

Suomalainen peruskoulu kansallisen ja kansainvälisen ristiaallokossa  
– koulutuspoliittisten toimijoiden argumentointi ja  
välttämättömyyden retoriikka

Tommi J Wallenius  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Käyttäytymistieteiden laitos  
Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma  
Lokakuu 2012

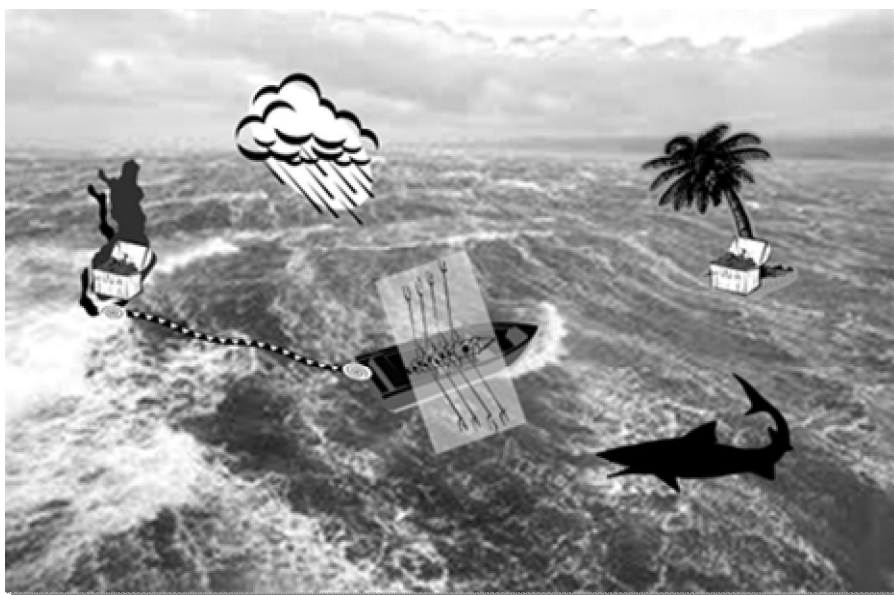
Ohjaajat professori Hannu Simola,  
Jaakko Kauko (FT)

## Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 KANSALLISTA JA KANSAINVÄLISTÄ KOULUTUSPOLITIIKKAA .....	6
3 TASA-ARVON PERUSKOULUSTA KOHTI UUSLIBERAALIA KOULUPOLITIIKKAA .....	11
3.1 Yhtenäisen peruskoulun synty osana pohjoismaista hyvinvointivaltion mallia .....	11
3.2 1990-luvun koulutuspoliittinen suunnanmuutos .....	13
4 PERUSKOULUPOLITIIKAN UUSLIBERAALIT ILMIÖT JA ARGUMENTOINTI.....	19
4.1 Koulujen profiloituminen.....	21
4.2 Vanhempien kouluvalinta .....	23
4.3 Valtakunnalliset päättökokeet ja julkiset ranking-listat .....	26
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET, -MENETELMÄT JA -AINEISTO .....	30
5.1 Tutkimuskysymykset .....	32
5.2 Hayn ja Rosamondin analyysikehikko sisällönanalyysin tukena.....	32
5.3 Stephen Toulminin argumenttimalli ja retoriikka-analyysi .....	35
5.4 Haastatteluaineisto .....	41
5.5 Laadullisen tutkimuksen toteuttamisesta .....	44
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	47
6.1 Koulujen profiloituminen – välttämättömiä vapauksia julkisen koulun sisällä .....	47
6.2 Vanhempien kouluvalinta – mahdollista politiikkaa, lieveilmiöt hallittavissa.....	54
6.3 Päättökokeet ja julkiset ranking-listat – vastustusta vailla vaihtoehtoja.....	61
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA JA TUTKIMUSETIIKASTA .....	69
7.1 Aineiston käsittelyn luotettavuudesta .....	69
7.2 Tutkimuksen käsitteistä ja tutkimusmenetelmistä.....	72
7.3 Tulosten luotettavuus .....	73
7.4 Tutkimuseettisistä valinnoista .....	75
8 POHDINTA.....	77
LÄHTEET .....	82

## Taulukot ja kuvat

Taulukko 1. 1990-luvun koulutuspoliittinen suunnanmuutos Suomessa.....	14
Taulukko 2. Välttämättömyyden ja mahdollisuuden ilmaisukeinoja.....	34
Taulukko 3. Tutkimuksen empiirinen haastatteluaineisto.....	43
Taulukko 4. Suhtautuminen, puhetapa, argumentointi ja eriarvoisuus.....	77
Kuvio 1. Tutkimusasetelma.....	9
Kuvio 2. Analyysikehikko haastateltavien näkemysten ja puhetavan tyypittelyksi.....	33
Kuvio 3. Koulujen profiloitumisen argumentointi.....	52
Kuvio 4. Haastateltavien suhtautuminen koulujen profiloitumiseen.....	53
Kuvio 5. Vanhempien kouluvalinnan argumentointi.....	60
Kuvio 6. Haastateltavien suhtautuminen vanhempien kouluvalintaan.....	61
Kuvio 7. Valtakunnallisten päättökokeiden ja julkisten ranking-listojen argumentointi.....	67
Kuvio 8. Haastateltavien suhtautuminen valtakunnallisiin päättökokeisiin ja julkisiin ranking-listoihin.....	68



## 1 JOHDANTO

*”Suomessa politiikka on mielletty ulkoisesti määräytyvien kansallisvaltion välittämien kansallisten välttämättömyyksiä epäpoliittisena toteuttamisena enemmän kuin Ruotsissa. Tätä selittävät poliittisten kokemusten ja myös valtasuhteiden erot. Niin ulkopoliitikassa kuin talouspolitiikassa kansallisen välttämättömyyden korostus on ollut Suomessa vahva ja vaikutusvaltainen: ulkoa määräytyviä välttämättömyyksiä toteutetaan sisäisen tahdon voimalla. Monet historialliset tilanteet on voitu Suomessa konkreettisemmin kuin Ruotsissa kokea ja tulkita taisteluiksi kansallisesta selviytymisestä, ja nämä kansalliseksi historiaksi työstetyt kokemukset ovat luoneet edellytyksiä kansallisiin välttämättömyyksiin vetoavalle ajattelu- ja puhetavalle.”* (Kettunen 2008, 60).

Noin 40-vuotiaasta peruskoulu-uudistusta on monesti luonnehdittu tärkeimmäksi suomalaiseksi koulutuspoliittiseksi linjaukseksi. Rinnakkaisen kansa- ja oppikoulujärjestelmän korvaaminen yhtenäisellä 9-luokkaisella peruskoululla oli keskeinen koulutuspoliittinen osa järjestelmäkeskeistä hyvinvointivaltion rakennusprojektia. Uudistuksella oli sekä pragmaattiset että ideologiset perustelunsa. Yhtäältä muuttuneen yhteiskuntarakenteen katsottiin edellyttävän laajapohjaisesti koko kansakunnan sivistys- ja osaamistason nostoa. Sosiaalisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta peruskoulutus puolestaan nähtiin tärkeänä keinona vastata eriarvoistumisen haasteeseen. Yhtenäisen peruskoulun katsottiin tarjoavan kaikille lapsille sosiaalisesta taustasta tai asuinpaikasta riippumatta aiempaa tasavertaisemmat mahdollisuudet jatko-opintoihin ja elämänpolulle.

Suomalaista peruskoulua on usein ylpeästi luonnehdittu onnistuneeksi, jopa menestystarinaksi. 2000-luvulla mielenkiinto peruskoulujärjestelmäämme kohtaan on saanut aivan uudet mittasuhteet. Toistuvat kärkisijat peruskoulun päättävien 9.-luokkalaisten oppimista ja opiskeluasenteita arvioivissa PISA-tutkimuksissa ovat herättäneet valtavan kansainvälisen kiinnostuksen suomalaista koulua kohtaan. Samalla kun lukuisat ulkomaiset delegaatiot ovat käyneet tutustumassa suomalaisen peruskoulun arkeen ja opettajankoulutukseen, ovat niin kotimaiset kuin ulkomaiset tutkijat innokkaasti pyrkineet löytämään selitystä suomalaisoppilaiden menestykselle. Monet ovatkin

päätyneet pitämään peruskoulun tasa-arvon periaatetta yhtenä tärkeimpänä selittävänä tekijänä tulosten taustalla.

Samaan aikaan kun tasa-arvoisen peruskoulun tärkeyttä on julistettu eri areenoilla, on Suomessa 1990-luvulta lähtien otettu askeleita kohti uudenlaista koulupolitiikkaa. Keskusvaltaisen ja normiohjatun hallinnon purkamisen myötä toimivaltaa siirrettiin rajusti kuntatasolle ja etukäteissuunnittelun sijasta koulutuksen hallinnassa alettiin korostaa tuloksellisuuteen perustuvaa jälkikäteistä arviointia. Hallinnollinen muutos on mahdollistanut siten aiempaa suuremman liikkumatilan kunnille perusopetuksen järjestämisessä.

Koulutuspoliittiseksi suunnanmuutokseksi kutsutun uuden politiikan juuret on liitetty kilpailuun ja markkinaallogiikkaan perustuvan globaalin uusliberaalin politiikan esiinmarssiin. Muutos tulee nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista murrosta, mikä on herättänyt kysymyksiä pohjoismaisen hyvinvointivaltion mallin tulevaisuudesta. Vaikka Suomessa peruskoulutus on edelleen 2000-luvulla muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta julkisen sektorin järjestämää, on julkisen koulun sisällä tapahtunut vahvaa profiloitumista. Koulukohtaisesti painotetun opetuksen lisääntyminen ja vanhempien vapaamman kouluvalinnan leviäminen ovat tästä käytännön arkipäivän esimerkkejä monissa maamme suurimmissa kaupungeissa.

Tasa-arvoisen peruskoulun perinteitä haastava koulupolitiikka on nostanut huolta sen eriarvoisuutta lisäävistä vaikutuksista. Useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa on kritisoitu uusliberaalin koulutuspolitiikan johtavan eriarvoisuuden kasvuun ja ns. ”hyviksi ja huonoiksi kouluiksi” leimautumisen kierteen vahvistumiseen. Myös Suomessa viimeaikaiset tutkimukset kertovat kunta- ja koulukohtaisten oppimistulosten eriytymisen kasvusta. Profiloitumisen kannattajat ovat puolestaan vedonneet uuden politiikan vastaavan paremmin oppilaan yksilöllisempiä tarpeita ja lisäävän oppimismotivaatiota. Muissa maissa koulujen keskinäisen kilpailuasetelman on argumentoitu nostavan myös yleisesti koulujen ja opetuksen laatua.

Politiikka on arvovalintoja. Varsin usein poliittisessa puheessa toimintamahdollisuudet kuvataan kuitenkin rajattuina – yhden toimintatavan välttämättömyytenä. Esimerkiksi

globaali toimintaympäristö tai kansallinen kilpailukyky mielletään usein ulkoa määräytyväksi pakoksi, joka rajoittaa poliittisen toiminnan mahdollisuuksia. Ulkoisia pakkoja voidaan käyttää myös kansallisen politiikan legitimoimiseksi. Välttämättömyyttä korostavan puhutavan käytön voi nähdä puhujan retoriseksi keinoksi vahvistaa omaa argumenttiaan. Se ei kuitenkaan ole ”pelkkää retoriikkaa”, vaan se samalla kaventaa ja epäpoliittisoi toiminnan mahdollisuuksia häivyttäen politiikan vaihtoehtoisen luonteen. Poliittisten päättäjien käyttämä kieli paitsi heijastaa todellisuutta myös rakentaa ja määrittää sitä uudelleen.

Tässä pro gradu -tutkielmassani tutkin johtavien koulutuspoliittisten toimijoiden näkemyksiä ja argumentointia suomalaisesta peruskoulusta kansallisten perinteiden ja kansainvälisten vaikutteiden ristiaallokossa<sup>1</sup>. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu 30 johtavan peruskoulupoliitikon ja -virkamiehen asiantuntijahaastatteluista, jotka on kerätty kolmen aiemman tutkimushankkeen yhteydessä vuosina 1998–2009. Työn tarkoituksena on jäsentää haastateltavien näkemyksiä ja argumentointia kolmesta uusliberaalin koulupolitiikan ilmiöstä – 1) koulujen profiloitumisesta, 2) vanhempien kouluvalinnasta 3) sekä valtakunnallisista päättökokeista ja julkisista koulukohtaisista ranking-listoista. Haastatellut henkilöt nähdään keskeisimpinä peruskoulupolitiikan linjaajina ja siten heidän näkemystensä selvittäminen koetaan merkitykselliseksi.

Työn erityinen painopiste on välttämättömyyttä korostavan puhutavan analysoinnissa. Johdannon alussa esitetty Pauli Kettusen huomio suomalaiselle poliittiselle puheelle tunnusomaisesta tavasta esittää poliittiset ratkaisut välttämättöminä ja vaihtoehdottomina herätti kiinnostukseni tutkimusaiheeni kohtaan. Intuitiivinen lähtökohta tutkimukselle on, että taloudellisten argumenttien läpitukeneminen

---

<sup>1</sup> Sisällysluettelon alla esitetty kuva edustaa tutkimuksen otsikon mukaisesti metaforista ajatuksenkulkuani tutkimusaiheeseen tutustumisesta ja teoreettisen viitekehysten rakentumisesta. Kuvassa suomalainen peruskoulupolitiikka (soutuvene) seilaa kansallisen (Suomen kartta) ja kansainvälisen (palmusaari) välisessä ristiaallokossa. Peruskoulun syntyä ohjanneet tasa-arvon kansalliset periaatteet ja perinteet ovat edelleen vahvat (köysi), joita kansainväliset uusliberaalit vaikutteet (tuulenpuuska) koulutuspoliittisen suunnanmuutoksen myötä haastavat. Suunnanmuutosta edeltäneissä ja sitä seuranneissa ilmiöissä voidaan nähdä tavoittelemisen arvoisia asioita (aarreakut), mutta myös uhkakuvia (hai). Peruskouluvene ei kuitenkaan ajaile ulapalla vääjäämättömänä ja vailla suuntaa, vaan poliittisilla toimijoilla (soutajat) on mahdollisuus vaikuttaa toteutettavan politiikan suuntaan. Kuva on esitetty ensimmäisen kerran Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri XIII -seminaarissa Helsingin yliopistossa 16.5.2011.

kaikkialle yhteiskuntaan ja koulutuksen kytkeytyminen entistä tiiviimmin kansalliseen kilpailukykyyn synnyttää välttämättömyyden puhetapaa haastateltavien argumentoidessa peruskoulupolitiikan linjauksia. Haastatteluaineiston koostuessa ainoastaan suomalaisista toimijoista, ei työssä kyetä ottamaan varsinaisesti kantaa Kettusen ajatukseen siitä, onko juuri suomalaisessa poliittisessa puheessa välttämättömyyksiin vetoaminen kansainvälisesti verrattuna yleisempää tai ominaista. Tutkimuksessa esitetään kuitenkin varsin yksityiskohtainen analyysi välttämättömyyden retoriikan rakentumisesta kansallisen peruskoulupolitiikan kontekstissa.

Poliittisten päättäjien puheessa esiintyvää välttämättömyyden puhetapaa ja retoriikkaa on sivuttu Suomessa eri alojen tutkimuksissa. Kettusen lisäksi tematiikkaa ovat käsitelleet mm. Risto Heiskala (2006), Raija Julkunen (2001) sekä Anu Kantola (2002; 2006) pohtiessaan hyvinvointivaltion ja kilpailukyky-yhteiskunnan välistä murrosta ja markkinaideologian vääjäämättömäksi luonnehdittua hyökyaaltoa. Timo Kyntäjä (1993) on havainnoinut välttämättömyyden rakentumista tulopoliittisten diskurssien kehityksestä aina 1960-luvulta lähtien. Myös opinnäytetöissä tematiikka on ollut suosittu. Esimerkiksi pro gradu -tutkielmissa välttämättömyyspuheen esiintymistä on arvioitu mm. seuraavilla teemoilla: hyvinvointipalvelujen järjestäminen EU:ssa (Sorvari 2008), yrittäjyyspuhe politiikkaohjelmissa ja lehdistössä (Löfgren 2007), työmarkkinajärjestöjen puhetapa kilpailuvaltiossa (Kulovaara 2007), Yhdysvaltojen presidenttien kannanotot maan ulkopoliitikassa (Salonen 2005), ammatillisen kuntoutuksen lainsäädäntökehitys (Suominen 2007), eduskunnan täysistuntokeskustelut eurooppalaisesta talouskriisistä (Vähänen 2011) sekä Suomen ja Ruotsin hallitusten globalisaatio- ja EU-diskurssit (Kaukonen 2006). Välttämättömyyden retoriikkaa on täten havainnoitu varsin laajalla sektorilla.

Koulutuspolitiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa poliittisen eliitin välttämättömyyttä korostava puhetapa on noteerattu (ks. esim. Kivirauma 2001; Rinne, Kivirauma, Hirvenoja & Simola 2000; Rinne, Kivirauma & Hirvenoja 2001; Simola 2004; Varjo 2007). Kenties Kiviraumaa (2001) lukuun ottamatta on näissä tutkimuksissa välttämättömyyden puhettavan arviointi kuitenkin jäänyt sivuhuomiolle laajemman diskursiivisen muutoksen

analyysissa. Fokusoimalla omassa työssäni välttämättömyyden retoriikkaan pyrin yksityiskohtaisemmin jäsentämään tätä yleisesti tunnettua, mutta harvoin perusteellisesti tutkittua puhetapaa, sen luonnetta ja merkityksiä koulutuspolitiikan kentässä.

