

Eriytyvä peruskoulu

TUULI FROM & MIRA KALALAHTI & REETTA MIETOLA & ANTTI PAAKKARI & FRITJOF SAHLSTRÖM & JANNE VARJO & HEIDI VARTIAINEN

Pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli ja universaali yhtenäiskoulujärjestelmä ovat kietoutuneet tiukasti toisiinsa. Opetushallituksen edesmenneen pääjohtajan Jukka Sarjalan mukaan tarveta peruskoulujärjestelmään siirtymiselle Suomessa legitimoitua ideologiaa, jonka mukaan ”perussivistys on jakamaton kokonaisuus, jonka osallisuuden pääsemiseksi ei voida hyväksyä koulutusjärjestelmän sisään rakennettuja karsinta- ja lajittelemekanismeja” (Sarjala 2005, 38).

Kahden viimeisimmän Pisa-tutkimuksen osoittama suomalaisten koululaisten oppimistulosten tason taantuminen on aiheuttanut – huolestuneen julkisen keskustelun lisäksi – toimenpiteitä, joiden avulla pyritään peruskoulujärjestelmän rakenteita ja sisältöjä muuttamalla puuttamaan eriytymistä sekä epätasa-arvoa tuottaviin ja uusintaviin mekanismeihin.

Eräs näistä toimenpiteistä on opetusministeri Krista Kiurun (sd.) asettama *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!* -kehittämishanke. Hankkeelle asetetut mittavat tavoitteet osoittavat, miten oppimistulosten taantuminen on ikään kuin näkyvässä oleva jäävuoren huippu, joka kätkee alle monimuotoista, esimerkiksi sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen ja vähemmistöasemaan kytkeytyvää eriytymistä.

Kehittämishankkeen tavoitteena on:

(...) löytää keinot, joiden avulla voidaan vaikuttaa oppimistulosten nostamiseen, tyttöjen ja poikien välisen sekä sosioekonomiseen taustaan liittyvien oppimistulosten kaventamiseen, alueellisen tasa-arvon toteutumiseen, yhdenvertaisten jatko-opintomahdollisuuksien turvaamiseen sekä koulujen sisäisen että koulujen välisen eriytymiskehityksen pysäyttämiseen. Lisäksi tarkastellaan vähemmistöjen asemaa koulutuksessa. (OKM 2014)

Kirjoitus perustuu toukokuussa 2014 Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitoksella järjestetyn Koulutus, Yhteiskunta ja Kulttuuri -konferenssin Peruskoulu, eriytyminen ja eriarvoisuus -työryhmän esityksiin. Kirjoittajat ovat aakkosjärjestyksessä.

Tämän tutkimuksellisen puheenvuoron tavoitteena on yhtäältä nostaa peruskoulun eriytymiskehityksen moninaisuus julkisen keskustelun kohteeksi ajankohtaisen tutkimustiedon avulla ja toisaalta kiinnittää huomio niihin toimenpiteisiin, joiden avulla on mahdollista vaikuttaa peruskoulujärjestelmän sisäiseen eriytymiskehitykseen.

Hierarkioiden purkamista haasteellisilla alueilla toimivissa kouluissa

Tutkimuksissa on kiinnitetty viime vuosina huomiota asuinalueiden välisten erojen kasvun hälyttäviin vaikutuksiin. On myös havaittu, että huono-osaisuuden kasaantuminen tietyille alueille johtaa erojen kasvuun koulujen välillä. Tutkimukset osoittavat, että koulujen eriytymistä tapahtuu niin kouluja, opetusryhmiä kuin yksittäisiä oppilaitakin tarkasteltaessa. (Bernelius 2013; Kosunen 2013; Jaku-Sihvonen & Kuusela 2012; Seppänen & al. 2014; Hautamäki & al. 2013.) Venla Bernelius (2013) osoittaa tutkimuksessaan, miten koulujen osaamiseröjen kasvu kytkeytyy Helsingissä kaupunginosien eriytymiseen. Kehitystä kiihdyttää alueen asukkaiden ulosmuutto ja heikkeneviltä alueilta pois suuntautuvat kouluvalinnat.

