpeena ja heikompina kouluvalmiuksina huono-osaistumisriskissä olevien alueiden yksiköissä. Päiväkotiverkon pienemmän silmäkoon vuoksi alueellinen segregatio heijastuu päiväkotien segregatioon jopa voimakkaammin kuin peruskoulujen tapauksessa.*

Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuutena on pidetty kansainvälisissä vertailussa sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen korkeaa ja vakaata institutionaalista laatua. Koulujen välillä ei oloissamme ole suuria laatueroja, vaan peruskoulujärjestelmä on pystytty kansallisesti virittämään tasaisen laadukkaan opetuksen tarjoamiseen. Nyt yhteiskunnallisen ja alueellisen eriytymisen tuottama paine kuitenkin haastaa järjestelmän tavalla, jossa koulu yhteisöjen arki, henkilökunnan kokema kuormitus ja oppilaiden osaaminen eriytyvät. Lisäksi suurissa kaupungeissa on näyttöä siitä, että oppilaiden kouluvalinnat voivat monissa tapauksissa eriyttää koulujen oppilas pohjaa entisestään. *Tuloksiltaan heikompien koulujen torjunnan syynä ei perheiden valinnoissa näytä olevan epäluottamus koulujen laatuun, vaan pikemminkin koulujen sosiaaliseen eriytymiseen liittyvät huolet.*

Yksi selvityksen keskeisiä johtopäätöksiä onkin, että *laadultaan vakaa koulutus- ja varhaiskasvatusjärjestelmä ei yksin riitä torjumaan yhteiskunnallisen ja alueellisen eriytymisen tuottamaa painetta osaamisen eriytymiseen.* Laadukas perusopetus ei myöskään yksin riitä suojaamaan kaupunkikouluja negatiivisilta kierteiltä, joissa perheiden kouluvalinnat tuottavat koulujen välille yhä lisääntyvää eriytymistä. Näyttääkin siltä, että *koulutusjärjestelmässä tarvitaan vahvempia mekanismeja, jotka lisäävät paikallisia voimavaroja haasteisiin vastaimiseen turvaamalla entistä vahvemmat resurssit sinne, missä oppilaiden ja koulu yhteisöjen sekä päiväkotien tarve on suurempi.*

Equal opportunity funding, jota Suomessa kutsutaan tyypillisesti myönteisen erityiskohdelun rahoitukseksi, on yksi kansainvälisesti paljon käytössä olevista tavoista kannatella koulutuksellista tasa-arvoa lisäämällä resursseja oppilas pohjaltaan erityisen haastaviin kouluihin ja päiväkoteihin. Tutkimuksista, selvityksen lausunnoista ja haastatteluista piiryy selvästi esiin resurssitarpeiden korostuminen huono-osaistumisriskissä olevien alueiden kouluissa tavalla, joka koskettaa koko koulu yhteisöä. Haasteiden keskittyessä

samoihin yksiköihin ja ongelmien monialaistuksessa - muun muassa oppimisen vaikeuksiin, moniuloitteisiin sosiaalisiin pulmiin, kielihaasteisiin, kodin ja koulun välisen yhteistyön kieli- tai muihin ongelmiin sekä erityisen tuen tarpeiden korostumiseen - opettajien on vaikeaa keskittyä laadukkaaseen pedagogiseen työhön, jollei monipuolisesti osaavaa henkilökuntaa ja muita tukitoimia ole riittävästi tarpeisiin nähden.

Eryteisesti varhaiskasvatuksessa nostettiin esiin henkilökunnan rekrytointi- ja vaihtuvuus- haasteet sosiaaliseen ja alueelliseen eriytymiseen liittyvänä uhkakuvana. Mikäli kokemus työn kuormittavuudesta paikantuu enenevässä määrin erityisesti huono-osaistumisriskissä olevien alueiden päiväkoteihin ja kouluihin, riskinä voi olla kansainvälisesti pulmalliseksi tunnistettu *opettajasegregaatio*, eli vaikeudet rekrytoida päteviä opettajia ja saada heidät pysymään oppilaspohjaltaan huono-osaisten alueiden yksiköissä. Tämä voi tuottaa *kertautuvan riskin koulutuksellisen huono-osaisuuden korostumiseen, jos rekrytointihaasteet ja henkilökunnan kuormittuminen heikentävät koulutuksen institutionaalista laatua siellä, missä myös oppilaiden taustatekijöihin liittyvät riskit heikkoihin oppimistuloksiin korostuvat*. Myönteisen erityiskohtelun resursointi voidaankin nähdä tapana, joka osaltaan kannattelee koulutuksen laatua varmistamalla riittävät resurssit koulujen ja varhaiskasvatuksen työhön ja opettajien jaksamiseen.

Onnistuessaan myönteisen erityiskohtelun resursoinnilla voi olla vaikutusta myös koulusegregaatioon, eli oppilaiden eriytymiseen koulujen välillä, mikäli koulujen riittävä resursointi parantaa vanhempien luottamusta lähikouluun ja hälventää huolia esimerkiksi oppimisympäristön rauhattomuudesta. Pelkät lisäresurssit eivät kuitenkaan riitä ratkomaan yhteiskunnallisten erojen syvenemisen ja koulujen eriytymisen taustalla olevaa syrjään jäävien alueiden haastetta. *Koulusegregaation ehkäisy ja asuinalueiden hyvinvoinnin ja koulutuksellisten mahdollisuuksien kannattelu vaatii myös muita panostuksia, kuten yli sektorirajat ylittävän työn lisäämistä ja koulunäkökulman ottamista huomioon osana kaupunkisuunnittelua.*

Koulutuksen tasa-arvoon liittyviä haasteita on myös maantieteellisesti syrjäisillä seuduilla, jotka on perinteisesti paikannettu suomalaisen koulutuksen periferioiksi. Koulutukselliseen huono-osaisuuteen liittyvän, kaupunkikoulujen kanssa saman tyyppisen dynamiikan ohella syrjäisempien seutujen erityiskysymyksinä korostuvat väestön vähenemiseen ja kouluverkon harvenemiseen liittyvät kysymykset, jotka näkyvät erityisesti koulutuksen saavutettavuuden ongelmina ja pienten koulujen vaikeutena tarjota riittävän monipuolista opetustarjontaa. Koulujen tuessa kaivataan herkkyyttä paikallisille olosuhteille myös näissä tapauksissa. Yhtenä mahdollisuutena maantieteellisten syrjäiseutujen koulujen laadun kannattelulle on esimerkiksi etäopetuksen kehittäminen koulupohjaisesti siten, että osa ainevalikoimasta tarjotaan kansallisesti organisoituna etäopetuksena osana koulupäivää.

Selvityksen tarkastelut osoittavat, että koulujen ja päiväkotien kannalta merkittävin alueellisen eriytymisen taso on koulun tai päiväkodin lähialue tai oppilasalue. Kouluihin vaikuttavat

alueelliset erot ovatkin huomattavasti hienojakoisempia kuin tyypillisesti alueellisiin tarkasteluihin nousevat kunta- tai seututasoiset erot. Ymmärrys auttaa pohtimaan kansallisia koulutuspoliittisia toimenpiteitä alueellisesta näkökulmasta, kehittämään vahvaa oppilasalueiden ja koulujen eriytymisen seurantaa sekä suuntaamaan myös koulutusta järjestävien kuntien huomion sille alueitasolle, jolle koulujen ja päiväkotien arki kiinnittyy.