Haastatteluaineiston analyysi sisältää kaksi toisiinsa nivELYVÄÄ tutkimusmenetelmällistä lähestymistapaa. Aineiston tyypittelevään sisällönanalyysiin sovelletaan kaksiulotteista analyysikehikkoa (muokattu pohjalta Hay ja Rosamond 2002), jonka vaakasuoralla akselilla pyritään jäsentämään, kokevatko haastateltavat kyseisen ilmiön suomalaisen peruskoulun kannalta myönteiseksi vai kielteiseksi. Kehikon pystysuoralla akselilla puolestaan jäsennetään haastateltavien puhetapaa joko välttämättömyyttä korostavaksi tai vaihtoehtoisia mahdollisuuksia sisältäväksi. Näin muodostuvan nelikentän avulla kyetään arvioimaan haastateltavien puhetavan jäsentymistä kolmesta tutkittavasta kohteesta niin yksittäin kuin suhteessa toisiinsa. Sisällönanalyysin syventämiseksi tarkastelen haastateltavien argumentoinnin muodostumista. Ns. uutta retoriikkaa edustava argumentointianalyysi perustuu Stephen Toulminin (1958) argumentointimalliin, jolla tarkastellaan lähemmin argumentoinnin rakennetta ja logiikkaa. Argumenttimallin avulla pyritään hahmottamaan suomalaisen peruskouluargumentoinnin kokonaiskuvaa ja rekonstruoimaan analyysin havainnot ns. yhteenvetolausumaksi. Aiemmissa tutkimuksissa en ole havainnut edellä mainittujen analyysitapojen rinnakkaiskäyttöä ja kutsun työtäni metodologisesti siten *teoriaohjaavaksi retoriseksi argumenttianalyysiksi*.

Tutkimus etenee seuraavasti: luvut 2, 3 ja 4 muodostavat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen suomalaisen peruskoulupolitiikan muotoutumisesta kansallisten perinteiden ja kansainvälisten ilmiöiden vuorovaikutuksessa. Viides, melko laaja luku sisältää tutkimuskysymykset, haastatteluaineiston esittelyn sekä työn tutkimusmenetelmien taustoittamisen. Luvussa 6 esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset. Seitsemännessä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimusetiikkaa ja lopuksi luvun 8 loppupohdinnassa koostan yhteenvedon tästä pro gradu -tutkielmasta.



## 2 KANSALLISTA JA KANSAINVÄLISTÄ KOULUTUSPOLITIIKKAA

Kettusen (2008, 60) mukaan kansallisen välttämättömyyden korostus on ollut Suomessa vahva ja vaikutusvaltainen etenkin ulko- ja talouspolitiikassa. Ulkoa määräytyviä välttämättömyyksiä on toteutettu sisäisen tahdon voimalla. Esimerkiksi idänsuhteet Neuvostoliittoon tai 1990-luvun lama on helppo ymmärtää tekijöiksi, joihin vedoten välttämättömyyden retoriikkaa on harjoitettu. Kettunen lähestyy välttämättömyyden problematiikkaa nationalismin näkökulmasta, mutta kansallisen päätöksenteon argumentointi ulkoisilla pakoilla on kiinnostanut myös hyvinvointivaltion murroksen tutkijoita. Risto Heiskalan (2006, 41) mukaan 1990-luvun alun siirtymä kohti kilpailukyky-yhteiskuntaa edustaa Suomelle tyypillistä mallia, jossa eliittien muodostaman konsensuksen jälkeen uusi politiikka on markkinoitu kansalle välttämättömyyksiä ja vaihtoehtoja. 1990-luvun lama antoi mandaatin jo edellisellä vuosikymmenellä kyteneelle talouseliitin tavoittelemalle sosiaalipolitiikan karsimiselle (Julkunen 2001, 63).

Vastaavan ulkoisen pakon analogian löytäminen koulutuspolitiikasta ei ole hankalaa. Koulutuksen markkinaistuminen ja uusliberaalit tendenssit ovat tuntuneet levinneen 1980-luvulta lähtien vääjäämättömästi ympäri maailmaa. Globaali koulutuspoliittinen konvergenssi eli yhdenmukaistuminen ja vastaavasti paikallinen divergenssi eli erityisyys on mietityttänyt varsinkin vertailevan koulutuspolitiikan tutkijoita (esim. Green, Wolf & Leney 1999; Novoa & Yariv-Mashal 2003; Ozga & Lingard 2007). On pohdittu, johtaako angloamerikkalainen uusliberaali koulutuspolitiikka epidemian tavoin globaaliin kansallisten koulutusjärjestelmien homogenisoitumiseen. Muiden maiden kokemuksiin vetoaminen on havaittu myös tehokkaaksi keinoksi oikeuttaa kansallisia koulutuspoliittisia reformeja. (Steiner-Khamsi 2004, 2–4.)

Koulutuspolitiikan kenttä on kansainvälistynyt. Ylikansallisten organisaatioiden, Euroopan unionin ja OECD:n kasvanut merkitys on herättänyt kysymyksiä niiden intresseistä sekä vaikutuksesta kansallisen tason koulutuspolitiikkaan (Dale 1999; Kallo 2009; Niukkanen 2006; Rinne, Kallo & Hokka 2004). Jos Euroopan unionin koulutuspoliittinen huomio on kohdistunut lähinnä erilaisiin yhteistyöohjelmiin ja tutkintojen yhdenmukaistamiseen kansalaisten kansainvälisen liikkuvuuden edistämiseksi (Ollikainen 1999, 264), on OECD:tä

kuvattu "harmaaksi eminenssiksi" (Rinne, Kallo & Hokka 2004, 36), jonka ohjausvalta ulottuu kansalliseen päätöksentekoon vertailututkimusten ja maakohtaisten "best practices" -suositusten muodossa (Niukko 2006, 64–67). Ennen kaikkea OECD on saavuttanut laajalti hyväksytyn, jopa yliveraisen asiantuntijan roolin tieteellisenä ja luotettavana koulutuspoliittisena tiedontuottajana, jonka raportit ovat suosittuja päätöksentekijöiden keskuudessa ja joiden pohjalle kansallista päätöksentekoa tarpeen tullen perustellaan ja legitimoidaan (Niukko 2006; Rautalin & Alasuutari 2009; Varjo & Kauko 2008).

Myös toimintamekanismit kansallisten rajojen yli ovat muuttuneet. Roger Dale esittää, että perinteisten toimintamekanismien – *lainaamisen* ja *oppimisen* – lisäksi juuri ylikansallisten organisaatioiden myötä koulutuspolitiikkaan on syntynyt viisi uutta tapaa välittää erilaisia trendejä, joilla on taipumus kansallisen politiikan yhdenmukaistamiseen. Yhdenmukaistava vaikutus voi syntyä *harmonisoinnilla*, *disseminaatiolla* eli tiedon levittämisellä, *standardoinnilla*, *keskinäistä riippuvuutta syventämällä* tai *pakottamalla* (Dale 1999, 6). On toki huomattava, ettei koulutuspolitiikan kansainvälisyys ole mikään uusi ilmiö. Osmo Lampisen (1998, 191) mukaan suomalaista koulua on kehitetty aina keskiajalta lähtien kansainvälisten vaikutteiden virrassa ulkomaisten esikuvien pohjalta. Pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin ja etenkin Ruotsin merkitys on ulkomaisena esikuvana ollut suuri (Antikainen 2006). 1990-luvun ns. *koulutuspoliittisessa suunnanmuutoksessa* (luku 3.2) aiempien rinnalle on kuitenkin tullut uusia esikuvia, minkä myös tämän tutkimuksen haastateltavat tunnistavat:

*"Tuota tietysti siinä vaikutti sitten tää niin kun tää poliittisten koalitioiden muutos että se, että oikeisto tuli vahvasti mukaan -87 lähtien hallitusvaltaa käyttämään, niin kyllähän se toi sitten niin kun tätä mallien hakemista varmasti, et tuolta niin kun uusliberalismin suunnalta ja ja Yhdysvalloista niin toisella lailla kuvaan mukaan, kun mitä se oli ollu aikasemmin."* (H 16 EGSIE)

*"Pitkällä tähtäimellä suurin vaikutus on ollu Pohjoismailla, mutta, mutta nyt ihan viime aikoina on tullut sitten näitä tuulia, tuulia tuolta muun muassa Englannista."* (H 10 EGSIE)

*"...niin kyllä tässä oli mielestäni semmonen selvä kansainvälinen trendi desentralisaatiota kohti, että siinä me ei ole oltu yksin, että on malleja varmaan otettu ja vedottu siihen, että kun tuossa jossain ulkomaillakin kun on tehty sit tämmönen niin miksei meilläkin."* (H 9 EGSIE)

Yllä esitetyt aineistositaatit eivät ole tutkimuksen analyysin kohteena, mutta ne johdattelevat tutkimusaiheeseen valaisevasti. Haastateltavat viittaavat Pohjoismaiden rinnalle nousseen *"uusiuu tuulia"* Yhdysvalloista ja Englannista, puhuvat kansainvälisestä trendistä, uusliberalismista, mallien ottamisesta ja siitä, kuinka kansallinen politiikka on seurannut muiden maiden esimerkkiä. On selvää, että globaalissa toimintaympäristössä ja kansainvälisten vertailututkimusten kautta seurataan tarkkaavaisesti muiden maiden koulutuspoliittisia ratkaisuja.

Globalisaatio ja koulutuspoliittiset virtaukset eivät kuitenkaan "valu ylhäältä alaspäin" sellaisenaan vaan saavat eri muotoja kohdatessaan niin kansalliset kuin paikalliset kulttuuriset ja historialliset perinteet (mm. Novoa & Yariv-Mashal 2003; Ozga & Lingard 2007). Dale muistuttaa samankaltaisista "universaaleista trendeistä" huolimatta eri maiden vastaavan samoihin ongelmiin eri tavoin ja kutsuu prosessia *suodattumiseksi* (national filters), jossa kansallisen tason historiallisten ja kulttuuristen perinteiden valossa globalisaation trendejä modifioidaan, lievennetään, tulkitaan, vastustetaan, muokataan ja sulautetaan kansallisen ja paikallisen tason puheeseen ja käytäntöihin (Dale 2000, 106). Samaa näkemystä kansallisen ja kansainvälisen tason risteymästä edustaa Stephen J. Ball tunnetussa kansallisen politiikanteon määritelmässään:

*"Kansallinen politiikanteko on väistämättä tietynlaista nikkarointia ja yhtyeenliimailua. Siinä lainataan ja kopioidaan ideoiden palasia kaikkialta, turvaudutaan paikallisesti ja kantapään kautta opittuihin suhtautumistapoihin, irrotetaan käyttökelpoisia osia teorioista, trendeistä ja muoti-ilmiöistä ja kokeillaan kaikkea, mikä vain vähänkin tuntuu toimivalta. Monet poliittiset ohjelmat ovat huojuvia kompromisseja, yrityksen ja erehdyksen kautta uudelleen työstettyjä, toisistaan vain hiukan erottuvia kokoonkyhättyjä rakennelmia, joita muotoillaan monimutkaisissa neuvotteluprosesseissa. Lopulta niitä käytännön kontekstissa vielä kerran rakennetaan uudelleen ja pannaan taas uudelleen jakeluun. Kansalliset politiikat pitää ymmärtää ketjuna, joka koostuu vaikutteista ja monista keskenään riippuvaisista tekijöistä, jolloin tosiasiallisena tuloksena on sisäisesti keskenään riippuvaisia, limittäisiä ja ristikkäisiä politiikkoja. Juuri tästä on kyse yhtäältä globaalien, etäisten, ja toisaalta paikallisten, läheisen vuorottelusta."* (Ball 1998, 126; suom., Simola 2006, 47–48).

Joel Kivirauma (2001) toteaa, että suomalaisessa koulutuspolitiikassa on yllättävän konsensuaalisesti ja ilman vastalauseita omaksuttu "markkinaistumisen

koulutuspolitiikka”. Vallalla näyttää olevan vaihtoehtottomuuden asenne, jossa Suomi kumartaa globalisoituvien pakkojen edessä. Tästä huolimatta Kivirauma toteaa, että suomalaisen koulupolitiikan ratkaisuissa on kuitenkin pikemmin kyse kansainvälisten koulutSIDEOLOGIODEN soveltamisesta suomalaiseen kontekstiin kuin niiden adaptoimisesta sellaisenaan<sup>2</sup>. (Kivirauma 2001, 87–88.) Tässä mielessä Kettusen ajatus kansallisen politiikan toteuttamisesta ulkoisen pakon välttämättömyyden nojalla tuntuu samansuuntaiselta.

Uusliberaalin koulupolitiikan ilmiöt	Analyysi
Koulujen profiloituminen	
Vanhempien kouluvalinta	Myönteinen – Kielteinen? Välttämättömyys – Mahdollisuus? Argumentointi?
Valtakunnalliset päättökokeet ja julkiset koulukohtaiset ranking-listat	

Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Omassa tutkimuksessani tarkastelen keskeisten suomalaisten peruskoulupoliitikkojen ja -virkamiesten näkemyksiä ja argumentointia kolmesta maailmalla levinneestä peruskoulupolitiikan uusliberaalista ilmiöstä – koulujen profiloitumisesta, vanhempien kouluvalinnasta sekä valtakunnallisista päättökokeista ja julkisista koulukohtaisista ranking-listoista (kuvio 1). Tarkastelen ilmiöitä tarkemmin luvuissa 3 ja 4. Tutkimuksen tarkoituksena on analysoida, millä tavoin globaali uusliberaali koulutuspoliittinen hyökyaalto (Jauhiainen ym. 2001, 11–12) ilmentyy koulutuspoliittisten toimijoiden puheessa. Kokevatko haastateltavat uusliberaalin koulupolitiikan suomalaisen peruskoulun kannalta myönteiseksi vai kielteiseksi? Entä puhuvatko haastateltavat ilmiöistä välttämättöminä vai nähdäänkö rinnalla vaihtoehtoisia mahdollisuuksia? Onko kansallisille ratkaisuille globaalin toimintaympäristön paineessa tilaa? Minkäläisten ”totuuksien” tai ”itsestäänselvyyksien” pohjalle haastateltavat argumentointiaan

<sup>2</sup> Kivirauman artikkeli perustuu EGSIE-tutkimushankkeen haastatteluaineistoon, joka muodostaa osittain oman tutkimukseni aineiston. Aineistoa kuvataan tarkemmin luvussa 5.4.

rakentavat? Mitkä ovat ne tekijät, jotka synnyttävät välttämättömyyttä korostavaa puhetapaa?

Tutkimuksen voi ajatella perustuvan kahdelle työhypoteesille<sup>3</sup>: 1) välttämättömyyttä korostavaa puhetapaa esiintyy haastatteluaineistossa; 2) uusliberaalin koulupolitiikan hyökyaaltoon vedotaan välttämättömyyttä korostavana ulkoisena pakkona. Tietyn toiminnan tai asiantilan kuvaaminen välttämättömäksi voidaan poliittisessa puheessa nähdä retoriseksi keinoksi epäpolitisoida kyseinen ilmiö ja kaventaa vaihtoehtoisten toimintamahdollisuuksien tilaa. Välttämättömyyden retoriikan systemaattisella jäsentämisellä voidaan tehdä näkyväksi toimijoiden sekä julkilausutut että piilotetummat retoriset valinnat ja siten arvioida argumentaation rakentumista niin premissien kuin johtopäätösten suhteen. Yhtä tutkimuksen haastateltavista lainaten, on haastateltujen koulutuspoliittisten toimijoiden esittämien ”luonnon pakkojen” kriittinen arviointi ja jäsentäminen tämän tutkimuksen keskeinen tarkoitus:

*”No mä väittäisin, että se on lähempänä sitä luonnon pakkoa, heh, et koska kehitys on mennyt siihen, että ei pysty ennakkosuunnittelemaan, se tie todettiin 80-luvulla myös kansallisesti, että tää ei toimi näin, koulutusmarkkinat ei toimi samalla tavalla, et on se on osunut samanaikaisesti kansainväliseen kehitykseen, joka on mennyt samaan suuntaan joka paikassa, että näin mä kyllä tulkitsisin.” (H 17 EGSIE)*

---

<sup>3</sup> Työhypoteesi tulee tässä ymmärtää Eskolan ja Suorannan (2003, 19–20) tavoin laadullisen tutkimuksen hypoteesina, arvauksena siitä, mitä analyysi voi tuoda tullessaan eikä etukäteen lukkoon lyötynä ennakkolehtämukseksi.

### 3 TASA-ARVON PERUSKOULUSTA KOHTI UUSLIBERAALIA KOULUPOLITIIKKAA

Vaikka tutkimukseni painopiste on suomalaisen peruskoulun kehityksessä 1990-luvulta lähtien, katson tärkeäksi kuvata lyhyesti myös peruskoulun alkuvaiheita. 1990-luvun koulutuspoliittisen suunnanmuutokseen kytkeytyvien ilmiöiden ja niistä käytävän argumentoinnin hahmottaminen edellyttää peruskoulun syntyyn johtaneiden perustelujen tuntemista ja sen hetkisen yhteiskunnallisen kontekstin huomioimista. Kärjistäen voidaan todeta, että *kaikki* peruskoulua ja sen tulevaisuutta koskeva keskustelu peilautuu peruskoulun tasa-arvon perinteeseen – joko sitä vahvistaen tai sitä haastaen. Tutkimuksen yhtenä pyrkimyksenä on ylittää se mustavalkoinen ”vanha hyvä, uusi paha” -asetelma, joka tuntuu ajoittain hallitsevan keskustelua. Olennaisempaa on havainnoida niitä tekijöitä, joiden nojalla sen hetkistä politiikkaa argumentoidaan ja toimintaympäristöä konstruoidaan.

#### 3.1 Yhtenäisen peruskoulun synty osana pohjoismaista hyvinvointivaltion mallia

Suomalainen yhteiskunta kävi sodan jälkeen läpi suuren rakennemuutoksen. Maatalousvaltainen kansa muuttui yhden sukupolven aikana 1950–1975 teollisuustuotannon ja palveluiden yhteiskunnaksi, mikä synnytti suuren muuttoliikkeen maaseudulta kaupunkeihin. Muuttuneen yhteiskunnan uudenlaiset vaatimukset edellyttivät alhaisen koulutustason kansalta yleistä koulutustason nostoa. 1960-luvulla vain joka kymmenennellä työikäisellä aikuisella oli kansakoulun tai keskikoulun jälkeinen ammatillinen tai yleissivistävä tutkinto ja heikko pohjakoulutus esti olennaisesti ammatilliseen koulutukseen osallistumista. (Ahonen 2003, 110, 136.) Tähän vajeeseen haettiin ratkaisua peruskoulu-uudistuksella. Autonomisen Suomen ajalta perua ollut rinnakkainen kansa- ja oppikoulujärjestelmä korvattiin yhtenäisellä 9-luokkaisella peruskoululla ja vuonna 1921 säädetty yleinen oppivelvollisuus laajeni näin 9 kouluvuoden pituiseksi. 1960-luvulla aloitettu suunnittelutyö toteutettiin asteittaisesti syyslukukaudesta 1972 alkaen pohjoisesta etelään siten, että lopulta 1981 kaikki oppivelvolliset pääkaupunkiseutua myöten olivat peruskoulun piirissä (Kiuasmaa 1982, 458).