Entistä vapaammasta kouluvalinnasta on muodostunut viimeisten kymmenen, viidentoista vuoden aikana erityisesti kaupunkimaisissa kunnissa mekanismi, joka eriyttää oppilaita yhteiskuntaluokittain jakautuneisiin ja kouluarvosanoja seuraileviin ryhmiin. Tilanteessa, jossa osassa suurimmista kaupungeista jo kolmannes oppilaita opiskelee valikoiduissa oppilasryhmissä, kouluvalintapolitiikka kietoutuu kuntien alue- ja väestöpolitiikkaan. (Kalalahti & al. 2014; Seppänen & al. 2014.) Koulujen ja asuinalueiden eriytymistä voidaan vastustaa takaamalla kaikille

asuinalueille riittävän laadukkaat lähiperuskou-
lut, joissa eritaustaiset oppilaat sekoittuvat sa-
moihin opetusryhmiin, sekä ehkäisemällä ja py-
sättämällä oppimistulosten eriytyminen.

Ensimmäiset kattavat kansalliset oppimistu-
lostien arvioinnit tehtiin Suomessa vuonna 1998
ja useamman vuoden seurantaan perustuva ana-
lyysi vuonna 2002. Arvioinneissa havaittiin, et-
tä oppimistulokset olivat yhteydessä asuinpaik-
kaan, sosiaaliseen taustaan ja sukupuoleen; eri-
tyisesti pääkaupunkiseudulla jaot olivat yllättäviä
ja havahduttavia. (Bernelius 2013; Jakku-Sihvo-
nen & Kuusela 2002.) Berneliuksen (2013) tut-
kimus osoitti, että asuinalueiden ja oppimistu-
lostien tilastollinen yhteys erityisesti Helsingissä
on selkeä: kunnallinen vuokra-asuntokanta, vie-
raskielisen väestön ja heikosti koulutettujen ai-
kuisten osuus selittävät 65–70 prosenttia kou-
lujen oppimistulosten vaihtelusta. Samalla kävi
kuitenkin ilmi, että Helsingissä on myös jouk-
ko kouluja, jotka saavat toistuvasti parempia op-
pimistuloksia kuin koulun oppilaaksiottoalueen
ominaispiirteiden perusteella voidaan tilastolli-
sesti ennakoita.

Toimiva lähikoulu -hankkeessa kysytäänkin,
miten ja miksi jotkin koulut pystyvät vastaa-
maan muita paremmin alueellisen segregaation
luomiin haasteisiin? Tutkimuskouluilta kerätyn
havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysis-
sa Heidi Vartiainen ja Antti Paakkari (2014; ks.
myös Hannus ilmestyy) kiinnittävät huomiota
eri tasoilla tapahtuvaan hierarkioiden purkami-
seen koulun henkilökunnan keskuudessa. Näi-
den eriytymisen torjunnassa mahdollisesti mer-
kittävien prosessien avulla tutkimuskouluissa pu-
retaan perinteisesti kouluun kytkeytyviä aikuise-
ten välisiä hierarkioita. Valtahierarkioita pyritään
purkamaan esimerkiksi asettamalla aikuiset kes-
kenään samalle viivalla kieltäytymällä puhumas-
ta avustajista, opettajista tai siistijöistä ja puhu-
malla näiden sijaan koulun aikuisista tai henki-
löstöstä; tämä näkyy esimerkiksi ilmaisujen “hen-
kilöstöhuone” tai “henkilöstökokous” käytössä.

Erontekoja rakentavia hierarkioita kiedotaan
auki myös tekemällä oppilaista kaikkien yhteisiä;
tällöin vältetään perinteinen ”sinun ja minun op-
pilaani” -puhe ja siitä tyypillisesti seuraava luo-
kittelu hyviin ja huonoihin opettajiin. Koulujen
henkilökunnan, erityisesti opettajien, rehtorin,
apulaisrehtorin ja johtokunnan välisiä hierarki-
oita puretaan puolestaan jakamalla johtajuutta.
Tämä mahdollistuu tutkimuskouluihin useiden

vuosien aikana muodostettujen vallan jakamisen
mahdollistavien rakenteiden avulla. Rakenteiden
syntyminen on edellyttänyt sitä, että sekä rehto-
ri että apulaisrehtori ovat luovuttaneet päätös-
valtaansa esimerkiksi opettajista muodostuville
tiimeille. Tietoisesti on myös päätetty, ettei yh-
tään tehtyjä päätöksiä kyseenalaisteta toisaalla.
Koulun toimintaan liittyvät asiat pyritään tuo-
maan yhteisesti keskusteltaviksi ja ratkaistaviksi.

