

SISÄLTÖ

1	Johdanto	3
2	Oppimistulosten erot	5
2.1	PISA ja kansalliset arvioinnit	5
2.2	Erojen pohjana sosioekonomiset erot	6
2.3	Oppilasohjan eriytyminen ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat ...	8
3	Mitä haittaa koulujen eriytymisestä voi olla?	11
3.1	Mahdollisuuksien tasa-arvo	11
3.2	Tasa-arvolla parempia tuloksia	13
3.3	Koulujen ja alueiden kehityksen tukeminen	14
4	Koulujen välisten erojen kaventaminen	17
4.1	Oppilaalle houkutteleva koulu	18
	Luokkakoko	18
	Opetustarjonta	19
	Muut tukipalvelut	20
4.2	Opettajalle houkutteleva koulu	20
4.3	Rahoitusmalli	21
5	Lopuksi	22
6	Lähteet	23

1 Johdanto

Suomalainen peruskoulu voi syystäkin ylpeillä kansainvälisesti korkealla tasolla ja suhteellisen tasa-arvoisilla oppimistuloksilla. PISA-tuloksista iloittaessa kuitenkin usein unohdetaan, että merkittävä osuus ikäluokasta ei saavuta peruskoulun aikana tietoyhteiskunnan arjessa tarvittavia taitoja tai jatko-opiskeluvalmiuksia, ja että perhetaustalla on Suomessakin yhä kohtuullisen suuri merkitys koulumenestykselle ja myöhemmälle koulutusuralle.

Toisinaan perhetaustasta johtuvia eroja oppimistuloksissa ja esimerkiksi yliopistoon hakeutumisessa pidetään julkisessa keskustelussa välttämättömänä pahana - periaatteellisesti ongelmallisena, mutta väistämättömänä asiaintilana. Koulutus- ja yhteiskuntapoliittisilla ratkaisuilla on kuitenkin keskeinen merkitys saavutetuille tuloksille ja niiden tasa-arvoiselle jakautumiselle. Suomessakin on vielä parantamisen varaa. Esimerkiksi PISA-tulokset osoittavat kansainvälisesti, että vanhempien sosioekonominen asema voi vaikuttaa lapsen oppimistuloksiin hyvin eri tavoin, ja erityisesti Islannissa mahdollisuuksien tasa-arvo on tällä mittarilla vielä parempi kuin Suomessa.¹

Vaikka suomalaisen peruskoulun mahdollisuuksien tasa-arvoa pidettäisiin nykytasoltaan riittävänä, koulun kehittämistä edelleen tuskin kannattaa unohtaa. Peruskoulujen tilanteeseen olisi syytä reagoida usealla yhteiskunnallisella sektorilla, koska koulumme kohtaa lähivuosina haasteita, joihin sen on nykymallissaan vaikeaa vastata. Merkittävimmät yksittäiset kysymykset ovat alueellisen ja yhteiskunnallisen eriytymisen aiheuttama koulujen välisten erojen kasvupaine sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroiminen suomalaiseen kouluun. Nykyinen suhteellisen pienten osaamiserojen ja kohtuullisen suuren mahdollisuuksien tasa-arvon tilanne ei ole tulevaisuudessa itsestäänselvyys.

Välillä nykyistä tilaa tasa-arvoisena, tai tasa-arvoisimpana mahdollisena, pitävässä retorikassa korostetaan lahjakkuuksien oikeutta erityispanoksiin, jotta he voivat saavuttaa mahdollisimman hyviä tuloksia. Usein väitetään, että Suomen hyvät PISA-tuloksetkin selittyvät vain sillä, että häntäpäähän jää vain vähän oppilaita. Koulun kehittämisen kannalta yksinomaan lahjakkuuksien korostaminen on kestäväntöntä tilanteessa, jossa PISA-tulokset osoittavat OECD:n tutkijoiden mukaan yhtenäisen koulujärjestelmän ja yhteisten ryhmien tuottavan parempia tuloksia kuin eriytettyjen koulujen ja opetusryhmien. Tulokset osoittavat myös, että Suomen menestys selittyy kauttaaltaan hyvällä osaamisella, ei vain heikoimpien oppilaiden suhteellisella menestyksellä.² Panostuksia lahjakkaiden tukemiseen toki tarvitaan, mutta samalla on muistettava tukea koulujärjestelmän muutakin kehittämistä, sillä tasa-arvoinen peruskoulu on myös lahjakkaiden etu – erityisesti, kun tarkasteluun otetaan mukaan sosioekonomiselta taustaltaan heikko-osaisemmat lahjakkuudet.

¹ Kupari 2005

² PISA...2007; Osaaminen...2005

Tämän keskustelualoitteen tarkoituksena on herättää kysymyksiä suomalaisen peruskoulun lähitulevaisuudessa kohtaamista haasteista ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisesta koulun muuttuvassa toimintaympäristössä. Lähtökohtana on ajatus siitä, että haasteiden tiedostamisen ja kansainvälisten esimerkkien arvioimisen avulla on mahdollista pyrkiä kehittämään koulujärjestelmän kykyä vastata yhteiskunnallisten ja alueellisten muutosten aiheuttamiin eriytymispaineisiin. Tarkoituksena ei ole esittää valmiita vastauksia, vaan kysymysten ohella linjata joitakin suuntia, joista ratkaisuja voi etsiä.

Helsingissä 24.9.2008

Venla Bernelius, FM, tohtorikoulutettava (Helsingin yliopiston maantieteen laitos)

Aleksi Henttonen, VTM

2 Oppimistulosten erot

■ VENLA BERNELIUS

2.1 PISA ja kansalliset arvioinnit

Kansainvälisessä tarkastelussa suomalainen koululaitos ja oppimistulosten laatu näyttävät erinomaisina. Oppimistuloksia vertailtaessa suomalaiset peruskoulun 9.-luokkalaiset ovat 2000-luvulla olleet toistuvasti OECD:n PISA-arviointien kärjessä. Tulosten keskiarvo on kansainvälisesti hyvin korkea, oppilaiden ja koulujen väliset erot suhteellisen pieniä ja huippuoppijoita on runsaasti.³ Myös panostukset kouluopetuksen laatuun, esimerkiksi opettajien ammatillista pätevyyttä tarkasteltaessa, ovat kansainvälistä kärkeä eikä koulujen välillä näytä olevan merkittäviä eroja niissä opetuksellisissa resursseissa, jotka vaikuttavat oppilaiden suorituksiin.⁴

Kansainvälinen vertailu on kuitenkin osin harhaanjohtavaa. Vertailuasetelmassa unohdetaan helposti suomalaisoppilaiden absoluuttinen osaamistaso sekä kansallista tasoa pienemmän mittakaavan erojen ja kehitystrendien tarkastelu. Kansallisessa tarkastelussa suomalaisten koulujen tilanteessa on havaittavissa positiivisen yleiskuvan ohella myös joitakin huolestuttavia elementtejä, eikä oppimistuloksissa yllätä niihin tasa-arvotavoitteisiin, joita koulutusjärjestelmällemme on asetettu.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa mahdollisuuksien tasa-arvon tavoite on määritelty siten, että oppimistuloksissa ei tulisi olla systemaattisia eroja oppilaiden sosiaalisen taustan, sukupuolen tai asuinpaikan suhteen.⁵ Tavoitteet eivät kuitenkaan toteudu, vaan eri oppilasryhmien tulosten välillä on Suomessakin melko suuria eroja kaikilla tasa-arvon ulottuvuuksilla.⁶ Sosiaalisen taustan vaikutus oppimistuloksiin on edelleen suhteellisen merkittävä, ja alueellista vaihtelua on havaittavissa kaikilla tarkastelutasoilla eli muun muassa maan eri osissa sekä kaupunkien ja maaseudun välillä. Lisäksi oppimistuloksissa on selkeitä sukupuolten välisiä eroja, jotka vaihtelevat myös alueellisesti.⁷

Mahdollisuuksien tasa-arvon vajeen ohella myös oppilaiden konkreettinen osaamisen taso herättää kysymyksiä. Viime vuosien PISA-tutkimusten mukaan suomalaisoppilaista jää alle tie-

³ ks. esim. PISA...2007

⁴ Kuusela 2006; Välijärvi & Malin 2005

⁵ Jakku-Sihvonen 1996

⁶ Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Osaaminen...2005

⁷ Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002

toyhteiskunnan arjessa vaadittavan taitotason matematiikan taidoissa 7 prosenttia ja lukutaidossa peräti 21 prosenttia oppilaista.⁸ On hätkähdyttävää, että viidesosa kehittyneen tietoyhteiskunnan peruskoululaisista ei saavuta arjessa tarvittavia valmiuksia äidinkielellään toimimiseen. Kansallisissa arvioinneissa erot näyttävät vielä hieman suurempina kuin PISA-tutkimuksissa, ja esimerkiksi vuoden 2004 matematiikan kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa erittäin heikolle taitotasolle jäi 12 % oppilaista.⁹ Tulokset ovat selvästi haaste peruskoulun ja yhteiskunnallisen tasa-arvon kehittämiseksi edelleen, vaikka erittäin heikosti suoriutuvien oppilaiden osuus onkin Suomessa OECD-maiden pienin.