Edellä kuvatun pragmaattisen uudistustarpeen ohella vähintään yhtä tärkeitä olivat peruskoulun ideologiset perustelut. Sodanjälkeisessä Suomessa pohjoismaisen hyvinvointivaltion rakentaminen oli noussut yleiseksi poliittiseksi tavoitteeksi, jota myös koulutuspoliittisilla linjauksilla haluttiin edistää. Skandinaaviseen hyvinvointiregiimiin<sup>4</sup> (Esping-Andersen 1990) lukeutuvassa Suomessa sosiaalisen tasa-arvon edistämisen tavoite muodosti siten pohjan koulutuspolitiikan tavoitteille eli tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien ja oikeuksien turvaamiselle kaikille niin oppilaan sukupuoleen, asuinpaikkaan kuin sosiaaliseen tai taloudelliseen taustaan katsomatta. (Lindström 2005, 26–27). Muiden Pohjoismaiden tavoin siirtymä 9-luokkaiseen yhtenäiseen peruskouluun 1960–70-luvuilla loi perustan Suomen koulutusjärjestelmälle (Antikainen 2006, 230).

Koulutuksellisen tasa-arvon katsottiin toteutuvan vain valtion vahvalla kontrollilla koulutuksen suunnittelijana ja järjestäjänä. Käytännössä keskusvaltainen suunnittelu-usko tarkoitti siirtymistä kansakouluissa käytössä olleista paikallisista opetussuunnitelmista koko maan kattavaan yhdenmukaiseen ja yksityiskohtaiseen opetussuunnitelmaan vuonna 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean laatiman kaksiosaisen mietinnön pohjalta. Peruskoulun syntyvaiheessa käytössä olleet tasoryhmät poistettiin vuonna 1974 lailla ja lopulta 1985 opetussuunnitelmasta ja siten tasa-arvon tavoite ulottui koskemaan myös oppimistulosten yhdenvertaisuutta, jotta oppilailta olisi mahdollisimman yhtäläiset valmiudet jatkokoulutusta varten. (Ahonen 2003, 145–147)

On kysytty, tuottiko peruskoulu-uudistus tasa-arvoa. Ahosen (2003, 156) mukaan ainakin nuorten ikäryhmien sisällä yhteiskunnallinen tasa-arvo lisääntyi rinnakkaiskoulujärjestelmään verrattuna. Kokonaan toinen kysymys on, luotiinko peruskoulu-uudistuksen varaan liian suuria odotuksia yhteiskunnallisen eriarvoisuuden

---

<sup>4</sup> Gøsta Esping-Andersenin (1990) klassisessa jaottelussa läntiset teollisuusmaat jaetaan karkeasti kolmeen ideaalimalliin – liberaaliin, konservatiiviseen ja skandinaaviseen hyvinvointiregiimiin. Liberaalia hyvinvointiregiimiä, jossa valtion rooli on minimoitu, sosiaaliturva heikko ja palvelujen tuotanto perustuu markkinalogiikalle ja kilpailulle, edustavat Yhdysvallat ja anglosaksiset maat. Manner-Euroopan maiden konservatiiviselle regiimille ominaista on kirkon, valtion ja korporaatioiden vahva rooli konservatiivisen arvomaailman ylläpitäjänä. Sosiaaliset oikeudet ovat vahvasti sidoksissa yksilön työmarkkina-asemaan ja vastuu toimeentulosta painottuu perheisiin. Skandinaaviselle hyvinvointiregiimille on tyypillistä sosiaalisten oikeuksien universaalisuus ja valtion vahva rooli sosiaalisen eriarvoisuuden tasaajana. (Ks. esim. Kosonen 1998; Laitinen-Kuikka 2005, 309–312.)

poistajana. Missään tapauksessa ei peruskoulu-uudistuksen merkitystä Suomen koulutusjärjestelmän kannalta voi kuitenkaan väheksyä. Päinvastoin, sitä on kutsuttu muun muassa "kaikkien uudistusten äidiksi" (Lampinen 1998, 49) ja "menestystarinaksi" (Hämäläinen, Lindström ja Puhakka 2005). Peruskoulun menestystarina on saanut merkittävää lisäpontta 2000-luvulla PISA-tutkimusten<sup>5</sup> menestyksen synnyttämän kansainvälisen kiinnostuksen myötä. Lukuisat ulkomaiset delegaatiot ovat tutustuneet koululaitokseemme ja hämmästellleet suomalaisoppilaiden oppimistuloksia (OKM 2005).

### 3.2 1990-luvun koulutuspoliittinen suunnanmuutos

Suomalaisessa peruskoulupolitiikassa tapahtui 1990-luvun vaihteessa olennainen muutos. Pohjoismainen hyvinvointivaltiomalli ja koulutuksellisen tasa-arvon periaate tulivat muiden Pohjoismaiden tavoin myös Suomessa haastetuksi angloamerikkalaisen markkinalogiikkaa, kilpailua ja yksilön oikeuksia korostavan uusliberaalin hyvinvointimallin suunnalta. Peruskoulupolitiikan tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden uudelleenarviointi ilmeni useina lainsäädäntö- ja hallintouudistuksina. Tätä rytminvaihdokseksikin kutsuttua (Hirvi 1996) *koulutuspoliittista suunnanmuutosta* on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa laajasti (mm. Ahonen 2003; Lampinen 1998; Rinne 2000; Rinne, Kivirauma & Simola 2002; Varjo 2007).

Seuraavan sivun taulukkoon 1 olen koonnut tämän tutkimuksen kannalta relevantit koulutuspoliittisen suunnanmuutoksen osa-alueet<sup>6</sup>. Taulukossa peilataan peruskoulun synnyn ja suunnanmuutoksen jälkeisen vaiheen koulutuspoliittista ideologiaa ja eetosta sekä toteutettua politiikka ja hallintoa. Käytännössä 2000-luvun alun suomalainen

---

<sup>5</sup> PISA (Programme for International Students Assessment) on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma, joka tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista sekä koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta kansainvälisessä vertailukehyksessä. PISA-ohjelmassa arvioidaan kolmen vuoden välein 15-vuotiaiden nuorten osaamista matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa. Suomi on osallistunut PISA-tutkimukseen vuosina 2000, 2003, 2006 ja 2009 ollen vertailutuloksissa pääosin kolmen korkeimman pistemäärän saavuttaneen maan (tai hallinnollisen alueen) joukossa. (Ks. tarkemmin <http://www.minedu.fi/pisa/>.)

<sup>6</sup> Rinteen (2000, 139) mukaan koulutuspoliittiseen muutokseen liittyy lisäksi mm. yksityisen rahoituksen merkityksen kasvu julkisen rahoituksen rinnalla sekä siirtyminen byrokraattisesta managerialistiseen hallintoon, mutta näiden katson kohdistuvan ennen kaikkea korkeakoulutuksen kenttään.



peruskoulupolitiikka sisältää piirteitä sekä aiemmasta tasa-arvon perinteestä että uusliberaaleista tendensseistä.

Taulukko 1. 1990-luvun koulutuspoliittinen suunnanmuutos Suomessa

	AIEMPI SUOMALAINEN MALLI	1990-LUVUN UUSLIBERAALI MALLI
IDEOLOGIA JA EETOS	Tasa-arvo	Erinomaisuus
	Sosiaalinen tasa-arvo tasa-arvoisen koulutuksen avulla	Yksilöiden ja koulujen välinen kilpailu
	Kansalaisuus	Asiakkuus, kuluttajuus
	Opettajien ja virkamiesten asiantuntemus	Vanhempien laajempi valinnanmahdollisuus
	Yhtäläinen koulujärjestelmä kaikille	Monimuotoinen koulujärjestelmä
POLITIikka JA HALLINTO	Keskittetty valtion kontrolli	Paikallisen ja koulukohtaisen päätöksenteon vahvistaminen (deregulointi, desentralisaatio)
	Korvamerkitty rahoitus	Könttäsommarahoitus
	Yhdenmukainen ja yksityiskohtainen opetussuunnitelma	Koulukohtaiset opetussuunnitelmat
	Viranomaisten osoittama lähikoulu	Vanhempien kouluvalinta
	Etukäteissuunnittelu	Arviointi, indikaattorit

(Muokattu pohjalta Rinne 2000, 139; Simola 2008, 399–400.)

Uusliberaalin ideologian keihäänkärkinä on totuttu pitämään 1980-luvulla Iso-Britannian pääministeri Margaret Thatcherin ja Yhdysvaltojen presidentti Ronald Reaganin hallintoja. Angloamerikkalainen uusliberalismin sanoma perustuu valtion roolin minimointiin ja markkinavetoisen kilpailuyhteiskunnan uskoon, jossa julkiset palvelut kuten terveydenhuolto ja koulutus tulisi järjestää markkinalogiikan mukaisesti laadun ja tehokkuuden takaamiseksi (Ahonen 2003, 166–168). Uusliberaalin ideologian isinä viitataan usein Nobel-palkittuihin taloustieteilijöihin Friedrich von Hayekiin ja Milton

Friedmaniin, joka myös toimi Reaganin hallinnon talouspoliittisena neuvonantajana. Jyrki Hilpelä (2004) kuvaa, kuinka Hayekin mukaan maailma on niin kompleksinen järjestelmä, että kaikenlainen sääntely tai etukäteinen suunnittelu valtion toimesta on kehitykselle haitaksi ja tästä syystä yhteiskunnalliset toiminnot tulisi jättää markkinoiden ohjautuviksi. Ihmiskunnan etu edellyttää valtion roolin minimointia, toimijan vapautumista liiallisesta byrokratiasta ja yhteiskuntajärjestelmän perustuvan markkinoille ja vapaalle kilpailulle. Uusliberaali järjestelmä ei väitäkään olevan perinteisen tasa-arvon näkökulmasta oikeudenmukainen, sillä kilpailussa on aina voittajien lisäksi myös häviäjiä. Von Hayekilla yksilön oikeus ja vastuu ajaa yhteiskunnallisen solidaarisuuden ja yleisen hyvinvoinnin edelle – jokainen yksilö on oman onnensa seppä. (Hilpelä 2004, 55–58.)

Uusliberaali koulutuspoliittinen suunnanmuutos tulee nähdä osana laajempaa hyvinvointivaltion murrosta<sup>7</sup>. Suomessa murrosta on käsitelty mm. siirtymänä *managerialismiin* (Kantola 2002) ja *kilpailukyky-yhteiskuntaan* (Heiskala ja Luhtakallio 2006). Pekka Kosonen (1998, 333–336) on kuvannut, kuinka läntisiä teollisuusmaita yleisesti koskevat haasteet kuten väestön ikääntyminen, pysyväisluonteinen joukkotyöttömyys ja taloudelliset kriisit herättivät kysymyksiä pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin rahoittamisesta verotulojen vähentyessä. Pertti Alasuutari (1996) on puolestaan tutkinut sodanjälkeistä suomalaisen yhteiskunnan kehitystä ja siinä käytyä terveys- ja sosiaalipolitiikan julkisen keskustelun tilaa ja rakennetta eli puheavaruutta. Alasuutarin erottelemista moraalitalouden, suunnittelutalouden ja kilpailutalouden vaiheesta peruskoulun syntyvaihe edustaa keskimmäistä. Alasuutarin mukaan 1960-luvun lopulta 1980-luvulle asti suomalaisessa hallintokulttuurissa ja sen ympärillä käydyssä keskustelussa muodostui luja usko ”tieteelliseen” suunnitteluun ja valtion keskushallinnon suureen rooliin yhteiskunnallisten ongelmien ratkojana ja asioiden

---

<sup>7</sup> Uusliberalismin käsitteen on todettu olevan Suomessa erityisen latautunut. Julkunen (2001, 48) toteaa uusliberalismin olevan ”meillä tabu, mutta englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa arkipäivää.” Marjaana Kopperin (1998, 54) mukaan uusliberalismin käsitteen analyysissa on ongelmallista nimenomaan se, ettei juuri kukaan julkisesti ilmaise suoranaisesti kannattavansa uusliberalistiseksi nimeämiään ajatuksia. Tästä huolimatta 1990-luvun vaihteeseen voidaan hahmottaa se ideologinen murros, jossa markkinoiden toiminnalle ja kilpailulle perustuva ajattelutapa voimistui ja aiempi suunnittelukeskeisyys valtion vahvalla roolilla väistyä.

hoitajana. Suunnittelutaloudessa julkisen vallan velvollisuudet julkilausuttiin yksityiskohtaisina hallinnollisina päätösinä. (Alasuutari 1996, 245–246.)

Ahonen (2003) näkee ideologisen murroksen istuneen suomalaisen yhteiskuntarakenteen muutokseen. Suomalaisen yhteiskunnan elinkeinorakenteen muuttuminen työläis- ja maatalousvaltaisesta jälkiteolliseen palveluyhteiskuntaan synnytti uudet ja nopeasti vaurastuneet keskiluokat, jotka alkoivat entistä äänekkäämmin kritisoida hyvinvointivaltion rakenteita tehottomiksi ja peräänkuuluttaa yksilön oikeuksia ja valinnanvapautta myös julkisten palvelujen suhteen. Pitkän sosialidemokraattisvetoisen valtakauden jälkeen Kokoomus veti puoleensa keskiluokkia nousten ensimmäisen kerran 20 vuoden tauon jälkeen vuonna 1987 Holkerin johtamana hallitusvastuuseen. Uuden oikeistohallituksen johdolla Suomessakin alettiin toteuttaa kansainvälisen konsensuksen saavuttaneita oikeistoliberaaleja talousoppeja ja New Public Managementin (NPM) hallintoperiaatteita kuten julkisten palvelujen kilpailuttamista, yksityistämistä ja tulostuuta. (Ahonen 2003, 159–162, 167). Viimeistään 1990-luvun vaihteessa sosialismin ja Neuvostoliiton romahdus kyseenalaisti vahvimman uskon valtiojohtoisen suunnittelutalouden toimivuuteen (Alasuutari 1996, 257).

Yllä kuvattu yhteiskunnallinen ideologinen murros konkretisoitui peruskoulupolitiikassa 1990-luvulla monen koulutuspoliittisen ja hallinnollisen reformin muodossa (taulukko 1). Hallinnollisesti muutoksen merkittävimpiä uudistuksia olivat vallan desentralisointi ja hallinnon deregulointi. Jos aiemmin peruskoulupolitiikka oli nojannut koululaitoksen valtiojohtoiseen normiohjaukseen ja etukäteissuunnitteluun, siirrettiin toimivaltaa koulutuspoliittisessa käänöksessä radikaalisti paikallistasolle eli koulutuspalvelujen tuottajille kuntiin ja kouluihin. Byrokraattiseksi ja joustamattomaksi koetusta normiohjauksesta luopuminen näkyi mm. päätöksenä joustavammasta tuntijaosta ja vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa, jossa hyvinkin yksityiskohtaiset säännökset korvattiin lähinnä opetuksellisten tavoitteiden suuntaviivoilla. Vanhempien mahdollisuutta vaikuttaa lapsen kouluvalintaan laajennettiin. Uusi hallintomalli merkitsi myös korvamerkitystä rahoituksesta luopumista ja kuntien vapaampaa budjetointivaltaa. Tästä lähin kunnat ja koulut saivat itse määritellä aiempaa vapaammin opetuksen

järjestämisen parhaaksi katsomallaan tavalla. (Ahonen 2003, 166–199; Atjonen 2005; Rinne 2000). Siirtymä normiohjatusta etukäteissuunnittelusta paikalliseen koulupolitiikkaan ja jälkikäteiseen arviointiin huipentui Lampisen (1998, 78) mukaan vuoden 1998 mahdollisimman virtaviivaisessa ja väljässä koululainsäädännössä, jossa valtion rooli painottuu tuloksellisuuden seurantaan ja opetuksen sisällölliset ratkaisut ja innovaatiot jätetään toteuttavaksi paikallistasolla.

Taulukossa 1 esitetty koulutuspoliittinen suunnanmuutos on pääosin hyväksyttävä jäsenyys. Uusliberaalissa ideologisessa murroksessa koulutus alkaa näyttäytyä aiempaa vahvemmin tuotteena tai palveluna, johon asiakkaalla, toisin sanoen oppilaalla ja hänen vanhemmillaan on oikeus vaikuttaa. Rinteen mukaan suomalaisessa peruskoulupolitiikan lainsäädännössä on jäljellä enää vain vähän jäänteitä pohjoismaisen hyvinvointimallin koulupolitiikasta. Uusliberaali koulupolitiikka ilmenee vanhempien mahdollisuutena kouluvalintaan ja kouluja rohkaistaan erikoistumaan ja markkinoimaan profiloitumistaan vanhemmille aktiivisesti. Opetussuunnitelmien erilaistuminen johtaa niin opettajakunnan kuin oppilasaineksen erilaistumiseen. (Rinne 2000, 135–137).

Tästä huolimatta suomalaisen peruskoulun kutsuminen uusliberaaliksi markkinahyödykkeeksi olisi kuitenkin liioiteltua. Suomalaisen koulupolitiikan merkittävin erityispiirre – perusopetus on pääosin julkisen sektorin järjestämää ja kaikille maksutonta<sup>8</sup> – on säilynyt uusliberaalien ilmiöiden voimistumisesta huolimatta koskemattomana (emt, 135). Kouluja on, ainakin tähän asti totuttu pitämään *suhteellisen* tasalaatuisina (Sulkunen ym. 2010) eikä uusliberaalin ideologian keskeinen ajatus opetuksen laadun nostosta koulujen keskinäisen kilpailun avulla ole noussut julkiseen keskusteluun. Voikin sanoa, että yksilöllisyyttä ja valinnanmahdollisuuksia korostavaa uusliberaalia politiikkaa on toteutettu Suomessa julkisen koululaitoksen sisällä – ei julkisten ja yksityisten koulujen välillä, kuten monissa muissa maissa on tapana.