Edellä kuvatun kaltaiset pyrkimykset eivät ole
itsestään selviä vastauksia sosiaalisesti haastavil-
la alueilla toimivien koulujen toiminnan kehit-
tämiseen – yhteiskunnallisiin ongelmiin on kou-
luissa usein reagoitu lisäämällä kuria ja hierar-
kioita. Esimerkiksi Anneli Schwarz (2013) ku-
vaa ruotsalaista huono-osaisuuden leimaalla alu-
eella toimivaa koulua, jossa oppimistuloksia on
pyritty parantamaan soveltamalla Yhdysvaltalais-
ta Monroe-pedagogiikkaa. Koulun pedagogisena
ohjenuorana on selkeiden ja ehdottomien käsky-
valtasuhteiden luominen niin, että jokainen toi-
mija koulussa tietää aina tarkasti oman aseman-
sa organisaatiossa.

On tärkeää muistaa, että hierarkioita muodos-
tetaan myös silloin, kun nimetään alueita haas-
teellisiksi tai huono-osaisiksi. Nämä nimitykset
eivät useinkaan vastaa alueella toimivien ihmis-
ten omaa kokemusta. Tutkijoina emme olekaan
ulkopuolisia, vaan toiminnallamme ja puheta-
voillamme on yhteiskunnallinen ja poliittinen
ulottuvuutensa. Sillä mitä käsitteitä tutkimuk-
sessa käytetään tai mikä asetetaan tutkimuksen
kohteeksi ja mikä ei, on oma todellisuutta muo-
kaava merkityksensä. Tässä mielessä tutkimus on
näkyväksi tekemistä ja näkyväksi tulemistä. Tut-
kimuskouluissa reaktiot siihen, että tutkijat ovat
tutkimassa koulun arkipäivää, ovat olleet hyvin
positiivisia ja vahvistaneet koulun toimijoiden
tunnetta tehdyn työn merkityksellisyydestä.

Peruskoulu, kansalliskielten mukainen opetus ja eriytyminen

Perusopetuslain (L 628/1998) mukaan perus-
kouluopetus on järjestettävä toisella maan kan-
salliskielistä, siis joko suomeksi tai ruotsiksi. Li-
säksi opetus voidaan järjestää jollain vähemmistö-
kielistä (saame, romani tai viittomakieli) tai
osa siitä muulla vieraalla kielellä – jälkimmäises-
tä esimerkkinä Helsingin ranskalais-suomalai-
nen tai Helsingin Saksalainen koulu.

Suomen- ja ruotsinkieliset koulut toimivat Suomessa omina yksiköinä. Myös kuntien päätöksenteko ja kouluhallinto ovat eriytyneitä: esimerkiksi Helsingin opetusvirastossa toimii ruotsinkielinen päivähoito- ja koulutuslinja ja opetuslautakunnassa on ruotsinkielinen jaosto. Rinnakkaiseen järjestelmään on liittynyt jokseenkin hegemoninen diskurssi siitä, että vähemmistökielen elinehto on yksikielinen koulutila.

Tuuli From ja Fritjof Sahlström (2014) tarkastelevat suomen- ja ruotsinkielisten koulujen kulttuurista ja kielellistä eriytymistä *kulttuurisen tilan* käsitteen avulla. Lähtökohtana rinnakkaisessa koulujärjestelmässä on ollut suomen- ja ruotsinkielisten koulujen fyysinen erillään pitäminen, mutta yhtä lailla kulttuurisen tilan rakentuminen liittyy myös abstraktiin ja sosiaalisten suhteiden kautta rakentuvaan tilaan. Kulttuurisen tilan rakentuminen koulussa kytkeytyy koulun diskursiivis-materiaalisissa käytännöissä tuotettaviin erontekoihin ja kategorisointeihin (ks. esim. Massey 1994; Gordon & al. 2001).

Viime vuosina kielellisesti eriytettyä koulujärjestelmää on kyseenalaistettu opetuskieltä ja kieltenopetusta koskevissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa. Rinnakkaisjärjestelmän ohella on alettu nähdä, että vähemmistökieltä voitaisiin suojella ja elävöittää myös kaksikielisten ratkaisujen avulla. Keskustelua ovat motivoineet esimerkiksi kaksikielisten lasten kasvava määrä ja heidän molempien kieliensä ja identiteettinsä tukeminen sekä toive toisen kotimaisen kielen paremmasta hallinnasta molemmissa kieliryhmissä.