Kansallisesti ongelmallisesta kehitystrendistä puolestaan viestii se, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvasti kasvussa.¹⁰ Havainto on merkittävä, vaikka se saattaakin osittain selittyä aiempaan nähden parantuneilla valmiuksilla tunnistaa erityistuen tarpeessa olevia oppilaita. Erityisopetuksen kasvun ohella myös useat muut ongelmat näyttävät olevan lisääntymässä. Kouluissa kohdataan aiempaa enemmän sosiaalisia ongelmia, ja esimerkiksi opettajiin kohdistuvan väkivallan uhan on arvioitu lisääntyneen viime vuosina.¹¹

Maan sisäisiä alueellisia eroja tarkasteltaessa oppimistuloksiltaan pärjäävät heikoimmin Pohjois-Suomen syrjäisimmät kunnat. Seutujen sisällä monet koulutukseen liittyvät ilmiöt puolestaan kärjistyvät pääkaupunkiseudulla ja muilla suurehkoilla kaupunkiseuduilla, joilla alueellinen eriytyminen ja koulumarkkinoiden toiminta vaikuttavat koulujen tilanteeseen voimakkaasti. Vaikka esimerkiksi helsinkiläisoppilaiden suoritusaste on kaupungin aikuisväestön korkeaa koulutusta heijastellen maan keskiarvoa parempi, oppilaiden tuloksissa on enemmän hajontaa kuin muualla maassa ja koulujen väliset erot ovat huomattavasti suuremmat.¹² Esimerkiksi Opetushallituksen erikoistutkija Jorma Kuuselan analyysissä koulujen selitysosuudeksi oppimistulosten vaihtelusta saatiin maaseudulla 5 %, taajamissa 3 % ja kaupungeissa 10 %. Kaupungeissa koulujen väliset erot näyttävät siis yli kaksinkertaisina muihin kuntatyyppisiin verrattuna, ja Helsingissä koulun selitysosuus on vielä muihin kaupunkeihinkin verrattuna moninkertainen, 18 %.

2.2 Erojen pohjana sosioekonomiset erot

Koulujen oppimistulosten erot maan eri osien välillä ja kaupunkiseutujen sisällä selittyvät pääosin oppilaiden sosioekonomisella taustalla.¹³ Koulukohtaisiin oppimistuloksiin liittyviä sosiaalisia taustatekijöitä on tutkimuksissaan kartoittanut esimerkiksi Jorma Kuusela.¹⁴ Hänen Helsingin koulujen oppimistulosten analyysinsä osoittaa, että oppimistulokset ovat erittäin vahvasti sidoksissa koulun oppilaiden taustaan. Jopa 85 % koulukohtaisten, keskimääräisten oppimistulosten vaihtelusta voidaan tilastollisesti selittää oppilaiden äitien keskimääräisellä koulutuksella.¹⁵ Tulos

8 Törnroos & Kupari 2005: 24; Linnakylä & Sulkunen 2005: 51

9 Mattila 2005; ks. myös Lappalainen 2000, 2001

10 Erilaiset...2007

11 Laaksola 2007

12 Kuusela 2006: 50, 58

13 Hautamäki et al. 2005; Osaaminen...2005; Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002

14 Esim. Kuusela 2002, 2006; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002

15 Kuusela 2002

on samansuuntainen kuin useissa kansainvälisissä tutkimuksissa saatu tulos oppilaiden sosiaalisen taustan määräävyydestä koulukohtaisten oppimistulosten muodostumisessa.¹⁶

Oppimistulosten eriytyminen koulujen välillä, samoin kuin maan eri osien välillä, näyttää siis suurelta osin palautuvan koulujen välillä eriytyneeseen oppilaspohtaan. Sosioekonomisten taustatekijöiden vaikutusta voidaan havainnollistaa myös siten, että koulujen oppimistuloksia on mahdollista ennustaa kohtuullisen tarkasti koulun sijaintialueen väestörakenteen avulla. Esimerkiksi Helsingin oppilaaksiottoalueiden ominaisuuksista on mahdollista rakentaa malli, jossa aikuisväestön koulutustason, sosiaalisen asuntotuotannon ja maahanmuuttajien määrän avulla voidaan selittää noin 70 % alakoulujen ja 60 % yläkoulujen oppimistulosten vaihtelusta.¹⁷

Koulukohtaisten oppimistulosten palautuminen oppilaspohtaan sosioekonomisiin taustatekijöihin kertoo siitä, että koulutuksen periytyvyys on Suomessa edelleen melko voimakasta. Yhteys näkyy selvästi myös yksilötasolla. Kansallisten arviointien ja PISA-tulosten mukaan perheen sosioekonominen asema tai vanhempien koulutus selittävät tilastollisesti 6-7 % oppimistulosten vaihtelusta.¹⁸ Selitysosuus nousee vielä korkeammaksi, kun sosioekonomisiin tekijöihin yhdistetään kodin kulttuurinen ympäristö oppilaan kotitaustan mittariksi. Esimerkiksi vuoden 2003 PISA-tulosten mukaan kotitausta selittää keskimäärin 11 % matematiikan oppimistulosten vaihtelusta.¹⁹ Vaikka osuus on vertailumaiden pienimpiä, esimerkiksi Islannin vastaava luku 6 % osoittaa, että mahdollisuuksien tasa-arvoa voidaan edistää edelleen. Käytännössä Suomen tilanne tarkoittaa sitä, että PISA-tutkimuksissa taustaltaan vahvimman ja heikoimman oppilasneljänneksen suoritusten erot ovat lukutaidossa 52 pistettä ja matematiikassa 61 pistettä.²⁰ Suuruusluokaltaan ero on merkittävämpi kuin koko Suomen ja OECD-maiden keskiarvon välinen ero.

Koulujen oppimistulosten palautumisesta oppilaspohtaan rakenteeseen on luettavissa myös eräs positiivinen viesti koulujen tilanteesta: koulujen välillä ei näytä olevan - ainakaan toistaiseksi - yksittäisten oppilaiden suorituksiin vaikuttavia laatueroja. Esimerkiksi vuoden 2003 PISA-tulokset osoittavat, että Suomi ja Islanti ovat maailman ainoat maat, joissa missään tiettyssä koulussa opiskelu ei näytä tuottavan oppilaalle erityistä lisäarvoa, kun oppilaiden taustamuuttajat vakioidaan.²¹ Kaikilla oppilailla on siis PISA-tulosten, samoin kuin Kuuselan (2006) tutkimusten mukaan yhtäläinen mahdollisuus oppia valitsemastaan koulusta riippumatta. Oppilaan menestykseen näyttävät vaikuttavan oman motivaation ohella muun muassa kodin kulttuurinen orientaatio ja vanhempien sosioekonominen asema, mutta koulun oppilaspohta ei tuota lisävaikutusta. Muissa maissa, joissa koulujen välinen eriytyminen on voimakkaampaa, on tyypillistä, että koulu tai sen oppilaspohtaan rakenne vaikuttavat yksittäisen oppilaan tuloksiin hänen omasta taustastaan riippumatta.²²

On kuitenkin syytä pohtia, vastaako pääkaupunkiseudun tai muiden suurempien kaupunkiseutujen tilanne täysin PISA-tuloksista vedettyä koko maata koskevaa johtopäätöstä. Se, että erityisesti Helsingin koulujen väliset oppilaspohtaan ja oppimistulosten erot ovat suuremmat kuin koko maassa keskimäärin, kertoo alueen erityistilanteesta ja mahdollisesta tulevaisuuden kehitystrendistä. PISA-tutkimusten avulla pääkaupunkiseudun tilannetta ei ole mahdollista tarkastella kokonaisuudessaan, sillä tutkimuksen otokseen kuuluu noin 10 % kaikista oppilaista, eli se ei kata suinkaan kaikkia pääkaupunkiseudun kouluja. Koulun osuus oppimistulosten vaihte-

16 ks. esim. Cullen et al. 2000; Gordon & Monastiriotis 2003; Simola 2005; PISA...2007

17 Bernelius 2005

18 Kupari 2005; Hautamäki et al. 2005: 136

19 Kupari 2005

20 Kupari & Välijärvi 2005: 229

21 Välijärvi & Malin 2005

22 Välijärvi & Malin 2005; PISA...2007

lusta on Helsingissä noin 18 %²³, eli PISA-maiden tilanteeseen verrattuna suunnilleen sama kuin Uudessa-Seelannissa tai Kanadassa. Onkin mahdollista, että Suomen PISA-sijoitus näyttäytyisi hyvin erilaisena, mikäli tutkimuksessa olisivat mukana vain voimakkaimmin eriytyneen pääkaupunkiseudun koulut. Samoin on mahdollista, että koulun vaikutus yksittäisen oppilaan tuloksiin näyttäytyisi suurempana, mikäli tarkastelussa olisi Suomen sijasta vaikkapa vain Helsinki.

Pääkaupunkiseudulla alueellinen eriytyminen ja oppilaspuhjan eroja korostavat koulumarkkinat ovat mahdollisesti johtamassa tilanteeseen, jossa koulun merkitys oppimistulosten muodostumisessa lisääntyy koulujen välisten erojen kasvaessa lähemmäs muiden OECD-maiden tasoa. Alueiden välillä erilaistunut asukasrakenne johtaa koulujen välillä eriyvään oppilaspuhjaan, sillä koulujen lähtökohtainen oppilaspuhja muodostuu oppilaaksiottoalueella asuvista koululaisista. Koulumarkkinat lisäävät koulujen eriytymistä edelleen, koska pääosa muun kuin oman lähikoulunsa valitsevista oppilaista valitsee koulun, jonka oppimistulokset ovat oman lähikoulun tuloksia paremmat. Kun koulua vaihtavat oppilaat tulevat keskimääräistä koulutetummista perheistä ja heidän oppimistuloksensa ovat tilastollisesti merkitsevästi keskimääräistä parempia, oppilasvirrat lisäävät koulujen välisiä lähtökohtaisia eroja.²⁴ Lukuisissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että jos koulujen väliset oppilaspuhjan erot ovat suuria, kouluilla alkaa olla itsenäistä vaikutusta oppilaiden tuloksiin.²⁵

