

Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa

Mira Kalalahti ja Janne Varjo

Perheiden aikaisempaa vapaampi kouluvalintaoikeus ja peruskoulujen eriytymiskehitys ovat nousseet näyttävästi julkisen keskustelun aiheiksi. Tässä artikkelissa analysoimme tähän julkiseen keskusteluun liittyvää koulutuspoliittista puheavaruutta. Kuvaamme perusopetukseen sijoittumista ja valikoitumista ohjaavien periaatteiden rakentumista ja muuntumista koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta. Tarkastelemalla tasa-arvon käsitehistoriallisia kerrostumia osoitamme nykyhetkessä kaksi erillistä kilpailevaa tulkintaa, jotka ilmenevät perusopetuksen lähikouluperiaatteessa ja perheiden kouluvalintaoikeuden esiin nostamisessa.

Koulutuksen tasa-arvon käsite muutoksessa

Suomalainen peruskoulu ja koulutuksen ohjausjärjestelmä ovat muuttuneet merkittävästi viimeisten 20 vuoden aikana osana yleistä yhteiskuntapoliittista kehitystä. Tiukasta normatiivisesta sääntelykulttuurista on siirrytty pitkälti hajautettuun, yksilöllisten valintojen avulla ohjautuvaan ja arvioinnin kautta todennettavaan koulutuksen ohjausjärjestelmään. 1990-luvun koululainsäädännön periaatteiden mukaisesti koulutuksen järjestäjät – kunnat – päättävät aikaisempaa itsenäisemmin toiminnastaan. Kansalliset tavoitteet säädetään valtakunnallisesti opetussuunnitelman perusteissa; keinojen etsiminen näiden tavoitteiden saavuttamiseksi on annettu paikallisten viranomaisten vastuulle. (Varjo 2007.)

Sääntelyn väljentyessä koulutuksen yksilöllisten oikeuksien ja mahdollisuuksien tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden käsitteet saavat uudenlaisia merkityksiä. Niihin sisältyy jännitteitä, jotka ilmenevät erityisesti kuntia sitovan lähikouluperiaatteen ja vanhempien aikaisempaa vapaamman kouluvalintaoikeiden käytännön toteutuksessa.

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma esittelee useita erillisiä, jopa ristiriitaisia koulutuksen tasa-arvon tavoitteita:

Sukupuolten välisiä eroja osaamistuloksissa, koulutukseen osallistumisessa ja koulutuksen suorittamisessa kavennetaan ja koulutuksen periytyvyyttä vähennetään.

Perusopetuksen järjestämisen lähtökohtina ovat laadukas ja turvallinen lähikoulu sekä yhtenäinen peruskoulu. Vahvistetaan jokaisen yksilön mahdollisuutta oppimiseen sekä luovuuden, osaamisen ja erilaisten lahjakkuuksien kehittämiseen. Koulujen eriytyminen estetään. (VN 2011, 31–32.)

Myös Pääministeri Kataisen laajapohjaisen, kuuden puolueen hallituksen ohjelmasta ilmevät koulutuksen tasa-arvon käsitteelle annetut tulkinnat ovat käsittehistoriallinen (ks. Hyvärinen ym. 2003, 9) esimerkki poliittisesta – tässä tapauksessa poikkeuksellisen rasakaasta – neuvottelutilanteesta, jossa vastapuolet käyttävät samoja, omana ajankohtanaan suosittuja käsitteitä mutta pyrkivät antamaan niille omaa näkemystään tukevia merkityksiä. Näin samana pidetty käsite voi saada vaihtelevia tulkintoja eri puheavaruuksissa ja ajanjaksoilla. Lähtökohtana on tällöin se, että käsitteet ovat historiallisia ja aina vähintään potentiaalisesti kiistanalaisia. Käsitteitä voi toisin sanoen määritellä ja käyttää uudella tavalla, mutta ei silti vapautua niiden historiallisesta merkitysvarammasta. (Hyvärinen ym. 2003, 10.) Eeva Aarnion (1998, 32, 53) mukaan käsitteissä tapahtuu liikettä silloin kun niihin kasautuu uusia tulkintoja sekä odotuksia. Tämä liike on normaalisti suhteellisen hidasta – eli uudet tulkinnat eivät kerralla syrjäytä vanhoja, vaan niiden sisältämät merkitykset ikään kuin kerrostuvat.

Tasa-arvon voidaan myös ajatella olevan niin erityinen ja keskeinen osa suomalaista toisen maailmansodan jälkeistä koulutuspoliittista puheavaruutta, että sen käsitteellinen analysointi on jäänyt pinnalliseksi sekä sille annetun sisällön yhteydet valittuihin yhteiskuntapolitiittisiin näkökulmiin erittelemättä. ”Kun pyrkimys tasa-arvoon nähdään yhä yleisemmin itsestään selvänä kehityssuuntana, yhteiskunnallisen edistyksen keskeisenä päämääränä, on itse käsite muuttunut epämääräiseksi ja jopa ristiriitaiseksi” (Puohiniemi 2002, 295; ks. myös Meriläinen 2011).

Yksinkertaisimmillaan tasa-arvon ihanne tarkoittaa tiettyä kohtelua, joka kaikkien tulisi saada tai jonka kaikki saavat. *Samankaltaisuuden* sijaan tasa-arvolla tavoitellaan *samankaltaista* kohtelua samojen moraalisten ja luonnollisten oikeuksien suhteen. Määriteltäessä moraalisia ja luonnollisia oikeuksia tasa-arvon ihanteeseen kohdistetaan kuitenkin historiallisesti normatiivisia arvotuksia, joten erilaiset käsitteet tasa-arvon ihanteesta voivat olla myös vastakkaisia. Valitusta näkökulmasta riippuen kyse voi olla kaikille jaettavista, samanlaisista oikeuksista ja eduista tai tietyistä yhteiskunnallisista ryhmistä, joita tasa-arvo rajataan koskemaan (esimerkiksi kansalaisuuden tai iän mukaan). (Oppenheim 1968, 102–104; Arneson 2001, 4724.)

Tässä artikkelissa olemme kiinnostuneita siitä miten oppilaiden valinta perusopetukseen on rakentunut institutionaalisesti eri aikakausina – toisin sanoen, *miten koulutusjärjestelmä, sen rakenne ja sitä ohjaavat normit ovat määrittäneet oppilaiden sijoittumista tai valikoitumista oppilaitoksiin*. Analysoimalla oppilasvalintaan liittyviä puheavaruuksia ja koulutuspoliittisia käytäntöjä hahmottelemme, miten oppilaiden sijoittumisen ja valikoitumisen periaatteet heijastavat mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteelle annettuja merkityksiä sekä niiden muutoksia eri aikakausina. Puheavaruudella tarkoitamme teoreettista työkalua, jolla kuvataan tietystä rajatusta aihepiiristä käydyn julkisen keskustelun tilaa ja rakennetta (Alasuutari 1996). Vaikka puheavaruus muodostuu puhujista ja toimijoista sekä heidän asemistaan ja näkökohdistaan, emme tässä yhteydessä varsinaisesti analysoi historiallisten toimijoiden intentioita tai niiden keskinäisiä valtasuhteita.

Esityksessämme koulutuspoliittinen puheavaruus ja käytännöt rakentuvat sekä muuntuvat historiallisissa kerrostumissa, jotka ilmentävät erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja koulutuksen tasa-arvon ihanteesta. Keskitymme koulutukseen sijoittumiseen ja valikoitumiseen erityisesti mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta. Mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitamme käsitystä yhtäläisestä mahdollisuudesta suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein asuinpaikasta, sukupuolesta ja vanhempien varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta (Jakku-Sihvonen 2009, 27).

Tulkinnan vakuuttavuuteen ja kuvauksen uskottavuuteen (ks. esim. Kalela 2002, 180–189) pyrimme analyysissä yhdistämällä useammista primaari- ja sekundaarilähteistä käsin rekonstruoituja päättelyketjuja. Sekundaarilähteinä käytämme aikaisempaa koulutussosiologia ja -poliittista tutkimusta sekä aikalaisanalyysseja, jotka tarjoavat tulkinnalle kysymyksenasettelun. Primaarilähteiden (koulutuspoliittisten valtiopäiväasiakirjojen ja komiteamietintöjen) avulla rekonstruoinimme koulutuspoliittisia puheavaruuksia, joissa tapahtuvia poliittisia kamppailuja tarkastelemme käsiteanalyttisellä lähestymistavalla.