Kielikylpyä on monesti pidetty suositeltavana ratkaisuna kieltenopetusta koskeviin ongelmiin, vaikka sen pyrkimys ei olekaan purkaa rinnakkaisia järjestelmiä. Kielikylpyopetuksessa esimerkiksi suomenkielinen ryhmä lapsia saa osan opetuksesta ruotsiksi, mutta varsinaista kontaktia kielikielen puhujiin ei opetuksessa synny. Vieraaksi nimetty kieli päästetään omaan yksikieliseen tilaan kontrolloidusti, jolloin yksikielistä kulttuurista tilaa oikeastaan uusinnetaan, sen sijaan että sitä kyseenalaistettaisiin. Eriytymisen näkökulmasta kielikylpy oikeammin edesauttaa toisenlaista eriytymistä luomalla kielenopetuksen erityisryhmiä. (Ks. esim. Rajander 2010.)

Språkmöten -hankkeessa on vuosina 2011–2014 tutkittu erästä kaksikielistä kouluratkaisua, *kieliparikoulua*: järjestelyä, jossa samassa koulu-kiinteistössä toimii erillisinä yksiköinä sekä

suomen- että ruotsinkielinen koulu. Monesti tällainen ratkaisu on alun perin taloudellisten reunaehtojen sanelema ja koulujen päätettäväksi jää, mikäli he haluavat yhteiselölleen jonkinlaiset yhteiset lähtökohdat tai toimintakulttuurin. Kieliparikouluista käytiin kiivasta keskustelua, kun ne alkoivat yleistyä vuoden 2009 jälkeen – esimerkiksi yhteisen välituntipihan nähtiin olevan suomen kielen yleistymiseen johtava tekijä ruotsinkielisen koulun arjessa.¹ Yhteiset koulutilat eivät kuitenkaan välttämättä johda esimerkiksi siihen, että suomen kieli ottaisi vallan kouluympäristössä, vaan oppilaat oleskelevat pääasiassa erikseen esimerkiksi välitunneilla. (Sahlström & al. 2012; Helakorpi & al. 2013.)

Silja Rajander (2010) on todennut, että painotetussa kielenopetuksessa identiteetti tai kielellinen monimuotoisuus eivät ole keskeisiä – kyse on ennen kaikkea yksilön oppimisen edellytysten parantamisesta ja erottautumisesta. Se miten kaksikielisistä kouluratkaisuista puhutaan kansalliskielten kontekstissa, tukee tätä väitettä edellä esiteltyjen esimerkkien valossa. Minkälainen koulu sitten tunnistaisi ja tukisi kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta tavalla, joka ei uusintaisi yksikielistä normia ja eriytynyttä kulttuurista tilaa? Esimerkiksi Loviisan Isnäsin kylässä suunnitellaan tällä hetkellä suomen- ja ruotsinkielisten kyläkoulujen pelastamiseksi näiden koulujen yhdistämistä kaksikieliseksi kouluksi (ks. esim. Liiten 2013).

Kielipoliittiset kannanotot ja kielihojelmat peräänkuuluttavat monesti ”elävää kaksikielisyttä” Suomen kansalliskielten puitteissa. Vaikka kaksikielisyttä kuvataan rikkaudeksi, nähdään sen silti tyypillisesti toteutuvan parhaiten järjestelmässä, jossa eletään rinnakkain kahdessa yksikielisessä tilassa. Jos pyrkimyksenä on kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta tunnistava ja tunnustava yhteiskunta – jollaista lienee perusteltua nimittää eläväksi tai rikkaaksi kaksi- ja monikielisyudeksi – on myös kokeiltava ja kehitettävä kaksikielisiä ratkaisuja. Vain siten voidaan käytännössä haastaa sitä yksikielistä normia, johon oletukset kielestä ja identiteetistä toistaiseksi perustuvat.

1 Tällä hetkellä kieliparikouluja on Suomessa noin 35–45 (From & Sahlström 2014).

Kenen ”inklusiivinen” peruskoulu?