---

<sup>8</sup> Perusopetuslaissa (1998/628 7§) on kirjattu, että joko rekisteröidyn yhteisön tai säätiön hallinnoimilta yksityisiltä kouluilta edellytetään tiivistä yhteistyötä kyseisen kunnan opetustoimen kanssa eikä opetusta saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi.

Suunnanmuutos on silti ollut radikaali ja se on nostanut esiin monia kysymyksiä. Uusliberaalin koulupolitiikan omaksuminen on herättänyt huolta etenkin sen eriarvoistavasta vaikutuksesta. Niin paikalliset kuin valtakunnalliset oppimistulosten erot ovat kasvaneet ja asuinalueen sosioekonomisen statuksen on nähty olevan yhteydessä oppimistuloksiin (Bernelius 2011). Myös vanhempien kouluvalinnan on arveltu kiihdyttävän eriarvoistumisen kierrettä (mm. Seppänen 2006). Vaikka 1990-luvun alkupuolen syvä taloudellinen lama ja sitä seurannut massatyöttömyys herätti kysymyksiä uuden talouspolitiikan toimivuudesta ja sitä kautta hillitsi myös peruskoulun radikaaleimpia uusliberalistisia uudistustavoitteita, voidaan 1990-luvun koulutuspoliittista suunnanmuutosta ja sen perintöä verrata käännteentekevydessään edellisen sukupolven toisensuuntaiseen saavutukseen, peruskoulu-uudistukseen (Ahonen 2001, 170; 2003, 199).

#### 4 PERUSKOULUPOLITIIKAN UUSLIBERAALIT ILMIÖT JA ARGUMENTOINTI

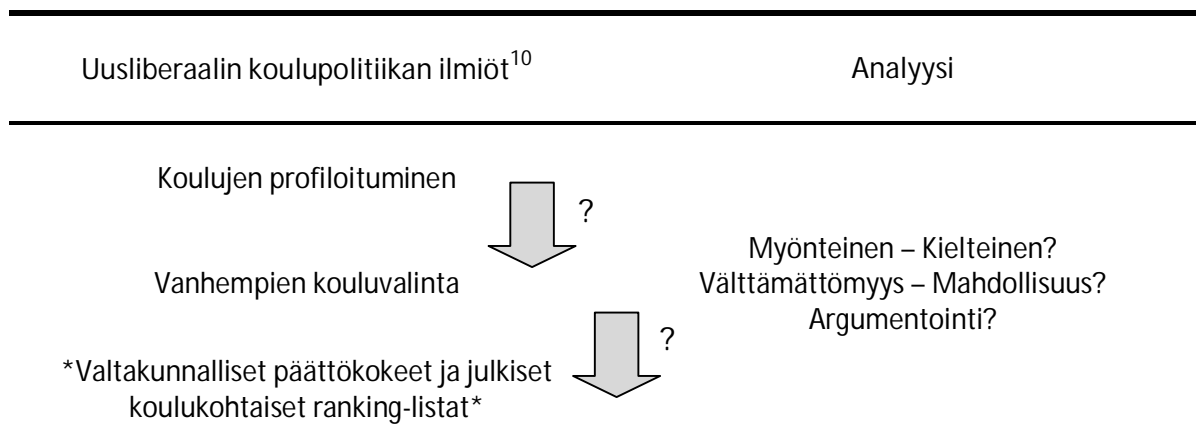
Uusliberaalin politiikan omaksuminen ei siis kohdistu ainoastaan koulutuspolitiikkaan vaan laajemmin yhteiskuntapolitiikkaan ja hyvinvointivaltioon, jossa sekä julkisen ja yksityisen että yhteiskunnan ja yksilötason välinen suhde, arvovalinnat ja politiikka ovat asettuneet uudelleenarvioinnin kohteeksi (esim. Andersson ym. 1993). Edellä on esitetty, kuinka uusliberaalin politiikan muutokset on markkinoitu kansalaisille usein välttämättöminä ja vailla vaihtoehtoja. Kuten Kosonen huomauttaa, kyse ei ole vain taloudellisista pakoista, vaan näistä osin riippumatta pinnalle nousseista *uudenlaisista aatteellis-kulttuurisista painotuksista ja arvostuksista* (Kosonen 1998, 334). Täytyy toki muistaa, ettei välttämättömyyden retoriikka liity yksinomaan uusliberaaliin politiikkaan – yhtä lailla peruskoulun syntyvaiheen arvojen säilyttämisestä voidaan puhua välttämättömänä. Uusliberaalin koulutuspolitiikan globaali hyökyaalto on kuitenkin mielekäs lähtökohta välttämättömyyden puhettavan havainnoinnille, koska se on levinnyt ympäri maailman varsin vääjäämättömän tuntuisesti.

Jos käytännön politiikka suodattuu, voidaan ajatella, että myös harjoitetun politiikan argumentointi saa erilaisia muotoja ja sisältöjä. Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, miten haastateltu koulutuseliitti suhtautuu ja argumentoi kantaansa tutkittaviin uusliberaalin koulupolitiikan ilmiöihin – koulujen profiloitumiseen, vanhempien kouluvalintaan sekä julkisiin ranking-listoihin. Tutkittavat ilmiöt valikoituivat tutkimuskohteiksi pääosin empiirisen haastatteluaineiston (kuvattu tarkemmin luvussa 5.4), osin aiemman tutkimuskirjallisuuden vuorovaikutuksessa. Hahmotin haastatteluaineistosta ensimmäisen lukukerran perusteella neljä peruskoulua koskenutta teemaa. Edellä mainittujen lisäksi neljäs teema koski PISA-tutkimusta ja sen tuomaa kansainvälistä huomiota<sup>9</sup>. Olennaisin valintakriteeri tutkittaville ilmiöille oli, että niiden voidaan ajatella muodostavan keskenään esimerkiksi seuraavanlaisen loogisen argumentointiketjun (kuvio 2): *1) yksilöllisyyttä korostavan ideologisen muutoksen voidaan ajatella synnyttävän tarpeen yksilöllisempien opetuksellisten ratkaisujen*

---

<sup>9</sup> Mm. Marjaana Rautalin ja Pertti Alasuutari (2009) ovat käsitelleet PISA-tutkimuksen merkitystä kansallisen peruskoulupolitiikan legitimoinnissa.

hakemiseen ja siten peruskoulussa tapahtuvan valinnaisuuden kasvuun ja koulujen profiloitumiseen. Jotta oppilas voi saada omia lahjojaan tukevaa ja motivoivaa opetusta, 2) vanhempien mahdollisuutta kouluvalintaan on laajennettava. Jotta puolestaan kouluvalinnan tekeminen ei perustuisi ainoastaan perheen resursseihin (ts. materiaaliin tai kulttuurisiin pääomiin) tai huhupuheiden ja mielikuvien varaan, vaan olisi päinvastoin mahdollisimman avointa ja tasa-arvoista, tulee 3) järjestää valtakunnalliset päättökokeet ja julkistaa niiden pohjalta koulukohtaisten oppimistulosten ranking-listat.



Kuvio 2. Tutkimusasetelma ja argumentointiketju

Edellä kuvattu "porttiteoriainen" politiikka ei ole toteutunut ranking-listoihin asti suomalaisessa peruskoulupolitiikassa. Alin tutkimuskohde on siten merkitty kuviossa 2 "\*" -merkeillä korostaakseen ilmiön hypoteettisuutta – millä tavoin haastateltavat ranking-listojen mahdollisuuteen suhtautuvat ja miten he sitä argumentoivat? On harhaanjohtavaa ajatella, että esimerkiksi pohjoismaisen tasa-arvoideologian perinne sulkisi automaattisesti pois edellä kuvatun porttiteorian toteutumisen. Michael Baggesen Klitgaard (2007) on vertaillut Esping-Andersenin regimijaottelun mukaisesti koulutuspoliittisten reformien toteutumista kolmen eri hyvinvointivaltiomallin maassa,

<sup>10</sup> Syy, miksi kutsun tutkimuskohteitani ilmiöiksi on ennen kaikkea poissulkeva. Muut vaihtoehtoiset käsitteet kuten trendi, vaikutus tai toimintapolitiikka ovat yhtä lailla ongelmallisia. Trendin käsite on alun perin lähtöisin tilastotieteistä, jossa se kuvaa kausivaihtelusta putsattua pitkän aikavälin kehitystä aikasarjassa. Puhekielessä se viittaa myös jonkinlaiseen ohimenevään ilmiöön, jollaiseksi koulutuksen universaalia markkinaistumista tuskin voidaan kutsua. Vaikutus puolestaan korostaa liiallista kausaalisuutta ilmiöiden kulkeutumisessa kansainväliseltä kansalliselle tasolle. Ilmiöt eivät leviä sellaisenaan, vaan muokkautuvat uusiksi kansallisen ja paikallisen kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Toimintapolitiikka olisi ollut sopiva käsite kuvaamaan koulujen profiloitumista ja vanhempien kouluvalintaa, mutta se ei taas kuitenkaan tavoita valtakunnallisia päättökokeita ja koulujen välisten ranking-listojen julkaisua, joita ei missään vaiheessa ole Suomessa otettu Ruotsin tavoin käyttöön.

Yhdysvalloissa (liberaali), Saksassa (konservatiivinen) ja Ruotsissa (skandinaavinen). Klitgaardin mukaan pelkkä hyvinvointimallin tarkastelu ei riitä selittämään toteutettujen reformien linjaa. Suomalaisen peruskoulupolitiikan kannalta merkittävin huomio kohdistuu luonnollisesti Ruotsiin, syystä että molemmat maat on luokiteltu alun perin skandinaaviseen hyvinvointiregiimiin. Klitgaard (2007, 455–458) kuvaa, kuinka samankaltainen uusliberaali koulutuspoliittinen suunnanmuutos Ruotsissa 1990-luvun vaihteessa on johtanut hallinnon deregulointi- ja desentralisaatiokehityksen myötä yksityisten vapaakoulujen (friskolor) määrän kasvuun, rahoituksen uudelleenjärjestelyyn, vanhempien kouluvalintaan ja erilaisten ranking-listojen laajaan käyttöön. Ruotsissa kouluhallitus (skolverket) ylläpitää ja kokoaa julkista tietokantaa, josta löytyy tilastotietoja koulujen oppimistuloksista vanhempien vertailun ja valintojen helpottamiseksi. Myös yksityisistä kouluista löytyy Ruotsissa vastaavia rekistereitä. (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 17–19.)

Seuraavissa alaluvuissa avaan tutkittavia ilmiöitä hieman tarkemmin suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Tämän työn kannalta on olennaista kiinnittää huomio siihen, millä tavoin uusliberaalia koulupolitiikkaa on aiemmissa tutkimuksissa havaittu argumentoivan.

#### 4.1 Koulujen profiloituminen

Koululainsäädännön yksityiskohtien purkaminen ja normiohjatuista opetussuunnitelmista siirtyminen kunta- ja koulukohtaisiin paikallisiin opetussuunnitelmiin avasi 1990-luvun alkupuolella tien aiempaa voimakkaammalle koulujen profiloitumiselle (Atjonen 2005). Perusopetuksen järjestäminen julkisen koululaitoksen sisällä tarkoittaa käytännössä sitä, että koulut profiloituvat tarjoamansa painotetun opetuksen perusteella. Rinteen (2000, 137) mukaan kouluja on aktiivisesti kannustettu profiloitumaan. Monet koulut markkinoivat opetuspainotuksiaan omilla nettisivuillaan ja ainakin suurimmissa kaupungeissa vanhempia informoidaan entistä enemmän painotetun opetuksen ja koulun valinnan mahdollisuuksista<sup>11</sup>. Jos aiemmin painotettu opetus kohdistui lähinnä

---

<sup>11</sup> Valinnanmahdollisuuksista järjestetään kouluilla informaatiotilaisuuksia ja esimerkiksi Espoossa kaikille yläkouluun siirtyville 6.-luokkalaisten vanhemmille jaetaan kotiin Yläkoululaisen opas.



taideaineisiin kuten ns. musiikki- tai kuvataideluokkiin, ovat painotetun opetuksen mahdollisuudet laajentuneet huomattavasti. Nykyään painotettua opetusta voidaan antaa myös tietoaineissa kuten kielissä ja luonnontieteissä. Painotetun opetuksen suosioista kertoo mm. se, että Turussa vuonna 2010 jo 41 prosenttia oppilaista hakeutui yläkouluikässä painotetun opetuksen piiriin (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012).

Suunnittelu-uskon aikana sosiaalisen tasa-arvon tavoite ulottui lopulta koskemaan aina oppimistulosten yhteneväisyyttä. Peruskoulujärjestelmää kehitettäessä ehdotukset linjajaoista ja opintosuunnista toteutuivat yläluokilla matematiikan ja kielten tasoryhminä. Ahosen mukaan tasoryhmiä peruskouluun ajoi nimenomaan oppikouluväki. Tasoryhmistä kuitenkin luovuttiin melko pian vuoden 1974 lakiuudistuksessa ja lopullisesti vuoden 1985 valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Perusteluina tasoryhmien poistamiselle esitettiin, että ne pikemminkin heikensivät kuin nostivat oppimisen tasoa ja estivät tasa-arvoisten jatko-opintomahdollisuuksien periaatteet. (Ahonen 2003, 145–146.)

Yleiseurooppalainen uusliberaali virtaus alkoi kuitenkin voimistua 1990-luvulle tultaessa. Normiohjattu peruskoulujärjestelmä koettiin suunnittelu-uskon hiipuesssa liian jäykäksi ja yksilöllisyyttä, vapautta ja valintaa korostavat ratkaisut kokivat uuden nousun. Useat 1990-luvun poliittiset lainsäädäntö- ja opetussuunnitelmauudistukset tähtäsivät yksilön valinnanvapauden kasvattamiseen, jonka yhtenä huipentumana on pidetty vuoden 1993 tuntijakopäätöstä (Ahonen 2003, 182; Sarjala 2002, 20). Ideologisessa muutoksessa myös keskeiset käsitteet saivat uusia sisältöjä. Peruskoulujärjestelmän syntyvaiheessa tasa-arvo miellettiin ensisijaisesti eriarvoisia lähtökohtia tasaavaksi tavoitteeksi. Sosiaalisen tai mahdollisuuksien tasa-arvon näkemys (equality) sai vähitellen rinnalleen uusliberaalin tasa-arvon sisällön (equity), joka korosti yksilön tasa-arvoista oikeutta toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään. Uusliberalistisessa tasa-arvossa korostuvat yksilölliset valinnanmahdollisuudet, koulutuksen säätelyn vähentäminen ja kouluvalintojen vapauttaminen. (Ahonen 2002, 177–179; Kalalahti ja Varjo 2012).

Voidaan ajatella, että yksilöllisten oikeuksien korostamisen ohella ylipäänsä koulutustason yhdistäminen taloudelliseen kasvuun ja siten kilpailukykyyn vauhditti

yksilökeskeisten oppimiskäytäntöjen toteutumista. On helppo yhtyä edellä esitettyyn näkemykseen (esim. Ahonen 2003, 172) siitä, että pitkän sosiaalidemokraattisen kauden jälkeen valtaan nousseiden oikeistopuolueiden johdolla yleinen ilmapiiriin muutos alkoi näkyä koulutuspoliittisina reformeina. Suomessa tärkeimmät argumentit koulujen profiloitumisesta ovat kuitenkin koskeneet oppilaan ominaisuuksia.

Piia Seppäsen (2006, 76) mukaan yksilöllisemmän perusopetuksen ja erilaistumisen tarpeesta puhuttiin Suomessa 1990-luvun alussa itsestänselvyytenä ja koko kansakunnan tahtotilana. Johtavat koulutuspoliittiset toimijat ja virkamiehet edustivat näkemystä, jonka mukaan oppilaille on yksilöllisiä, persoonallisuudesta lähteviä erilaisia kiinnostuksen kohteita ja koululaitos tulee järjestää näitä oppimistarpeita tukevaksi. Esimerkiksi opetusministeriön pitkäaikainen kansliapäällikkö Jaakko Numminen totesi 1990-luvun alkupuolella, että kunnallisen koulujärjestelmän sisälle tulee luoda ”niin paljon erilaisia toisistaan poikkeavia opetussuunnitelmia, että erilaisuuden tarve voidaan taata” (Numminen 1994, 143–145). Perusopetuslakiuudistuksen alla käydyssä vilkkaassa julkisessa keskustelussa koulujen profiloitumista ja myös kouluvalintaa puolusteltiin oppilaan oppimismotivaation lisäämisellä (Seppänen 2006, 75).

#### 4.2 Vanhempien kouluvalinta

Vanhempien kouluvalinta on noussut yhdeksi kuumimmista koulutuspoliittisista keskustelunaiheista niin maailmalla kuin Suomessa. Mahdollisuus vapaampaan kouluvalintaan rantautui Suomeen niin ikään osana uusliberaalia koulupoliittista suunnanmuutosta. Kouluvalinnalla (school choice, parental choice) tarkoitetaan toimintapolitiikkaa, jolla oppivelvollisen vanhemmat voivat hakea lapselleen oppilaspaikkaa jostain muusta kuin hänelle osoitetusta lähikoulusta. Tähän asti lasten sijoittuminen kouluun oli perustunut jo kansakouluajoilta käytössä olleisiin kuntien koulupiireihin. Vanhempien kouluvalintaa on toteutettu Suomessa vuodesta 1994 lähtien ja lopullisen siunauksensa se sai vuoden 1998 Perusopetuslaissa, jossa kunnan velvollisuudeksi määriteltiin osoittaa lapselle koulupaikka lähikoulussa, mutta sen lisäksi oppilaalla on mahdollisuus hakea myös muuhun kouluun (PL 628/1998). (Seppänen 2006, 9.)