Samalla huomion suuntaaminen kouluihin ja niiden naapurustoon korostaa *koulujen potentiaalia alueellisessa kehittämistyössä ja oppilasalueiden yhteisön hyvinvoinnin kannattelussa*. Kansainvälisissä ja kansallisissa kokemuksissa korostuu koulujen mahdollisuus toimia *monialaisen yhteistyön noodina*, joka voi koota toimijoita yhteen sekä koulua että ympäröivää yhteisöä hyödyttävällä tavalla. *Koulujen erityisenä vahvuutena on, että ne taivoittavat käytännössä kaikki alueen lapset ja nuoret perheineen*. Parhaimmillaan koulu voi-kin paitsi tukea laadukkaita oppimistuloksia, myös tukea alueiden hyvinvointia ja kehitystä paranevalle uralle. Koulujen kehittämiseen yli hallinnonalojen toimivan työn avulla kaivataan kuitenkin lisäresursseja, pitkäjänteistä strategiaa ja selkeää, tavoitteellista vastuunjakoja. Selvitystä taustoittavissa haastatteluissa, tutkimuksessa ja lausunnoissa tuli esiin myös *tarve selkeille kansallisille kriteereille palveluiden yhdenvertaiseksi järjestämiseksi sekä vahvalle varhaiskasvatusta ja perusopetusta koskevalle arviointitoiminnalle* erityisesti koulu-segregaation etenemisen ja toimien vaikuttavuuden arvioimiseksi.

Koronakriisi ja sen todennäköisesti vuosien päähän ulottuvat sosiaaliset ja taloudelliset vaikutukset korostavat yhtäältä varhaiskasvatuksen ja koulujen roolia lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja tasa-arvon tukemisessa, sekä toisaalta niiden saamien myönteisen erityiskohtelun lisäresurssien tarvetta. Sosiaali- ja terveysministeriön tuore Lapsistrategian koronatyöryhmän koronakriisin vaikutusten arviointi nosti esiin vaikutusten vakavimman kohdentumisen jo lähtökohtaisesti huono-osaisimpiin lapsiin ja nuoriin, ja samalla peruspalveluiden ja perusopetuksen merkityksen tulevaisuuden edellytysten tukemisessa (Valtioneuvosto 2021). Sosiaalisesti valikoivat kehityskulut koronakriisiin ja sitä seuranneiden sosiaalisten ja taloudellisten vaikutusten syvyydessä merkitsevät todennäköisesti myös näiden vaikutusten vahvaa alueellistumista. Ne huono-osaistumisriskissä olleet naapurustot, joiden tilanne oli lähtökohtaisesti vaikein, saattavat kärsiä tilanteessa suhteellisesti eniten.

Koronakriisin ja sen mahdollisesti pitkälle säteilevät sosiaaliset ja alueelliset jälkiseuraukset korostavat koulutukselliseen tasa-arvoon suunnattujen panostusten tarvetta. Koulujen ja päiväkotien suuri merkitys kansallisten osaamisen ja hyvinvoinnin haasteiden ratkomisessa on tilanteessa myös positiivinen mahdollisuus. Suomalainen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmä on yhteiskunnallisten erojen tuottamista paineista huolimatta kansainvälisesti laadukas ja vakaa, ja sen potentiaalia kannatella oppilaita ja yhteisöjen hyvinvointia voidaan panostuksilla entisestään kehittää.

22.1 Suosituksia

1. Koulujen oppilaspohjaa ja varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten taustaa (sosioekonomiset ja maahanmuuttotaustaan liittyvät taustatiedot) koskevan yksikkökohtaisen tiedon systemaattinen kansallinen kerääminen ja seuranta
 - Koulujen ja varhaiskasvatussyksiköiden segregaatian ja oppimisen lähtökohtien eriytymisen ja sen ajallisten muutosten kansalliseksi ja paikalliseksi tietopohjaksi
 - Segregaation poikkeuksellisen yksikkökohtaisen tason tunnistamiseksi
 - Kohdennetun tuen tarpeiden arvioimiseksi (myönteisen erityiskohtelun resursointi)
 - Yksikkökohtaisen tiedon käyttämiseksi paikallisten ratkaisujen taustatietona (esimerkiksi kuntatasoinen seuranta kunnan omien koulujen ja varhaiskasvatuksen tilanteesta ja tieto poikkeukselliseen segregaatioon reagoimisen tarpeesta monialaisin toimin)
 - Toimenpiteiden vaikuttavuuden arvioinnin mahdollistamiseksi
2. Koulujen myönteisen erityiskohtelun resursoinnin eli yksikkökohtaiseen resurssitarpeiden eriytymiseen perustuvan kansallisen rahoitusmallin (equal opportunity funding) kehittäminen systemaattisen laskentamallin avulla, ja rahoituksen ottaminen osaksi kansallista koulutuksen resursoinnin järjestelmää sekä koulutuksen tasa-arvoajattelua
 - Osana järjestelmää resurssien kohdentumisen ja vaikuttavuuden seuranta, sekä tuki resurssien tehokkaaseen käyttöön lisäämällä tutkimustietoa ja seurantaa vaikuttavista koulun sisäisen tuen käytön muodoista
3. Varhaiskasvatuksen myönteisen erityiskohtelun resursoinnin eli yksikkökohtaiseen resurssitarpeiden eriytymiseen perustuvan kansallisen rahoitusmallin (equal opportunity funding) kehittäminen systemaattisen laskentamallin avulla lasten oppimisen lähtökohtien tasaamiseksi
4. Koulun oppilasalueen nostaminen keskeiseksi peruskoulujärjestelmän alueellisen eriytymisen tarkastelun ja koulu yhteisöihin kohdistuvien toimenpiteiden yksiköksi
5. Opettajasegregaatian ehkäisy sekä kouluissa että varhaiskasvatuksessa ehkäisemällä työn kuormittavuuden eriytymistä yksiköiden välillä huolehtimalla työn resursseista ja työolosuhteista
 - Riittävällä tasolla oleva myönteisen erityiskohtelun resursointi mahdollistaa työolojen kuormittavuuden tasaamista yksiköiden välillä
 - Monimuotoinen tuki varhaiskasvatus- ja koulu yhteisöille: riittävästi monipuolista tukea lapsille ja nuorille