Suomalaisen peruskoulujärjestelmän rakentamisessa myös erityisopetuksen kehittäminen oli alusta asti keskeisenä kysymyksenä. Uudessa peruskoulussa erityisopetusta lähdettiin järjestämään *normaalisuusperiaatteen* mukaisesti eli siten, että oppilaita pyrittiin ensisijaisesti tukemaan omassa perusopetusryhmässään. Kansakoulun erityisluokista ja kouluista rakentuva erityisopetusjärjestelmä, joka eriytti osan ikäluokasta erilliselle koulutusväylälle, oli vaikeasti perusteltavissa osaksi peruskoulua, jonka avulla pyrittiin yhteiskunnallisten eroja kaventamiseen (Kivirauma 1999). 1980- ja 1990-luvuilla sekä koulutus- että vammaispolitiikassa alettiin puhua inklusiosta: vammaisten henkilöiden osallistumisen oikeuksien toteutumisesta. Koulutuksessa nämä koskivat lasten ja nuorten oikeutta tavalliseen kouluun ja mahdollisuutta saada edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta perusopetusryhmässä omassa lähikouluksaan *lähi-kouluperiaatteen* mukaisesti (esim. Kivirauma & al. 2006; Vehmas 2005).

Inklusioon tähtäävistä pyrkimyksistä huolimatta koulutussosiologinen tutkimus on kiinnittänyt huomiota tapaan, jolla erityisopetus toimii eräänlaisena peruskoulun sisäisenä eriyttämisjärjestelmänä (esim. Teittinen 2008; Hakala & al. 2013). Erityisopetuksen kautta oppilaita luokitetaan peruskoulun sisällä tavallisen ja erityisen kategorioihin, ja tätä luokittamista perustellaan paradoksaalisesti sillä, että tukea tarvitsevat oppilaat on tunnistettava ja nimettävä, jotta heitä pystyttäisiin tukemaan tarvittavalla tavalla (ks. esim. Helakorpi & al. tulossa). Tällaisen identifioimisen on todettu lisääntyneen viime vuosikymmenen aikana ns. uusien diagnoosien vakiintumisen ja varhaisen tunnistamisen painottamisen myötä (ks. esim. Tomlinson 2012).

Myös oppilaiden koulukokemuksen ja koulutuspolkujen on todettu eriytyneen yleinen–erityinen-jaon mukaisesti (ks. esim. Järvinen & Jahnukainen 2008; Niemi & al. 2010). Kyseisen jaon on todettu olevan ongelmallinen erityisesti tavassa, jolla se rakentaa kuvaa kahdesta erilaisesta oppilasryhmästä, joiden välinen ero on ryhmien sisäistä eroa merkittävämpi (ks. myös OPM 2007). Kritiikki on kohdistunut myös tapaan, jolla erityisopetuksesta käytävässä keskustelussa huomio kiinnitetään yksilöihin eikä järjestelmään, joka uusintaa ja ylläpitää yleisopetuksen sekä erityisopetuksen välistä eroa.

Reetta Mietola (2014b) kysyy, millaisena erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen jako siten näyttäytyy tutkimuksen näkökulmasta – 20 vuotta Salamancan sopimuksen jälkeen. Erityisopetusta koskevia tilastoja tarkasteltaessa erityisopetuksen voidaan todeta kehittyneen inklusiivisempaan suuntaan: kokonaan integroitujen oppilaiden osuus erityisopetukseen siirretyistä oppilaista on kasvanut 2000-luvulla, joskin heilähdellen erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden osuuden muutosten mukaisesti. Toisaalta inklusion laajenemista tulisi tarkastella suhteessa erityisopetuksen kokonaismäärän räjähdysmäiseen kasvuun. 2000-luvulla erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä kasvoi vuodesta 2000 (5 % peruskoulun oppilaista) vuoteen 2009 (9 %), jonka jälkeen osuus on lähtenyt laskuun vuonna 2011 voimaan astuneen erityisopetusta koskevan lakimuutoksen myötä. Samanaikaisesti myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelien oppilaiden määrä on jatkuvasti kasvanut (23 % lukuvuonna 2009–2010).