Artikkelissa kuvaamme miten sijoittumisen ja valikoitumisen muodot heijastavat muutoksia koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen erilaisista tulkinnoista ja merkityksistä neljässä eri kerrostumassa. Ensimmäinen kerrostuma kuvaa siirtymää rinnakkaiskoulujärjestelmään. Siirtymässä mahdollisuuksien tasa-arvon ihanteeksi nostetaan muodollisesti yhtäläinen pääsy koulutukseen (*formal equality of opportunity*) ja sitä kuvaamaan käytetään konservatiivista tasa-arvokäsitystä (ks. esim. Husén 1972; Raivola 1982). Seuraava kuvattava koulutuspoliittinen murros on siirtymä yhtenäiskoulujärjestelmään ja sitä ilmentävään liberaaliin käsitykseen tasa-arvosta. Käsitteeseen liittyy muodollisen tasa-arvoisen koulutukseen pääsyn lisäksi ihanne oikeudenmukaisesta mahdollisuuksien tasa-arvosta (*fair equality of opportunity*) ja julkisesta koulutusjärjestelmästä, joka takaa todelliset koulutukseen osallistumisen mahdollisuudet erilaisista sosiaalisista, maantieteellisistä ja taloudellisista lähtökohdista huolimatta. (Ks. esim. Ahonen 2003; Meriläinen 2011.)

Kolmatta kerrostumaa luonnehtii koulutusmahdollisuuksien ja yhteiskuntapolitiikan oikeudenmukaisuuskäsitysten mukaisten tavoitteiden yhä tiiviimpi yhdistyminen. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisempaa turvaamista perustellaan radikaaleilla näkemyksillä tasa-arvosta, joiden tavoitteeksi asetetaan luokkarakenteisiin pohjautuvien koulutusmahdollisuuksien esteiden kompensoiminen yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä. Yhteiskunta- ja koulutuspolitiikan kytkeytymistä kuvataan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (*social justice*) ihanteella. (Ks. esim. Raivola 1982; Tyler 1977.) Neljättä ja samalla viimeisintä murrosta kuvataan artikkelissa käsiteparilla yksilölliset koulutukselliset oikeudet sekä mahdollisuuksien tasa-arvo. Viimeisessä luvussa keskustellaan näiden kahden tasa-arvon ulottuvuuden ristiriitaisuudesta ja siitä millainen kuva mahdollisuuksien tasa-arvosta tai oikeudenmukaisuudesta niiden avulla konstruoidaan.

Kouluihin sijoittumisen ja valikoitumisen näkökulmasta viimeisimmän kerrostuman uudet, yksilöllisiä oikeuksia ja mahdollisuuksia korostavat tulkinnat tasa-arvoisesta tai oikeudenmukaisesta koulutusjärjestelmästä näkyvät erityisesti viimeaikaisessa perheiden kouluvalintoja koskevan sääntelyn väljentämisessä. Vastoin aikaisempaa lainsäädäntöä, vuoden 1999 alusta voimaan tulleessa perusopetuslaissa (L 628/1998) mainitaan erikseen oppilaan oikeudesta hakeutua myös muuhun kuin kunnan hänelle osoittamaan lähikouluun. Kouluvalintamahdollisuuksien lisääminen ei ole tarkoittanut suomalaisessa koulutuspolitiikassa täydellistä tai yhdenmukaista kouluvalintamahdollisuuden avaamista ja siirtämistä perheille. Perusopetuslain asettamissa puitteissa koulutuksen pääasialliset järjestäjät – kunnat – hallinnoivat vanhemmille vaihtelevasti avautuvia paikallisia kouluvalintatiloja. (Varjo & Kalalahti 2011.)

Rinnakkaiskoulujärjestelmä ja konservatiivinen käsitys tasa-arvosta

Usko perimän vaikutukseen ja ihmisten synnynäisiin eroihin ovat määritelleet osaltaan koulutusjärjestelmien kehittymistä ja ylläpitäneet sosiaalista järjestystä olosuhteissa, joissa ei ollut merkittävästi maantieteellistä, ammatillista tai sosiaalista liikkuvuutta. Voidaankin todeta, että koulutuksen tasa-arvon käsitteellä ei ollut nykyisenkaltaista merkitystä esiteolli-

nessa yhteiskunnassa, jossa perhe oli pääsääntöisesti vastuussa jäsentensä hyvinvoinnista ja koulutuksesta (Sauvala 1974, 12). Käsityksen mukaisesti Jumala oli antanut jokaiselle ihmiselle tietyn määrän erilaisia kykyjä ja yksilön tehtävänä oli huolehtia näiden kykyjen käytöstä.

Teollisen vallankumouksen myötä alettiin perustaa laajamittaisemmin erillisiä koulutusinstituutioita, joiden tehtävänä oli opettaa nuorille niitä tietoja ja taitoja, joita he tarvitsivat ja joita ei ollut mahdollisuus oppia kotipiirissä. Samanaikaisesti ihmiset alkoivat enenevästi mieltää itsensä tietyn yhteiskuntaluokan edustajina. Tämä ilmeni myös koulutukseen valikoitumisessa. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä eri yhteiskuntaluokkien jäsenille oli omat koulutusväylänsä: yhtäällä suurille massoille tarkoitettua kansanopetusta ja toisaalla yläluokkien jälkeläisille oppikoulua ja yliopistouraa varten omat erilliset valmistavat koulunsa. Atso Sauvala (1974, 13; ks. myös Kivinen & Rinne 1995; Naumanen & Silvennoinen 2010) kutsuu peruskoulua edeltäneitä rinnakkaisia koulumuotoja duaaliseksi, luokkastratifioiduksi koulutusjärjestelmäksi.

Suomessa tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta yleisen sivistystason nostaminen ja rahvaan saaminen osalliseksi kansakoulujärjestelmän piiriin olivat fennomaanien keskeisiä koulutuspoliittisia tavoitteita. Alempien yhteiskuntaluokkien osallistumisen kansakouluopetukseen mahdollistava periaate kirjattiin *Suomen Hallitusmuotoon* (L 94/1919, 80§): ”Opetus kansakouluissa on oleva kaikille maksuton”.

Ensimmäistä kansakouluasetusta (A 12/1866) valmistelleen Uno Cygnaeuksen kannan mukaisesti

[– –] ei valtion pitäisi kustantaa ensi opetusta varten eri kouluja alemman kansan ja ”johtavan säädyn” lapsille, vaan olisi kansakoulu niin järjestettävä, että talonpojan, työmiehen ja n.k. paremman kansan lapset voivat saada sen alemmilla osastoilla ensimmäisen alkuopetuksen yleisissä tietoaaineissa. (Cygnaeus 1910, 374.)

Vastoin Cygnaeuksen näkemystä toinen aikakautensa keskeinen koulutuspoliittinen vaikuttaja J.V. Snellman ei hyväksynyt ajatusta kansakoulusta koko kansan pohjakouluna, joka tasoittaisi lasten koulutuksellisia lähtökohtia. Kansakoulun nimeäminen ”kansanmiehen yliopistoksi” sisälsi ajatuksen kahden kerroksen sivistyksestä ja kansakoulun riittävydestä rahvaalle. (Ahonen 2003, 45.)

Kansakoulun neljän alimman luokan määrittely oppikoulun pohjakouluksi vuonna 1905 oli ensimmäinen konkreettinen toimenpide kaikille yhteisen peruskoulutuksen luomiseksi. (Ensiö 1917; Niemi 1969.) Koulutusjärjestelmän institutionaalisen kehityksen myötä oppikoulun pääsykuulustelu sai uudenlaista merkitystä ja painoarvoa koko ikäluokkaa jakavana ja jatko-opintoihin karsivana mekanismina. Huomionarvoista on, että vaikka jo vuoden 1872 koulujärjestyksessä (A 26/1872, 21§) määritellyt pääsyvaatimukset olivat *de jure* kaikille samat, uusintivat ne erontekoja eri yhteiskuntaluokkien ja maantieteellisten alueiden välillä. Kaupunkien säätyläiset saattoivat edelleen lähettää lapsensa yksityiseen, kolmivuotiseen valmistavaan kouluun ja sitä kautta oppikouluun.