Toistaiseksi pääkaupunkiseudun koulujen erot ovat pysyneet alueellisen eriytymisen ja kouluvaihtojen maltillisuuden ansiosta kohtuullisen pieninä. On kuitenkin mahdollista, että mikäli yhteiskunnalliset ja alueelliset erot korostuvat entisestään ja koulujen väliset oppilaspuhjan erot kasvavat riittävän suuriksi, koulujen väliset erot saattavat alkaa voimistua kehämäisesti yhä voimakkaammin oppilaiden valikoitumisen vuoksi. Kun koulujen väliset erot ovat riittävän suuria, vanhempien halukkuus valita lastensa koulu kasvaa, ja eriytymisen kehä kiihtyy. Esimerkiksi Kuusela kuvaa tätä monopolipelinä tunnettua asetelmaa näin: ”Kaupunkikoulujen erilaistuminen tunnetaan myös systeemitieteellisessä kirjallisuudessa ”monopolipelin” nimisenä arkkityypinä. Siinä koulujen muodostaman verkoston systeeminen ominaisuus on, että vahvat voittavat ja heikot häviävät, eli kysymyksessä on itseään vahvistava silmukka.”²⁶

2.3 Oppilaspuhjan eriytyminen ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat suomalaiselle koulutusjärjestelmälle, yhteiskunnalle ja kantasuomalaisille oppilaille tärkeä voimavara globalisoituvassa maailmassa. Suomalaisen koulutusjärjestelmän sopeuttamisessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastaanottamiseen on kuitenkin myös runsaasti haasteita. Koulutusjärjestelmä on vuosikymmenten kuluessa viritetty toimimaan kulttuurisesti suhteellisen homogeenisessä ympäristössä, ja kattavien ratkaisujen löytäminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisongelmiin sekä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen erityiskysymyksiin on vaikeaa. Vielä suuremmaksi haasteeksi voi tulevaisuudessa muodostua kantäväestöön kuuluvien perheiden reagointi joidenkin peruskoulujen kasvaviin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuksiin.

²³ Kuusela 2006

²⁴ Seppänen 2006; Bernelius 2005, 2008

²⁵ ks. esim. PISA...2007

²⁶ Kuusela 2006: 58

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutuminen on toteutunut suomalaisessa koulussa eurooppalaisittain hyvin. Suomessa on käytössä ja kehitteillä useita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen tarkoitettuja toimenpiteitä aina opettajankoulutuksesta koulujen tukihenkilöihin ja maahanmuuttajataustaisille tarkoitettuihin kymppiluokkiin. Suomen maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovatkin saavuttaneet PISA-kokeissa merkittävästi parempia tuloksia kuin muiden OECD-maiden maahanmuuttajataustaiset oppilaat.²⁷ Toistaiseksi suomalaiskoulujen oppilaista on maahanmuuttajataustaisia kuitenkin vain noin 3 %, kun taas useimmissa muissa OECD-maissa osuudet nousevat huomattavasti korkeammiksi. Suurempi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus voi muuttaa merkittävästi koulun toimintaa ja mahdollisuuksia ottaa oppilaiden tarpeet yksilöllisesti huomioon – erityisesti, mikäli maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat jakautuneet kouluihin erittäin epätasaisesti. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tilanne vaikuttaa Suomenkin osalta ongelmalliselta sikäli, että ryhmän oppimistulokset ovat kansainvälisestä erinomaisuudestaan huolimatta selvästi suomalaisen kantaväestön tuloksia heikompia.²⁸ Tästä näkökulmasta lisäpanostuksia tarvitaan.

Ongelmat kantaväestön reaktioissa maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin puolestaan liittyvät koulujen kasvavan eriytymisen riskiin. Erityisesti Helsingissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä alkaa joillakin alueilla olla huomattava, ja eri etnisten ryhmien alueellinen eriytyminen on suhteellisen jyrkkää. Maahanmuuttajien alueellinen eriytyminen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kymmeniin prosentteihin kohoava osuus joidenkin koulujen oppilaista ovat kansainvälisten esimerkkien valossa kenties suurin haaste kaupungin koulujen tasapainoiselle kehitykselle. Uhkakuvana on, että osa kantaväestöstä alkaa kartella maahanmuuttajavaltaisimpia kouluja ja alueita esimerkiksi huolestuessaan lastensa kielellisestä kehityksestä, kuten useissa Euroopan maissa esitetään tapahtuneen.²⁹ Esimerkiksi Tukholmassa on useita asuinalueita, joilla maahanmuuttajien osuudet kohoavat liki 70 prosenttiin, ja joiden kouluissa ei ole kantaväestöön kuuluvia oppilaita juuri lainkaan. Eurooppalaisen tutkimusevidenssin pohjalta on esitetty, että maahanmuuttajien osuuden ylittäessä 20 % kantaväestö alkaa tyypillisesti vältellä asuinalueita, mikäli joillakin muilla alueilla maahanmuuttajien osuudet ovat vastaavasti pieniä³⁰. Keskeisenä eriytymiskehityksen kenttänä näyttäytyy nimenomaan alueen koulu. Tämä pulma ei ole ratkaistavissa maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettujen tukiohjelmien kautta, vaan toiminnan keskiöön on nostettava koko koulu.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen yliedustus joissakin Helsingin kouluissa osoittaa, että jonkinasteinen eriytymiskehitys tällä ulottuvuudella on jo käynnissä Suomessakin.³¹ Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yli 40 prosenttiin nouseva osuus joissakin kouluissa on tuntuvasti suurempi kuin ryhmän osuus vastaavien oppilaaksiottoalueiden kouluikäisestä väestöstä. Tämä osoittaa, että ainakin kouluvalinnoissa tapahtuu jonkinasteista valikoitumista nimenomaan etnisen taustan mukaisesti. Koulujen ja alueiden eriytymisen voimakkuutta koko kaupungin tasolla kuvaa se, että Helsingissä on myös kouluja, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on alle prosentti. Tulevaisuudessa haaste voimistuu nopeasti, sillä maahanmuuttajien määrä Helsingissä lisääntyy jatkuvasti, eikä maahanmuuttajataustaisen väestön alueellinen jakauma ole ainakaan viime vuosina tasoittunut.³² Mikäli ennusteet pääkaupunkiseudun väestö-

27 Hautamäki & Karjalainen 2008

28 Nissilä et al. 2007

29 Andersson 1998

30 Andersson 1998

31 Bernelius 2008; Riitaoja 2008

32 Vilkama 2008

kehityksestä pitävät paikkansa, maahanmuuttajataustaisten asukkaiden määrät tulevat useilla asuinalueilla moninkertaistumaan vuoteen 2025 mennessä.³³

Jos suomalaiskaupunkien kantaväestö alkaa monien muiden Euroopan kaupunkien tavoin vältellä tiettyjä kouluja ja asuinalueita koulujen maahanmuuttajamäärien kasvaessa, kouluissa törmätään moniulotteiseen ongelmavyöhyteen.³⁴ Kouluvalinnoissa torjuttujen koulujen oppilaspohja muodostuu ongelmalliseksi, koska kantaväestön negatiivinen valikoituminen johtaa pedagogisesti haastavamman oppilasaineksen yliedustukseen koulussa. Tällaisessa tilanteessa useat eri pulmat kasaantuvat samoihin kouluihin aivan samalla tavoin kuin huono-osaisuuden eri ulottuvuudet kasautuvat samoille alueille. Koulutuksellisesti huono-osaisimpien alueiden koulut, jotka joutuvat arjessaan kohtaamaan eniten kantaväestöön kuuluvien oppilaiden huono-osaisuutta, syrjäytymistä ja oppimisen ongelmia, joutuvat myös pohtimaan keinoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityistarpeiden tyydyttämiseen ja kantaväestön negatiivisen valikoitumisen välttämiseen. Koulujen väliset erot kasvavat näin merkittävästi, kun osa kouluista joutuu arjessaan ratkomaan moniulotteisia, valtavia resursseja ja osaamista vaativia ongelmia, kun taas toiset koulut ovat verrattain helpossa asemassa opetuksen tarjoajina. Kehitys saattaa myös edelleen vauhdittaa koulujen ja alueiden eriytymistä hyväosaisen kantaväestön reaktioiden voimistuessa.

Vastapainona eriytymiskehitykselle voidaan pyrkiä kehittämään koulujärjestelmää, joka pysyy paitsi vastaanottamaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat paremmin, myös ehkäisemään koulujen oppilaspohjan eriytymisen kierrettä. Eriytymiskiirteen ehkäisyyrkimyksissä keskeistä on ymmärrys siitä, että monietnistyvään kouluun liittyvät haasteet eivät ole ratkaistavissa pelkästään maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatulla tuella, koska suuri osa pulmista liittyy kantaväestön valikoitumiseen tai sen uhkaan. Tällöin onnistumisen ehtona on, että toimenpiteiden kohteena on koko koulu. Koulujen oppilaspohjan näkökulmasta olisi myös tärkeää pyrkiä lisäämään maahanmuuttajataustaisten perheiden mahdollisuuksia valita asuinpaikkansa helpommin myös niiltä alueilta, joilla on ennestään maahanmuuttajia vain vähän. Sosioekonomisesti tasapainoinen, kauttaaltaan monietninen kouluverkko tarjoaisi koko yhteiskunnalle merkittävästi lisää monikulttuurisuuden sosiaalista pääomaa, jonka tärkeys korostuu kansainvälistyvässä maailmassa jatkuvasti.