Keskeisenä inklusiivisen koulun kehityksen mittarina tulisikin ehkä pitää täysin segregoiduissa ympäristöissä opiskelevien oppilaiden määrää, joka on samalla tarkastelujaksolla laskenut huomattavasti maltillisemmin kuin puhe integraation merkittävästä lisääntymisestä (OPM 2007) antaisi olettaa. Tilastoinneista ei myöskään selviä, keiden kohdalla ja millä tavoin integraatiota toteutetaan tai mitä integraatio merkitsee erityisopetuksen siirrettyjen oppilaiden kokemukselle. Keskeisinä inklusiivisuuden mittareina voitaisiinkin pitää oppilaiden osallisuuden kokemusta: mihin erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat kokevat kuuluvansa, miten he asemoituvat ja merkityksellistyvät koulukulttuurissa. Tilallisesta integraatiosta ei automaattisesti seuraa sosiaalista integroitumista – puhumattakaan kokemuksellista kuulumista. Tutkimustulokset toistavat kertomusta koulun sisällä rakentuvista rinnakkain elävistä yleisopetuksen ja erityisopetuksen kulttuureista sekä näiden välisestä sosiaalisesta ja joskus jopa tilallisesta kuilusta. (Mietola 2014a; Helakorpi & al. tulossa.)

Viime aikoina julkisuudessa on käyty kärkevää keskustelua erityisopetuksesta, erityisesti vuonna 2011 voimaan astuneesta lakiuudistuksesta, siirtymisestä ns. kolmiportaiseen tuen malliin, sekä tavasta, jolla tätä muutosta on toimeenpantu kunnissa ja kouluissa. Keskustelussa on tässä yhteydessä esitetty useita puheenvuoroja segregoi-

tujen erityisopetusjärjestelyiden puolesta ja vastaan. Keskustelussa erityisopetus esitetään tyypillisesti ainoastaan tasa-arvoistavana käytäntönä, lapsen tai nuoren oikeutena, jota sinänsä tulee puolustaa. Samalla valtakunnalliset tarkastelut osoittavat, että erityisopetuksen toteuttamisessa on merkittäviä eroja kuntien välillä – erityisopetusta toteutetaan historiallisesti muotoutuneiden käytäntöjen ja rakenteiden mukaisesti sekä paikallisesti tehtyjen koulutuspoliittisten linjausten mukaan. Tarvitaankin keskustelua, jossa kysyttäisiin kenelle, mitä, miten ja millaisin seurauksin. Tätä kautta avattaisiin keskustelua, jossa tunnustettaisiin erityisen tuen käytäntöihin sisältyvä monimutkaisuus ja ehkä jopa sisäinen ristiriitaisuus.

Lopuksi

Edellä mainittuja tutkimuksellisia havaintoja yhdistää lähestymistapa, jossa peruskoulujärjestelmän eriytymistä tarkastellaan *prosessina, joka erottaa asioita ja ihmisiä toisistaan*. Tämä lähtökohta mielessämme olemme edellä hahmotelleet käytäntöjä, joiden mukaisesti toimitaan yhdessä, pyritään ylittämään ja rikkomaan perinteisiä kategorioita ja raja-aitoja ja jotka tässä mielessä ovat vastakkaisia segregaaation erotteluja luoville ja vahvistaville mekanismeille.

Kuvaamaamme peruskoulujärjestelmän *sisäistä eriytymistä*, muutosta yhdenmukaisesta peruskoulujärjestelmästä monimuotoistumiseen ja valintojen lisäämiseen, voidaan hahmottaa laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissaan universalismin ja selektivismin käsitteiden avulla (ks. Kalalahti & al. 2014). *Universalismilla* tarkoitetaan yhdenmukaista ja yhteiskunnallisesti jaettavaa järjestelmää, johon yhdistyy koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen pohjautuvia koulutuksellisia tavoitteita. *Universalismilla* viitataan erityisesti pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden ideologiaan, jossa kaikki yhteiskuntaluokat ovat samoja sosiaali- ja koulutusjärjestelmien asiakkaita ja kuluttajia. (Esim. Anttonen & Sipilä 2010; Julkunen 2001.) *Selektivismissä* puolestaan kuvaa koulutuksen kaltaisten sosiaalisten järjestelmien eriytymistä ja yksilöllistymistä.