Rinnakkaiskoulujärjestelmän tasa-arvon ihanteeksi on jo 1970-luvulta alkaen luonnehdittu *konservatiivista tasa-arvokäsitystä*. Torsten Husénin (1972, 26–39) esittelemää jaotetta noudattaen Reijo Raivola (1982, 111–116; ks. myös Lehtisalo & Raivola 1999, 70–72) määrittelee konservatiivisen tasa-arvokäsityksen pitävän ihmisten välisiä eroja luonnollisina. Eriarvoisuus on välttämätöntä taloudellisen kasvun ja sosiaalisen järjestyksen takia, koska kilpailu takaa kykyjen parhaan mahdollisen käytön. Näin ollen on perusteltua kouluttaa ”lahjakkaimmiksi” arvoitettuja oppilaita jatko-opintokelpoisuuden tuottavissa oppikou-

luissa ja tarjota muille välttämättömät perustaidot kansakoulussa ilman mahdollisuutta jatkaa opintieillä.

Mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta kyse on muodollisesta mahdollisuuksien tasa-arvon ihanteesta. Tätä toteuttaa koulutusjärjestelmä, jossa koulutukseen hakeutuminen on muodollisesti avoin kaikille ja koulutukseen valitaan kykyjen ja oppilaiden preferenssien mukaisesti. Koulutukseen osallistumisen sosiaaliseen ja taloudelliseen asemaan liittyviä esteitä ei kuitenkaan kompensoida, vaan koulutuserot ovat luonnollinen seuraus yhteiskuntaluokasta ja perimästä. (Husén 1972, 28–31; Arneson 2001, 4725.)

Yhtenäiskoulujärjestelmä ja liberaali käsitys tasa-arvosta

Kansakoululaitoksen kehittäminen nousi merkittäväksi yhteiskuntapoliittiseksi kysymykseksi toisen maailmansodan jälkeen. Poliittisessa debatissa yhtenäiskoulujärjestelmää vaativat, lähinnä poliittisesta vasemmistosta nousevat, kannanotot alkoivat yhä enenevästi haastaa konservatiivista tasa-arvonäkemyksestä kannattavia näkemyksiä. Rinnakkaiskoulujärjestelmän ongelmaksi nähtiin yhtäältä koulutukselliseksi umpiperäksi ymmärretty kansankoulu ja toisaalta oppikouluun liittyvät eriarvoisuutta uusintavat rakenteet. Oppikouluverkko nähtiin alueellisesti epätasaisena ja lukukausimaksut alempien sosiaaliluokkien osallistumista rajoittavina. (Ahonen 2003, 103–105.)

Yhtenäiskoulujärjestelmää kannattava *liberaalinen käsitys tasa-arvosta* (Raivola 1982, 116–123; ks. myös Lehtisalo & Raivola 1999, 72–74) huomioi että kykyjen ja ominaisuuksien paras toteutuminen edellyttää maantieteellisten, taloudellisten ja sosiaalisten esteiden raivaamista pois opintieiltä. Edellä mainitut tekijät estävät erityisesti alemmista sosiaaliluokista lähtöisin olevia opiskelijoita etenemästä kykyjensä mukaisesti. Verrattuna aiempaan konservatiiviseen painotukseen, *liberaalilla* käsityksellä korostetaan yksilöiden yhtäläisiä luonnollisia oikeuksia; oikeutta tasa-arvoiseen kohteluun (Hellsten 1996, 15–26). Tasa-arvon nimissä jokaisella tulee olla mahdollisuus päätyä siihen sosiaaliseen asemaan, johon hänen kykynsä oikeuttavat (Husén 1972, 31; Sauvala 1974, 13). Myöhemmissä kerrostmisissa voidaan nähdä liberaalin tasa-arvokäsityksen kahden erilaisen tulkinnan, *hyvinvointi-liberalismiin* ja *uusliberalismiin* (tai *libertarismiin*) vuorottelevia painotuksia, jotka näkyvät tasa-arvon tavoitteiden muodossa (Hellsten 1996, 15–26).

Yhtenäiskoulujärjestelmää kannattaneen poliittisen vasemmiston näkökulmasta rinnakkaiskoulujärjestelmän nähtiin estävän yhteiskunnan lahjakkuusreservin tehokasta hyödyntämistä. Liberaali käsitys koulutuksen tasa-arvosta manifestoitui yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymistä koskevilla suunnitelmissa. Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen kannattajat painottivat yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta sekä lahjakkuusreservien eli kaikkien kykyjen saamista yhteiskunnan käyttöön varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta:

Samalla kun täten toteutetaan sosiaalisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vaatimus, samalla vedetään tämän uuden kouluorganisaation avulla syrjäkylistä ja vähävaraisista kodeista yhteiskunnan käyttöön ne lahjakkuusreservit, jotka säätyjaon pohjalle aikoinaan rakentanut rinnakkaiskoulujärjestelmä on jättänyt ja yhä jättää sivuun. (Ed. Lahtela, ml.; 1963 vp. Ptk. 2156.)

Yhtenäiskoulusuunnitelma sai osakseen myös ankaraa kritiikkiä; oppikouluväki ja poliittinen oikeisto kantoivat huolta oppikoulun tason laskemisesta ja käyttivät esimerkkinä koke-

muksia Ruotsin yhtenäiskoulukokeilujen epäonnistumisesta. Ihmisten erilaisuudesta johdun olisi myös koulujen oltava erillisiä:

[– –] epäkohtia on olemassa, mutta sikäli kuin ne johtuvat oppilaiden lahjakkuuden erilaatuisuudesta ja -asteisuudesta, ei yhtenäiskoulu ole niitä esim. Ruotsissa pystynyt ratkaisemaan, vaan on jouduttu uudenlaisten vielä vaikeampien ongelmien eteen, kun oppilasaineksen heterogeenisuuden koko asteikko on vaikuttamassa luokassa. (Ed. Linkola, kok.; 1963 vp. Ptk. 2160–2161.)

Peruskouluopetuksen ”tasapäistävä” vaikutus nähtiin uhaksi. Tasapäistämisen torjumiseksi poliittisen oikeiston edustajat ja oppikouluväki vaativat lahjakkaiksi arvioituille oppilaille erityisiä opetusjärjestelyjä:

Erialaisten luontaisten taipumusten, lahjojen ja älykkyyden luomaa erilaista lähtöviivaa emme kuitenkaan kukaan kykene välttämään [– –]. Myös erikoislahjakkuuksille tulisi suoda omaa tilaa. Ei tule olemaan hyväksi madaltaa yleistasoa heikompien mukaan. (Ed. Borg-Sundman, kok.; 1968 vp. Ptk. 760–761.)

Konservatiivisen näkemyksen mukaisesti yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen sijasta epätasa-arvoa olisi vähennettävä edesauttamalla rinnakkaisten koulumuotojen maksuttomuutta sekä kehittämällä opintososiaalisia etuisuuksia. Vuonna 1965 opetusministeri Jussi Saukkonen (kok.) korosti että kaikilla oppilaille tuli vanhempien varallisuudesta huolimatta olla tasapuolinen mahdollisuus kykyjensä ja lahjakkuuksiansa mukaiseen koulunkäyntiin. Tasapuolisuuden takeeksi riittäisi, että eri rinnakkaisten koulumuotojen oppivelvollisuusikäisille oppilaille taattaisiin samat etuisuudet eli koulunkäynnin maksuttomuus, ilmaiset oppikirjat, maksuton kouluruokailu ja kouluterveydenhuolto sekä avustusta koulumatkoihin. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 44). Ratkaisuna oli siis opintososiaalisten etuisuuksien tasapuolistaminen ja oppikoulun käymisen mahdollistaminen taloudellisesti kaikille yhteiskuntaluokille.

Yhtenäiskouludebatissa ilmenee aikaisempaa laajempi näkemys yhteiskunnallisesta tasa-arvoisuudesta, jolloin koulutuspolitiikan tehtäväksi asetettiin epätasa-arvoisuuksien tasoittaminen merkittäviksi katsottavien (yhteiskunnallisten) erojen suhteen (Oppenheim 1968, 102–104; Arneson 2001, 4724). Muodollinen mahdollisuuksien tasa-arvo (*formal equality of opportunity*) laajeni koulutuspoliittisessa puheavaruudessa kohti oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon (*fair equality of opportunity*) ihannetta, jossa jokaiselle taataan julkisesti rahoitetun koulutusjärjestelmän puitteissa todellinen mahdollisuus hankkia koulutus, jolla voi kykyjensä ja taitojensa mukaisesti osallistua meritokraattiseen koulutuskilpailuun (Arneson 2001, 4725).

Liberaalin tasa-arvokäsityksen hengessä vuonna 1967 annettu hallituksen esitys laiksi koulutusjärjestelmän perusteiksi korosti ulkoisten esteiden raivaamista koulutusmahdollisuuksien tieltä.