Kouluvalintapolitiikan suomalainen erityispiirre edellisen luvun koulujen profiloitumisen tavoin on se, että valintaa käydään Seppäsen (2006, 28) termiä käyttäen julkiskoulumarkkinoilla. Toisin kuin esimerkiksi Englannissa, jossa valintaa (open enrolment) käydään ensisijaisesti yksityisten ja julkisten koulujen välillä, valintaa käydään Suomessa maksuttoman julkisen koulujärjestelmän sisällä erilaisten painotettujen opetussisältöjen kesken. Käytännössä kouluvalinta on tällä hetkellä mahdollista vain maamme suurimmissa kaupungeissa, joissa on riittävän tiheä kouluverkosto. Kansallinen kouluvalintakäytäntö eroaa maittain (ks. Green ym. 1999), mutta myös paikallisesti. Suomessa suurten kaupunkien paikalliset erot harjoittamassaan kouluvalintapolitiikassa ovat merkittäviä. Esimerkiksi Espoossa ja Turussa kouluvalintaa hyödynnetään ja markkinoidaan aktiivisesti, kun taas Vantaalla valinta on rajatumpaa ja lähikouluperiaate on säilynyt edelleen 2000-luvulla vahvana (Varjo & Kalalahti 2011). Desentralisaation ja deregulaation myötä paikallisen tason koulutuspoliittiset linjaukset ovat nousseet entistä merkittävämpään rooliin suomalaisen kouluvalintapolitiikan käytännön muotoutumisessa.

Laajemmat koulutuspoliittiset linjaukset hahmotellaan kuitenkin kansallisella tasolla ja tästä syystä korkeiden koulutuspoliitikkojen ja -virkamiesten näkemysten selvittäminen on merkityksellistä. Seppänen kuvaa kouluvalinnan alkuvaiheista, kuinka mikään yksittäinen puolue ei ole erityisesti tukenut tai vastustanut kouluvalintaa, vaan sen linjoista on pikemminkin vallinnut koko puoluekentän läpäisevä konsensus. Kouluvalintaa on ajettu 1990-luvulla kokoomuslaisten opetusministerien ja virkamiehistön johdolla pienin askelin vasemmiston ollessa samalla silmiinpistävän hiljaa julkisessa keskustelussa ja hallitusvastuuseen palattuaan mukana tukemassa tehtyjä linjauksia. Näkyvimmin kouluvalintaa ovat puolustaneet virkamiehet, kun taas koulutuskentän toimijoista vain harva rehtori tai opettaja on osallistunut julkiseen keskusteluun. Ainoastaan tiedeyhteisön keskuudessa ja joidenkin yhtenäiskoulua perustamassa olleiden senioripoliitikkojen toimesta on esitetty kriittisiä kannanottoja kouluvalintaa kohtaan. (Seppänen 2003, 176–177; 2006, 72–73.)

Seppäsen (2006, 73) mukaan useissa maissa kouluvalinnan argumentointia puoltaneet näkemykset voidaan jaotella 1) opettamiseen ja oppimiseen liittyviin perusteluihin sekä 2) yhteiskunnallisiin jakoihin kytkeytyviin perusteluihin. Muun muassa angloamerikkalaisissa maissa ensiksi mainitusta keskeisin argumentti on liittynyt oletukseen siitä, että koulutusmarkkinoilla koulujen välinen kilpailuasetelma johtaa yleisesti koulujen ja opetuksen laadun paranemiseen ja tehokkuuteen. Laajennettu vapaus valita koulu pakottaa koulut nostamaan profiiliaan selvitäkseen kilpailussa oppilaista. Kouluvalintaa on perusteltu asiakaslähtöisenä ja vanhempia tyydyttävänä mallina byrokraattisen mallin sijaan. Yhteiskunnallisesti kouluvalintaa puoltavassa argumentoinnissa on esitetty, että kouluvalinta kaventaa luokkarajoja kun heikommassa asemassa olevilla lapsilla on mahdollisuus sosiaaliseen nousuun hakeutumalla ns. hyvään kouluun. (Chubb & Moe 1990; Friedman & Friedman 1982).

Kansainvälinen kouluvalintaa puoltava argumentointi sisältää jo lähtökohtaisesti oletuksen siitä, että koulut ovat erilaatuisia. Suomessa puolestaan koulujen on todettu olevan *suhteellisen* tasa- ja korkealaatuisia (Sulkunen ym. 2010). Osin tästä syystä suomalainen argumentointi on Seppäsen mukaan poikennut kansainvälisestä valtavirrasta. Suomalaiselle oppimislähtöiselle argumentoinnille onkin ollut ominaista se, että valinnanmahdollisuudet julkisen koululaitoksen sisällä vastaavat paremmin oppilaan henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita ja lisäävät oppimismotivaatiota. Kouluvalintapolitiikkaa on Suomessa perusteltu siten nimenomaan yksilöiden mahdollisuuksien parantamisella, ei niinkään kouluorganisaation laadun tai tehokkuuden parantamisella. Erilaistumisen tarve on otettu pitkälti itsestänselvyytenä, johon kouluvalintapolitiikka tarjoaa sitä tukevan ratkaisun. (Seppänen 2006, 74–77.)

Valtaosa kansainvälisestä kouluvalintatutkimuksesta on nostanut esiin kouluvalintapolitiikan negatiiviset vaikutukset. Koulumarkkinoiden ja kouluvalinnan on nähty pikemminkin lisäävän ja uusintavan kuin tasaavan sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta Britanniassa (Ball 1993). Markkinat eivät ole oikeudenmukaisia koulutuksen järjestäjinä, vaan hyödyttävät muutoinkin etuoikeutetussa asemassa olevia lapsia ja perheitä (Lauder ym. 1999). Suomessa esitetty kritiikki on ollut samansuuntaista ja se on

kohdistunut nimenomaan huoleen peruskoulun tasa-arvon säilyttämisestä. Jos koulujen välinen tasalaatuisuus on aiemminkin jo asetettu kyseenalaiseksi, ei kouluvalinnan ole katsottu ainakaan parantaneen kehitystä, päinvastoin (ks. Seppänen 2006, 80). Yleisesti ottaen kouluvalintapolitiikan on katsottu olevan yhteydessä alueellisen eriytymisen kasvuun ja kiihdyttävän kierrettä ”hyviin ja huonoihin kouluihin” jakautumiseen, mistä on Suomessakin jo orastavaa tieteellistä näyttöä (Bernelius 2011).

#### 4.3 Valtakunnalliset päättökokeet ja julkiset ranking-listat

Tässä tutkimuksessa käsittelen peruskoulun valtakunnallisten koko ikäluokkaa koskevien päättökokeiden (*examination results*) sekä koulujen välisten ranking-listojen (*performance table* tai *league table*) julkistamisen käsitteitä saman otsikon ja analyysin alla kahdesta syystä – ensinnäkin niitä voidaan pitää saman ilmiön peräkkäisinä vaiheina ja toiseksi myös haastatellut asiantuntijat tuntuivat liittävän käsitteet tiiviisti toisiinsa. Toisin kuin esimerkiksi edellä kuvattu vanhempien laajempi kouluvalinta, joka on jo osa suomalaista käytännön tasolle vietyä uuden koulutuspolitiikan toimintapolitiikkaa, ei peruskoulun päättökokeita tai ranking-listoja ole Suomessa otettu käyttöön – päinvastoin ne ovat kohdanneet niin päättäjien kuin myös opettajien ja rehtoreiden keskuudessa varsin voimakasta vastustusta (Rinne ym. 2011). Koska monissa muissa maissa ranking-listat ovat saavuttaneet vakiintuneen aseman, on ilmiön sisällyttäminen analyysiin perusteltua ja samalla erittäin mielenkiintoista.

West ja Pennell (2000, 423–436) esittävät valtakunnallisten päättökokeiden ja koulujen välisten ranking-listojen käyttöönoton olleen Englannissa keskeinen osa uusliberaalia markkinavetoista koulutuspolitiikkaa. Oppilasmääriin ja oppimistuloksiin perustuneet koulujen rahoitusmallit yhdessä vanhempien vapaamman kouluvalinnan kanssa synnyttivät tilanteen, jossa koettiin tarve saada läpinäkyvämpää koulujen välistä vertailutietoa. Vuodesta 1992 lähtien Englannin ja Walesin peruskoulun päättävillä 16-vuotiaille oppilaille järjestettyjen valtakunnallisten päättökokeiden<sup>12</sup> koulukohtaiset tulokset on julkaistu maan isoimmassa päivälehdessä.

---

<sup>12</sup> ”General Certificate of Secondary Education (GCSE)”-testi 16-vuotiaille, ”General Certificate of Education (GCE) Advanced (A) level”-testi 18-vuotiaille.

Tulosten julkaisun tärkeimpänä tausta-ajatuksena oli tuottaa uusilla koulutuksen kvasimarkkinoilla "koulutuksen kuluttajille" eli vanhemmille entistä parempaa informaatiota lapsen yläkouluvalintaa varten. Toiseksi koulukohtaisen vertailutiedon katsottiin hyödyttävän koulutarkastusviranomaistoimintaa<sup>13</sup> ja kolmanneksi yhtäläisten kokeiden avulla myös koulun johdolle tarjoutui mahdollisuus arvioida oman koulunsa oppimistuloksia ja opetuksen tasoa suhteessa muihin kouluihin. (Emt, 425.)

Sally Power ja Daniel Frandji (2010; ks. myös Simola 2005) ovat luokitelleet julkisiin rankinglistoihin kohdistuneen kritiikin kolmeen pääkategoriaan. Humanistisen kritiikin mukaan kvantitatiivinen mittaaminen on "kylmä ja tunteeton" lähestymistapa, joka ei käsitä opetusta kokonaisvaltaisena prosessina. Toinen kritiikki on kohdistunut kvantitatiivisen mittauksen yleisiin ongelmakohtiin kuten mitattavien käsitteiden operationalisointiin tai validiuteen. Kirjoittajien mukaan monet tutkijat ovat kritisoineet, että koulukohtaisia oppimistuloksia vertailevissa tutkimuksissa ei huomioida riittävästi oppilaiden sosioekonomisia taustatekijöitä tai koulun oppilasvalinnan vaikutuksia (Simola 2005, 181–182). Esimerkiksi Englannissa ja Ranskassa kalliilla lukukausimaksuilla oppilaansa valikoivat koulut sijoittuvat enimmäkseen vertailujen kärkipäähän. Toisin sanoen, pelkkää lopputuotosta, osaamisen lopputasoa mittaava arviointi ei tavoita oppimisprosessissa tapahtunutta kehitystä. Kolmas kritiikki on puolestaan kohdistunut rankinglistojen julkaisusta aiheutuviin haitallisiin sivuvaikutuksiin. Listojen loppupään koulut saavat helposti "huonon koulun leiman", mikä voi synnyttää katkaisemattoman epäsuosion kierteen ja vaikuttaa negatiivisesti niin oppilaiden kuin koulun opettajien ammatilliseen itsetuntoon ja motivaatioon. (Power & Frandji 2010, 387–388.) Simolan (2005, 182) mukaan on runsaasti näyttöä siitä, kuinka ranking-listojen julkaisu kiihdyttää eriytymistä, kun sekä hyvä oppilas- että opettaja-aines pakenee huonon maineen saanutta koulua.

Simola, Varjo ja Rinne (2010; ks. myös Varjo ym. 2011) ovat hahmotelleet suomalaista perusopetuksen laadunarviointimallia (SPAM) neljän tunnuspiirteen kautta. Ensinnä (1),

---

<sup>13</sup> "Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED)" on 1992 perustettu riippumaton koulutarkastustoimielin, jonka tehtävänä on tuottaa päätöksentekijöille ja kansalaisille tietoa Englannin koululaitoksen tilasta ([www.ofsted.gov.uk/](http://www.ofsted.gov.uk/)).

arviointitieto on Suomessa suunnattu ensisijaisesti kansallisen ja kuntatason viranomaisille, kouluille ja opettajille ja vasta sen lisäksi kansalaisille, oppilaille ja heidän huoltajilleen. Arviointitiedon keräämisen tarkoitus on perusopetuslaissa määritelty koulutuksen kehittämisen tueksi ja oppimisen edellytysten parantamiseksi (PL 628/1998 21 §) eikä laissa mainita mitään oppilaista tai vanhemmista. Esimerkiksi OECD:n Education at a Glance -julkaisussa arviointitiedon kohderyhmä kuvataan huomattavasti päättäjiä ja virkamiehiä laajempaa (OECD 1992, 9). Toiseksi (2), arvioinnin tulee olla luonteeltaan kehittävä, ei kontrolloivaa. Arviointitoimintaa rakennettaessa on nähty tärkeäksi arvioinnin ja hallinnollisten päätösten toimivallan eriyttäminen riippumattomuuden korostamiseksi. Merkittävää on myös, että arviointituloksilla ei ole haluttu olevan suoraa yhteyttä rahoituksen allokointiin – sanktiotoimenpiteistä puhumattakaan. Kirjoittajien kolmas ja neljäs huomio muodostavat tämän tutkimuksen kolmannen tutkimuskohteen: tunnusomaista suomalaiselle arvioinnille on (3) valtakunnallisten oppisaavutuskokeiden sekä (4) julkisten ranking-listojen puuttuminen. Opetushallituksen linjaus vuodelta 1995, jonka mukaan oppimistuloksia seurataan nimenomaan otantaan perustuvilla ainekohtaisilla valtakunnallisilla kokeilla, ei koko ikäluokkaa testaavilla kypsyyskokeilla eli päättökokeilla, on jatkunut vallitsevana kantana myös 2000-luvulla. Ranking-listojen vastustus on ollut jopa astetta suorasanaisempaa. Sivistysvaliokunnan kielteisessä lausunnossa todetaan, että ”arviointitulosten julkaiseminen ei missään tapauksessa saa johtaa koulujen paremmuusjärjestykseen asettamiseen eikä leimata kouluja, opettajia ja oppilaita tasoltaan heikoiksi ja hyviksi yksipuolisin perustein” (SiVM 3/1998). (Varjo ym. 2011.)

Painetta ranking-listojen julkistamiseen on ilmennyt. Kaksi hallinto-oikeuskäsittelyä 2000-luvun alussa osoittavat, että varsinkin median puolelta tuntuisi olevan halukkuutta peruskoulun koulukohtaisten oppimistulosten julkistamiseen jokavuotisten ylioppilaskoetulosten ja lukio-rankingien tavoin. Jälkimmäisessä tapauksessa keväällä 2005 ranking-listoja vastustanut linja koki kolauksen, kun korkeimman hallinto-oikeuden päätöksellä Vantaan sivistysviraston oli julkaistava eräät oppimaan oppimisen, kouluviihtyvyys- sekä kouluterveytustutkimuksen tiedot, jotka välittömästi julkaistiin Helsingin Sanomissa 13.5.2005 (Varjo ym. 2011, 293). Vaikka ranking-listoja on julkaistu

pisimpään angloamerikkalaisissa maissa – Yhdysvalloissa, Britanniassa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa – on myös nähtävissä merkkejä vastaavan käytännön leviämisestä. Portugalissa ja Hollannissa koulukohtaisten tulosten julkistamispaineet tulivat median taholta. Ruotsissa päätöksen takana olivat kouluviranomaiset. Toisaalta täytyy huomioida, että osa indikaattoreita julkaisseista maista (mm. Wales, Skotlanti ja Pohjois-Irlanti) on päättänyt luopumaan tulosten julkistamisesta osin niiden kielteisten vaikutusten, osin yleisen vastustuksen johdosta. (Simola 2005, 180.)



## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET, -MENETELMÄT JA -AINEISTO

Johdantoluvussa sivuttiin aiempia tutkimuksia välttämättömyyttä korostavasta poliittisesta puhetavasta. Tutkimukset ovat kohdistuneet moniin eri politiikkasektoreihin. Myös metodologiset valinnat ovat vaihdelleet diskurssianalyysistä (Kaukonen 2006), retoriseen metafora-analyysiin (Vähänen 2011) ja perelmanilaiseen argumentaatioanalyysiin (Sorvari 2008). Tutkimusmenetelmän valinta onkin aina kiinteästi yhteydessä tutkimuksen tavoitteisiin ja siten spesifimpiin tutkimuskysymyksiin. Olennaisinta tutkimusmenetelmän valinnassa on se, että tutkimusaineiston analysoinnissa kyetään vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Yhteistä aiemmille tutkimuksille on kuitenkin poliittisen kielen ja puhetavan tutkimus. Kieli ei ole ainoastaan todellisuuden neutraali heijastaja, vaan sosiaalisen todellisuuden tuote samalla kun se itse tuottaa tätä todellisuutta. Kieltä käytetään eri tavoin pyrittäessä saavuttamaan erilaisia päämääriä. (Eskola & Suoranta 2003, 140). Kirjoittajien diskurssianalyysia koskeva kielikäsityksen kuvaus sopii yhtä hyvin retoriikka-analyysiin. Alasuutari toteaa, että uuden retoriikan (luku 5.3) lähtökohtana on, että kielelliset konstruktiot ovat aina retorisia. Retoriikan tutkimisen tarkoituksena on eritellä, miten juuri kielellisten valintojen ja käytäntöjen kautta synnytetään todellisuutta, rajataan ratkaisuvaihtoehtoja ja luodaan sitoutumista tiettyihin ajatusmalleihin (Alasuutari 2007, 164).

Tässä vaiheessa on syytä kiinnittää huomio kahteen tutkimuskysymyksiäni sivuvaan käsitteeseen, *politiikkaan* ja *politisointiin*. Poliitikalle voidaan esittää useita eri määritelmiä. Se voidaan nähdä esimerkiksi taisteluna vallasta, yhteisten asioiden hoitona tai ylipäänsä prosessina, joka lähtee ihmisten erilaisten tarpeiden eli etujen, arvojen ja halujen tyydyttämisestä. Poliittinen toiminta eroaa muista yhteiskunnallisista asioista kuitenkin siinä, että siihen liittyy aina toimijoiden välinen konflikti. (Berndtson 2008, 32–36.) Taylorin (1975, 415) mukaan ihmisten toiminta muuttuu poliittiseksi silloin, kun on tehtävä ratkaisuja kahden tai useamman vaihtoehdon välillä, joista ei ole yksimielisyyttä tai niitä kaikkia ei voi toteuttaa. Tiivistetysti voi sanoa, että politiikassa on kyse valinnoista – arvovalinnoista erilaisten näkemysten välillä.