33 vrt. väestöennusteet: *Pääkaupunkiseudun...2007*

34 ks. *Bernelius 2008*

3 Mitä haittaa koulujen eriytymisestä voi olla?

■ VENLA BERNELIUS JA ALEKSI HENTTONEN

Suomen PISA-menestyksen ja kansallisten arviointien kauttaaltaan laadukkaaksi osoittama peruskoulu saa epäilemättä kiittää menestyksestään ennen muuta toimivia koulutuspoliittisia ratkaisuja ja osaavaa opettajakuntaa. Oppimistulosten taustatekijöitä koskevat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että menestys ei olisi mahdollista ilman Suomen nykyisen tasoista yhteiskunnallista ja alueellista tasa-arvoa ja vähäistä oppilaspohjan eriytymistä koulujen välillä. Suomalaisen koulutusjärjestelmän hyvät tulokset tuskin olisivat toistettavissa esimerkiksi voimakkaasti polarisoituneissa Yhdysvalloissa, jossa vuoden 2003 PISA-kokeen mukaan yli neljäsosa oppilaista jäi vaille tietoyhteiskunnan arjessa vaadittavan matemaattista osaamista, jossa lähes viidesosa oppilaista ei opi peruskoulun aikana lukemaan edes tyydyttävästi, ja jossa yli 40 % jää vaille tietoyhteiskunnan arjessa tarvittavaa lukutaitoa.³⁵ Suomalaisen peruskoulun onnistuminen ei siten olisi kopioitavissa suoraan muihin maihin, eikä toisaalta näyttäytyä Suomenkaan osalta itsestään selvänä tilanteessa, jossa yhteiskunnalliset ja alueelliset jaot ovat muutoksessa.

Todennäköisimmät tulevaisuuden muutostrendit suomalaisessa yhteiskunnassa ovat kasvava maahanmuuttajien määrä sekä lisääntyvät tulo- ja varallisuuserot. Voimistuessaan nämä ilmiöt aiheuttavat paineita alueellisten erojen kasvuun, vaikka esimerkiksi pääkaupunkiseudun viimeaikaisesta alueellisesta kehityksestä onkin esitetty poikkeavia tulkintoja.³⁶ Alueellisten erojen ohella koulujen toimintaan heijastuvat nopeasti myös erilaiset lapsiperheiden hyvinvointiongelmien, jotka näyttävät olevan lisääntymässä ainakin Helsinkiä tarkasteltaessa. Esimerkiksi lastensuojelun asiakkaiden määrä on kasvanut Helsingissä 30 prosenttia viimeisten 10 vuoden aikana, ja lasten oirehtiminen on lisääntynyt selvästi.³⁷

3.1 Mahdollisuuksien tasa-arvo

Suomalaisen koulutuspolitiikan peruslähtökohtana on jo pitkään ollut koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelu. Käytännössä tasa-arvon tavoittelu on saanut monia muotoja ja tasa-arvon määrittelystä on käyty jatkuvaa kamppailua eri yhteiskunnallisten ryhmien kesken.³⁸

35 Törnroos & Kupari 2005; Linnakylä & Sulkunen 2005

36 ks. mm. Kortteinen & Vaattovaara 2007; Lankinen 2007; Hyvinvointi...2005, Niska 2004

37 Hyvinvointi...2005: 47

38 Ks. esim. Ahonen 2003, Rinne & Vuorio-Lehti 1996

Yleisimmin nykykeskusteluissa on esillä mahdollisuuksien tasa-arvon käsite, joka voidaan tulkita laajasti tai suppeasti. Suppeasti tulkittuun muodossa mahdollisuuksien tasa-arvolla viitataan muodollisten esteiden poistamiseen kaikkien hakeutumiselta koulutukseen. Laajasti tulkittuun muodossaan mahdollisuuksien tasa-arvo edellyttää, ettei yksilön tausta ennusta hänen koulutuksellista menestystään. Tämän tulkinnan ytimessä on käsitys siitä, että vaikka lopputulokset voivat jakautua epätasaisesti, peliä ei tulisi pelata painotetuilla nopilla. Suppean ja laajan tulkinnan keskeisin ero on, että suppea tulkinta vaatii, ettei julkisen vallan toiminta saa rakenteellisesti syrjiä tai suosia yksilöitä näiden taustan perusteella, esimerkiksi sulkemalla jonkin ryhmän koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. Laaja tulkinta taas katsoo, että pelkkä muodollisten esteiden poistaminen ei riitä, vaan tasa-arvo vaatii toteutuakseen myös yhteiskunnan aktiivista toimintaa laajempien rakenteellisten esteiden purkamiseksi ja lähtökohtaisesti heikommassa asemassa olevien tukemiseksi.

Jos yksilön tausta vaikuttaa koulumenestykseen, se tarkoittaa, että yksilön asema ei riipu hänestä yksilönä vaan perheensä, luokkansa tai rotunsa jäsenenä. Tiettyyn perheeseen, luokkaan tai muuhun ryhmään syntynyt yksilö on osallinen ryhmänsä asemaan ilman omaa myötävaikutustaan. Mahdollisuuksien tasa-arvon periaatteen taustalla voidaan nähdä John Rawlsin näkemys oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta, josta vapaat ja tasavertaiset sopijaosapuolet pääsisivät sopuun tietämättä etukäteen omaa yhteiskunnallista asemaansa. Tähän periaatteeseen synnynnäiseen ryhmäjäsenyyteen perustuva rangaistus tai ansio ei istu.³⁹

Käytännössä suomalaisessa keskustelussa mahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa tulkitaan yleisimmin laajan määritelmän mukaisesti. Tavoitteenasetteluissa tyypillisesti todetaan, että jos lapsen sosioekonominen tausta selittää menestystä koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa, ajaututaan tilanteeseen, jossa monien kyvyt ja ahkeruus olisivat mahdollistaneet heille paremmat koulutukselliset saavutukset, paremman ammattitaidon ja aseman yhteiskunnassa kuin he saivat oman taustansa seurauksena.

Perhe ja sen tuki vaikuttavat kaikissa OECD-maissa lapsen edellytyksiin edetä koulussa ja sen ulkopuolella. Koulutusmotivoituneiden vanhempien lapset saavat kotoaan kannustusta ja konkreettista tukea koulutyöhönsä, mikä heijastuu parempana koulumenestyksenä. Suomalaisessa koulutuksen tutkimuksessa on katsottu, että koulutuksen periytyvyyttä ei voida pitää kovin vakavana ongelmana silloin, kun efekti näyttäytyy vain tämän tyyppisenä lievänä nosteenä:

”Oma tulkintamme alkaa olla se, että kyse on koulutuksen sekundaarisesta hyödyistä. Kysymys olisi siitä, että pidemmälle koulutetut vanhemmat käyttävät saamaansa koulutusta hyväkseen tavalla, joka hyödyttää myös heidän lapsiaan. Tällaisiin jälkeläisiin siirtyviin hyötyihin kuuluvat vanhempien laajempi ja syvempi osaaminen eri alueilla, mahdollisesti kirjojen tavanomaista korkeampi arvostus ja niiden hankinta kotiin, lasta tukeva ohjaus ja neuvonta kouluasioissa myös kotona. Miksi koulutuksesta ei voisi olla—tai miten siitä voisi olla olematta—hyötyä erilaisilla tavoilla ja tasoilla? Miksi kansakunnan sivistystason kohoamisesta—käytännön tasolla koulutetuista vanhemmista—ei saisi olla etua seuraavalle sukupolvelle?”⁴⁰

Tasa-arvon toteutumisen kannalta siinä, että jotkut perheet kykenevät tarjoamaan lapselleen runsaasti tukea koulunkäynnissä, ei luonnollistikaan ole mitään ongelmallista. Nämä lapset osoittavat, kuinka hyvät mahdollisuudet yksilöllä voi olla itsensä toteuttamiseen, kun hän saa kasvulleen riittävän tuen ja turvan. Sen sijaan ongelmallista on, jos lapsi ei saa koulun ulkopuolelta riittävää tukea ja kannustusta, eikä koulu pysty kantamaan kasvanutta vastuutaan lapsen

³⁹ Rawls 2003

⁴⁰ Hautamäki et al. 2005: 137

tukemisessa. Tällöin tausta heikentää konkreettisesti lapsen mahdollisuuksia, eikä koulujärjestelmä pysty saavuttamaan tavoitteitaan. Tällainen mahdollisuuksien tasa-arvon vaje näkyy Suomessakin selvästi, ja esimerkiksi PISA-tutkimukset ovat osoittaneet kouluttamattomien vanhempien lasten päätyvän selvästi muita useammin heikoimpaan osaamisneljännekseen. PISA-tutkija Pekka Kupari toteaaakin, että ”oppimismahdollisuuksien tasapuolistamisessa on edelleen haastetta myös meille.”⁴¹

Mahdollisuuksien tasa-arvo on määritelty suomalaisessa koulutuspolitiikassa siten, että oppimistuloksissa ei tulisi olla systemaattisia eroja oppilaiden sosiaalisen taustan, sukupuolen tai asuinpaikan suhteen.⁴² Tavoitteen saavuttamiseksi koulun tehtävänä on nähty riittävän tuen antaminen niille, jotka eivät saa tarpeeksi tukea koulun ulkopuolelta. Toisin sanoen lapsilla tulisi lähtökohtaisesti olla oikeus samantasoiset oppimistulokset mahdollistavaan tukeen, ja koulun kyvyn tukea lasta tulee kasvaa, jos perheen resurssit eivät riitä. Kuten edellä on todettu, nämä tavoitteet eivät vielä toteudu suomalaisessa peruskoulussa, vaan eri oppilasryhmien tulosten välillä on Suomessakin melko suuria eroja kaikilla tasa-arvon ulottuvuuksilla.

3.2 Tasa-arvolla parempia tuloksia

Tasa-arvon tavoittelu koulutuspolitiikassa ei ole ainoastaan yleisten oikeudenmukaisuuden periaatteiden tavoittelemista. Tasa-arvon tavoitteluun sisältyy myös suoria käytännöllisiä tavoitteita, jotka palvelevat yhteiskunnan yleistä hyvinvointia myös muutoin kuin oikeudenmukaisuuden toteutumisen kautta. Tämä on korostunut suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvokeskustelussa erityisesti 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteluun kytkettiin olennaisesti lahjakkuusreservien mobilisoimisen tavoite. Tasa-arvoa on perusteltu sillä, että se on tehokasta.

Tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän merkittävä käytännöllinen hyöty on siinä, että se tuottaa myös OECD:n analyysin⁴³ mukaan parempia sisällöllisiä tuloksia kuin epätasa-arvoinen järjestelmä. PISA-tutkimuksessa on havaittu, että koulujen jakautuminen tuloksiltaan hyviin ja huonompiin kouluihin on johtanut useimmissa maissa myös maan keskimääräisen osaamistason alenemiseen. Voimakkaasti eriytyneiden koulujen maita oli yhteensä 30. Näistä 21:ssä eriytymisen arvioitiin heikentäneen keskimääräisiä oppimistuloksia tuntuvasti. Oppimismyönteisimmän ja sosioekonomisesti hyväosaisimman oppilaspuolelta kouluihin tulokset kyllä paranivat hieman eriyttämisen myötä, mutta heikomman oppilaspuolelta kouluihin tulokset laskivat niin merkittävästi, että kokonaisuutena maan oppimistulokset heikkenivät tuntuvasti. Sama ilmiö toistui kouluihin, joiden sisällä oppilaat oli jaettu kaikissa aineissa erillisiin tasoryhmiin: heikoimmassa ryhmässä tulokset heikkenivät niin paljon, että paremmissa ryhmässä saavutetut parannukset mitätöityivät koulun keskiarvoa laskettaessa.

OECD:n tutkijat kiteyttivät tuloksensa seuraavasti:

”Merkittävintä on, että koulutusjärjestelmissä, joissa oppilaat jaetaan suuntautumisen mukaan eri kouluihin suhteellisen varhaisessa vaiheessa, sosioekonomisen taustan mukaiset erot oppilaiden suoritustasossa muodostuvat koostumusvaikutusten johdosta suuriksi 15 ikävuoteen mennessä. Näissä koulutusjärjestelmissä

⁴¹ Kupari 2005: 120

⁴² Jakku-Sihvonen 1996

⁴³ PISA...2007

saavutetut oppimistulokset eivät myöskään ole parempia kuin yhtenäiseen peruskouluun perustuvissa järjestelmissä. [...] Pienempi efekti on oppilaansa tasoryhmiin jakavien koulujen oppimistulosten keskiarvon lasku, joka viittaa siihen, että erotteleva käytäntö saattaa heikentää tietyn ryhmän oppimista enemmän kuin toisten oppiminen tehostuu.”⁴⁴

OECD:n analyysissä havaitut vaikutukset nousivat ennen muuta koulujen eriytymisestä, joka johtui institutionaalisista valinnoista oppilaiden jaottelussa kyvykkyyden mukaan. Suomessa koulujen eriytyminen ei perustu koulutusjärjestelmän eriyttämiseen, vaan alueellisen eriytyksen ja oppilaiden omien kouluvalintojen aiheuttamaan valikoitumiseen. Tästä huolimatta ei ole syytä olettaa, etteivätkö raportissa kuvatut ilmiöt toistuisi jossakin määrin valikoitumisen systistä riippumatta.

3.3 Koulujen ja alueiden kehityksen tukeminen

Mahdollisuuksien tasa-arvon tavoittelun ja kansallisen lahjakkuuspotentiaalini hyödyntämisen ohella kouluilla voi olla merkitystä myös kaupunkien alueelliselle kehitykselle. Tutkimusevidenssi osoittaa, että alueellinen sosioekonominen ja etninen eriytyminen heijastuu oppilaspuolelta voimakkaasti koulujen tuloksiin ja toimintaedellytyksiin, mutta myös kouluilla on itsenäinen rooli alueen väestökehityksessä. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa koulujen keskeinen merkitys alueellisen kehityksen kannalta on jo useita vuosikymmeniä tunnettu ilmiö.⁴⁵ Näissä maissa hyvämaineiset koulut nostavat usein tuntuvasti lähialueiden asuntojen hintoja erityisesti niissä osissa maata, joissa muun kuin oman lähikoulun valinta ei ole mahdollista. Mainettaan vähemmän houkuttelevat koulut voivat puolestaan karkottaa koulutusmotiveituneita lapsiperheitä asuinalueelta, jolloin ongelmaksi ei muodostu pelkästään koulun oppilaspuolelta yksipuolistuminen, vaan koko alueen väestörakenteen negatiivinen valikoituminen.

Koulujen ja asuinalueiden kehityksen välinen yhteys on negatiivista tilanteessa, jossa huonosaisuus alkaa kasautua sekä asuinalueelle että kouluun, ja vuorovaikutus vahvistaa ilmiötä kehämäisesti. Toisaalta vuorovaikutus myös avaa arvokkaan kehittämismahdollisuuden, sillä kouluihin kohdistettu tuki vaikuttaa parhaimmillaan positiivisesti myös asuinalueen kehitykseen. Samalla tavoin asuinalueiden tasapainoisen kehityksen tukeminen tuottaa myös koulutuspoliittisia hyötyjä peruskoulujen toimintaedellytyksien ja koululaisten oppimisympäristöjen parantamisessa. Parhaimmillaan suomalaiskouluissa ja -kaupungeissa voidaan löytää toimintatapoja, joilla on mahdollista tukea sekä alueiden että koulujen nousua itseään vahvistavalle positiiviselle kehitysuralle.

Kansainvälisesti koulujen ja asuinalueiden tukemisesta on suuri määrä esimerkkejä, mutta monet näistä eivät ole sellaisenaan sovellettavissa Suomen olosuhteisiin. Kansainvälisistä esimerkeistä voidaan kuitenkin oppia paljon, ja tietyt toimintatavat voivat hyvinkin olla ainakin osin sovellettavissa myös suomalaiskouluissa ja -asuinalueilla. Viime vuosina myös suomalaisvoimin, osin yhteistyössä muiden eurooppalaisten toimijoiden kanssa, on kehitetty useita malleja, joiden kokemuksia voidaan siirtää alueilta ja kouluista toisiin. Yksittäisten kouluhankkeiden ohella Helsingin kaupungilla on myös käytössä institutionalisoitu, koko kaupungin kattava

44 PISA...2007: 276 (käännös VB)

45 Esim. Cheshire & Sheppard 2004; Leech & Campos 2001; Figlio & Lucas 2000; Bogart & Cromwell 2000; Haurin & Brasington 1996

positiivisen diskriminaation malli, jonka tavoitteena on ohjata lisäresursseja koulutuksellisesti huono-osaisimpien alueiden kouluille.

Hyvä esimerkki kansainvälisesti paljon huomiota saaneesta, mutta voimakkaan kontekstisidonnaisesta onnistumistarinarista on ruotsalainen Rinkebyn koulu. Luovilla toimintatavoilla ja määrätietoisilla panostuksilla voimakkaasti segregoituneen asuinalueen koulun elvyttäminen onnistui monella mittarilla ansiokkaasti, mutta parhaimmillaankin kyse on pitkälti yksittäistapauksesta. Ruotsissa on useita eriytyneiden asuinalueiden kouluja, joilla samanlaisen menestystarinan luominen ei ole yrityksistä huolimatta onnistunut. Rinkebyn koulusta voidaan kuitenkin oppia joitakin hyödyllisiä toimintatapoja, kuten varhainen puuttuminen oppilaiden ongelmiin, konfliktien nopea selvittäminen, yhteisöllisyyden korostaminen, oppilaiden luovuuden kannustaminen ja koulun aktiivinen rooli alueellisessa ja yhteiskunnallisessa toiminnassa.

Suomalaisia esimerkkejä onnistuneista koulun ja asuinalueen tukea yhdistäneistä hankkeista ovat muun muassa Helsingissä toteutetut EU:n Urban II -ohjelman kouluhankkeet Koulua ja elämää varten, Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa (KOTA) sekä Vesalan tietotori.⁴⁶ Näiden hankkeiden piirissä oli vuosina 2001–2006 useita vanhojen, taantuvien lähiöiden kouluja, ja hankkeiden pyrkimyksenä oli parantaa koulujen oppimisolmpapiiriä, oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia sekä tukea koulun roolia laadukkaana alueellisena palveluna yhteistyössä eri alojen toimijoiden kanssa. Yhteistyökumppaneina hankkeissa oli kolmannen asteen oppilaitoksia, kaupungin julkisen sektorin toimijoita, kansalaisjärjestöjä sekä yksityisiä yrityksiä.

Vesalan tietotori-hankkeen erityisenä pyrkimyksenä oli tehostaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja koulun sisäistä hallintoa uusien tietotekniikkaratkaisuiden avulla sekä lisätä oppilaiden IT-osaamista. Erityispedagogiikkaan keskittyneessä KOTA-hankkeessa pyrittiin lisäämään opettajien taitoja tunnistaa ja auttaa oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita sekä ottaa huomioon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeet. Myös koulujen välistä yhteistyötä pyrittiin lisäämään opettajien keskinäisen tuen ja työssä jaksamisen parantamiseksi. Ammattikorkeakoulu Stadian koordinoima Koulua ja elämää varten -hankekokonaisuus oli kestoaltaan ja tavoitteenasettelultaan kouluhankkeista laajin. Sen päätavoitteina olivat oppilaiden hyvinvoinnin, oppimistulosten ja koulun ilmapiirin parantaminen sosiaalipedagogisten menetelmien avulla, yhteisöllisyyden lisääminen koulussa ja lähiyhteisöissä sekä eri aluetoimijoiden välisen yhteistyön tehostaminen. Hankkeet osoittivat, että koulujen tilanteeseen on mahdollista vaikuttaa, ja että suuri osa tavoitteista voidaan saavuttaa yllättävän pienilläkin resursseilla. Esimerkiksi Vesalan kouluun hakeneiden oppilaiden määrä lisääntyi tietotori-hankkeen aikana selvästi, ja sekä vanhemmat, oppilaat, opettajat ja hankekumppanit arvioivat kaikkien hankekoulujen tilanteen parantuneen hankkeiden ansiosta.