6. Lähikoulujen ja niiden houkuttelevuuden vahvistaminen kouluvalintojen tuottamien heikkenevän kehityksen kierteiden ehkäisemiseksi
7. Koulusegregaation vastaisten toimien vahvistaminen kiinnittämällä huomiota kouluvalintakäytänteisiin ja niiden vaikutuksiin, koulujen erityispainotusten alueellisesti tasaiseen jakautumiseen kuntien sisällä sekä koulujen houkuttelevuuteen ja maineeseen. Mahdollisuus myös koulujen oppilasalueiden ja lähikoulun määrittymisen tarkasteluun
8. Koulujen sisäisen eriytymisen ehkäisy kiinnittämällä huomiota painotetun opetuksen organisoimiseen tuntimuotoisena pikemminkin kuin luokkamutoisena ratkaisuna
9. Pyrkiminen varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostoon sekä yhtenäisten koulupolkujen kehittämiseen vahvistamalla siirtymiä päiväkodeista kouluihin: erityisesti lähipäiväkotiperiaatteen kehittäminen ja kytkeminen koulujen oppilasalueisiin
10. Yli hallinnonalojen ulottuva ajattelu varhaiskasvatuksen ja koulujen koulutukselliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvissä toimenpiteissä
 - Koulujen roolin vahvistaminen alueellisena toimijana ja yhteisön noodina
 - Poikkihallinnolliset ratkaisut esimerkiksi kaavoituksen roolin huomioon ottamisessa koulutuksellisen tasa-arvon alueellisten lähtökohtien kehityksessä (segregaatio)
 - Monialainen työ ja yhteisöllisen näkökulman vahvistaminen kouluyhteisöjen tukemisessa
11. Koulussa tarjottavan etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen kehittäminen osana erityisesti pienempien koulujen opetusta yhdenvertaisen opetustarjonnan turvaamiseksi
12. Koulutuksellisen tasa-arvotyön suuntaaminen pitkäjänteisten ja koulutuksen järjestäjiä velvoittavien toimenpiteiden kautta: erityisesti myönteisen erityiskohtelun resursoinnin vakaus ja seuranta
13. Kansallisten käytänteiden ja kriteerien yhtenäistäminen oppilaille tarjottavan oppimisen tuen ja S2-opetuksen järjestämisessä
14. Kansallisten kriteerien sekä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen systemaattisen arviointitoiminnan kehittäminen edellä esitettyjen ratkaisujen kansallisesti yhdenvertaisen toteutumisen varmistamiseksi

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2017). Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki: University of Helsinki.
- Alasuutari, M. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Alegre, M.Å. & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433–461.
- Aktionsrat Bildung, (2013). Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen. Betreuung oder Rhythmisierung? Münster.
- Armila, P. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2009). "Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana." *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)* 3.4.
- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.
- Ball, S.J. (2003). Social justice in the head. Are we all libertarians now? Teoksessa: Vincent, C. (toim.). *Social Justice, Education and Identity*. Oxon: Routledge, 30–50.
- Baur, C. (2012). Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: transcript Verlag.
- Beach, D., From, T., Johansson, M. & Öhrn, E. (2018). Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9(1), 4-21.
- Bénabou, R., Kramarz, F. & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345–356.
- BenDavid-Hadar, I. & Ziderman, A. (2010). A New Model for Equitable and Efficient Resource Allocation to Schools: The Israeli Case. IZA Discussion paper series 4822.
- Berisha, A.- K. and 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.
- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia. Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoulu-laisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(5), 479–493.
- Bernelius, V. (2013). Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Tutkimuksia 2013: 1. Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki.
- Bernelius, V., Bergström, K. & Sydänlammi, H. (2018). Kaupunkipäiväkotien eriytyvät toimintaympäristöt. Helsingin sosioekonomisen segregaation vaikutus peruskoulujen ja päiväkotien lähialueisiin. *Kvartti*, 4/2018, 38–45.
- Bernelius, V., Huilla, H. & Ramos Lobato, I. (tulossa 2021). 'Notorious Schools' in 'Notorious Places'? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation. *Social Inclusion*, 9(2).
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. (2016). Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools. *Urban Studies*, 53(15), 3155–3171.
- Bernelius, V. & Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*. DOI: 10.1177/0042098019848999
- Bonal, X., Zancajo, A. & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251–3273.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., ym. (2008). Bildungsrelevante Ressourcen Im Elternhaus. Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund 2007. http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fld=879581.
- Boterman, W. (2013). Dealing with diversity. Middle-class family households and the issue of 'black' and 'white' schools in Amsterdam. *Urban Studies*, 50(5), 1130–1147.
- Boterman, W.R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094.
- Boterman, W.R. & Musterd, S. (2016). Cocooning urban life: Exposure to diversity in neighbourhoods, workplaces and transport. *Cities*, 59, 139–147.
- Boterman, W.R., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15): 3055–3073.
- Boterman, W.R. & Ramos Lobato, I. (tulossa). Local segregation patterns and multilevel education policies. Teoksessa: Kazepov, Y., Barberis, E. & Cucca, R. (toim.). *Handbook of Urban Social Policy*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Käännös Richard Nice. Routledge & Kegan Paul: London and New York.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Reprinted Edition. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bouzarth, E. L., Forrester, R., Hutson, K. R., Reddoch, L. (2018). Assigning students to schools to minimize both transportation costs and socioeconomic variation between schools. *Socio-Economic Planning Sciences*, 64(2018), 1-8.
- Brunila, K. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Bunar, N. (2011). Multicultural Urban Schools in Sweden and Their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas. *Urban Education*, 46(2), 141-164.
- Burgess, S.M., Greaves, E., Vignoles, A., ym. (2015). What parents want. *The Economic Journal*, 125(587), 1262–1289.
- Butler, T. & Hamnett, C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161–1174.
- Byrne, B. (2006). In Search of a 'Good Mix': 'Race', Class, Gender and Practices of Mothering. *Sociology*, 40(6), 1001–1017.
- Candipan, J. (2019). Neighbourhood change and the neighbourhood-school gap. *Urban Studies*, 56(15), 3308–3333.
- Caro, F., Shirabe, T., Guignard, M., Weintraub, A. (2004). School redistricting: embedding GIS tools with integer programming. *Journal of the Operational Research Society*, 55, 836–849.
- Cheshire, P. & Sheppard, S. (2004). Capitalising the value of free schools: The impact of supply characteristics and uncertainty. *Economic Journal*, 114(499), 397–424.
- Chetty, R., Friedman, J., Hendren, N., Jones, M.R., Porter, S. (2020). The opportunity atlas: Mapping the childhood roots of social mobility. Working paper.
- Chetty, R., Hendren, N., 2018. The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility I: Childhood Exposure Effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 133, 1107–1162.
- Chetty, R., Hendren, N. & Katz, L.F. (2016). The effects of exposure to better neighborhoods on children. *The American Economic Review*, 106(4), 855–902.
- Cordini, M., Parma, A. & Ranci, C. (2019). 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. *Urban Studies*, 56(15), 3216–3233.
- Damm, A.P., Dustmann, C. (2014). Does growing up in a high crime neighborhood affect youth criminal behavior? *The American Economic Review*, 104, 1806–1832.
- Dhalmann H., Vaattovaara, M. & Vilkkama, K. (2013). Hyvää kasvuympäristöä etsimässä. Asuinalueen ja koulun merkitys lapsiperheiden muuttopäätöksille pääkaupunkiseudulla. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 51(4), 11–29.
- Driessen, G. (2017). The Validity of Educational Disadvantage Policy Indicators. *Educational Policy Analysis and Strategic Research* (v12 n2), 93–110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170206.pdf>.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.
- Edvinsson, P. (2020). Differentiating landscapes of schools: a geographical analysis of socio-spatial segregation of school catchment areas and educational outcomes of primary schools in the Uusimaa region. University of Helsinki.
- Erola J., Kilpi-Jakonen, E., Pii I. & Lehti, H. (2018). Resource Compensation from the Extended Family: Grandparents, Aunts, and Uncles in Finland and the United States. *European Sociological Review*, 34(4), 348–364.
- Felouzis, G., Fouquete-Chauprade, B. & Charmillot, S. (2018). School segregation in France: The role of public policies and stakeholder strategies. Teoksessa: Bonal, X. & Bellei, C. (toim.). *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. s. 29–44. London: Bloomsbury Academic.
- Florida, R. (2017). *The New Urban Crisis: How Our Cities are Increasing Inequality, Deepening Segregation, and Failing the Middle Class — and What We Can Do About It*. New York: Basic Books.
- Foged, M., Arendt J.N., Bolvig, I., Hasager, L. & Peri, G. (2020). Integrating Refugees: Language Training or Work-First Incentives? NBER Working Paper No. 26834
- Forsey, M., Davies, S. & Walford, G. (2008). *The Globalisation of School Choice?* Oxford: Symposium Books.
- Frankenberg, E. (2017). Assessing segregation under a new generation of controlled choice policies. *American Educational Research Journal*, 54(1), 219–250.
- Frankenberg, E., Jongyeon, E., Ayscue, J.B. & Orfield, G. (2019). Harming our Common Future: America's Segregated Schools 65 Years after Brown. <https://escholarship.org/uc/item/23j1b9nv>.
- Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. (2014). Inside the black box of class size. Discussion paper series. Bonn: IZA. Available at: <http://www.econis.eu/PPNSET?PPN=781216885>.
- Fujita, K. & Maloutas, T. (2012). *Residential Segregation in Comparative Perspective*. Cities and society series. London: Routledge.
- Galster, G. (2011). *The Mechanism(s) of Neighbourhood Effects: Theory, Evidence, and Policy Implications*. Neighbourhood Effects Research: New Perspectives. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Goldring, E. (2009). Perspectives on Magnet Schools. Teoksessa: Berends, M., Springer, M., Ballou, D. & Walberg, H. (toim.). *Handbook of Research on School Choice*. New York: Routledge, pp. 361–378.