Varsin usein poliittisessa puhunnassa kuitenkin vedotaan politiikan vaihtoehdottomuuteen. Toimijat esittävät jonkin asiantilan, ongelman tai epäkohdan, jonka ratkaisu edellyttää yhtä ainoaa toiminnan tapaa. Täten ilmaistu johtopäätös näyttäytyy välttämättömänä häivyttäen politiikan vaihtoehtoisen luonteen. Kettusen (2008, 60) mukaan suomalaiselle politiikalle ulkoisiin välttämättömyyksiin vetoaminen on ollut ominaista etenkin ulko- ja talouspolitiikassa. *Politisoinnilla* Kari Palonen (1997; Palonen & Summa 1996) tarkoittaakin sitä, miten jokin ilmiö tai toiminnan kohde muodostuu poliittiseksi. Politisointi avaa toimintatilaa, osoittaa vaihtoehtoja ja kiistanalaistaa asioita. Epäpolitisointi puolestaan esittää kohteet välttämättöminä ja vaihtoehdottomina. On huomattava, että epäpolitisointikin on poliittista. Se on tarkoituksellista toimintaa, jossa asioiden määrittelemisen vääjäämättömiksi asetetaan niiden kiistanalaisuutta esittäviä käsityksiä vastaan. Täten epäpolitisoinnin voidaan katsoa kaventavan politiikan teon tilaa, kun eriävät intressit tai vastakohtaisuudet kielletään tai häivytetään ja sen hetkisestä tilasta tehdään "luonnollista". (Palonen 1997, 16–19; Palonen & Summa 1996, 12–13; ks. myös Kettunen 2008, 100). Jaakko Kauko (2011, 12) kiteyttää politisoitumisen ja epäpolitisoitumisen käsitteet osuvasti<sup>14</sup>:

*"Politisoitumista voi parhaiten havainnoida sen kautta, onko toimijoiden näkökulmasta havaittavissa uusia mahdollisuuksia. Kun [korkeakoulu]politiikassa syntyy uusia toimintamahdollisuuksia, niistä todennäköisesti syntyy myös kiistaa: kuka pääsee käyttämään mahdollisuuden hyväkseen. Tällöin politisointia voi olennaisesti havainnoida sen kautta, onko jokin asia kiistanalainen. Vastaavasti ei-politisoituneet toimintamahdollisuudet näytävät konsensuaalisilta ja tiedostamattomilta"* (Kauko 2011, 12).

Lienee selvää, että tässä tutkimuksessa tutkittavat uusliberaalit koulupolitiikan ilmiöt ovat luonteeltaan poliittisia – osa kannattaa kouluvalintaa, osa vastustaa. Näyttäytyvätkö ilmiöt haastateltavien koulutuspoliittisten toimijoiden puheessa politisoituneina vai epäpolitisoituneina, on eri kysymys ja riippuu ensinnäkin hyvin paljon haastateltujen

---

<sup>14</sup> Lainauksesta ilmenee hyvin, kuinka politisointi kytkeytyy tiiviisti toimijuuteen ja valtaan. Vallan tutkimuksen näkökulmasta huomio voisi keskittyä tällöin siihen, kuka määrittelee, mitkä asiat politisoituvat ja minkälaisia valtaresursseja jonkin asian politisoinniksi tai epäpolitisoinniksi on käytettävissä. Tässä työssä keskitytään lausumien argumenttien jäsentymiseen.

henkilöiden asemasta ja keskinäisistä suhteista. Tämän tutkimuksen analyysissa ei tarkemmin eritellä haastateltujen henkilöiden organisatorista tai puoluepoliittista taustaa vaan tarkoitus on hahmottaa koulutuseliitin näkemyksistä kokonaiskuva. Haastateltujen henkilöiden näkemykset eivät myöskään kata koko julkisen keskustelun puheavaruutta (ks. Alasuutari 1996, 18–19), vaan ne täytyy nähdä sen, joskin merkityksellisenä osana. Ilmiöiden politisoitumisen arvioinnissa täytyy joka tapauksessa kiinnittää huomio kahteen tekijään: 1) siihen, ilmeneekö puheessa toimijoiden välisen näkemyseron konfliktia tai onko sellaista näköpiirissä sekä 2) siihen, millä tavoin ilmiöstä käytävän argumentoinnin taustoja ja johtopäätöksiä rajataan ja normalisoidaan luonnolliseksi. Juuri jälkimmäisen tekijän tarkastelussa korostuu välttämättömyyspuheen retorinen arviointi.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Edellä esitetyn pohjalta tämän tutkimuksen eksplisiittiset tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Suhtautuvatko haastatellut koulutuspoliittiset toimijat i) koulujen profiloitumiseen, ii) vanhempien kouluvalintaan iii) valtakunnallisiin päätöksöihin ja julkisiin ranking-listoihin myönteisesti vai kielteisesti?
2. Puhuvatko haastatellut em. ilmiöistä välttämättömänä vai mahdollisena?
3. Minkälaisille tekijöille haastateltavien argumentointi rakentuu?

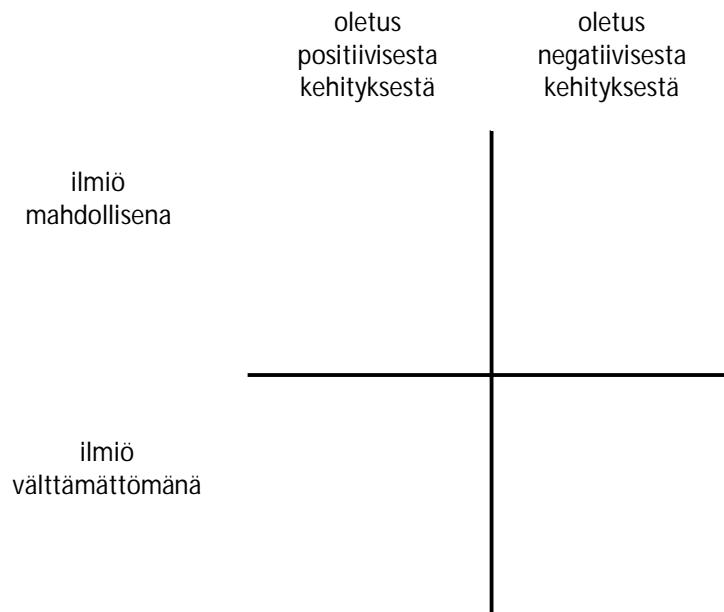
Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan soveltamalla Colin Hayn ja Ben Rosamondin (2002) analyysikehikkoa, kolmanteen puolestaan Stephen Toulminin (1958) retorisen argumenttimallin avulla. Seuraavaksi esittelen molemmat analyysimallit.

### 5.2 Hayn ja Rosamondin analyysikehikko sisällönanalyysin tukena

Colin Hay ja Ben Rosamond (2002, 147–167) ovat vertailleet Euroopan integraatiota ja globalisaatiota käsittelevien diskurssien jäsentymistä Iso-Britanniassa, Italiassa, Ranskassa ja Saksassa. Kirjoittajat kiinnittävät artikkelissaan huomion nimenomaan poliittisten toimijoiden diskursiiviseen ja retoriseen tapaan hahmottaa toimintaympäristöä, sillä juuri toimijoiden käsitykset tai ideat toiminnan kontekstin luonteesta määrittävät toimintaa, ei niinkään konteksti itsessään. Se, onko globalisaatio materiaalisena ilmiönä ”totta” vai ei,

voi olla vähemmän tärkeää kuin se, miten toimijat sen itse käsittävät. Maiden johtavien poliitikkojen puheita analysoivassa tutkimuksessa Hay ja Rosamond tuovat esiin, kuinka poliitikot sen sijaan, että käsittelisivät globalisaatiota ja Euroopan integraatiota seurauksena poliittisesta päätöksenteosta, varsin usein luonnehtivat niitä eräänlaisina kiveen hakattuina ulkoisina pakkoina ja välttämättömyyksinä esimerkiksi omien poliittisten tavoitteiden legitimoimisen tueksi ja vaihtoehtoisten toimintamallien poissulkemiseksi. Näin ilmiö institutionalisoituu ja normalisoituu ”luonnolliseksi” mikä puolestaan kaventaa samalla vaihtoehtoisten ajatusmallien ja toimintapolitiikan mahdollisuutta. (Emt, 147–148.)

Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan soveltamalla Hayn ja Rosamondin artikkelin kaksiulotteista analyysikehikkoa (ks. kuvio 2). Tämä tutkimuksen analyysivaihe voidaan mieltää tyypitteleväksi sisällönanalyysiksi, jossa aineistoa ryhmitetään tutkijan valitsemin kriteerein (Tuomi & Sarajarvi 2002, 95–96). Analyysikehikon vaakasuoralla akselilla jaotellaan haastateltavien suhtautumista sen mukaan, olettavatko he tutkittavalla ilmiöllä olevan positiivinen vai negatiivinen kehitys suomalaisen peruskouluun ja yhteiskuntaan. Kehikon pystysuoralla akselilla puolestaan arvioidaan puhutaanko ilmiöstä välttämättömänä tai mahdollisena.



Kuvio 2. Analyysikehikko haastateltavien näkemysten ja puhettavan tyypittelyksi (muokattu pohjalta Hay & Rosamond 2002).

Hay ja Rosamond eivät kutsu nelikentän yläosaa *mahdolliseksi* vaan *kontingenssiksi*<sup>15</sup>. Hans Joas (2004, 394) määrittelee asian olevan kontingentti ”jos se ei ole sen paremmin välttämätön kuin mahdotonkaan – jotain mikä on, mutta jonka ei tarvitse olla”. Tässä työssä olisi voitu käyttää kontingenssin termiä mahdollisen sijaan, mutta päädyin jälkimmäiseen siitä syystä, että se kuvaa ymmärrettävämmiin kielen modaalisuuden jakoa välttämättömään ja mahdolliseen (taulukko 2):

*”Modaalisuus on semanttinen alue, jossa on kyse asiointilan todenmukaisuutta ja toteutumismahdollisuuksia koskevista arvioista. Modaalisilla kielenaineiksilla puhuja ilmaisee, onko asiointila hänen mielestään tai yleisesti ottaen varma, välttämätön, todennäköinen, mahdollinen, epävarma tai mahdoton, pakollinen tai luvallinen, toivottava tai epätoivottava, ulkoisista tai sisäisistä edellytyksistä riippuvainen. Mahdotonta, ei-todellista ilmaistaan kiellolla” (VISK § 1551).*

## Taulukko 2. Välttämättömyyden ja mahdollisuuden ilmaisukeinoja

	Välttämättömyys	Mahdollisuus
Verbi	pitää, täytyä, tarvita, joutua, kuulua, tulla, kannattaa	voida, saada, pystyä, saattaa, mahtaa, ehtiä, tarjeta, viitsiä, tohtia
Verbirakenne	on pakko ~ määrä ~ aika ~ hyvä tehdä, on tehtävä; minne mennä?	on ostettavissa ~ saatavilla
Adjektiivi	välttämätöntä ~ varmaa	mahdollista ~ luultavaa ~ sallittua
Modus	tulkaa, tulkoon	tulkaa, tulkoon; tulee, tulisi, lienee tullut
Adverbi/Partikkeli	ehdottomasti, välttämättä	ehkä, varmaan, mahdollisesti, kai

(VISK § 1551)

Analyysikehikon olennaisin hyöty on siinä, että sen avulla haastateltavien näkemyksiä ja puhetapaa päästään analysoimaan systemaattisesti. On kuitenkin ymmärrettävä, että sen käyttö ei ole ongelmatonta. Lausumien eli analyysiyksiköiden (ks. luku 6) sijoittaminen yllä kuvattuun kehikkoon edellyttää haastatteluaineiston lukutavassa tarkkaavaisuutta. Lisäksi on syytä muistaa, että haastateltavien lausumien tyypittely on aina tulkinnanvaraista. Esimerkiksi rajanveto myönteisen tai kielteisen oletuksen välillä on usein veteen piirretty viiva, jokseenkin neutraali toteamus, joka voi pitää sisällään sekä myönteisiä että kielteisiä

<sup>15</sup> Välttämättömyyden, mahdollisuuden ja kontingenssin juuret voidaan johtaa aina ontologiaan, olemisen olemassaolon käsitteiden tutkimiseen. Olemisen eri muodot jakaantuvat kolmeen eri modaaliteettiin, jotka määrittävät suhteessa toisiinsa seuraavasti: Oletetaan a entiteetiksi – esimerkiksi propositioksi, asiointilaksi, tapahtumaksi tai olioksi, jolla on modaalisia ominaisuuksia. Tällöin: a on kontingentti, jos ja vain jos a on mahdollinen, muttei välttämätön; a on mahdollinen, jos ja vain jos ei-a ei ole välttämätön; a on välttämätön, jos ja vain jos ei-a ei ole mahdollinen (Juti 2001, 253.)

oletuksia. Tutkimuksen luotettavuuden ja kriittikalaisuuden kannalta onkin tällöin olennaista, että analyysiyksiköt esitetään lukijalle avoimesti ja perustellusti. Puhdasta aineistolähtöistä tutkimustapaa edustavat tutkijat saattavat vierastaa etukäteisiä analyysimalleja tai kategorisointeja. Itse miellän kehikon abstraktiksi apuvälineeksi, jolla tekstimassaa voidaan hallittavammin tarkastella.

### 5.3 Stephen Toulminin argumenttimalli ja retoriikka-analyysi

*”Toimijat haluavat vakuuttaa toiset siitä, että X on ongelma, johon Y tarjoaa ratkaisun ja se on saavutettavissa toteuttamalla politiikkaa X” (Best 1987, 102).*

Haastateltavien näkemysten sisällöllisen tyypittelyn syventämiseksi on mielekästä tarkastella lähemmin analyysiyksiköiden argumentaation rakentumista. Stephen Toulminin (1958) retorisen argumenttimallin avulla voidaan systemaattisesti ja kriittisesti havainnoida argumentoinnin lähtöoletusten ja johtopäätösten rakentumisen logiikkaa. Käytännössä molemmat analyysitavat limittyvät toisiinsa eikä voida sanoa, että jompikumpi olisi edeltänyt toista.

Retoriikan käsite ja argumentaation logiikka juontavat juurensa aina antiikin ajan Ateenaan ja Roomaan. Niin Platonilta, Aristoteleelta kuin Cicerolta tunnetaan kirjoituksia puhetaidon opista eli retoriikasta (ks. Haapanen 1996, 23–50). Aristoteleen *Retoriikka*-teoksesta on peräisin puheiden vaikutuskeinojen kolmijako, jossa *logos* tarkoittaa argumentin asiasisältöä eli itse *argumenttia*, *ethos* viittaa niihin tapoihin, joilla puhuja ilmentää *uskottavuuttaan* ja *pathos* puolestaan tarkoittaa yleisön *vastaanottokykyä* eli mielentilaa tai tunteita, jotka vaikuttavat argumentin vastaanottamisen tapaan ja arvioon (ks. Kakkuri-Knuuttila 1998, 233.) Keskiajalla retoriikkaoppi väistyi teologian ja logiikan varjoon ja 1900-luvulle tultaessa se oli menettänyt akateemisen statuksensa ja hävinnyt tieteellisenä suuntauksena. Poliittisen retoriikan analyysi nousi tutkimuksellisesti esiin jälleen 1950-luvulla kolmen toisistaan riippumattoman ”uuden retoriikan” teoreetikon myötä kun Kenneth Burke, Chaim Perelman ja Stephen Toulmin kyseenalaistivat vallinneen vähättelevän suhtautumisen retoriikkaan ja luonnollisella kielellä tapahtuvaan argumentointiin. Perelman ja Toulmin olivat kiinnostuneita ennen kaikkea

argumentoinnista ja tekstin tai puheen pätevyyden arvioinnista, kun taas Burke retoristen ilmiöiden laajemmasta merkityksestä osana inhimillistä toimintaa. (Summa 1996, 51–52.)

Roderick P. Hart (1997) esittää retoriikalle kuusi eri argumentointiin liittyvää funktiota. Ensinnä, (1) retoriikka *vapauttaa* (unburdens). Hart viittaa tällä ylipäänsä toimijan tarpeeseen osallistua keskusteluun, ns. "keventää mieltään" sivustakatsojan roolin sijaan. Toiminta on siten tavoitteellista ja se pyrkii muuttamaan asioiden tilaa. Voidaan siis olettaa, että puhujalla on jonkinlainen käsitys omasta tavoitteestaan, jota hän retoriikan keinoin pyrkii edistämään. Toiseksi, (2) retoriikka *hämäää* (distracts). Toimijan tavoitteena on kiinnittää yleisön huomio ja halutessaan suunnata sitä kenties epämiellyttäväksi koetun aiheen sijasta johonkin aivan muuhun. Samalla puhuja luo puheelleen tietyt kehykset – ts. määrää sen mikä sisältyy puhunnan aihepiiriin ja sen mikä samalla tulee ulossuljetuksi. Puhuja asettaa myös ne premissit, joiden pohjalta keskustelua käydään. Edelliseen liittyen kolmanneksi, (3) retoriikka *laajentaa* (enlarges). Hartin mukaan retorinen toimija houkuttelee seireenin tavoin kuulijaa lähestymään kohdetta uudesta näkökulmasta ja harkitsemaan uusia ratkaisuja vanhaan ongelmaan tai jopa vanhaa ratkaisua ongelmaan, jonka olemassaolosta kuulija ei ollut välttämättä tietoinenkaan. Puhuja voi pyrkiä asettamaan ko. asialle aivan uuden taustan tai konnotaation, joka saa tutun asian näyttämään erilaiselta vieraassa asiayhteydessä. Tällöin tärkeämpää on pikemmin kuulijan vakuuttaminen ongelman mahdollisuudesta, kuin se, onko esitetty ongelma tosiasiallinen. Tärkeä neljäs funktio on, että (4) retoriikka *nimeää* (names). Retorinen toimija asettaa puheessaan tai tekstissään käyttämänsä käsitteet tukemaan omaa kantaansa tai vaikkapa nimeää uhkakuvia. Eliittikoulu muuntuu huomaamatta oppimismyönteiseksi oppimisympäristöksi, massa-yt-neuvottelut toimintojen tehostamiseksi jne. Samoin metaforia käyttämällä asiantilan luonnetta voi muuttaa liittämällä siihen esimerkiksi sitä väheksyviä tai liioittelevia merkityksiä. Viidenneksi, (5) retoriikka *valtauttaa* (empowers). Tällä Hart viittaa retoriikan joustavuuteen ja vaihtoehtoisuuteen eli puhujan omaamaan valtaan valita, mitä ja miten hän asiansa esittää ja mitä jättää sanomatta. Samalla toimija tosin asettuu yleisön arvostelun kohteeksi ja kritiikinalaiseksi. Mikäli yleisö ei omaksu tai vakuutu kerrotusta, edellyttää se toimijalta kykyä punnita sanomansa vaihtoehtoisia muotoja. Kuudenneksi, (6)

retoriikkaan liittyy kyky *venyttää aikaa* (elongate). Perustellakseen ja oikeuttaakseen nykytilanteessa toivottavaa toimintaa retorinen toimija voi linkittää siihen historiallisia tapahtumia tai tulevaisuuden ennusteita parhaakseen katsomallaan tavalla huolimatta siitä, ettei ilmiöiden välillä tiivistä yhteyttä toisiinsa olisikaan. (Hart 1997, 13–17.)