Jotta lasten vanhempien taloudelliset mahdollisuudet, koulumatka ja näistä johtuvat seikat eivät vaikuttaisi koulutustien valintaan, tulee peruskoulun oppilaille olla samat ulkoiset edellytykset koulunkäyntiin. Näistä syistä, ja siksi että peruskoulun käyminen on oppivelvollisuuden täyttämistä, on sen oltava kaikilla asteilla maksuton ja samanlaiset sosiaaliset edut tarjoava. (HE 44/1967 vp.)

Siirtymä peruskoulujärjestelmään lakkautti valinnan eri koulumuotojen väliltä Suomessa. Vastoin rinnakkaiskoulujärjestelmän käytäntöä jaotella oppilaat oppi- ja kansakoululaisiin oppikoulun pääsyttutkinnon avulla *Laki koulujärjestelmän perusteista* (L 467/1968) korosti peruskoulun olemusta yhtenäisenä, koko ikäluokan kouluna. Peruskoulun siirtymisen myötä oppilaan koulupaikan osoittaminen muuttui koulupiirien avulla hallinnoiduksi. Oppikoulun pääsykokeiden poistuttua oppilaan asuinpaikasta tietyn koulupiirin alueella muodostui käytännössä ainoa kriteeri, jonka avulla kunnat jakoivat oppilaat ylläpitämiinsä peruskouluihin koko oppivelvollisuuskoulun ajaksi. (Varjo 2011.)

”Yhteiskuntapoliittisen kokonaisuuden periaate” [1] – koulutuksen tasa-arvon käsitteen laajeneminen

Vuoden 1963 periaatepäätös peruskouluun siirtymisestä ja vuoden 1968 laki koulujärjestelmän perusteista olivat sinetöineet peruskouluun liittyvät rakenteelliset kysymykset. Yhtenäisen yhdeksänvuotisen peruskoulujärjestelmän suunnittelu 1960-luvulla on mahdollista tulkita liberaalin ja konservatiivisen tasa-arvon käsityksen väliseksi poliittiseksi vastakkainasetteluksi, jonka seurauksena liberaali käsitys tasa-arvosta alkoi syrjäyttää konservatiivista.

Peruskoulujärjestelmään siirtymisen (1972–1977) myötä tasa-arvon käsitteeseen alettiin edelleen liittää uudenlaisia sisältöjä ja merkityksiä poliittisen vasemmiston toimesta. Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistaminen koulutuksen avulla muodostui lähtökohdaksi peruskoulujärjestelmän ja yhteiskuntapolitiikan vahvistuvalle kytkökselle. Liberaalin käsityksen mahdollisuuksien tasa-arvosta ei katsottu huomioivan yhteiskunnan sosiaalisen rakenteen kerrostuneisuutta riittävästi. Muodollisesti tasa-arvoinen pääsy samanlaiseen opetukseen ei taannut tasa-arvoista yhteiskunnallisten asemien saavuttamista. 1960-luvun kuluessa mahdollisuuksien tasa-arvon kytkeytyi aikaisempaa vahvemmin sosiaaliluokkaan. Luokkasidonnaisuuden huomioiminen merkitsi että yksilöiden kouluosaavutukset johtuivat myös koulutusjärjestelmän ominaisuuksista ja yhteiskunnan rakenteesta (Husén 1972, 32–37). Sosiaalisen taustan ja biologisen perimän vaikutuksen lisäksi yksilöllisten kykyjen toteutumisen esteiksi nähtiin koulutusjärjestelmän rakenteisiin sisältyviä tekijöitä, jolloin mahdollisuuksien tasa-arvo edellytti toteutuakseen koulutuksen muodollisten esteiden lisäksi koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntarakenteeseen liittyviä muutoksia. (Tyler 1977, 12–18; Heath 2001, 4723.)

Jaakko Itälän johtaman *Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintöön* (KM 1973:52) sisältyy vahvasti ajatus tasa-arvon käsitteen sisällön laajentamisesta liberaalin käsityksen ulkopuolelle. Komitea totesi mietinnössään koulutuksen tasa-arvon perustuvan kolmeen tekijään: Ensiksi, eri väestöryhmien tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin koulutuksen saantiin. Toiseksi, kannustavaan pedagogiikkaan, joka aktiivisesti pyrkii poistamaan taustatekijöistä aiheutuvaa jälkeenjääneisyyttä, tukemaan oppimisvaikeuksissa olevia ja saattamaan oppilaat mahdollisimman korkean yhteisen minimitason yläpuolelle. Kolmanneksi, opetusjärjestelmän rakenteeseen, joka ei ryhmitä yhteiskunnan jäseniä yleissivistyksen ja jatko-opintomahdollisuuksien puolesta jyrkästi toisistaan poikkeaviin koulutusryhmiin. (KM 1973:52, 18–19.) Komitean näkemyksen mukaan:

Taloudellisten ja maantieteellisten esteiden täydellistä poistamista onkin pidettävä koulutuksellisen tasa-arvon ensimmäisenä edellytyksenä. Peruskoulun toteuttaminen ja opintotukijärjestelmän kehittäminen ovat merkittäviä askeleita tähän suuntaan. Lopullisena tavoitteena tulisi olla kaiken koulutuksen

ilmaisuus ja koulutusaikaiset elantokustannukset peittävä opintotukijärjestelmä. (KM 1973:52, 19.)

Koulutusjärjestelmän pedagogisten ja rakenteellisten ominaisuuksien merkitys koulutusmahdollisuuksien tasaveroiselle hyväksikäytölle on kuitenkin ratkaisevan tärkeä. Vaikka kaikki koulutus olisi ilmaista sekä alueellisesti tasaisesti jakautunutta ja vaikka kaikki koulutusaikaiset elantokustannukset korvattaisiin, mutta itse koulutuksen rakenne ja pedagogiikka olisivat heikoista taustalähtökohdista tulevien kannalta epäedullisia, koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi hyvin vajavaisesti. (KM 1973:52, 19.)

Koulutuksen kehittämisen taustalla nähtiin olevan ”yhteiskuntapoliittisen kokonaisuuden periaate”, jonka mukaan koulutuksen oikeutusta oli tarkasteltava yksilön, yhteiskunnan ja työelämän etujen yhdensuuntaisuudesta (KM 1975:33, 167). Liberaalin yksilöllisiä mahdollisuuksia korostavan tasa-arvokäsityksen lisäksi em. periaatteeseen kytkeytyi myös yhteiskuntateoreettinen näkemys yhteiskunnan ja koulutuksen muutosten välisistä suhteista, joiden keskiössä nähtiin olevan yhtäältä valtarakenteet ja toisaalta koulusaavutusten luokkasidonnaisuudet (Raivola 1982). Koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan yhteistä ihannetta voi kuvata sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (*social justice*) käsitteellä.

Kun liberaalin tasa-arvokäsityksen mukaan tarkoitus on ensisijaisesti poistaa ulkoiset esteet, jotta jokaisen lapsi voi kehittyä oman kykynsä mukaisesti (koulumenestys tai epäonnistuminen riippuu yksilöistä itsestään), *radikaali tasa-arvokäsitys* tuo liberaalin tasa-arvokäsitykseen kompensoivia toimenpiteitä ja korostaa myös opiskeluolosuhteiden merkitystä (Raivola 1982; Tyler 1977, 16–18; Husén 1972). Voidaan myös sanoa, että edeltänyt liberaali tasa-arvokäsitys sai hyvinvointiliberalistisiin tulkintoihin ja positiivisen vapauskäsityksen mukaisiin käytäntöihin perustuvia painotuksia. Näillä haluttiin tarjota yksilöille todellisia – aineellisista ja materiaalisista hyvinvointiin liittyvistä rajoitteista riippumattomia – toimintavaihtoehtoja ja mahdollisuuksia (Hellsten 1996, 15–26). Näkemyksen mukaisesti heikompia kasvuolosuhteita tulee kompensoida tukemalla oppilaita koulussa. Vuoden 1971 koulutuskomitean esittelemän *oppimisvaikeuksien voittamisperiaatteen* lisäksi esiopetuksen kehittäminen 1970-luvulla on esimerkki tuolloin koulutuspolitiikan agendalle nousseista positiivisen diskriminaation keinosta (KM 1973:52, 19; Härkönen 2002, 31–32).