- Gorard, S. (2012). Who is eligible for free school meals? Characterising free school meals as a measure of disadvantage in England. *British Educational Research Journal*, 38(6), 1003–1017.
- Haapakorva, P., Ristikari, T. & Gissler, M. (2017). The impact of parental employment trajectories on children's early adult education and employment trajectories in the Finnish Birth Cohort 1987. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(4), 341–364.
- Haataja, A., Ahlgren-Leinvuo, H., Ranto, S. & Valaste, M. (2017). Lastenhoitoratkaisut helsinkiläisissä lapsiperheissä. *Tutkimuksia 2017:4*, Helsingin kaupunki.
- van Ham, M. & Tammaru, T. (2016). New perspectives on ethnic segregation over time and space. A domains approach. *Urban Geography*, 37(7), 953–962. , DOI: 10.1080/02723638.2016.1142152external link
- van Ham, M., Tammaru, T. & Janssen, H.J. (2018). A Multi-Level Model of Vicious Circles of Socio-Economic Segregation. *Divided Cities*. OECD Publishing. <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai.tudelft.nl:uuid:f9598f6a-af28-4f78-887e-8bd89219e53e>.
- Hamnett, C. & Butler, T. (2011). 'Geography matters': the role distance plays in reproducing educational inequality in East London. *Transactions – Institute of British Geographers*, 36(4), 479–500.
- Hamnett, C. & Butler, T. (2013). Distance, education and inequality. *Comparative Education*, 49(3), 317–330.
- Hanhörster, H. & Weck, S. (2020). Middle-class family encounters and the role of neighbourhood settings and organisations for cross-social interaction. Teoksessa: Musterd, S. (toim.). *Handbook on Urban Segregation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 254–269.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Harjunen, O., Kortelainen, M. & Saarimaa, T. (2018). Best education money can buy? Capitalization of school quality in Finland. CESifo Economic Studies Working papers, 23 January.
- Harjunen, O., Saarimaa, T. & Tukiainen, J. (2021) Love Thy (Elected) Neighbor? Residential Segregation, Political Representation and Local Public Goods. Aboa Centre for Economics, Discussion paper No. 138, Turku.
- Hedman, L., Manley, D., van Ham, M. & Östh, J. (2015). Cumulative exposure to disadvantage and the inter-generational transmission of neighbourhood effects. *Journal of Economic Geography*, 15(1), 195–215.
- Helakorpi, J. (2020). Innocence, Privilege and Responsibility : Power Relations in Policies and Practices on Roma, Travellers and Basic Education in Three Nordic Countries. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schülerinnen die "besten" Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Helminen, V., Nurmio, K. & Vesänen, S. (2020). Kaupunki-maaseutu-alueuokitus 2018. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 21/2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/315440/SYKEra_21_2020_Kaupunki_maaseutu_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Helsingin Sanomat, (23.10.2019). Katoavien koulujen maa. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006281997.html> [Luettu 21.1.2021].
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. & Verashchagina, A. (2008). The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty-Year Trends. *BE Journal of Economic Analysis and Policy*, 7(2). DOI: 10.2202/1935-1682.1775
- Holm, G. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Huilla, H. & Juvonen, S. (2020). "Keroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään" – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus*, 51(4), 455–466.
- Hynynen, K. (2020). Raportti Tampereen kaupunkiseudun asuinalueiden eriytymiskehityksestä ja toimenpidesuosituksista. Tampereen seudun kuntayhtymän julkaisuja. <https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2020/12/s-164-Raportti-Tampereen-kaupunkiseudun-asuinalueiden-eriytymiskehityksesta.pdf>external link
- Härkönen, J. & Sirniö, O. (2020). Educational Transitions and Educational Inequality: A Multiple Pathways Sequential Logit Model Analysis of Finnish Birth Cohorts 1960–1985. *European Sociological Review*, 36(5), 700–719. doi: 10.1093/esr/jcaa019.
- Ilmakunnas, I., Kauppinen, T.M. & Kestilä, L. (2015). Sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautuminen vuonna 1977 syntyneillä nuorilla aikuisilla. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(3), 247–262.
- Ilmavirta, T. & Schmidt-Thomé, K. (toim.) (2020). Alankomaiden urbaani arki. Helsinki: Urbanismisäätiö.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211–229.
- Jæger, M.M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298.
- Jæger, M.M. & Holm, A. (2007). Does Parents' Economic, Cultural, and Social Capital Explain the Social Class Effect on Educational Attainment in the Scandinavian Mobility Regime? *Social Science Research*, 36(2), 719–744. DOI:10.1016/j.ssresearch.2006.11.003
- Jahnukainen, M. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.

- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Arviointi 7/2002. Opetushallitus. <https://www.yumpu.com/fi/document/read/33405215/mahdollisuuksien-koulutuspolitiikan-tasa-arvo-opetushallitus>
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2012). Perusopetuksen aika: Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13.
- James, D., Reay, D., Crozier, G., Beedell, P., Hollingworth, S., Jamieson, F. & Williams, K. (2010). Neoliberal policy and the meaning of counterintuitive middle-class school choices. *Current Sociology*, 58(4): 623–641.
- Jauhiainen, A. & Nori, H. (2017). Puurtajat, statuksen korottajat ja koulutuspääoman uusintajat: Tohtoriopiskelijat ja heidän taustansa suomalaisella yliopistokentällä. *Kasvatus*, 48(2), 80–95.
- Jennings, J.L. (2010). School Choice or Schools' Choice? Managing in an Era of Accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227–247.
- Junttila, N., Rehn, C., Costiander, K., Kahiluoto, T. & Alila, K. (2020). Turvapaikkaa hakevat ja paperittomat lapset sekä S2/R2 -opetus varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 2020:24.
- Juvonen, P. (2019). Oppilaan kielet ja koulun kielet: kielitietoinen didaktiikka oppimisen apuna. Newly arrived students and language awareness in teaching and learning –konferenssi, keynote luento 22.8.2019, Helsingin yliopisto.
- Juvonen, S., Huilla, H., Kosunen, S., Thrupp, M. & Toom, A. 2020. The purpose of education and shared understandings - an ethnographic study at two Finnish case schools. Presentation at NERA 2020 conference 5.3.2020.
- Junnilainen, L. (2019). Lähiökylä: tutkimus yhteisöllisyydestä ja eriarvoisuudesta. Tampere: Vastapaino
- Juntunen, M. (2020). Matkalla islamilaisessa Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78(5), 509–519.
- Kailanpää, A. (1987). Koulun kerhokeskus 1947-1987. Koulun kerhokeskuksen julkaisuja.
- Kalalahti, M. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Kalenius, A. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Kallio, J.M., Kauppinen, T.M. & Erola, J. (2016). Cumulative Socio-economic Disadvantage and Secondary Education in Finland. *European Sociological Review*, 32(5), 649–661.
- Karhula, A. & Sirniö, O. (2019). Ylisukupolvinen eriarvoisuus Suomessa. Poikkiteellinen katsaus yhteiskuntatieteellisiin tutkimuksiin. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(5-6), 572–582.
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. (2017). 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(3), 296–303.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J. & van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society*, 38(2), 228–247.
- KARVI, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020). Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020. Tiivistelmät 19:2020. https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf
- Karvonen, S. & Rahkonen, O. (2002). Kuka vastustaa koulutusta? Kouluvastaisuuden alueelliset erot Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 67(4), 324–332.
- Kasko, Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala, (2020). Helsingissä tavoitellaan eheää lapsen opinpolkua varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Uutinen Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan verkkosivuilla. (sivustolla käyty 20.11.2020). <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/helsingissa-tavoitellaan-eheaa-lapsen-opinpolkua?pd=v>
- Kauppinen, T.M. (2007). Neighborhood effects in a European city: Secondary education of young people in Helsinki. *Social Science Research*, 36, 421–444.
- Kauppinen, T.M. (2008). Schools as Mediators of Neighbourhood Effects on Choice Between Vocational and Academic Tracks of Secondary Education in Helsinki. *European Sociological Review*, 24(3), 379–391.
- Kauppinen, T. & Bernelius, V. (2013). Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen: Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohtaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:8.
- Kauppinen, T.M. & van Ham, M. (2019). Unravelling the demographic dynamics of ethnic residential segregation. *Population, Place and Space*, 25(2), 1–12.
- Kauppinen, T.M., van Ham, M. & Bernelius, V. (2021) Understanding the effects of school catchment areas and households with children in ethnic residential segregation, *Housing Studies*, DOI: 10.1080/02673037.2020.1857707
- Kempainen, T. (2017). Disorder and insecurity in a residential context: A study focusing on Finnish suburban housing estates built in the 1960s and 1970s. Research series 2017:2. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot.
- Kiilakoski, T. (2016). I am fire but my environment is the lighter. A Study on Locality, Mobility, and Youth Engagement in the Barents Region. The Finnish Youth Research Society Internet publications 98.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106.

- Kivinen, O., Ahola, S. & Hedman, J. (2001). Expanding Education and Improving Odds? Participation in Higher Education in Finland in the 1980s and 1990s. *Acta Sociologica*, 44(2), 171–181.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. (2007). From Elite University to Mass Higher Education: Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education. *Acta Sociologica*, 50(3), 231–247.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(5), 559–566.
- Klitgaard, M.B. (2007). Do welfare state regimes determine public sector reforms? Choice reforms in American, Swedish and German schools. *Scandinavian Political Studies*, 30(4), 444–468.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2007). Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss vom 12.12.2007. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf.
- Komulainen, S. (2012). Porvarillisen idyllin vai pikku-Moskovan lapset? Monikulttuurisuuden vaikutus suomalaisperheiden koulupaikan valintaan Turussa. Tutkimuksia A39. Siirtolaisinstituutti, Turku.
- Kortteinen, M. & Elovainio, M. (2012). Millä tavoin huono-osaisuus periytyy? Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.). Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012, 153–167. Hakapaino, Helsinki.
- Kortteinen, M. & Vaattovaara, M. (2015). Segregation aika. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(6), 562–574.
- Kosonen, T. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Kosunen, S. (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443–466.
- Kosunen, S. (2016). Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, S. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P., & Porkka, M. (2020). School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban education*, 55(10), 1461–1488.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. (2015). "Helky laulu, kaiu maine": koulujen maineiden rakentuminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) (2015). Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. s.231–260 Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, (Kasvatusalan tutkimuksia; nro 68).
- Kouvonen A. & Buchert, U. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Kristjansson, A., Mann, M., Sigfusson, J., Thorisdottir, I., Allegrante, J. & Sigfusdottir, I. (2019). Implementing the Icelandic Model for Preventing Adolescent Substance Use. *Health Promotion Practice*. 21. 1524839919849033. 10.1177/1524839919849033.
- Kristjansson, A.L., Mann, M.J., Sigfusson, J., Thorisdottir, I.E., Allegrante, J.P., Sigfusdottir, I.D. (2020). Development and Guiding Principles of the Icelandic Model for Preventing Adolescent Substance Use. *Health Promotion Practice*, 21(1):62–69. doi:10.1177/1524839919849032
- Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (2019). Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita, Teoksessa: Hautamäki, J., Rämä, I. & Vainikainen, M-P. (toim.). Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, s. 139–165. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia/Helsinki Studies in Education; nro 52).
- Kurki, T. (2018). Immigrant-Ness as (mis)fortune? Immigrantisation through Integration Policies and Practices in Education. Helsinki: University of Helsinki.
- Kuusela, J. (2010). Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys koulumenestykseen koulutasolla. Teoksessa Rimpelä, M. & Bernelius, V. (toim.): Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOp-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kyttä, M., Broberg, A., & Kahila, M. (2009). Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 47(2).
- Ladd, H.F. & Fiske, E.B. (2009). Weighted Student Funding for Primary Schools: An Analysis of the Dutch Experience. Working Papers Series SAN09-02, 1–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507401.pdf>.
- Lahelma, E. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Laitila, T. & Wilén, L. (2014). Pieniä kouluja ja yhdysluokkia koskevan päätöksenteon ja kehittämisen tietopohja. *Kasvatus*, 45(3), 263–268.
- Laliberté, J.W. (2020). Long-term contextual effects in education: Schools and neighborhoods. *American Economic Journal: Economic Policy*, tulossa.
- Lampi, N. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Lankinen, M. (2001). Positiivinen diskriminaatio -mitä se on? Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Lappalainen, S., Juvonen, S., Huilla, H., Kosunen, S. & Bernelius V. (2021). Has a dream come true? – A shift towards inclusion in urban pre-primary education. Arvioitavana.
- Lareau, A. & Goyette, K. (toim.) (2014). *Choosing Homes, Choosing Schools*. New York: Russel Sage.
- Layte, R. (2017). Why Do Working-Class Kids Do Worse in School? An Empirical Test of Two Theories of Educational Disadvantage. *European Sociological Review*, 33(4), 489–503.