Suomessa, myös pääkaupunkiseudulla, ollaan edelleen kansainvälisesti poikkeuksellisen hyvässä tilanteessa. Lisääntyvät paineet alueiden välisten sosioekonomisten ja etnisten erojen kasvuun antavat kuitenkin aihetta etsiä keinoja, joilla erityisesti heikko-osaisimpia alueita voidaan tukea ja ehkäistä koulujen välisten kuilujen syntymistä. Jo lähivuosien ratkaisut voivat olla esimerkiksi Helsingissä hyvin merkittäviä. Hyvän käsityksen muutosnopeudesta saa esimerkiksi tarkastelemalla maahanmuuttajataustaisen väestön alueellista kehitystä Helsingissä viimeisen viiden vuoden aikana. Vuonna 2003 maahanmuuttajien väestöosuus ylitti 15 % vain kahdella osa-alueella Helsingissä, eikä osuus yhdelläkään alueella ylittänyt 20 prosenttia. Vuonna 2007 osuus ylitti kahdella alueella 20 %, ja 15 prosentin raja ylittyi kahdeksalla alueella.⁴⁷ Erot alueiden välillä kasvoivat tällä ajanjaksolla tuntuvasti, sillä joidenkin alueiden maahanmuuttajaosuudet ovat pysyneet alle kahdessa prosentissa. Jos kehitys jatkuisi samanlaisena vuoteen 2011 asti,

⁴⁶ ks. esim. Bernelius 2008; Rautiainen 2005

⁴⁷ Helsingin seudun aluesarjat 2007; Vilkkama 2008

maahanmuuttajien osuus ylittäisi 20 % neljän vuoden päästä jo 10 asuinalueella, ja erot alueiden välillä korostuisivat entisestään. Tulevaisuuden ennustaminen on toki epävarmaa, koska yhteiskunnallista kehitystä ja muuttoliikettä kaupunginosien välillä ei voida luotettavasti ennakoida. Muutosten suuruusluokasta ja nopeudesta on kuitenkin suhteellisen luotettavaa tietoa, ja nämä antavat aihetta pohtia tulevaisuuden asuinalueiden ja koulujen tukemista Helsingissä ja muissa suomalaiskaupungeissa. Tuki on tärkeää sekä tasapainoisen kaupunkirakenteen että laadukkaiden oppimisympäristöjen ja oppilaiden mahdollisuuksien tasa-arvon turvaamisen näkökulmasta.

4 Koulujen välisten erojen kaventaminen

■ ALEKSI HENTTONEN

Nykyisin peruskoulujen välillä ei ole kovin suuria eroja oppilasryhmien koossa tai oppilaanohjauksen ja muiden opetuksen tukipalveluiden määrässä. Mahdollisuuksien tasa-arvon tavoitetta on pitkälti tavoiteltu tarjoamalla kaikille oppilaille yhtä paljon koulun tukea. Haasteellisten oppilaiden epätasaista jakautumista kouluihin ei ole huomioitu koulujen perusresurssien jakamisessa. Kouluissa, joissa oppilaiden edellytykset saada kotoaan ja muulta ympäristöltään suurempaa tukea koulunkäyntiin, koulun vastuu lapsen kasvatuksesta on kapeampi ja vaatii vähemmän resursseja kuin kouluissa, joissa koulun merkitys opin ja tuen antamisessa on suurempi.

Koulujen väliset erot ovat jo nykyisin suurempia kuin yleisessä keskustelussa esitetään ja useat kehityslinjat uhkaavat kasvattaa niitä lähivuosina huomattavasti. Koululla on myös keskeinen merkitys asuinalueelleen, ja siten koulujen eriytymisellä on itsenäinen vaikutuksensa asuinalueiden eriytymiselle. Koulujen eriytymistä voidaan pyrkiä ehkäisemään tukemalla asuinalueiden tasapainoista väestökehitystä, mutta millä keinoilla koulujen välisiä oppimistuloseroja voitaisiin kouluista käsin kaventaa tai ehkäistä niiden kasvaminen tulevaisuudessa?

Lähtökohtana ongelman ratkaisun tulisi sovittaa yhteen kaksi nykyisen peruskoulupolitiikan periaatetta, joiden yhteensovittaminen ei aina ole ollut ongelmatonta.

- Peruskoulu on koko ikäluokalle yhteinen, korkeasoinen ja tasalaatuinen järjestelmä. Riippumatta siitä, missä koulussa oppilas suorittaa peruskoulunsa hänellä ja hänen vanhemmillaan on varmuus siitä, ettei hän kärsi kouluttautumisestaan juuri kyseisessä koulussa.
- Oppilailla, oppilaiden vanhemmilla ja opettajilla on mahdollisimman laajat mahdollisuudet valita koulu, jossa opiskelevat tai työskentelevät.

Tiukkoihin koulupiirirajoihin ei suomalaisessa koulussa voitane palata, eikä niiden palauttamisella välttämättä voitaisi odottaa saavutettavan kestäviä tuloksia. Koulujen tukemisessa kysymys on siitä, miten laajan korkean tason tavoittelu yhdistyy kansalaisen valinnanmahdollisuuksien kunnioittamiseen ja tukemiseen. Valinnanvapaus voi tukea koulujärjestelmää ja sen tavoitteita, mutta se voi myös syödä koulun onnistumisen edellytyksiä. Vaikutukselle keskeistä on se, millaiseksi oppilaiden, vanhempien ja opettajien valintatilanteet muodostuvat. Valinnanvapaus voi tukea koulun ja sen tasa-arvotavoitteiden toteutumista, jos sekä yksittäisten oppilaitosten että oppilaiden ja heidän vanhempiensa kannalta rationaalinen käytös johtaa koko järjestelmän tavoitteita edistävään lopputulokseen.

4.1 *Oppilaalle houkutteleva koulu*

Jos oppilaan voidaan odottaa jossakin koulussa saavan parempaa opetusta, saavuttavan parempia tuloksia ja kokevan opiskelun miellyttävämpänä ja kannustavampana kuin jossakin muussa koulussa on vanhemmilla kannustin lähettää lapsensa tuohon kouluun heikomman koulun sijaan. Paremmassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien vanhempien mahdollisuudet valita lapsensa koulu ovat paremmat kuin muun väestön samaan aikaan kun yhteiskunnallinen huono-osaisuus näkyy suoraan koulun saavuttamisessa tuloksissa. Heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevat lapset kärsivät siitä, että heidän vanhempansa eivät kykene tukemaan heitä opin tiellä vastaavasti kuin paremmin koulutetut vanhemmat, eivätkä lähettämään heitä kouluun, jossa he voisivat hyötyä opettajien ja vertaisryhmänsä tuesta.

Kun oppilaiden sosiaalinen tausta ennustaa koulun oppimistuloksia ja hyvät oppimistulokset lisäävät koulun houkuttelevuutta määräytyy koulun houkuttelevuus osin sen oppilaiden taustan perusteella. Koulutettujen vanhempien kyetessä paremmin ohjaamaan lapsensa houkutteleviin kouluihin, koulujen väliset erot kasvavat.

Tähän valinnanvapauden seuraukseen voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa jos yhteys koulun houkuttelevuuden ja sen oppilaiden sosiaalisen taustan välillä olisi vähemmän suora. Haasteellisten oppilaiden keskittyminen joihinkin kouluihin näkyy koulun oppimistuloksissa, mikä taas entisestään vähentää koulun houkuttelevuutta. Tilannetta voitaisiin parantaa, jos koulu, jossa haasteellisten oppilaiden osuus on suurempi, voi muuten olla houkuttelevampi kuin pedagogisesti helpompia oppilaita paimentava koulu.

Koulun houkuttelevuutta oppilaille, eli käytännössä oppilaiden vanhemmille, voitaisiin parantaa vaikuttamalla esimerkiksi luokkakokoon, opetustarjontaan ja muihin koulun tarjoamiin tukipalveluihin.

Luokkakoko

Suomalaisessa koulukeskustelussa luokkakoko on muodostunut lähes pysyväksi aiheeksi. Varsin yleisesti esitetään, että peruskoulun opetusryhmät ovat liian suuria. Ratkaisuna ongelmaan on tarjottu kaikkien oppilasryhmien pienentämistä mm. lainsäädännöllisin keinoin. Keskustelussa harvoin korostetaan, että luokkakokoon vaikutus oppimistuloksiin riippuu myös luokan oppilaista. Hyvin motivoituneet oppilaat, jotka saavat runsaasti tukea, voivat saavuttaa hyviä tuloksia suuremmassa ryhmässä kuin oppilaat, jotka tarvitsevat koululta enemmän tukea voidakseen seurata opetusta ja saavuttaa koulutukselle asetetut tavoitteet.

Motivoituneet oppilaat, jotka saavat aktiivista tukea vanhemmiltaan, voinevat joissakin oppiaineissa saavuttaa hyviä tuloksia peruskoulun viimeisillä luokilla jopa kolmenkymmenen oppilaan luokassa. Jos oppilaat tarvitsevat enemmän tukea koululta voi samojen tulosten saavuttaminen vaatia tuntuvasti pienempää ryhmäkoko, jolloin jokainen oppilas saisi osakseen enemmän huomiota. Luokkakoko voisikin vaihdella jossakin määrin koulujen välillä oppilasryhmän haasteellisuuden mukaan, jolloin opetusryhmän maksimikoko voisi helpoimman oppilasaineksen kouluissa olla suurempi kuin niissä kouluissa, joissa oppilaat tarvitsevat eniten tukea. Opetusryhmän koossa on kaikissa kouluissa tuki otettava huomioon myös oppiaineelle soveltuva opetusryhmän koko.