Liberaalin tasa-arvokäsityksen laajenemisesta huolimatta peruskoulujärjestelmässä säilyi kerrostumia konservatiivisesta tasa-arvonäkemyksestä. Lahjakkaiden opetukselle ja erilaisten kykyjen edellyttämälle erilaiselle, eritasoiselle ja erilliselle opetukselle nähtiin olevan vielä tarvetta. Opetuksen yleisen tason madaltaminen heikoimpien oppilaiden vuoksi ei olisi hyväksi heille itselleenkaan:

Vähemmän lahjakkaat kokevat koulun itselleen ylivoimaiseksi korkeakoulu-kelpoisuuteen pyrittäessä. Lahjakkaammat tuntevat itsensä turhautuneiksi ollessaan pakotettuja pidättäytymään kykyjään vaatimattomimmissa suorituksissa. Yksilöillä on erilaisia kykyjä ja taipumuksia, erilaisia harrastuksia, erilainen eteenpäin pyrkimyksen halu, erilainen työskentelytehokkuus jne. (Ed. Pystynen, kok.; 1977 vp. Ptk. 113.)

Niin sanottu tasokurssijärjestelmä oli peruskouluun sisäänrakennettu rinnakkaiskoulujärjestelmän jäännös, joka siirsi aikaisemmin rinnakkaisten koulumuotojen väliset koulutukseen sijoittumisen ja valikoitumisen mekanismit uuden yhtenäiskoulujärjestelmän sisälle – tosin

ilman erillistä pääsykoemenettelyä. Oppilaat jaettiin eritasoiisiin matematiikan ja kielten opetusryhmiin, joihin sisällytettiin myös sellainen suppea kurssi, joka ei tuottanut jatko-opintokelpoisuutta lukioon vaan vastasi lähinnä vanhaa kansalaiskoulua. Osmo Kivinen (1988, 218) näkee tasokurssien kärjistetyksi ”[– –] olleen se hinta, joka oli maksettava, että myös oppikouluväki ja muut samanmieliset saattoivat hyväksyä peruskoulun”. Pojat ja alempien sosiaaliryhmien lapset olivat yliedustettuina suppeammilla kursseilla, joten tasokurssijärjestelmä tuotti osaltaan sukupuolittuneita ja sosiaaliluokkasidonnaisia jaotteluita yleissivistyksen ja jatko-opintomahdollisuuksien suhteen (KM 1975:109, 79; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 57).

Tasokurssijärjestelmää vaadittiin poliittisen vasemmiston ja keskustan edustajien toimesta poistettavaksi oppilaita eriarvostavana heti peruskoulujärjestelmän alusta alkaen. Mikään peruskoulussa tehty valinta ei saanut sulkea mahdollisuutta hakeutua jatko-opintoihin:

Peruskoulu-uudistus tuo muodollisesti kaksiportaisen järjestelmän, mutta peruskoulun nykyinen tasoryhmitys ylläpitää osiillisesti täsmälleen samanlaista jatko-opintokelpoisuuden porrastusta kuin entinen keskikoulu ja kansakoulu. (Ed. Karpola, kesk.; 1977 vp. Ptk. 101.)

Peruskoulujärjestelmään siirtymisen ja tasa-arvon käsitteen laajenemisen myötä koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoistamisessa korostui yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde. Tämä merkitsi suunnitelmallista koulusaavutusten sosiaaliluokkasidonnaisuuden vähentämistä, yksilöllisten oppimismahdollisuuksien turvaamista ja koulutuksen umpiperien poistamista. On huomattava, että perusopetukseen sijoittumisen ja valikoitumisen kannalta radikaali tulkinta tasa-arvosta ei tuonut varsinaisesti uusia periaatteita tai käytäntöjä, vaan perusopetukseen pääsy oli edelleen pääosin valikoimatonta.[2] Peruskoulun oppilasvalinnan periaatteiden säilyessä ennallaan oppilaiden sijoittumiseen ja valikoitumiseen liittyvät tasa-arvonäkökulmat alkoivatkin kohdentua toisen asteen koulutukseen.

Perusopetuslaki ja yksilölliset oikeudet sekä mahdollisuuksien tasa-arvo

Tasokurssien poistaminen vuonna 1985 sinetöi peruskoulun yhtenäistymiskehityksen. Käytännössä tämä merkitsi koko ikäluokan eriytymätöntä opetusta ja oppilaan oikeutta päästä maantieteellisesti mahdollisimman lähellä asuinpaikkaansa sijaitsevaan peruskouluun ilman valikoitumista pääsykokeiden tai tasoryhmitysten avulla. Koulutusjärjestelmän kokonaisuuden kannalta tasokurssien poistaminen merkitsi oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksien yhdenvertaistamista.

Oppilaita valikoimattomaan ja opetusta eriyttämättömään peruskoulujärjestelmään kohdistettiin myös kritiikkiä. Yhteiskunnallisen ilmapiirin muuttuessa asteittain yksilöllisyyttä, tehokkuutta ja kilpailukykyä korostavaksi, epäilyt peruskoulun tasapäistävästä ja erilaiset lahjakkuudet huomiotta jättävästä vaikutuksesta nousivat jälleen esille (Hovi ym. 1989, 126).

Suomen Työnantajain Keskusliiton (STK) koulutuspoliittinen toimielin (Teollisuuden koulutusvaliokunta) tuotti 1980- ja 1990-luvuilla kokonaisen sarjan koulutuspoliittisia pamfletteja. Erityisesti 1980-luvun loppupuoliskon kirjoitukset olivat suoran kriittisiä kannanottoja yhtiäiskoulua vastaan.

On pohdittava myös, ovatko tulokset paremmat kuin rinnakkaiskoulussa, ja onko peruskoulu pystynyt antamaan parhaille oppilaille mahdollisuudet kykyjensä mukaiseen etenemiseen ja heikoimmille realistisia tavoitteita ja apua oppimisvaikeuksiin. (Teollisuuden koulutusvaliokunta 1989, 32–33.)

Yksilöllisyyden huomioimista – sekä erityislahjakkaiden että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla – vaativat kannanotot saivat yhä enemmän painoarvoa 1990-luvun kuluessa. Koulujärjestelmältä alettiin vaatia uudenlaista joustavuutta ja yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia.

Tasa-arvoiseen koulutuspolitiikkaan kuuluu se, että jokainen koulutettava saa peruskoululain mukaan kykijensä mukaisen koulutuksen. [–] Peruskoulun erityisopetuksen on kohdattava sekä oppimisviivästymistä kärsivät että eri tavalla lahjakkaat oppilaat. [–] Kokoomus pitää perusteltuna, että koulutuspoliittisen keskustelun on lähdettävä yksilön kehittymisen ehdoista. Tarjontaan perustuvasta koulutusputkiajattelusta on siirryttävä kohti kysyntään perustuvia yksilöllisiä koulutusvaihtoehtoja. (Ed. Pohjanoksa, kok.; 1990 vp. Ptk. 1844.)

Koulutuksen tasa-arvo uudelleenmääriteltiin yksilöiden tasa-arvoiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa omia kykijään ja pyrkimyksiään. Uusliberalistiseksi tasa-arvoksi nimetyssä näkemyksessä korostuivat yksilölliset valinnanmahdollisuudet, koulutuksen säätelyn vähentäminen ja kouluvalintojen vapauttaminen. (Ahonen 2002, 177–179.)

Oppilaiden valikointi ja karsinta perusopetukseen ennalta-asetettujen kriteerien avulla teki paluun koulutuspolitiikan asialistalle vuosina 1993–1998 valmistellun koululainsäädännön kokonaisuudistuksen myötä. Kansliapäällikkö Jaakko Nummisen johdolla työskennelleen virkamiestyöryhmän muistio antoi perheiden koulunvalintaoikeudelle uudenlaista painoarvoa ehdotamalla perusopetuslakiin erityistä mainintaa siitä, että lapsi voi hakeutua muuhunkin kuin kunnan ensisijaisesti osoittamaan kouluun – esimerkiksi oman kunnan toiseen kouluun, muun kunnan kouluun, valtion, yksityisen yhteisön tai säätiön ylläpitämään oppilaitokseen. Muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun pyrkiviä tuli ”oppilasvalinnassa kohdella yhdenvertaisin perustein” (OPM 1995, 41).

Perheiden koulunvalintaoikeuden lisääntyessä vastaavasti koulutuksen järjestäjien oikeus valikoida oppilaat perusopetukseen nousi keskeiseksi kysymykseksi koululakien uudistamisessa. Eduskunnan sivistysvaliokunta tarkensi arvonnan yhdenmukaiseksi perusteeksi oppilasvalinnassa. Poikkeuksena yhdenvertaisuusperiaatteesta ainoastaan oman kunnan oppilaat voitiin asettaa etusijalle oppilaaksiotossa. (SiVM 3/1998 vp, 32.) Hakeuduttaessa muuhun kuin kunnan osoittamaan lähikouluun valiokunta lisäsi *Perusopetuslakiin* (28§) mahdollisuuden käyttää soveltuvuuskokeita oppilasvalinnassa – tosin samalla rajaten niiden käytön koskemaan ainoastaan erityistehtävän saaneita tai muita painotettua opetussuunnitelmaa noudattavia oppilaitoksia.