Onkin ilmeistä, että edellä kuvatun kaltaiset selektiiviset toimintapolitiikat ja käytännöt ovat haastamassa suomalaista peruskoulua pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin keskeisenä osa-

na. Eriyttävien politiikkojen yhteiskuntaluokkasidonnaisuus vahvistaa luonteenomaisesti myös koulutuksen periytyvyyttä. Toisaalta inklusion uusilla käytännöillä pyritään saamaan kaikki yksilöt yhtäläisen koulujärjestelmän piiriin. Edellä kuvaamiemme osin ristiriitaisten ja vastavoimaisten toimintapolitiikkojen pohjalta esitämme, että sekä eriytyminen että yhdenmukaistaminen hakevat uutta muotoa ja tasapainoa. Eri-laisuuden ja samanlaisuuden kohtaaminen asettaa koulutuspoliittisen haasteen hallinnoida tilallisen integraation lisäksi myös sosiaalista ja kulttuurista kohtaamista.

On ilmeistä, että yksilöllisyyden vaatimuksia ja mahdollisuuksien tasa-arvoisuuksia ei ratkaista enää pelkästään kansallisella koulutuspolitiikalla. Toinen tutkimustuloksia yhdistävä tekijä on havainto *eriytymisen uudeelleenkaalautumisesta (rescaling)* – peruskoulun epäarvoistavat rakenteet ja käytännöt sekä toimenpiteet niiden purkamiseksi näyttävät vuonna 2014 korostetun paikallisia. Jo 1980-luvun lopulta lähtien hallinnon hajauttamiseen perustuvat reformit ovat vähentäneet suoraa kansallista ohjausta ja vapauttaneet/velvoittaneet kunnat päättämään itse tavoista, joilla ne tuottavat perusopetuksen kaltaiset peruspalvelut. Seurauksena kunnat ovat kehittäneet toisistaan erottuvia toimintapolitiikkoja ja käytäntöjä – liittyen esimerkiksi haastavilla alueilla toimivien koulujen tukemiseen, kieltenopetukseen tai erityisen tuen tarpeeseen – jotka puolestaan osaltaan määrittävät erilaisista lähtökohdista ponnistavien oppilaiden ja heidän perheidensä toimintamahdollisuuksia. (Kalalahti & al. 2014.) Koulutuspoliittisina toimijoina kunnat ovat peruskoulun eriytymisen hallinnoinnin ytimessä.

Kolmanneksi eriytymisen, eli ihmisiä ja asioita toisistaan erottelevien käytäntöjen, tutkiminen tuo esiin kouluista löytyviä erontekojen tunnistamisen ja purkamisen keinoja. Kielellisten, erityisen tuen tarpeen, kouluvalikoitumisen tai sosiaalisesti marginaalisten ryhmien eronteot voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia, yksilöiden näkökulmista kielteisiä ja myönteisiä, mutta prosesseja yhdistää koulujen tarve tehdä niitä näkyviksi. Pelkkä yhteisen fyysisen tilan jakaminen ei riitä rikkomään sosiaalisia hierarkioita vaan tarvitaan keinoja, joilla myös kulttuurista ja sosiaalista tilaa pystytään jakamaan niin, että erontekoja ei uusinnettaisi eikä uusia tuotettaisi, vaan peruskoulun moninaistuminen ja uusi tasapaino pohjautuisi aitoon kokemukselliseen toisen tuntemiseen.