Retoriikan tutkimuksessa kiinnitetään huomio siihen *kuka puhuu, kenelle, miten ja miksi?* Kakkuri-Knuuttila (1998, 235) kuvaa tällaista kontekstin huomioivaa retoriikka-analyysia sosiaalisesti näkökulmaksi, jossa keskeistä on *puhujan, yleisön* sekä puheen *foorumin* sisältämä *retorisen tilanteen* käsite. Retoriikka on tässä mielessä aina tavoitteellista, kontekstisidonnaista sekä puheen tai tekstin tuottajan ja puhunnan kohteen eli yleisön välistä toimintaa. Se, mihin kysymyssanaan huomio erityisesti kiinnitetään, riippuu ensisijaisesti tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuskysymyksistä. Mikäli tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita esimerkiksi toimijan ja yleisön välisestä valtasuhteesta, saattaa perelmanilainen, puhujan ja yleisön positioita korostava retoriikka-analyysi olla toimiva tutkimusmetodi. Vaikka Perelmanin ja Toulminin välillä on selviä yhtymäkohtia, painottuu perelmanilaisessa metodissa argumentoinnin suostuttelevuus ja vakuuttavuus yleisön näkökulmasta (Summa 1996, 71.) Toulminilla huomio keskittyy puolestaan puheen tai tekstin tuottajaan ja argumentin logiikkaan.

Lontoossa 1922 syntyneen Stephen Toulminin argumentaatiota koskeva pääteos *The Uses of Argument* julkaistiin vuonna 1958. Toulmin kritisoi formaalin logiikan parissa vakiintuneita käsityksiä hyväksyttävästä päättelystä harhaisiksi, mikäli niitä tarkastellaan soveltavammin luonnollisessa argumentoinnissa. Analyyttinen syllogismi<sup>16</sup> on Toulminin mukaan liian yksipuolinen malli argumentoinnin tosiasiallisten käytäntöjen mallittamiselle ja argumentoinnin käytäntöjä tulisikin tutkia soveltavammin, empiirisen tieteen tavoin ja sidoksissa aihepiiriinsä ja vasta tämän pohjalta voidaan osoittaa kullekin alalle ominaisia terveen (*sound*) ja pätevän argumentoinnin muotoja. Toulminin näkemykset eivät eurooppalaisten filosofien parissa saaneet varauksetonta vastaanottoa, mutta

---

<sup>16</sup> Klassisen syllogismin juuret yhdistetään usein Aristoteeliseen logiikkaan, jossa deduktiivis-analyttisen päättelyn avulla esitetään asiantiloista yleistyksiä tai muita johtopäätöksiä. Klassinen syllogismi koostuu kahdesta premissistä ja johtopäätöksestä, esim. 'Sokrates on ihminen/Ihmiset ovat kuolevaisia/Sokrates on kuolevainen. (Katso esim. Hiipakka 1998, 125–8).





- Tosiasiat (D)

Toulminin mallissa kaikki argumentointi perustuu tosiasialausumiin, joiden pohjalle sitä seuraava argumentointi ja keskustelu rakentuu. Olennaista on mieltää "tosiasiat" sosiaalisesti konstruoiduiksi ja relationaalisiksi, ei objektiivisiksi totuuksiksi. Puhunnan kohteena oleva yleisö voi hyväksyä ne kyseenalaistamatta, suhtautua niihin varauksella tai kiistää niiden olemassaolon, totuusarvon tai niiden tuottamiseen käytetyt menetelmät. (Toulmin 1958, 97; ks. Best, 1987, 104.) Yhteiskuntatieteille voidaankin sanoa olevan ominaista juuri itsestänselvyyksinä esiintyvien lähtökohtien ja niiden konstruoidujen tosiasioiden kriittinen arviointi, joiden pohjalle toimijat argumentointinsa rakentavat.

Retorinen toimija pyrkii esittämään tosiasiat omalle kannalleen suotuisaksi. Joel Best (1987, 104–108) esittää tosiasioiden jakautuvan edelleen *määritelmiin, esimerkkeihin ja määrällisiin arvioihin*, joilla voidaan nähdä yhteys mm. retoriikan hämäämisen, laajentamisen ja nimeämisen funktioon (Hart 1997). *Määritelmillä* annetaan ongelmalle nimi ja rajataan se, mitkä ilmiöt kuuluvat ko. ongelman piiriin ja mitkä eivät. Määrittelemisen voi nostaa joko aivan uusia ongelmia esiin tai uusia näkökulmia jo aiemmin vallinneiden, mutta vasta myöhemmin tunnustettujen ongelmien havaitsemiseksi. (vrt. edellä Hart 1997, kohdat 2–4).

Toinen tyypillinen tapa esittää perusteita on käyttää apuna yksittäisiä *esimerkkejä* ongelmasta. Tulopoliittisia diskursseja Toulminin argumenttimallilla tutkineen Timo Kyntäjän (1993, 50) mukaan ne ovat usein liioittelevia, yksipuolisesti asiaa korostavia tai ääritapauksia ja luovat tietoisesti harhan siitä, että pahin mahdollinen vaihtoehto tai äärimmäinen tapaus luonnehtisi ongelmaa yleisestikin. Best (1987, 106) on tutkinut lasten katoamistapausten retoriikkaa Yhdysvalloissa ja kuvaa, kuinka katoamistapausten julkisessa keskustelussa ensin luotiin vanhemmissa samastumisen tunne, jota vahvistettiin yksittäisten väkivaltatapausten esimerkeillä, jotta politiikkaa oli mahdollista tiukentaa.

Samoin *määrällisten arvioiden* avulla voidaan muuttaa vaikutelmaa ongelman luonteesta ja laajuudesta (Best 1987, 106). Tilastojen esitystavalla, esimerkiksi pylväsdiagrammien

asteikkoja muuttamalla, voidaan helposti muuttaa vaikutelmaa vertailtavien yksiköiden välisistä eroista haluttuun suuntaan. Samoin poliitikkojen tavanomainen puhe miljardi- tai miljoonaluokan rahasummista saattaa helposti hämärtää asiaan perehtymättömän suhteellisuutta ongelman vakavuudesta.

- Valtuutukset (W)

Toulminin kritiikki analyttistä syllogismia kohtaan näkyy selkeimmin argumenttimallin osassa, jota hän kutsuu valtuutukseksi. Syllogismille ominainen päättelyn muoto *”jos D, niin C”*, on Toulminille vajavainen. Toulminille argumentin valtuutukset toimivat siltana, jotka oikeuttavat johtopäätösten ja perusteiden välisen päättelyn. (Toulmin 1958, 98.) On huomattava, että perusteita koskevien erimielisyyksien ei tarvitse koskea johtopäätöksiä. Eri toimijat voivat olla eri mieltä esimerkiksi työttömyyden laajuudesta tai siitä miten työttömyystilastoja tulisi tulkita – siitä huolimatta heidän työttömyyden torjumista koskevat johtopäätöksensä voivat olla samanlaiset. Vastaavasti toimijat voivat jakaa yhteisen näkemyksen ongelman lähtökohtaisista perusteista, mutta päätyä aivan erilaisiin johtopäätöksiin. Valtuutukset viittaavatkin siten toimijoiden arvoihin ja etuihin ja juuri ne oikeuttavat tehdyt johtopäätökset. (Kyntäjä, 1993, 51.)

Olennaisinta valtuutusten kohdalla on, että ne ovat arvosidonnaisia ja luonnollisessa keskustelussa monesti julkilausumattomia. Toisin kuin tosiasiat, joihin vedotaan julkilausutusti, on valtuutus usein argumentin piilevä osa, joka voi tulla julki joko tulkinnan tai vasta-argumentin myötä. Summan (1996, 79) mukaan valtuutus on siten luonteeltaan jonkinlainen yleinen periaate, joka täytyy olettaa uskottavaksi, jotta argumentissa olisi järkeä. Mikäli vastaanottaja edustaa täysin vierasta arvopohjaa, on retorisin keinoin vaikea saada yleisöä vakuuttuneeksi.

- Johtopäätökset (C)

Väitelauseiden esittäminen sisältää Toulminin mukaan aina siis myös jonkun lopputuleman eli johtopäätöksen tai vaatimuksen. Arkielämän esimerkkinä johtopäätös voi ilmentyä vaikkapa pariskunnan päätöksenä siivota – tässä esimerkissä tosiasiana toimii havainto ”on liikaista” (joka on siis jo itsessään relationaalinen) ja implisiittisenä

arvosidonnaisena valtuutuksena ”on mukavampaa elää siistissä kodissa kuin lian keskellä”. Mikäli osapuolet eivät allekirjoita tosiasiaa tai jaa samaa arvopohjaa, saattaa johtopäätös tulla kyseenalaistetuksi. Toisaalta johtopäätös siivota saattaa toteutua, vaikka toimijoiden arvot eroaisivat. Argumenttimalli ei siten suoraan tavoita toimijoiden välisiä valtasuhteita, joita ei tässä tutkimuksessa pyritäkään tarkastelemaan.

Tähän tutkimukseen Toulminin argumenttimallin soveltaminen istuu erityisen hyvin. Työn empiirisenä aineistona on 30 koulutuspoliittisen toimijan haastattelut. Haastattelijoina on ollut yliopiston professoreita ja tutkijoita. Voidaan siis tietyin varauksin<sup>19</sup> olettaa, että haastateltavilla ei ole ollut samanlaista tarvetta suostutella tai vakuutella haastattelijoina oman näkemyksensä taakseen kuin mitä ilmeni julkisessa poliittisessä esiintymisessä, esimerkiksi vaaliväittelyssä. Summan mukaan Toulminin analyysimallin vahvuus poliittisen retoriikan tutkimuksessa on nimenomaan silloin, kun halutaan keskittyä argumentoivan tekstin tai yksittäisten argumenttien usein julkilausumattomaan sisäiseen logiikkaan. Mallin avulla voidaan saada selvyyttä tosiasioiden, piilevien oletusten, arvoasetelmien ja legitimointiperiaatteiden vyyhteen, joka on ominaista etenkin poliittiselle puhunnalle. (Summa 1996, 81.) Tässä työssä Toulminin mallin ehdoton anti analyysissä on siinä, että sen avulla päästään systemaattisesti jäsentämään haastateltujen näkemysten rakentumista sekä havainnoimaan varsin usein itsestäänselvyyksinä esitettyjä tosiasioita ja arvosidonnaisia valtuutuksia, joiden pohjalle haastateltavat oman argumentointinsa ja johtopäätökset perustavat. Argumenttimallin avulla pyritään tulosluvussa rekonstruoidaan haastateltavien argumentoinnista tiivistetty yhteenvetolausuma haastatteluaineiston havainnoista.

#### 5.4 Haastatteluaineisto

Tutkimukseni empiirinen aineisto on osa kolmea aiempaa tutkimushanketta, joissa jokaisessa on ollut oma tutkimuksellinen painopisteensä. Varhaisimmat haastattelut liittyvät vuosina 1998–2000 toteutettuun Euroopan unionin rahoittamaan EGSIE (*Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion*) -tutkimushankkeeseen, jossa

---

<sup>19</sup> Haastatteluista tarkemmin ks. luvut 5.4 ja 7.1.

vertailtiin koulutuksen hallinnossa 1990-luvulla tehtyjen muutosten vaikutuksia sosiaaliseen koheesioon yhdeksässä maassa. Hankkeessa haastateltiin Suomessa kaikkiaan 43 henkilöä – koulutuspoliitikkoja, virkamiehiä, rehtoreita ja opettajia – ja sen maakohtaisista tuloksista on raportoitu pääasiallisesti *Uppsala reports on education* -sarjassa (Lindblad & Popkewitz 1999; 2000; 2001).

Seuraava haastatteluaineisto kerättiin alkuvuodesta 2004. Sanna Niukon (2006) väitöskirjan empiirinen aineisto sisälsi 18 Suomen koulutuspolitiikan OECD-yhteyksistä vastaavan tai vastanneen henkilön haastattelut. Haastateltavat olivat korkeinta koulutuspolitiikan eliittiä, mm. 4 opetusministeriä sekä opetusministeriön ja opetushallituksen johtohenkilöitä.

Viimeisimmät haastattelut liittyivät Euroopan tiedesäätön (ESF) koordinoimaan viiden maan (Englanti, Ruotsi, Skotlanti, Suomi ja Tanska) väliseen FabQ (*Fabricating Quality in European Education*) -tutkimushankkeeseen vuosina 2006–2009. Koulutuksen laadunarviointia ja erilaisten indikaattorien ja mittareiden painoarvon kasvua problematisoineen hankkeen yhteydessä haastateltiin kymmenkunta suomalaista korkean tason koulutuspoliittista toimijaa. Hankkeen pääjulkaisu (Ozga ym. 2011) sisältää 10 tutkimusartikkelia.

Yllä mainituista haastatteluista valitsin tämän tutkimuksen empiiriseksi aineistoksi professori Simolan avulla yhteensä 30 haastattelua. Pääasialliseksi valintakriteeriksi muodostui henkilöiden läheinen ammatillinen kokemus nimenomaan peruskoulupolitiikasta. Iäkkäämmät haastatellut olivat olleet mukana toteuttamassa peruskoulu-uudistusta 1960–1970-luvuilla ja siirtyneet jo eläkkeelle, mutta valtaosa vastaajista oli työuransa aktiivivaiheessa. Muutamaa vastaajaa haastateltiin joko kahdessa tai jopa kaikissa kolmessa tutkimushankkeessa. Haastatelluista 30 henkilöstä miehiä oli 26 ja naisia vain 4.

Taulukkoon 3 on haluttu kuvata haastateltujen henkilöiden organisatorinen tausta, vaikka analyysissä ei haastateltavia sen mukaan jaotellakaan. Valtaosa haastatelluista edustaa korkeaa virkamieskuntaa, pääosin opetus- ja kulttuuriministeriöstä (OKM, vuoteen 2010 asti OPM) sekä Opetushallituksesta. Poliitikkojen joukossa oli useampi opetusministeri.

Muut haastatellut olivat lähinnä kuntasektorin tai ammatillisten etujärjestöjen johtavia edustajia. Haastateltavat ovat olleet mukana linjaamassa suomalaista peruskoulupolitiikkaa ja siksi juuri näiden henkilöiden puheen ja näkemysten analysointi on mielekästä ja merkityksellistä. Haastattelujen painottuminen keskushallinnon virkamiehiin on perusteltua, sillä Lampisen (1998, 159) mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa juuri virkamiesten rooli koulutuspolitiikan muotoilijoina on ollut keskeinen etenkin uusien ajatusten ja ideoiden tuottajina ja levittäjinä, mikä tukee omaa tutkimusasetelmaani.

Taulukko 3. Tutkimuksen empiirinen haastatteluaineisto

	Poliitikot	Keskushallinnon virkamiehet	Muut	Yhteensä
EGSIE (1998–2000)	1	5	5	11
OECD (2004)	4	8	-	12
FabQ (2006–2009)	-	5	2	7
Yhteensä	5	18	7	30

Haastatteluita voi luonnehtia asiantuntijoille suunnatuiksi puolistrukturoiduksi teemahaastatteluiksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47), joissa valittuun teemaan kohdistettujen kysymysten ohella on jätetty tilaa myös haastateltavien spontaanimmalle puheelle. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa asiantuntijahaastatteluja on kuvattu omaksi erityislajikseen (Alastalo & Åkerman 2010, 374), joissa useimmiten pyritään saamaan mahdollisimman tarkka kuvaus tutkittavana olevasta prosessista. Omassa työssäni faktanäkökulman sijaan kiinnittyä huomio siihen, *miten* haastateltava ilmiöistä puhuu ja minkälaisille olettamuksille puheen retoriset keinot ja argumentointi rakentuvat.

30 parituntisen haastattelun valmiiksi litteroitu sivumäärä oli lähes 750 arkkia, mikä tuntui aluksi täysin ylimitoitetulta määrältä opinnäytetyön laajuuteen. Varsinainen peruskoulupolitiikkaa ja tutkimuskohteitani koskenut aineisto osoittautui ensimmäisellä lukemisella kuitenkin huomattavasti raaka-aineistoa suppeammaksi. Lopullisten

tutkimuskysymysten ja -metodologian täsmennyttyä olisin saattanut toivoa aineistoa olleen jopa enemmän tai ainakin täsmennetympin omaan tutkimukseeni. Koen kuitenkin edelleen, että uuden yhtä kattavan haastattelukierroksen toteuttaminen olisi todennäköisesti edellyttänyt väitöskirjatasoista tutkimusta. Haastateltavat on anonymisoitu (ks. luku 7.4) analyysissä koodein H1 – H30.