Jos opetuksessa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jossa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta, voidaan oppilaita otettaessa käyttää myös oppilaan taipumuksia edellä tarkoitettuun opetukseen osoittavaa koetta. Valintaperusteista ja -kokeesta tulee ilmoittaa etukäteen. (SiVM 3/1998 vp, 62.)

Valiokunnan kannan mukaan sallittuja soveltuvuuskokeitakin tuli käyttää vain ”aineissa, joilla ei ole merkitystä yleisen jatko-opintokelpoisuuden kannalta”, ja kokeissa voitaisiin mitata ainoastaan hakijoiden ”taipumuksia asianomaiseen opetukseen”. Mietintönsä perusteluissa – mutta ei kuitenkaan itse lakipykälässä – valiokunta toteaa kategorisesti, että pääsykokeiden käyttöä perusopetuksessa ei tule sallia. (SiVM 3/1998 vp, 32.)

Kysymys koulujen valintaoikeuden kasvattamisesta ja siihen kytkeytyvästä koulujen eriyttämisestä politisoitui nopeasti. ”Sekavaksi ja tulkinnanvaraiseksi kompromissiksi” (Varjo 2007, 232) arvostellun *Perusopetuslain* 28 §:n tulkittiin yhtäältä mahdollistavan aikaisempaa paremmin sekä erikoislahjakkaiden että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioon ottamisen:

Eri alueisiin erikoistuneita kouluja ja soveltuvuuskokeita tarvitaan, jotta lahjakkaimmilla on mahdollisuus saada erityisosaamisalueillaan pitemmälle menevää koulutusta jo varhaisessa vaiheessa. Yhtä lailla kuin heikoimpien syrjäytyminen on uhka, on myös lahjakkaimpien motivaation menetyksien seurauksena, eikä erikoistumisen pitä olla vain taideaineisiin keskittynyttä. (Ed. Siimes, kok.; 1998 vp. Ptk. 3270.)

Toisaalta valintakokeiden käyttömahdollisuuden avaamisessa nähtiin piilevän myös eriarvoistumiseen liittyviä epätoivottavia mahdollisuuksia. Opetusministerinä 1970-luvulla toimineen Jaakko Itälän tulkinnan mukaan lopulliset päätökset soveltuvuuskokeisiin liittyvistä periaatteista ja käytännöistä jätettiin perusopetuslain ulkopuolelle, kuntien vastuulle:

Koulun oikeus oppilaiden valikointiin soveltuvuuskokeilla (eli siis pääsyttukinnoilla) rajattiin sellaisiin kouluihin, joissa noudatetaan painotettua opetussuunnitelmaa tai joilla on erityistehtävä. [– –] Pääsyttukintojärjestelmän paluun kannalta ratkaisevia kysymyksiä ovat miten vapaasti käsitettä ”painotettu opetussuunnitelma” tulkitaan ja miten vapaasti kouluja jätetään ilman lähikoulutehtävää. Jos ”painotettuun opetussuunnitelmaan” riittää mietinnössä mainittu yhden tai useamman aineen tavallista suurempi tuntimäärä, paine esimerkiksi hieman tavallista laajempaa matematiikkaa ja englantia opettaviin ”kovien” aineiden karsintakoulujen perustamiseen kasvaa. (Itälä 1998.)

Itälän kuvaama uhkakuvana matematiikan ja kielten kaltaisten lukuaineiden painotusten avaamisesta soveltuvuuskokeille aiheuttaisi jatko-opintomahdollisuuksien rajaamista – jopa oppikoulun pääsyttukintoa muistuttavalla tavalla:

Matematiikkaa ja kieliä opiskelevista suurin osa tarvitsee näitä aineita nimenomaan muiden alojen opiskelun pohjaksi. Siksi näillä aineilla tapahtuva oppilasvalinta peruskoulussa karsii jatko-opintomahdollisuuksia. Eli palataan samaan tilanteeseen, johon oppikoulun pääsyttukinto lopulta kaatui. (Itälä 1998.)

Vuoden 1999 alusta voimaan astunut *Perusopetuslaki* (L 628/1998) muutti merkittävästi oppilaiden sijoittumiseen ja valikoitumiseen liittyviä käytäntöjä sekä niiden hallintaa. Vanhemmat saivat – nyt lainsäädännössä erikseen mainittuna – mahdollisuuden hakea lapselleen paikkaa myös muusta kuin kunnan osoittamasta lähikoulusta. Samalla koulutuksen järjestäjille puolestaan tarjoutui mahdollisuus profiloita oppilaitoksiaan erilaisilla painotetun opetuksen luokilla ja valikoida osa oppivelvollisista niihin erityisten valintakokeiden tai muiden vastaavien menettelyjen avulla.

Kunnat ovat käyttäneet perusopetuslain tarjoamia mahdollisuuksia perustaa erikoisluokkia ja käyttää valintakokeita hyvin vaihtelevasti. Seurauksena suuriin, kaupunkimaisiin kuntiin on muodostunut erilaisia koulujen profiloitumiseen ja kouluvalintaan liittyviä toimintapolitiikkoja ja käytäntöjä – *paikallisia institutionaalisia kouluvalintatiloja*, joissa perheet toimivat kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten pääomiensa sallimissa puitteissa. Suomen kuntien voidaan todeta eroavan toisistaan nimenomaan sen perusteella, miten ne edistävät tai rajoittavat koulujen välistä kilpailua ja kunnallisten koulumarkkinoiden syntymistä. (Varjo & Kalalahti 2011.)

Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa

Kouluvalintamahdollisuuksien avaaminen vanhemmille ja koulutuksen järjestäjille annettu oikeus valikoida oppilaitaan korostavat koulujen erikoistumista. Kuntien toimintapolitiittisista ratkaisuista ja kouluvalintatilojen eriytymiskehityksestä onkin tullut yhtenäiskoulujärjestelmän

ja siihen liitetyn mahdollisuuksien tasa-arvon tavoitteen ydinkysymys (Seppänen 2001; Varjo & Kalalahti 2011).

Oppilaaksiottoa säädellössään kunnat toteuttavat kahta erillistä tavoitetta. Yhtäältä ne pyrkivät turvaamaan mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen takaamalla kaikille oppilaille tasa-puolisesti pääsyn perusopetukseen ennalta asetettujen kriteerien mukaisesti (koulujen oppilas-alueet, lähikoulun osoittamisen periaatteet). Toisaalta kunnat turvaavat yksilöllisten valintamahdollisuuksien toteutumisen tarjoamalla toisistaan erottuvia vaihtoehtoja painotetun opetuksen ja erikoisluokkien muodossa.

Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmista peruskoululaisten sijoittumisen ja valikoitumisen muodot ovat eriytyneet tavalla, joka näkyy myös pääministeri Kataisen hallituksen ohjelmassa. Ohjelmaan kirjatut segregaatiota ehkäisevät tavoitteet (koulujen eriytymisen estäminen ja koulutuksen periytyvyyden vähentäminen) asettuvat tasa-arvon näkökulmasta ristiriitaisiksi ulottuvuuksiksi yksilöllisten oikeuksien korostamisen kanssa. Yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien korostaminen kaventaa mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen avulla artikuloituja vaatimuksia koulujen eriytymisen ehkäisemisestä ja koulutuksen periytyvyyden vähentämisestä.

Pääministeri Kataisen hallituksen ohjelmaan kirjatut, hyvin yleisellä tasolla määritellyt tavoitteet kuvaavat osaltaan eksplisiittisten poliittisten jakolinjojen hämartyistä ja pelitilan avautumista poliittisille kompromisseille. Samalla koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen uudelleenmuotoilu ja laajeneminen on saanut aikaan tilanteen, jossa tasa-arvon käsitteellinen selitysvaivo ja normatiivinen ulottuvuus kyseenalaistuvat (Heath 2001, 4724) ja käsitteillä käydyt koulutuspoliittiset määrittelykamppailut tulevat vaikeammin tulkittaviksi (ks. esim. Espinoza 2007; Ylonen 2009).