KIRJALLISUUS

- Anttonen, Anneli & Sipilä, Jorma: Universalismi Britannian ja Pohjoismaiden sosiaalipolitiikassa. *Janus* 18 (2013): 2, 104–120.
- Bernelius, Venla: Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupunkien eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskus. *Tutkimuksia* 2013:1, 2013.
- From, Tuuli & Sahlström, Fritjof: Constructing cultural spaces in school contexts of Finnish national languages. *Esitys Koulutus, Yhteiskunta, Kulttuuri konferenssissa* 23.5.2014. Helsingin yliopisto.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina: *Ethnographic Research in Educational Settings*. S. 188–203. Teoksessa Atkinson P. & Coffey A. & Delamont S. & Lofland J. & Lofland L. (toim.): *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 2001.
- Hakala, Katariina & Mietola, Reetta & Teittinen, Antti: Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. S. 173–200. Teoksessa Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (toim.): *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 2013.
- Hannus, Susanna: Hierarkioiden rakentumisesta purkamiseen. *Performatiivinen etnografia kahdella yläkoululla*. Väitöskirjakäsikirjoitus. Ilmestyy.
- Hautamäki, Jarkko & Kupiainen, Sirkku & Marjanen, Jukka & Väinikainen, Mari-Paoliina & Hotulainen, Risto: Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. *Tutkimuksia* 347. Helsingin yliopisto, 2013.
- Helakorpi, Jenni & Ahlbom, Ida & From, Tuuli & Pörn, Michaela & Sahlström, Fritjof & Slotte-Lüttge, Anna: Särbo, sambo, kämppis: rektorer och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlökaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor. *Språkmöten-hankkeen tutkimusraportti*, 2013.
- Helakorpi, Jenni & Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija: Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Kekkonen, Marjatta & al. (toim.): *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolut vuosikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos & Nuorisotutkimusverkosto*, tulossa.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Kuusela, Jorma: Perusopetuksen aika. *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*. Arviointi 7/2002. Helsinki: Opetushallitus, 2002.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Kuusela, Jorma: Perusopetuksen aika. *Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13, 2012.
- Julkunen, Raija: *Suunnanmuutos*. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vas-tapaino, 2001.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku: Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvät- ja huono-osaisuuden perus- ja keskiasteen koulutuksessa. S. 140–149. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräran-ta & Sami Myllyniemi (toim.): *Polarisoituvaa nuoruus*. Nuorten elinolut -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes, 2008.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne & Silvennoinen, Heikki: *Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa*. Kasvatus, 2014. Ilmestyy.
- Kalalahti, Mira & Silvennoinen, Heikki & Varjo, Janne: Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa Seppänen, Piia & Kalalahti, Mira & Rinne, Risto & Simola, Hannu (toim.): *Lohkoutuva peruskoulu – valinnat ja yhteiskuntaluokat suomalaiskaupunkien koulupolitiikoissa*, 2014. Ilmestyy.
- Kivirauma, Joel: *Oppivelvollisuuskoulun vammaispolitiikka*. S. 49–76. Teoksessa Nouko-Juvonen, Susanna (toim.): *Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen*. Helsinki: Edita, 1999.
- Kivirauma, Joel & Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto: Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2006): 2, 117–133.
- Kosunen, Sonja: Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29 (2013): 4, 443–466.
- Liiten, Marjukka: *Loviisaan suunnitellaan kaksikielistä koulua*. Helsingin Sanomat 23.11.2013.
- Mietola, Reetta: *Hankala erityisyys*. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto, Käyttätutkimustieteiden laitos, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255, 2014a.
- Mietola, Reetta: ”Yksilöllistä” tukea ”erityisiin” tarpeisiin: erityisyyden määrittelyt ja käytännöt. *Esitys Koulutus, Yhteiskunta, Kulttuuri konferenssissa* 23.5.2014. Helsingin yliopisto, 2014b.
- Niemi, Anna-Maija & Mietola, Reetta & Helakorpi, Jenni: *Erityisluokka elämäkulussa*. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. *Sisäasiainministeriön julkaisu* 1/2010, 2010.
- OKM: *Kiuru: Laajapohjainen hanke kehittämään tulevaisuuden peruskoulua*. *Lehdistötiedote* 28.2.2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.
- OPM: *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47, 2007.
- Rajander, Silja: *School and choice: an ethnography of a primary school with bilingual classes*. *Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura*, 2010.
- Sahlström, Fritjof & From, Tuuli & Slotte-Lüttge, Anna: *Två skolor och två språk under samma tak*. S. 319–340. Teoksessa Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (toim.): *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. *Tväs-*

- pråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 2013.
- Sarjala, Jukka: Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. S. 36–39. Teoksessa Hämäläinen, Kauko & Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 2005.
- Schwartz, Anneli: Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2013.
- Seppänen, Piia & Kalalahti, Mira & Rinne, Risto & Simola, Hannu (toim.): Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka, 2014, tulossa.
- Teittinen, Antti: Normaliteetin rajat ja rakenteet. S. 126–148. Teoksessa Kivirauma, Joel (toim.): Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammais-
tutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 2008.
- Tomlinson, Sally: The Irresistible Rise of the SEN Industry. *Oxford Review of Education*, 38 (2012): 3, 267–286.
- Vartiainen, Heidi & Paakkari, Antti: Functioning Local Schools in Areas of Low Socio-Economic Structure in Helsinki. Esitys Koulutus, Yhteiskunta, Kulttuuri konferenssi 23.5.2014. Helsingin yliopisto, 2014.
- Vehmas, Simo: Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. S. 125–148. Teoksessa Mietola, Reetta & Lahelma, Elina & Lappalainen, Sirpa & Palmu, Tarja (toim.): Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekojä ja yhdessä tekemistä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 22, 2005.