- Lehti, H., Erola, J. & Tanskanen, A.O. (2019). Tying the Extended Family Knot – Grandparents’ Influence on Educational Achievement. *European Sociological Review*, 35(1), 29–48.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 Ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019: 40.
- Lempinen, S. (2018). Parental and municipal school choice in the case of children receiving support. Turku: Turun yliopiston julkaisu.
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisu 358.
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Logan, J.R., Oakley, D. & Stowell, J. (2008). School Segregation in Metropolitan Regions, 1970–2000: The Impacts of Policy Choices on Public Education. *American Journal of Sociology*, 113(6), 1611–1644.
- Lucey, H. & Reay, D. (2002). Carrying the Beacon of Excellence: Social class differentiation and anxiety at a time of transition. *Journal of Education Policy*, 17(3), 321–336.
- Lupton, R. (2004). Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Performance. London School of Economics, CASE Working Paper 76. http://eprints.lse.ac.uk/6321/1/Schools_in_Disadvantaged_Areas_Recognising_context_and_raising_quality.pdf
- Lupton, R. (2005). Social Justice and School Improvement: Improving the Quality of Schooling in the Poorest Neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589–604.
- Lönnqvist, H. (2020). Segregaatiokehityksestä Vantaalla. Lautakuntaseminaariesitys 11.11.2020.
- Makris, M.V. (2018). The Chimera of Choice: Gentrification, School Choice, and Community. *Peabody Journal of Education*, 93(4), 411–429.
- Maloutas, T. & Ramos Lobato, I. (2015). Education and Social Reproduction: Educational Mechanisms and Residential Segregation in Athens and Dortmund. *Local Economy*, 30(7), 800–817.
- McEwen, G.A. & McEwen, B.S. (2017). Social Structure, Adversity, Toxic Stress, and Intergenerational Poverty: An Early Childhood Model. *Annual Review of Sociology*, 43, 445–472.
- Merry, M.S. & Driessen, G. (2005). Islamic schools in three western countries: policy and procedure. 45(4). *Comparative Education*, 45, 411–432.
- Metsämuuronen, J. & Paananen, P. (2020). Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisu 10:2020.
- Mietola, R. (2014). Hankala erityisyys : etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsinki: University of Helsinki.
- Mikkonen, J., Moustgaard, H., Remes, H. & Martikainen, P. (2018). The Population Impact of Childhood Health Conditions on Dropout from Upper-Secondary Education. *The Journal of Pediatrics*, 196, 283–290.e4. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.01.034>.
- Mikkonen, J., Remes, H., Moustgaard, H. & Martikainen, P. (2020). Evaluating the Role of Parental Education and Adolescent Health Problems in Educational Attainment. *Demography* 57, 2245–2267. <https://doi.org/10.1007/s13524-020-00919-y>.
- Morris, R. (2015). Free Schools and disadvantaged intakes. *British Educational Research Journal*, 41(4), 535–552.
- Musset, P. (2012). School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers 66. OECD Publishing: Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- Musterd, S. (2020a). Urban Segregation: Contexts, Domains, Dimensions and Approaches. Teoksessa: Musterd, S. (toim.). *Handbook on Urban Segregation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2–17.
- Musterd, S. (2020b). Towards Further Understanding of Urban Segregation. Teoksessa: Musterd, S. (toim.). *Handbook on Urban Segregation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 411–424.
- Musterd, S. (2020c). *Handbook of Urban Segregation*. Cheltenham, Gloucestershire: Edward Elgar Publishing Limited.
- Musterd, S., Marcińczak, S., van Ham, M. & Tammaru, T. (2017). Socioeconomic segregation in European capital cities. Increasing separation between poor and rich. *Urban Geography*, 38(7), 1062–1083.
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches Ungleich Behandeln*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Nast, J. (2020). *Unequal Neighbourhoods, Unequal Schools*. Springer VS: Wiesbaden.
- Nast, J. & Blokland, T. (2014). Social Mix Revisited: Neighbourhood Institutions as Setting for Boundary Work and Social Capital. *Sociology*, 48(3), 482–499.
- Niemi, A.-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovittelua - kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.) *Oma paikka haussa – maahanmuuttotilastaiset nuoret ja koulutus*. s. 49–68. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, A.-M. & Kurki, T. (2014). Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training. *Disability & Society*, 29(10), 1631–1644.
- Niemi, A.-M. & Mietola, R. (2017). Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 218–229.

- Niemi, A.-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. (2010). Erityisluokka elämäntulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Publications of Finnish Ministry of Internal Affairs 1/2010. <http://www.intermin.fi/julkaisu/012010?docID=24878>
- Nieminen, L. (2019). Positiivinen erityiskohtelu: tehokas keino kohti tosiasiallista yhdenvertaisuutta vai tyhjiä sanoja vain? *Lakimies*, 5, 580–607.
- OAJ. Opetusalan Ammattijärjestö. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- OAJ. Opetusalan ammattijärjestö. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Oberti, M. & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, 56(15), 3117–3142.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2018). *Divided Cities: Understanding Intra-urban Inequalities*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300385-en> external link.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2020). Students' socio-economic status and performance, in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f7986824-en>.
- OECD & Deutschland VS. (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. OECD. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Erfolgsfaktor_Resilienz_01_02.pdf.
- Ollila, P., Koivisto, A.-M., Karvonen, S. & Lindfors, P. (2020). Perheen sosiaalisen taustan ja subjektiivisen koulu yhteisöaseman yhteys yhdeksäsluokkalaisten kouluun kiinnittymiseen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(5-6), 494–506.
- Paananen, M. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Paulle, B. (2013). *Toxic Schools, High-Poverty Education in New York and Amsterdam*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Paulle, B., Mijs, J. & Vink, A. (2016). Nieuw systeem, nieuwe kansen?: Ouders in Amsterdam-West over (de) segregatie in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Beleid, Politiek en Maatschappij*, 43(3), 4–22.
- Peltola, M. (2021). Everyday consequences of selectiveness: Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112.
- Peltola, M. & Souto, A.-M. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Perusopetuslaki 24.6.2010/642. Koulumatkoista.
- Perusopetuslaki 628/1998, 3 §. Opetuksen järjestämisen perusteet.
- Perusopetuslaki 628/1998, 30 §. Oikeus saada opetusta.
- Perusopetuslaki (24.6.2010/642).
- Pfeffer, F.T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543–565.
- PISA. (2018). Ensituloksia, Suomi parhaiden joukossa. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161919/PISA%2018%20ensituloksia%20esite.pdf>
- Prediger, S. (2019). Language diversity in subject-matter classrooms – empirical findings and language-responsive teaching approaches. Newly arrived students and language awareness in teaching and learning -konferenssi, keynote luento 23.8.2019, Helsingin yliopisto.
- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnuainen, M. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(3).
- Pöder, K., Triin, L. & Veski, A. (2016). Does School Admission by Zoning Affect Educational Inequality? A Study of Family Background Effect in Estonia, Finland, and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 668–88. DOI: 10.1080/00313831.2016.1173094
- Pöyliö, H. (2019). *Institutions and the Intergenerational Transmission of Socioeconomic Resources*. Turun yliopiston julkaisu – *Annales Universitatis Turkuensis*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7731-4>
- Ramos Lobato, I. (2017). "I do not want to poach pupils from other schools" – German primary schools and their role in educational choice processes. *Société Royale Belge De Géographie*, 2(2-3).
- Ramos Lobato, I. (2019). *Free Primary School Choice, Parental Networks, and their Impact on Educational Strategies and Segregation* (dissertation). Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Germany.
- Ramos Lobato, I., Bernelius, V. & Kosunen, S. (2018). Looking for the ordinary? Parental choice and elite school avoidance in Finland and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy: Comparative Perspectives on Nordic Education Policy*, 4(3), 156–167.
- Ramos Lobato, I. & Groos, T. (2019). Choice as a duty? The abolition of primary school catchment areas in North Rhine-Westphalia/Germany and its impact on parent choice strategies. *Urban Studies*, 56(15), 3274–3291.
- Rautopuro, J. & Nissinen, K. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.