Kotoaan tukea saava oppilas voisi hyötyä myös opettajan paremmasta mahdollisuudesta antaa yksilöllisempää opetusta ja tukea. Hänen vanhemmillaan olisi kannustin valita lapselleen koulu, jossa tämä saa myös koululta enemmän tukea kuin opiskellessaan muiden kotoaan enemmän tukea saavien lasten kanssa. Tämä voisi tasata koulujen välisiä eroja oppilaiden taustoissa ja siten myös koulujen saavuttamia tuloksia. Vanhemmille jäisi täysi vapaus päättää siitä, kuinka tärkeänä he pitävät koulutovereiden perhetaustaa ja kuinka tärkeänä opettajan lapsille tarjoamaa aikaa.

Opetustarjonta

Peruskoulujen opetustarjonnassa on koulujen välisiä eroja. Joissakin kouluissa voi opiskella enemmän harvinaisia kieliä tai muita harvinaisia aineita, ja nämä koulut ovat monissa tapauksissa oppilaille ja vanhemmille varsin houkuttelevia. Tavoiteltuun ja harvinaiseen koulutustarjontaan pääsyä voi helpottaa, jos perheillä on runsaasti mahdollisuuksia antaa tietoa eri vaihtoehdoista ja tukea tavoiteltuun opetukseen pääsyä.

Lisäämällä tavoiteltua opetustarjontaa vähemmän houkuttelevissa kouluissa voisi niiden houkuttelevuutta olla mahdollista lisätä. Yhtenä vaihtoehtona voidaan nähdä harvinaisten, mutta muuallakin opettujen oppiaineiden tarjonnan lisääminen tai sellaisen opetuksen, jota mikään muu koulu ei tarjoa, ns. kärkiaineiden, tarjoamista. Houkuttelevia opetusaloja voivat olla harvinaisemmat kielet, luonnontieteelliset aineet, taideaineet sekä liikunta.

Suurten eurooppalaisten kielten osalta kyse olisi pitkälti muualla opettujen aineiden tarjonnan laajentamisesta uusiin kouluihin, mutta erityisesti ulko-eurooppalaisia suuria kieliä ei opeteta käytännössä missään. Esimerkiksi pitkän mandariinikiinan opetuksen saattaisi houkuttaa korkean koulutusmotivaation perheiden lapsia. Kärkiaineita voisi olla mahdollista rakentaa myös tekemällä yhteistyötä esimerkiksi yliopistojen kanssa ja tarjoamalla laajemmin kulttuurin ja kirjallisuuden opetukseen kytkeytyvää kieltenopetusta.

Luonnontieteisiin ja matematiikkaan painottuneen koulujen osalta olisi tarpeen selvittää, millä tekijöillä on keskeinen vaikutus niiden houkuttelevuudelle. Luonnontieteellisesti painottuneen koulun houkuttelevuutta saattaa esimerkiksi lisätä mahdollisuus edetä joustavasti pidemmälle kuin peruskoulun oppimäärä vaatii, toteutettuna yhteistyössä ylempien oppilaitosten kanssa.

Taideaineissa ja liikunnassa houkuttelevuutta voisi olla mahdollista lisätä oppiaineen sisäisen monipuolisuuden lisäämisellä. Esimerkiksi tarjoamalla kuvanveistoa, grafiikanpainantaa, öljymaalauksia, yksilöllistä soiton- tai laulunopetusta yhteistyössä konservatorion kanssa, golfia, ratsastusta, voimistelua, uintia, painonnostoa tai miekkailua.

Muut tukipalvelut

Opetuksen määrän ja monipuolisuuden lisäksi koulun houkuttelevuutta voidaan lisätä koulun muilla palveluilla. Runsaampi oppilaanohjaus, erityisopetuksen tarjonta, kuraattoripalvelut, koulupsykologit, kouluterveydenhuolto ja mielenterveydenhuolto voivat myös lisätä koulun houkuttelevuutta, koska vanhemmat voivat luottaa lapsensa saavan koulussa kaiken tarvitsemansa avun. Yhteistyökumppaneita olisi mahdollista etsiä myös koulujen ulkopuolelta, kuten esimerkiksi Helsingin EU:n Urban II -ohjelman kouluhankkeissa on tehty.

Oppilaita ja vanhempia houkuttelevat myös hyvä opetus ja hyvät opettajat. Ollakseen opilaille ja vanhemmille houkutteleva koululle on eduksi jos se kykenee houkuttelemaan myös hyviä opettajia.

4.2 Opettajalle houkutteleva koulu

Nykyisessä peruskoulujärjestelmässä ei ole käytössä erityisiä mekanismeja, joilla opettajia kannustettaisiin hakeutumaan opettamaan lapsia ja nuoria, jotka tarvitsevat koululta enemmän tukea kuin oppilaat keskimäärin. Haasteellisempia oppilaita opettava opettaja joutuu käytännössä asettamaan oppimistulostavoitteet alemmaksi tai tekemään samalla palkalla enemmän töitä kuin opettaessaan helpompaa oppilasryhmää. Tällöin opettajalla on kannustin hakeutua kouluun, jossa oppilasphoja on vähemmän haastava. Päinvastaiseen suuntaan saattavat vaikuttaa opettajan ammatillinen suuntautuminen, ammattietos tai muut aatteelliset tekijät. Jotta opettajan kannustimiin voitaisiin tehokkaasti vaikuttaa, tarvitsisimme tutkimustietoa siitä, mikä tekee koulusta opettajalle houkuttelevan. Kokonaisuutena perinteisillä eliittikouluilla rekrytointiongelmat lienevät kuitenkin pääsääntöisesti vähäisempiä kuin haasteellisemmän oppilasaineksen kanssa kamppailevilla kouluilla.

Voidaan toisaalta myös ajatella, että opettajien kannustimiin voitaisiin vaikuttaa vastaavalla tavalla kuin oppilaiden ja vanhempien kannustimiin. Jos hyväksytään periaate, että koulujen resurssien tulee määräytyä niiden tehtävän vaativuuden mukaan, olisi myös opettajia mahdollista nykyistä paremmin kannustaa hakeutumaan erilaisiin kouluihin.

Mahdollisia kannustimia haastavampiin kouluihin hakeutumiselle voivat olla pienemmät opetusryhmät, mahdollisuus yksilölliseen opetukseen ja ohjaukseen sekä taloudelliset kannustimet. Opetusryhmien kokoa on käsitelty edellä ja siitä seuraa pitkälti myös mahdollisuus tarjota yksilöllistä opetusta ja huomiota oppilaille. Aina siirtyessään kouluun, jossa oppilasryhmä on haasteellisempi, pääsisi opettaja opettamaan aiempaa pienempää ryhmää. Opettajaa ei tällöin rangaistaisi halusta opettaa niitä, jotka tarvitsevat enemmän koulun tukea ja apua.

Voitaisiin myös harkita opettajan taloudellista kannustamista haasteellisen oppilasaineksen opettamiseen. Voidaan myös ajatella, että kyseessä olisi työn vaativuuden parempi huomioiminen palkkauksessa. Periaatteessa voidaan ajatella käytettävän vastaavaa liukuvaa kannustusmekanismia kuin opetusryhmien koossa, jolloin haasteellisesta oppilasaineksesta saatavan lisäkannustimen suuruus voisi olla esimerkiksi enimmillään 25 %. Tällöin työskentely-ympäristön haasteellisuus heijastuisi opetusryhmän koossa ja opettajan palkitsemisessa.

4.3 Rahoitusmalli

Erityisten haasteellisessa ympäristössä toimivia kouluja on Helsingissä tuettu ns. positiivisen diskriminaation määrärahoilla, joilla näille kouluille on kohdennettu lisäresursseja. Erityisiä haasteita kohtaavien koulujen tunnistaminen ja erillinen resursointi voidaan nähdä askeleena kohti koulujen työtaakan nykyistä tarkempaa huomioimista koulujen resursoinnissa. Positiivisen diskriminaation politiikan haasteena voidaan nähdä paitsi siihen kohdistettujen määrärahojen vaatimattomuus, myös se, että erillisellä heikkojen koulujen tunnistamisella voidaan ajautua lisäämään koulujen välisiä eroja, vaikka näiden koulujen nimiä ei kerrottaisikaan julkisuuteen.

Koulujen tunnistamiseen nojaavan politiikan voidaan pelätä johtavan joidenkin koulujen leimautumiseen huonoiksi kouluiksi, vaikka niiden heikompien tulosten taustalla ei ole koulun heikkous, vaan tehtävän muita kouluja suurempi vaikeus. Tämän taakan ei voitane olettaa jakautuvan niin voimakkaasti, että joidenkin koulujen taakka on raskas ja toisten kevyt. Erot koulujen välillä lienevät pieniä ja asteittaisia – toisessa päässä ovat hyvin vaikeissa olosuhteissa toimivat koulut ja toisessa hyvin helpoissa olosuhteissa toimivat koulut.

Erilliseen lisärahoitukseen nojaavan positiivisen diskriminaation politiikan voidaan ajatella ruokkivan ajatusta koulujen kohtaamista haasteista jonakin koulujen perustoiminnan lisänä tai muuten siitä erillisenä kysymyksenä. Tällöin positiivinen diskriminaatio kohdentaa lisäresursseja tämän lisätehtävän hoitamiseen. Voidaan kuitenkin ajatella, ettei koulun tehtävän haasteellisuus ole erillinen tehtävä tai tarve, vaan koulun kaiken toiminnan ominaisuus. Tällöin tehtävän haasteellisuus olisi perusteltua ottaa huomioon kaikkien resurssien jaossa, ei jotakin lisätehtävää hoitavat koulut erikseen tunnistamalla.

Kouluille voitaisiin kohdentaa resursseja mallilla, jossa resurssien suuruus vaihtelisi asteittain koulutuksen järjestäjän kohtaaman taakan haasteellisuuden mukaan. Käytännössä malli voisi toimia siten, että rahoituksen perusosa määräytyisi opetuksen perusresurssitarpeesta, jonka päälle tuleva lisäosa määräytyisi koulun opetustehtävän haastavuuden perusteella. Mallia sovellettaisiin kaikkiin kouluihin, ei vain erikseen heikoiksi tunnistettuihin.