Lähikouluperiaate ja idea yhtenäisestä peruskoulusta ilmentävät suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenteisiin institutionalisoitunutta mahdollisuuksien tasa-arvoa, nimenomaan käsitteen radikaalissa ja oikeudenmukaisissa mahdollisuuksissa korostavassa merkityksessä. Siirtymä konservatiivisesta, muodollisesta mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteestä liberaaliin ja edelleen radikaalimpiin tai kompensatorisempiin tasa-arvon painotuksiin ovat järjestelmätasolla tarkoittaneet yhtenäiskoulun rakentamista. Koulutuspoliittinen vastakkainasettelu on rakentunut traditionaalisella oikeisto–vasemmisto-akselilla eri koulumuotoja kannattavien näkemysten välillä, joissa on perusteltu koulujärjestelmän uudistuksia toisistaan erottuvin tasa-arvon ihantein.

”Yhteiskuntapoliittisen kokonaisuuden periaate” sai 1980-luvulla uuden painotuksen. Koulutus käsitettiin yksilöiden, koulutuspalveluja tuottavien kuntien sekä valtion ja yritysten kilpailukykyä vahvistavaksi ”kilpailukykypalveluksi” (Hautamäki 1993, 204–205), jossa korostuivat kilpailu ja valinta, yksilöllisten lahjakkuuksien huomioiminen sekä erikoistumisvaihtoehtojen tarjoaminen (Varjo 2007). Kilpailukykydiskurssi ulottui kaikille julkisen sektorin politiikkalohkoille, niillekin, joille toiminnan määrittely kilpailukylyn kautta oli uutta (Kantola 2010, 106–108). Uusliberalistinen poliittinen diskurssi rekonstruoiti uusia yhteiskunnan osa-alueita, myös koulujärjestelmän, yritystoiminnan käsittein ja korosti yksilöiden näkemistä ”oman elämänsä yrittäjänä” (Hilpelä 2001, 139–141).

Koulutuksen oikeudenmukaisuus sai tulkintoja, joissa korostuivat erityisesti yksilölliset koulutukselliset oikeudet, jolloin niin sanottu koulutuksen uusliberalistinen oikeudenmukaisuus (*equity*)[3] erottautui koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta. Uusia painotuksia saaneen oikeudenmukaisuuskäsityksen ja aiemmin korostuneen radikaalin koulutuksen tasa-arvoa (*equality*)[4] korostavan käsityksen ei voida samassa mielessä katsoa olevan toisilleen jatkumoa, vaan pikemminkin toisistaan eriytyviä ulottuvuuksia tai tulkintoja liberalismiin kahdesta painotuksesta – hyvinvointiliberalismista ja uusliberalismista – joissa näkyvät yksilöllisten vapauksien erilaiset tulkinnat. (Hellsten 1996, 15–26; ks. myös Rawls 1972; Nozick 1975.)

Tulkinnoilla perustellaan yhtäaikaaisesti tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta koulutuspoliittisesti toisistaan erillisiä sijoittumisen ja valikoitumisen käytäntöjä.[5] Lähikoulu-

periaatteeseen sitoutuminen on osoitus mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavasta yhteiskunnallisesta näkemyksestä, kun taas kouluvalintojen vapauttamista korostava oikeudenmukaisuuskäsitys pitää sisällään erilaisia tulkintoja eriytyvien koulureittien ja kouluvalintojen myönteisistä sekä kielteisistä seurauksista.

Kouluvalintamahdollisuuksien hyödyntäminen on riippuvainen perheiden sosiaalisista, kulttuurisista ja taloudellisista pääomista, mikä asettaa perheet eriarvoisiin aseisiin paikallisilla koulumarkkinoilla (Raveaud & van Zanten 2007; Poikolainen 2011). Paikallisten kouluvalintatilojen eriytyminen yhdistettynä perheiden erilaisiin mahdollisuuksiin hyödyntää kouluvalintamahdollisuuksia uusintaa ja tuottaa uutta eriarvoisuutta. Peruskouluun sijoittumisen ja valikoitumisen mekanismeihin on sisäänrakennettu *koulutuksen periytyvyyttä* vahvistava elementti. Koulumarkkinoihin liittyvästä kilpailusta johtuva koulujen eriytyminen saattaa kasvattaa edelleen uusimmassa PISA-tutkimuksessa havaittuja oppimistulosten koulukohtaisia eroja (Sulkuinen ym. 2010, 37–38). Voimakkaimmin eriytyneessä Helsingissä on jo viitteitä koulun itsenäisistä (yksittäisen oppilaan lähtökohdista riippumattomasta) vaikutuksesta oppimistuloksiin (Bernelius 2011, 489–491). Oppimisen edellytysten ja oppimistulosten eriytyminen tuottaa uutta eriarvoisuutta asettamalla oppilaat *eri oppilaitosten oppilaina* eriarvoiseen asemaan.

Koulujen eriytyminen estäminen on pitkälti riippuvainen kuntien toimintapolitiikoista. Perusopetuslakiin kirjatun lähikouluperiaatteen lisäksi yksilölliselle, erityisesti kouluvalintoihin kulminoitavalle koulutuksen oikeudenmukaisuuskäsitykselle ei ole selviä normatiivisia institutionaalisia rakenteita. Käytännössä kunnat mahdollistavat vaihtelevasti koulujen profiloitumista – samanaikaisesti erilaistumista kuitenkin rajoitetaan lähikouluperiaatteen velvoittamana ja kielteisiä seurauksia ehkäistään (osassa kuntia) positiivisella diskriminaatiolla[6] ja asuntopolitiikalla. Maaseudun ja kaupunkien asukkaiden erilaisten toimintamahdollisuuksien lisäksi myös kaupunkien välillä on tapahtunut eriytymistä (ks. Varjo & Kalalahti 2011). Tämä asettaa perheet *eri kuntien asukkaina* eriarvoiseen asemaan.

Toimintapolitiittisena linjauksena yhtäältä mahdollistetaan koulujen profiloituminen (kuntien asettamissa puitteissa), mutta eriytyminen on kanavoitu pääosin julkisen koulutusjärjestelmän sisällä tapahtuvan painotetun opetuksen kautta. Toisaalta pidättäytyminen koulukohtaisten oppimistulosten julkaisemisesta, lainsäädännössä asetettu lähikouluperiaate sekä yksityisten koulujen toimilupien rajoitettu myöntäminen ovat osoituksia mahdollisuuksien tasa-arvon säilymisestä koulutuspolitiittisena periaatteena.

Tasa-arvon käsitteen historiallisen kerrostumisen myötä sen sisältö on muuttunut vaikeammin hahmotettavaksi. Muodollinen, konservatiivisen tasa-arvon yksilöllisiä ominaisuuksia korostava ulottuvuus on noussut uudestaan koulutuspolitiikan puheavaruuteen 1990-luvulla; yksilöllisten kykyjen ja lahjakkuuksien hyödyntämistä korostavat näkemykset muistuttavat 1960-luvun peruskoulukeskustelua. Samalla tasa-arvon käsite on saanut uusliberalistisesta, yksilöllisiä oikeuksia korostavasta oikeudenmukaisuuskäsityksestä uusia nyansseja, jotka vaativat peruskoulujärjestelmään lisää yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ja eriytettyä opetusta.

Vallitsevien koulutuspolitiittisten käytäntöjen perustelu oikeudenmukaisella mahdollisuuksien tasa-arvon tavoitteilla ja yksilöllisillä oikeuksilla valita ei ole ongelmatonta. Yksilöllisten koulutuksellisten oikeuksien toteutuminen edellyttää koulutusjärjestelmää koskevia ratkaisuja, jotka rajoittavat mahdollisuuksien tasa-arvon – ja viime kädessä myös koulutuksellisen lopputuloksen tasa-arvon sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteiden – toteutumista.

Miten näitä tavoitteita voidaan toteuttaa perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa? Yhtäältä voidaan arvioida, että täysin vapaa ja säätelemätön kouluvalinta eriyttäisi sekä oppilaitoksia että oppilaiden koulukokemuksia ja saavutuksia. Seurauksena yhteisen, koko ikäluokan jakaman peruskoulun merkitys rapautuisi. Toisaalta paine profiloida oppilaitoksia ja tarjota painotettua opetusta on niin kova, että kunnat ovat olleet ilmeisen halukkaita luopumaan tarkasti rajattujen koulukohtaisten koulupiirien avulla hallinnoidusta perusopetukseen sijoittumisesta ja valikoitumisesta (Varjo & Kalalahti 2011).