- Reay, D. & Ball, S. (1997). 'Spoil for Choice': the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89–101.
- Reay, D., Crozier, G. & James, D. (2011). *White Middle-class Identities and Urban Schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Renzulli, L.A. & Evans, L. (2005). 'School choice, charter schools, and white flight'. *Social Problems*, 52(3), 398–418.
- Riitaoja, A.-L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra*, 122(3), 137–151.
- Riley, K. A. (2013). Walking the Leadership Tightrope: Building Community Cohesiveness and Social Capital in Schools in Highly Disadvantaged Urban Communities. *British Educational Research Journal*, 39(2), 266–286.
- Rinkinen, A. (2020). Rautaa ja ruostetta: kuntien perusopetuksesta vastaavien ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Helsingin yliopisto.
- Ristikari, T., Merikukka, M. & Hakovirta, M. (2018). The significance of timing and duration of social assistance receipt during childhood on early adult outcomes. *Longitudinal and Life Course Studies*, 9, 312–326. <http://dx.doi.org/10.14301/lcls.v9i3.471>
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E. & Gissler, M. (2016). Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. THL -raportti 9/2016. Nuorisotutkimusverkosto / nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 101. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/suomi_nuorten_kasvuymparistona.pdf
- Ronfeldt, M., Loeb S. & Wyckoff J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36.
- Ross, K. & Levacic, R. (1999) (Eds.). *Needs-Based Resource Allocation in Education: Via Formula Funding of Schools*. Paris: UNESCO Publishing.
- Rowe, E. & Lubienski, C. (2017). Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 340–356. DOI: 10.1080/02680939.2016.1263363
- Rusconi, R. (2019). Segregation and Equal opportunity in Amsterdam. *Esitys Tiedekulmassa 5.9.2019*. Helsingin yliopisto.
- Rytkönen, M. (2015). Laadullinen tarkastelu koulutuksen valikoivuuteen – Kulttuurinen pääoma koulutuksen peirityvyyden mekanismina. Teoksessa: Saari, J., Aarnio, L. & Rytkönen, M. (toim.). *Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa*. Helsinki: Otus, 109–152.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(837–859).
- Saari, J. (2015). *Huono-osaiset - elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, J., Eskelinen, N. & Björklund, L. (2020). *Raskas perintö. Ylisukupolvinen huono-osaisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saikkonen, P., Hannikainen, K., Kauppinen, T., Rasinkangas, J., Vaalavuo, M. (2018). Sosiaalinen kestävyys: asuminen, segregaatio ja tuloerot kolmella kaupunkiseudulla. Raportti 2/2018. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.julkari.fi/handle/10024/136125>
- Salmela-Aro, K., & Chmielewski, A. K. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. In: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. & Klinger, D.A. (eds.) *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices (Vol.4)*. s.153–168. Singapore: Springer Singapore
- Salmela-Aro, K. & Chmielewski, A. K. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Singapore: Springer.
- Sarvimäki, M. (2021). *Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet*.
- Sarvimäki, M. & Hämäläinen, K. (2016). Integrating Immigrants: The Impact of Restructuring Active Labor Market Programs. *Journal of Labor Economics*, 34(2), 479–508.
- Schindler Rangvid, B. (2007). Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44(7), 1329–1354.
- Sciffer, M.G., Perry, L.B. & McConney, A. (2020). Critiques of socio-economic school compositional effects: are they valid? *British Journal of Sociology of Education*, 41(4), 462–475.
- Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Turku: Finnish Educational Research Association: Research in Educational Sciences 26.

- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) (2015). Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, (Kasvatusalan tutkimuksia; nro 68).
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. (2015). Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. s. 153-200. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, (Kasvatusalan tutkimuksia; nro 68).
- Silliman, M. (2017). Targeted Funding, Immigrant Background, and Educational Outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive Discrimination" Policy. VATT Working Papers 91. Luettu 29.10.2017. Saatavilla: <http://vatt.fi/targeted-funding-immigrant-background-and-educational-outcomes-evidence-from-helsinki-positive-discrimination-policy>
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. s. 325-370. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, (Kasvatusalan tutkimuksia; nro 68).
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. (2017). Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case. London: Routledge.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H., 2015, Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. s. 87-122. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, (Kasvatusalan tutkimuksia; nro 68).
- Sipilä, N., Kestilä, L. & Martikainen, P. (2011): Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen. Mihin peruskoulu-tutkiminto riittää 2000-luvun alussa? Yhteiskuntapolitiikka, 76(2), 126–134.
- Sirniö, O., Kauppinen, T.M. & Martikainen, P. (2017). Intergenerational determinants of joint labor market and family formation pathways in early adulthood. *Advances in Life Course Research*, 34, 10–21.
- Skeggs, B. (2004). Exchange, value and affect: Bourdieu and 'the self'. *The Sociological Review*, 52(2), 75–95.
- Skifter Andersen, H.S. (2019). *Ethnic Spatial Segregation in European Cities*. New York: Routledge.
- Skovgaard Nielsen, R. & Andersen, H.T. (2019). Ethnic school segregation in Copenhagen: A step in the right direction? *Urban Studies*, 56(15), 3234–3250.
- Small, M.L. (2009). *Unanticipated Gains*. New York: Oxford University Press.
- Solstad, K. J. (2009). The impact of globalisation on small communities and small schools in Europe. In T. Lyons, J.-Y. Choi, & G. McPhan (Eds.). *Proceedings from international symposium for innovation in rural education*. Australien: University of New England.
- Stjernberg, M. (2019). *Concrete Suburbia : Suburban Housing Estates and Socio-Spatial Differentiation in Finland*. Helsingin yliopisto.
- Sugarman, J., Morris-Lange, S. & McHugh, M. (2016). *Improving Education for Migrant-Background Students: A Transatlantic Comparison of School Funding*. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TransatlanticFunding_FINAL.pdf.
- Sulkunen, I. & Välijärvi, J. (toim.) (2012). *Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 2012:12.
- SVR Research Unit. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. SVR GmbH: Berlin.
- SVR Research Unit. (2014). *Eltern als Bildungspartner. Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. SVR GmbH: Berlin.
- SVR Research Unit. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. SVR GmbH: Berlin.
- Sydänlammi, H. (2019). *Strategic Districting for the Mitigation of Educational Segregation: a Pilot Model for School District Optimization in Helsinki*. Helsingin yliopisto.
- Sykes, B., & Kuyper, H. (2013). School Segregation and the Secondary-School Achievements of Youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699–1716.
- Sykes, B. & Musterd, S. (2011). Examining neighbourhood and school effects simultaneously: what does the Dutch evidence show? *Urban Studies*, 48(7), 1307–1331.
- Söderström, M. & Uusitalo, R. (2010). School choice and segregation. *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1): 55–76.
- Tampere, (2020). *Opetussuunnitelmalliset painotukset*. <https://www.tampere.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/esiopetus-ja-perusopetus/opetussuunnitelmalliset-painotukset.html> (Luettu 20.1.2021.)
- Tammaru, T., van Ham, M., Marcińczak, S., ym. (2015). *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities. Regions and cities 89*. London: Routledge.
- Tammaru, T., Marcińczak, S., Aunap, R. & van Ham, M. (2017). Inequalities and segregation across the long-term economic cycle. Discussion paper. Bonn, Germany: IZA. <http://www.econis.eu/PPNSET?PPN=1000061175>.
- Thomsen, J.-P., Bertilsson, E., Dalberg T., Hedman, J. & Helland, H. (2017). Higher Education Participation in the Nordic Countries 1985–2010 – A Comparative Perspective. *European Sociological Review*, 33(1), 98–111.

- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's Be Realistic!* Buckingham: Open University Press.
- Tilastokeskus. (2019). Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan alueittain, 2011-2019. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__erop/statfin_erop_pxt_114b.px/
- Tilastokeskus. (2020). Peruskoulujen määrä jatkoi laskuaan, oppilaitokset aiempaa suurempia. https://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html [Luettu 21.1.2021].
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability.* London: Routledge.
- Vaattovaara, M. (1998). Pääkaupunkiseudun sosiaalinen erilaistuminen: Ympäristö ja alueellisuus. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 7/1998.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen H-L. & Hotulainen, R. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Valtion erityisavustus esi- ja perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin ja laadun kehittämiseen vuosille 2020-2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/-/perusopetuksen-tasa-arvoa-edista-vat-toimenpiteet> (sivua käytetty selvityksen taustoitukseen 20.9.2020)
- Vanttaja, M., af Ursin, P. & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuus-odotukset. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84 (5-6), 491–503.
- Valtioneuvosto. (2021). Lapset, nuoret ja koronakriisi, Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:2, Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162647/VN_2021_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Varhaiskasvatustalaki 3 §. Varhaiskasvatuksen tavoitteet.
- Varhaiskasvatustalaki 23 §. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma.
- Varjo, J. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. (2011). Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 49(4), 8–25.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Lundahl, L. (2016). Recognizing and Controlling the Social Cost of School Choice. In Noblitt, G. & Pink, B. (Eds.) *Education, Equity, Economy: Crafting a New Intersection.* Heidelberg: Springer.
- Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. (2017). Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(5), 501–512.
- Vilkama, K. (2011). Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? : Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Helsingin yliopisto.
- Vowden, K.J. (2012). Safety in numbers? Middle-class parents and social mix in London primary schools. *Journal of Education Policy*, 27(6), 731–745.
- Väljijärvi, J. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Väljijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. (2001). Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. PISA-2000 tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50465/951-39-1128-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wilson, H. (2013). Collective life: parents, playground encounters and the multicultural city. *Social & Cultural Geography*, 14(6), 625–648.
- Wilson, D. & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies* 56(15), 3198–3215.
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (2020). Selvitys afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemasta syrjinnästä. Helsinki: Yhdenvertaisuusvaltuutettu.
- Yang Hansen, K. & Gustafsson, J-E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23-44.
- Yle, (13.9.2019). Suomi on jo tyhjä kyläkouluista, mutta kukaan ei tunnu tietävän koulujen sulkemisen vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja oppimistuloksiin, <https://yle.fi/uutiset/3-10965335> [Luettu 21.1.2021].
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2021). Selvitystä varten annettu lausunto, ks. selvityksen liitteet.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M-L. & Kivirauma, J. (2017). Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra*, 128(1), 3–15.
- van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155–169.
- van Zanten, A. (2013). A Good Match: Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice. Teoksessa: Beckert, J. & Musselin, C. (toim.). *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets.* Oxford: Oxford University Press.

Liite. Listaus lausunnoista

| Tekijä | Organisaatio | Lausunnon nimi/otsikko |
|-------------------------------------|---|--|
| Alasuutari, Maarit | Jyväskylän yliopisto | Lausunto käytettäväksi opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tasa-arvosta |
| Armila, Päivi | Itä-Suomen yliopisto | Lausunto selvitystyön tueksi: Pitkien koulumatkojen raskaus ja epäreiluus |
| Brunila, Kristiina | Helsingin yliopisto | Tasa-arvon mallimaan myytistä konkreettiseen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen |
| Holm, Gunilla | Helsingin yliopisto | Jämställdhet och jämlikhet i den finlandssvenska skolan |
| Janhukainen, Markku | Helsingin yliopisto | Erytisopetus ja koulutuksen tasa-arvo - tutkimushavainnot |
| Kalalahti, Mira | Turun Yliopisto | Koulutukselliset siirtymät ja opinto- ja uraohjaus |
| Kalenius, Aleks | Suomen sosiaali ja terveys ry, SOSTE | Tasa-arvon tila suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa |
| Kosonen, Tuomas | Palkansaajien tutkimuslaitos | Huomioita varhaiskasvatukseen ja koulutukseen liittyvistä taloustieteellisistä tutkimustuloksista |
| Kosunen, Sonja | Helsingin yliopisto | Sosiaalisesti eriytyvät koulutuspolut ja eriytymisen heijastuminen myöhemmille kouluasteille |
| Kouvonen, Anne Buchert, Ulla | Helsingin yliopisto | Challenges of digitalisation in multicultural Finland |
| Lahelma, Elina | Helsingin yliopisto | Sukupuolten välinen tasa-arvo: kehitys ja ongelmakohtia perusopetuksessa |
| Lampi, Nana | Varissuon koulu | Lausunto koskien oikeus oppia -ohjelman tasa-arvoselvitystä |
| OAJ | Opetusalan ammattijärjestö, OAJ | OAJ:n lausunto Oikeus oppia -ohjelman selvitykseen koskien varhaiskasvatuksen ja (esi- ja) perusopetuksen tasa-arvon tilaa |
| Paananen, Maiju | Tampereen yliopisto | Eriarvoisuutta tuottavia mekanismeja varhaiskasvatuksessa ja siihen osallistumisessa |
| Peltola, Marja Souto Anne-Mari | Helsingin yliopisto Itä-Suomen yliopisto | Etniset vähemmistöt ja rasismi koulutuksessa |
| Rautopuro, Juhani Nissinen, Kari | Jyväskylän yliopisto | Näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon |

| | | |
|------------------------|----------------------|--|
| Sarvimäki, Matti | Aalto yliopisto | Maahanmuuttajien lapset Suomen koulutusjärjestelmässä |
| Varjo, Janne | Helsingin yliopisto | Tutkimustietoa koulutussiirtymien yhteiskunnallisten reunaehtojen ymmärtämiseksi |
| Väljärvi, Jouni | Jyväskylän yliopisto | Lausunto oikeus oppia -ohjelman tasa-arvoa koskevaan selvitykseen |
| Ylitapio-Mäntylä, Outi | Oulun yliopisto | Oikeus oppia, pohdintoja varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivisyydestä ja yhdenvertaisuudesta |

SNELLMANINKATU 1, HELSINKI
PL 23, 00023 VALTIONEUVOSTO
valtioneuvosto.fi
julkaisut.valtioneuvosto.fi

ISBN: 978-952-383-761-4
ISSN: 2490-0966 PDF