Perusasteen koulutuksen resurssien jaossa kunnille ja kuntayhtymille sekä edelleen oppilaitoksille voitaisiin ottaa huomioon ne ympäristön ominaisuudet, jotka selittävät oppimistuloksia, mutta jotka eivät hyväksytyin mahdollisuuksien tasa-arvomäärittelyn mukaan saisi niitä selittää. Oppimistuloksia selittävät oppilasjoukon ominaisuudet voisivat toimia luontevana toimintaympäristön haasteellisuuden indikaattorina.

Valtakunnallisella tasolla huomioon otettavia mittareita voisivat olla esimerkiksi vanhempien koulutustaso, työmarkkina-asema sekä maahanmuuttajien osuus, joita esimerkiksi Tukholman kaupunki käyttää perusteena koulujen resurssien tarpeen arvioimiseen. Alueiden ja kaupunkien sisällä voitaisiin resurssien jaossa käyttää tarkempia mittareita, kunhan käytettävä malli on selkeä ja läpinäkyvä.

5 Lopuksi

Koulu on monin osin yhteiskunnallisen tasa-arvon lämpömittari, jossa näkyy mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuminen koko yhteiskunnassa. Samalla koulu voi toimia tasa-arvon edistämisen välineenä. Suomalaisen peruskoulun jatkuvana haasteena on tarjota kaikille taustaan katsomatta yhtäläinen mahdollisuus hyviin oppimistuloksiin. Tätä tavoitetta ei vielä kukaan ole saavutettu, vaan oppilaiden tausta heijastuu elämäntulkun aina yliopistoon ja työelämään saakka. OECD:n tulkinnan mukaan merkittävät puutteet tasa-arvossa myös heikentävät koko koulutusjärjestelmän tuloksia. Tasa-arvon edistäminen näyttäytyykin kannattavana paitsi yksilöiden elämänmahdollisuuksien, myös koulutusjärjestelmän laadun ja hyvien tulosten turvaamisen näkökulmasta.

Suomalaisessa peruskoulussa on kansainvälisestä erinomaisuudestaan huolimatta vielä parantamisen varaa. Koulu myös kohtaa lähivuosina monia haasteita, jotka voivat heikentää tasa-arvon toteutumista nykyiselläkin tasolla. Näihin haasteisiin voidaan vastata vain, jos koulujen toiminnassa huomioidaan niiden toimintaympäristön muutos. Haasteiden tunnistamisella ja koulujen toiminnan sopeuttamisella niihin voidaan myös vaikuttaa koulujen houkuttelevuuteen ja siten pyrkiä vähentämään koulujen eriytymistä oppilaiden taustan mukaan.

Koulut ovat monella tapaa riippuvaisia yhteiskunnallisten ja alueellisten rakenteiden tasapainoisuudesta. Voimakas alueiden välinen eriytyminen heijastuu tyypillisesti kouluihin kasvavina oppimisympäristöjen ja oppilasohjien eroina, ja voimakkaasti eriytyessään koulut saattavat alkaa tuottaa kokonaisuudessaan heikompia oppimistuloksia kuin oppilasohjaltaan tasapainoisemmat koulut. Tasapainoisen yhteiskunta- ja aluekehityksen tukeminen onkin tärkeää myös koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Toisaalta kouluihin suunnattu tuki myös edesauttaa positiivista yhteiskunnallista ja alueellista kehitystä. Koulu voi kaventaa perhetaustasta johtuvia eroja oppilaiden välillä, ja alueellisesti houkutteleva koulu voi toimia merkittävänä vetovoimatekijänä lapsiperheiden muuttopäätöksissä, edistäen näin asuinalueiden tasapainoista kehitystä.

6 Lähteet

- Ahonen, Sirkka (2003) *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino, Tampere.
- Andersson, Roger (1998). Socio-Spatial Dynamics: Ethnic Divisions of Mobility and Housing in post-Palme Sweden. *Urban Studies* 3/1998, 397-428.
- Bernelius, Venla (2005). Onko oppimistulokset valettu betoniin? Tutkimus Helsingin kaupunkirakenteen ja peruskoulujen oppimistulosten yhteydestä ja kouluvalintojen vaikutuksista. Pro gradu -tutkielma. 103 s. Maantieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Bernelius, Venla (2008). Lähi(ö)koulu – Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II -ohjelman kouluhankkeissa. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia* 3/2008. 96 s.
- Cullen, Julie Berry, Brian A. Jacob ja Steven D. Levitt (2000). The impact of school choice on student outcomes: An analysis of the Chicago public schools. *NBER working papers* 7888. National Bureau of Economic Research, Cambridge (USA). 50 s.
- Erilaiset oppijat – yhteinen koulu 2004-2006 (2007). Opetushallituksen hankkeen loppuraportti. 57 s.
- Gordon, Ian ja Vassilis Monastiriotis (2003). Urban size, spatial segregation and educational outcomes. *LSE Research Papers* 87. London School of Economics. 41 s.
- Hautamäki, Jarkko, Sirkku Kupiainen, Pekka Arinen, Airi Hautamäki, Markku Niemivirta, Pekka Rantanen, Mari Ruuth, Patrik Scheinin (2005) Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. *Oppimistulosten arviointi* 1/2005. Opetushallitus, Helsinki.
- Hautamäki, Jarkko & Tommi Karjalainen (2008) Niina Virtasen & Mari Karjalaisen haastattelu Helsingin yliopiston verkkotiedotusjulkaisussa 11.2.2008. www.helsinki.fi/verkkotoimitus
- Hyvinvointi Helsingissä (2005). *Helsingin kaupungin tietokeskuksen verkkojulkaisuja* 11/2005. 91 s.
- Jakku-Sihvonen, Ritva (1996). Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström ja Sinikka Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?, 2-6. *Oppimistulosten arviointeja* 1/96. Opetushallitus, Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, Ritva ja Erkki Komulainen (2004). Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. *Oppimistulosten arviointeja* 1/2004. Opetushallitus, Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Jorma Kuusela (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. *Oppimistulosten arviointeja* 7/2002. 2. uusittu painos. Opetushallitus, Helsinki. 95 s.
- Kortteinen, Matti & Mari Vaattovaara (2007). Miten Helsingin käykään? *Yhteiskuntapolitiikka* 2/2007, 137-145.
- Kupari, Pekka (2005). Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 115-127. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (2005) Suomalaisen osaamisen perusta säilynyt vahvana. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 223-233. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen

- tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Kuusela, Jorma (2002). Helsingin koulujen oppimistulokset: Kokoava katsaus. Julkaisematon raportti. Opetushallitus, Helsinki. 34 s.
- Kuusela, Jorma (2006). Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. *Oppimistulosten arviointi 6/2006*. Opetushallitus. 144 s.
- Laaksola, Hannu (2007). Oppilaiden väkivalta raaistunut. *Opettaja 47/2007*, 20.
- Lappalainen, Hannu-Pekka (2000). Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. *Oppimistulosten arviointi 1/2000*. Opetushallitus, Helsinki.
- Lappalainen, Hannu-Pekka. (2001). Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001. *Oppimistulosten arviointi 6/2001*. Opetushallitus, Helsinki.
- Lankinen, Markku (2007). Helsingin kehitys seudullisessa kontekstissa. *Yhteiskuntapolitiikka 1/2007*, 3-21.
- Linnakylä, Pirjo & Sari Sulkunen (2005). Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 37-64. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Mattila, Leena (2005) Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004. Opetushallitus. *Oppimistulosten arviointi 2/2005*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Nissilä, Leena, Hanna-Mari Sarlin & Anne Nurminen (2007) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Esitys **Suomi** toisena kielenä -opetuksen kehittämispäivät 8.–9.10.2007 –seminaarissa 9.10.2007. Esitys pdf-dokumenttina Opetushallituksen sivuilla, <http://www.oph.fi/attachment.asp?path=1,436,13979,65315,76322,76326>
- Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa* (2005) Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu. 261 s.
- Niska, Ari (2004). Alueiden väliset erot Helsingissä 2000-2004: Kasvavaa erilaistumista vai erojen tasoittumista? *Helsingin kaupungin tietokeskuksen neljännesvuosijulkaisu Kvartti 4/2004*, 24-37.
- Pisa 2006: Science Competencies for Tomorrow's World – Volume 1, Analysis (2007). OECD:n PISA-julkaisuja.
- Pääkaupunkiseudun väestö- ja palveluntarveselvitys (2007). Pääkaupunkiseudun neuvottelukunnan Kunta- ja palvelurakenneuudistushankkeen selvityksiä 19.6.2007. 102 s.
- Rawls John (2003) Justice as Fairness – A Restatement. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Riitaaja, Anna-Leena (2008). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat Helsingin osa-alueilla ja kouluissa. Teoksessa Bernelius, Venla. Lähi(ö)koulu – Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II -ohjelman kouluhankkeissa, 28-29. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3/2008*.
- Rinne Risto ja Minna Vuorio-Lehti (1996) *Toivoton unelma – Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle*. Opetushallitus, Helsinki.
- Seppänen, Piia 2006. *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia, 26. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku. 348 s.
- Simola, Hannu (2005). Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka 2/2005*, 179-187.
- Törnroos, Jukka & Pekka Kupari (2005). Suomalaisnuorten matematiikan osaaminen. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 7-36. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Vilkama, Katja (2008). Maahanmuuttajataustainen väestö Helsingissä – kasvu alueittain 1992-1997. Bernelius, Venla. Lähi(ö) koulu – Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II -ohjelman kouluhankkeissa, 20-21. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3/2008*.
- Välijärvi, Jouni & Antero Malin (2005). Koulutuspalvelujen laatu jakautuu Suomessa tasaisesti. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 141-150. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.