Viitteet

- [1] KM 1975: 33, 165.
- [2] Musiikkiluokat olivat selkeä poikkeus tiukasti koulupiirien avulla hallinnoitavassa peruskoulutusjärjestelmässä, joka yhtäältä takasi oppilaalle opiskelupaikan oman piirinsä koulussa, sekä toisaalta velvoitti koulun vastaanottamaan kaikki piirinsä alueella asuvat oppivelvolliset.
- [3] Käsitteen equity käyttö on vakiintumaton koulutuspoliittisessa diskurssissa. Käsitteellä tarkoitetaan yleisesti oikeudenmukaisuutta ja oikeutta, jolloin se sisältää kaksi ulottuvuutta: oikeudenmukaisuuden ulottuvuuden (fairness), joka toteutuu jos varmistetaan että henkilökohtaiset ja sosiaaliset olosuhteet (esimerkiksi sukupuoli, sosioekonominen asema tai etninen alkuperä) eivät muodostu esteeksi koulutusmahdollisuuksien saavuttamiselle sekä inklusiivisen ulottuvuuden, jossa jokaiselle taataan vähimmäistason koulutus – esimerkiksi jokaisen tulee saavuttaa tietyt taidot koulunkäynnin aikana. Koulutuksen oikeudenmukaisuus tarkoittaa (tasapuolisen) koulutuskilpailun hyväksymistä, josta väistämättä seuraa koulusaavutusten epätasa-arvoisuuden hyväksyminen. (Arnaud 2001, 4733; Field ym. 2007; Espinoza 2007, 345.)
- [4] Käsitteellä equality viitataan yleisimmin koulutuksen tasa-arvoisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen; koulutuksen tasavertaisen saavutettavuuden ja koulusaavutusten tasaamista (Arnaud 2001, 4733; Espinoza 2007, 345).
- [5] Käsitteiden equity ja equality tulkintaa monimutkaistaa se, että kouluvalintojen vapauttaminen voi olla sekä mahdollisuuksien tasa-arvon että yksilöllisten oikeuksien ihanne, jos mahdollisuuksien tasa-arvon tulkitaan tarkoittavan muodollisista tai kulttuurisista rajoitteista vapaata mahdollisuutta tehdä kouluvalintoja (Espinoza 2007, 355).
- [6] Tässä merkityksessä tarkoitamme positiivisella diskriminaatiolla suoraa taloudellista tukea kouluille, jotka sijaitsevat sosioekonomisesti heikommilla alueilla (ks. esim. Lankinen 2001).

Lähteet

- A 12/1866. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Suomen kansakoulutoimen lopullisesta järjestämisestä.
- A 26/1872. Keisarillisen Majesteetin Armollisessa Koulujärjestyksessä Suomen Suuriruhtinaanmaalle.
- KM 1973. Vuoden 1971 Koulutuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1973: 52.
- KM 1975. Opetussuunnitelmakomitean I välimietintö. Komiteamietintö 1975:33.
- KM 1975. Keskiasteen koulunuudistus. Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö 1975:109.
- L 94/1919. Suomen hallitusmuoto.
- L 467/1968. Laki koulujärjestelmän perusteista.
- L 628/1998. Perusopetuslaki.
- OPM 1995. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Opetusministeriön työryhmien muis-tioita 1995:1. Helsinki: Opetusministeriö.
- VN 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma.

Kirjallisuus

- Aarnio, Eeva 1998. Päämäärät liikkeessä: puolueohjelmien kirjoittamisen muuttuvat merkitykset Suomessa 1950-luvulta 1990-luvulle. SoPhi 20. Jyväskylän yliopisto.

- Ahonen, Sirkka 2002. From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.
- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Arnaud A.-J. 2001. Equity. Teoksessa Smelser, Neil J. & Baltes, Paul B. (toim.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 4729–4734.
- Arneson, Richard J. 2001. Equality: Philosophical Aspects. Teoksessa Smelser, Neil J. & Baltes, Paul B. (toim.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 4724–4729.
- Bernelius, Venla 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.
- Cygnaeus, Uno 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ensiö, Armas 1917. Oppikoulujen pohjakoulukysymys Suomessa. Turku.
- Espinoza, Oscar 2007. Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research* 49 (4), 343–363.
- Field, Simon & Kuczera, Malgorzata & Pont Beatriz 2007. No More Failures – Ten steps to equity in education. *Education and Training Policy*. Pariisi: OECD.
- Hellsten, Sirkku 1996. Oikeutta ilman kohtuutta Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Hautamäki, Antti 1993. Spontaaniin yhteiskuntaan – hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa Andersson, Jan Otto & Hautamäki, Antti & Jallinoja, Riitta & Niiniluoto, Ilkka & Uusitalo, Hannu Hyvinvointivaltio ristiäallokossa – arvot ja tosiasiat. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto SITRAn julkaisuja 131. Porvoo: WSOY, 134–246.
- Heath, A.F. 2001. Equality of opportunity. Teoksessa Smelser, Neil J. & Baltes, Paul B. (toim.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 4722–4724.
- Hilpelä, Jyrki 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhainen, Arto & Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–154.
- Itälä, Jaakko 1998. Oppikoulun pääsykoe palaa. *Helsingin Sanomat* 16.6.1998.
- Hovi, Raimo, Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnoissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 73.
- Husén, Torsten 1972. Social Background and Educational Career. Research perspectives on Equality of Educational Opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Hyvärinen, Matti & Kurunmäri, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik 2003. Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino.
- Härkönen, Ulla 2002. Esiopetus ja esiopetus suunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Jakku-Sihvonen, Ritva 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Nyyssölä, Kari, Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.

- Kalela, Jorma 2002. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantola, Anu 2010. *Kilpailukyky politiikan valtastrategiana*. Teoksessa Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (toim.), *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 97–118.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1995. *Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa*. Koulutus 1995: 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Lankinen, Markku 2001. *Positiivinen diskriminaatio – mitä se on?* Helsingin kaupungin tietokeskus. *Keskustelualoitteita* 2.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.
- Meriläinen, Raija 2011. *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat? Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä*. SuPerin julkaisuja 1/2011. Helsinki: Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer.
- Naumanen, Päivi & Silvennoinen, Heikki 2010. *Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus*. Teoksessa Erola, Jani (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, Onni 1969. *Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa*. I *Autonomian aika*. Kokemäki: Satakunnan Maakunta Oy.
- Nozick, Robert 1975. *Anarchy, state, and Utopia*. Oxford : Blackwell.
- Oppenheim, Felix E. 1968. *Equality*. Teoksessa Sills, David L. (toim.), *International Encyclopedia of the social sciences*. The Macmillan Company & The Free Press, 102–107.
- Poikolainen, Jaana 2011. ”*Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?*” – Vanhempien kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 42 (2), 131–143.
- Puohiniemi, Martti 2002. *Arvot, asenteet ja ajankuva*. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Limor kustannus.
- Raivola, Reijo 1982. *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 24*.
- Raveaud, Maroussia & Zanten van, Agnès 2007. *Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris*. *Journal of Education Policy* 22 (1), 107–124.
- Rawls, John 1972. *Theory of justice*. Oxford: Clarendon.
- Rinne, Risto & Vuorio-Lehti, Minna 1996. *Tasa-arvon suuri masuuni: Muistutuksia 1960- ja 1970-lukujen peruskoulukeskustelusta*. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva, Lindström, Aslak & Lipsanen, Sinikka (toim.), *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sauvala, Atso 1974. *Yleissivistävän koulutuksen eriarvoisuus Suomessa vuosina 1960–1970*. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 238. Jyväskylän yliopisto.
- Seppänen, Piia 2001. *Kouluvalinta perusopetuksessa. Paikalliset 'julkiskoulumarkkinat' Suomessa oppilastilastojen valossa*. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. *Kasvatusalan tutkimuksia* 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 185–203.
- Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi 2010. *PISA 2009 ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä*.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta 1989. *Koulutus ja yleissivistys*. Helsinki: Suomen työnantajain keskusliitto.
- Tyler, William 1977. *The sociology of educational inequality*. *Contemporary sociology of the school*. Lontoo: Methuen & Co.

- Varjo, Janne 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsingin yliopisto.
- Varjo, Janne 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 79–113 [www-lähde]. < http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=375 > (Luettu 16.2.2012).
- Varjo, Janne & Kalalahti, Mira 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 4/2011 (painossa).
- Ylonen, Annamari 2009. Specialisation within the Finnish comprehensive school system. Reasons and outcomes for equity and equality of opportunity. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Mira Kalalahti on Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitoksella tohtorikoulutettavana.

Janne Varjo työskentelee Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella tutkijatohtorina.