### 5.5 Laadullisen tutkimuksen toteuttamisesta

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa ja tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Aineistoa tiivistämällä pyritään kasvattamaan sen informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä (Eskola & Suoranta 2003, 137). Alasuutari (2007, 40–48) kuvaa laadullisen aineiston analyysiä kaksivaiheiseksi – *havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi*. Havaintojen pelkistämisen ensimmäisessä vaiheessa *aineistoa tarkastellaan* aina vain *tietystä* teoreettis-metodologisesta *näkökulmasta*. Tällöin aineistossa kiinnitetään huomio siihen, mikä on kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Laaja tekstimassa pelkistetään hallittavammaksi, ns. raakahavainnoiksi. Arvoituksen ratkaisemisen käsitteellä Alasuutari tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden pohjalta tehdyttä merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä, jolloin aiemman tutkimuksen ja asetetun teoreettisen viitekehyksen valossa pyritään havaintojen ymmärtävään selittämiseen (Alasuutari 2007, 44, 51).

Tutkimusmetodikirjallisuudessa usein sivutaan teorian ja empiirisen aineiston välistä suhdetta – toisin sanoen sitä, lähestytäänkö aineistoa teorialähtöisesti eli deduktiivisesti vai aineistolähtöisesti eli induktiivisesti. Jyrkkä kahtiajako on monesti turhaa, sillä laadullisen aineiston analyysi kulkee usein käytännössä kaksisuuntaisesti – teoreettinen viitekehys täsmentyy aineiston pohjalta, mikä taas jäsentää empiiristä aineistoa. Luvussa 2 siteerattu Stephen J. Ballin näkemys kansallisesta politiikanteosta voisi soveltua varsin hyvin kuvaamaan myös tutkimusprosessia, jossa monesti yhteenliimaillaan palasia ja päädytään johtopäätöksiin vasta kokeilun ja erehdyksen kautta. Tuomi ja Sarajarvi (2002,

97) katsovat Alasuutarin näkemyksen edustavan ns. abduktiivista päättelyä<sup>20</sup>. Vaikka tutkimus ei lähtökohtaisesti olisi kiinnittynyt mihinkään tiettyyn eksplisiittiseen teoriaan, on teorialla ainakin analyysiä ohjaava rooli ja analyysi voi siten sisältää intuitiivisia esipäätelmiä. Eskolan & Suorannan (2003, 152) tavoin on ihan aiheellista kysyä, mitä aineistosta oikein etsitään, mikäli siihen ei sovi ottaa minkäänlaista näkökulmaa?

Itse jaan ajatuksen siitä, että aineisto tarjoaa lähes rajattomia tulkintamahdollisuuksia, minkä johdosta tutkijalla on oltava käytössään jokin tulkintateoria, joka ohjaa tutkijan tekemiä valintoja (Sulkunen & Kekäläinen, 1992, 11). Omassa työssäni tulkintateoria kietoutuu koulutuspoliittiseen suunnanmuutokseen sekä välttämättömyyden retoriikan esiintymiseen poliittisessa puheessa. Tutkimuskysymyksiin pyritään puolestaan vastaamaan argumentoinnin sisällöllisellä ja retorisisella jäsentämisellä. Kutsun täten työtäni menetelmällisesti *teoriaohjaavaksi retoriseksi argumenttianalyysiksi*.

Käytin haastattelujen analyysissä apuna laajojen tekstiaineistojen analyysiin kehitettyä Atlas.ti-ohjelmaa. Ohjelman avulla on mahdollista nimetä eli "koodata" aineistosta tärkeäksi koettuja tekstiosuuksia yhden tai useamman koodin alle. Tietokoneavusteisten tekstinhallintaohjelmien hyöty on liitetty ennen kaikkea kvantifioivaan sisällönanalyysiin. Kriitikki puolestaan on kohdistunut tulkinnan moninkertaistumiseen ja riskiin hukata koodatut kohdat laajemmasta asiayhteydestään. (Uotinen 2008, 139–140; Moilanen & Roponen 1994, 81.) Aineistoon perehtymisen eli kaikkien haastattelujen ensimmäisen lukukerran tärkein merkitys työn kannalta oli siinä, että se vahvisti esioletustani välttämättömyyden puhettavan esiintymisestä ja siten teki työn jatkamisesta mielekäästä. En kuitenkaan koodannut litteroituja haastatteluja puhettavan vaan käsiteltävän sisällön mukaan. Koska minulla ei ollut haastattelujen sisällöistä ennakkokäsitystä eivätkä tutkimuskysymykset olleet siten vielä täsmentyneet, jouduin merkitsemään tekstiosuuksia hyvinkin väljästi myös peruskoulupolitiikan ulkopuolelta.

---

<sup>20</sup> Abduktiiviselle päättelylle ominaista on, että havaintojen tekoa ohjaa jokin, kenties intuitiivinen johtoajatus, jonka avulla aineistoa käsitellään. Aineiston vaiheittaisen koodauksen avulla voidaan vertailla tehtyjä havaintoja ja niiden välisiä suhteita ja siten rakentaa teoriaa tutkittavasta ilmiöstä. Metodien vahvuudet on liitetty etenkin sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista ei ole kovin paljon aiempaa tutkimusta tai teoreettista jäsenystä (Luomanen 2010, 351–371).



Perehtymisvaiheen jälkeen tekstiosuuksia olikin merkittynä useita satoja yli 200 koodin alle<sup>21</sup>.

Tutkittavat ilmiöt alkoivat hahmottua koodatun aineiston tarkemmalla lukemisella. Tässä vaiheessa tarkistin koodatun tekstiosuuden alkuperäisestä litteroinnista asiayhteyksien varmistamiseksi. Kaiken kaikkiaan Atlas.ti:n käytön hyödyllisyys paljastui siinä vaiheessa, kun kirjoitusprosessi oli muiden työkiireiden takia venynyt useiden kuukausien mittaiseksi. Ilman koodattuja osuuksia olisi aineiston analyysivaihe pitkän tauon jälkeen alkanut käytännössä aivan alusta.

Tutkimuskohteiden selkiytyttyä siirryin tutkimuskohde kerrallaan koodattujen tekstiosuuksien puhutavan analyysiin. Analyysiyksikkö työssäni muodostuu argumentatiivisesta ajatuskokonaisuudesta, joka saattaa koostua useammastakin lauseesta. Osa aineistolainauksista on esitetty melko pitkinä, mutta tällöin ne ovat sisältäneet analyysin kannalta jotain hyvin olennaista. Suorat haastattelulainaukset palvelevat lukijan mahdollisuutta kriittiseen luentaan, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta. Tulosten ja ylipäänsä koko tutkimuksen luotettavuutta arvioin tarkemmin luvussa 7. Seuraavaksi siirryn tutkimuksen tuloksiin.

---

<sup>21</sup> Yleisimmät koodit olivat mm. arviointi, kansallinen koulutuspolitiikka, kansainvälistyminen, OECD, PISA ja tasa-arvo. Merkityt tekstiosuudet sisälsivät monesti useita eri koodeja.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Koulujen profiloituminen – välttämättömiä vapauksia julkisen koulun sisällä

Koulut profiloituvat Suomessa koulukohtaisen painotetun opetuksen tarjonnalla. Haastateltavat suhtautuvat ilmiöön pääsääntöisesti myönteisesti. Argumentoinnin tosiasia rakentuu vahvimmin kahden itsestäänselvyyden, kansallisen kilpailukyvyyn turvaamisen ja yksilöllisten oppimistarpeiden varaan. Koska arvosidonnaiset valtuutukset tukevat argumentoinnin tosiasioita, näyttäytyy johtopäätös myönteisenä. Yksilöllisten opetusratkaisujen yhdistäminen kansalliseen kilpailukykyyn synnyttää välttämättömyyttä korostavaa puhetapaa.

*"...yhteiskunta alko arvostaa yksilöä, joka nous sieltä barrikadin takaa ja alko vaatii oikeuksia. Täs mejän yhteiskunnassa tapahtu tämmönen muutos kokonaisuudessa ja koulu heijasteli sitä muutosta. Ja ehkä sitte tää kansainväline kehitys on sitte toinen asia, et nähtiin tällasen Suomen kansantalouden kilpailukyvyyn olevan niinku ykkösasia ja että kansainvälistyvässä maailmassa Suomi ei pärjää sellasella massalla vaan mejän pitäs antaa myös lahjakkaammille mahdollisuuksii mennä eteenpäin omien taipumustensa mukaan. Että kyllä se siinä on, että piti vapauttaa näitä kärkiä, että tuetaan myöskin niitä. Kyl se tällasessa asiassa on. ... Eli siinäkin jälleen kerran niin kun se väline rupee niinku, se taivutetaan muotoutumaan yksilöiden mukaan. Että kun tällailta edetään, tällasessa, joka koko ajan kouluttaa meit ihmisii ajattelemaan, niin ei koulu voi niinku toimii toiseen suuntaan." H7 EGSIE*

Yllä olevasta analyysiyksiköstä käy hyvin ilmi aineistolle tyypillinen ajatus siitä, kuinka koulu ei voi toimia tyhjiössä yksilökeskeisiä ratkaisuja hakevassa yhteiskunnassa. Peruskoulun syntyvaiheessa tuloksiin asti ulotettu ajatus koulutuksellisesta tasa-arvosta on vanhentunut, koska massalla ei pärjätä globaalissa kilpailussa ja tästä syystä jo perusopetus on järjestettävä tukemaan myös lahjakkaita oppilaita. Vastaava näkemys ja puhetapa tulevat hyvin ilmi myös kahden toisen haastateltavan puheessa:

*"Enemmänkin se tulee siitä, että maailmassa kilpaillaan (naurahdus) yhä kovemmin eli se heijastuu kouluun tää yleinen maailmanmeno. Mutta kyl mä sanoisin, että tää liittyy siihen että, musta niinku se koulujärjestelmä joka luotiin 70- ja 80-luvulla, oli perusteiltaan äärettömän vahva, mutta se ei antanut tarpeeks tilaa, väljyyttä paikallisille erikoisuuksille eikä sitten ehkä yksilöillekään... Niin kyl kai tää liittyy ylipäätään tähän, tähän filosofiaan mikä maailmassa nyt on. Armottomaan taisteluun ja kilpailuun (naurahdus)... taloudelliseen viime kädessä." H3 EGSIE*

*"...tuli siis semmonen ajatusmaailma, että nyt pitääkin erikoistua ja yhtäkkiä oltiin sitä mieltä, että joo, että ei tuota kaikkien koulujen tarte olla samanlaisia, pitää olla parempia ja huonompia kouluja ja kouluja pitää ruveta kehittämään omien suunnitelmiensa mukaan, niin enhän minä voinut yhtäkkiä olla toista mieltä. Mä olin aikasemmin siis joutunut puolustamaan tiettyyn rajaan saakka tätä erilaisuutta ja yhtäkkiä oltiin sitä mieltä, että kaiken pitää olla erilaista." H20 OECD*

Molemmat haastateltavista epäpolitisivat koulujen profiloitumisen vaihtoehtoisia toimintamahdollisuuksia ja mieltävät kehityksen varsin vääjäämättömäksi. Globaali armoton kilpailu ja koulujen erikoistuminen tuntuvat kulkevan käsi kädessä. Kansallisen kilpailukyvyyn ohella oppilaiden yksilölliset tarpeet nähtiin myös itsestänselvyytenä, josta seuraava analyysiyksikkö on havainnollistava esimerkki:

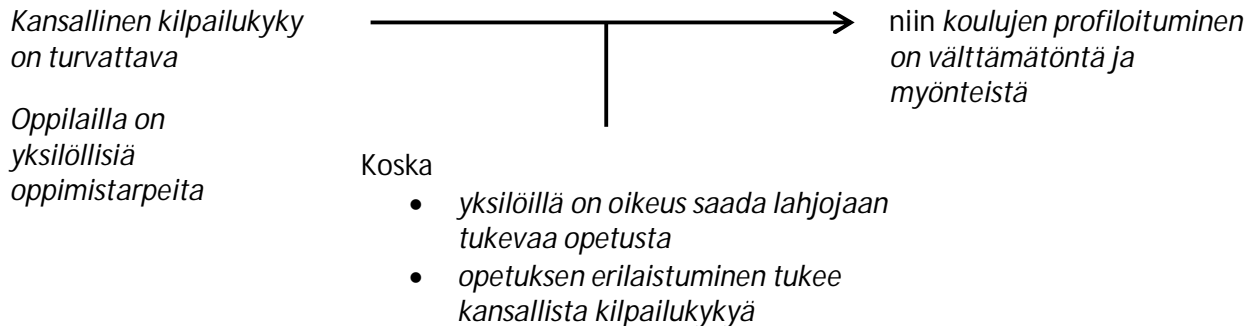
*"... minusta olisi tärkeintä se, että kaikki saisivat käyttää niitä omia lahjojaan ja resurssiaan ja että siihen olis mahdollisuus. ... ja nyt meille on tullut mahdolliseksi perustaa, järjestää ja laittaa erityisiä ryhmiä ja erityisiä linjoja ja erityistä opetusta. Mut siis me tarvitaan kaikki lahjat mitä meillä on. Ja meillä ei voi lähteä siitä, että jos tämä ei saa, niin tuokaan ei voi saada se on minun kantani edelleenkin." H24 OECD*

Haastateltava vetoaa edellisten tavoin, joskin implisiittisemmin, kansalliseen kilpailukykyyn, joka *"edellyttää kaikkien lahjojen, mitä meillä on"*, hyödyntämistä. Haastateltava viittaa lisäksi tasa-arvoon ja käyttää argumenttinsa tueksi esimerkkiä, jossa *"Vantaalle perustettava kiinan kielen ryhmä ei saa jäädä perustamatta vain syystä, että Sodankylään ei vastaavaa ryhmää synny"*. Haastateltavalle tasa-arvo tarkoittaa uusliberaalia tasa-arvoa – yksilöllä on oltava tasa-arvoinen oikeus omien taipumustensa tai lahjojensa toteuttamiseen. Uusliberaali tasa-arvon käsitteen sisältö tuotiin esiin myös muissa haastatteluissa, koska se tukee yksilöllisten oppimistarpeiden itsestänselvyyttä:

*"...eli on lähdetty siitä niinku, mä oon sitä joskus sanonu, et tällasesta niinkun ehkä kollektiivisesta tasa-arvo-käsitteestä siirrytty tietynlaiseen yksilölliseen tasa-arvoon, et tasa-arvo nähdään myös niinku tavallaan sen yksilön oikeutena valita siitä tarjonnasta." H10 EGSIE*

Yllä esitetyt argumentit koulujen profiloitumisesta jäsentyvät Toulminin argumenttimallilla tarkasteltuna seuraavasti. Argumentointi rakentuu kahdelle itsestänselvyytenä ja luonnollisena näyttäytyvälle tosiasialle eli kansallisen kilpailukyvyyn turvaamiselle sekä oppilaan yksilöllisille oppimistarpeille. Argumentoinnin arvosidonnaisina valtuutuksina tuodaan esiin oppilaan oikeus saada yksilöllistä opetusta

sekä ajatus siitä, että yksilöllisempi opetus edesauttaa kansallista kilpailukykyä. Koska tosiasia ja valtuutus ovat "linjassa" uusliberaalin ideologian kanssa, näyttäytyy argumentin johtopäätös haastateltavilla myönteisenä ja välttämättömänä.



Argumentin tosiasioista varsinkin kilpailukyvyn turvaaminen ruokkii välttämättömyyttä korostavaa puhetapaa – *jotta pärjätään kilpailussa, täytyy, pitää, tarvitsee, on pakko*. Uusliberaali koulupolitiikka ei kuitenkaan leviä sellaisenaan, vaan saa uusia muotoja "suodattuessaan" kansallisen ja paikallisen tason historiallisissa ja kulttuurisissa perinteissä. Suomalaisen peruskoulun keskeisin erityispiirre, maksuttoman perusopetuksen järjestäminen julkisessa koululaitoksessa sisällä näkyi haastatteluissa vahvasti, mikä muuttaa argumenttimallin rakentumista:

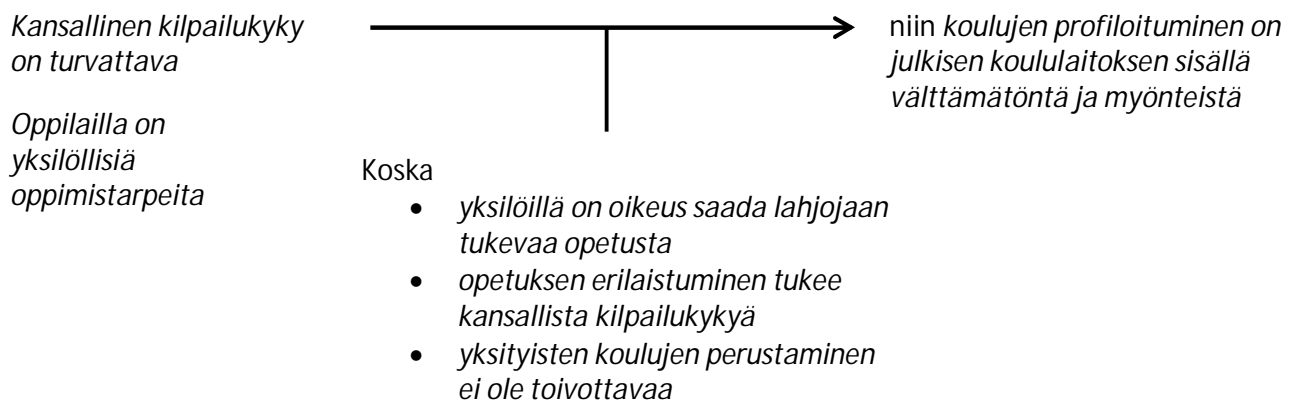
*"Ja mun mielestä pitää lähteä siitä, että meidän peruskoulujärjestelmä on niinkun kaiken nimensä mukaisesti kaiken perusta ja sen pitää olla julkisessa kontrollissa. Julkisessa hallinnassa ja omistuksessaakin pääosin ja tuota siinä musta on välillä niinku kritisoitu sitä, että on valinnanvapauksia tuotu liikaa peruskoulun sisään, koska tiedetään, niin valinnanvapaus on vapautta valita pois myöskin asioita. Mutta mun mielestä se on sinänsä sillä tavalla oikein, että mieluummin annetaan valinnanvapauksia julkisen peruskoulutuksen sisällä kuin että pidetään tiukasti peruskoulu ja sitten hyväosaset perustaa yksityiskouluja ja hoitaa sen valinnanvapauden peruskoulun ulkopuolella. Mieluummin sisällä." H19 OECD*

*"Ja mä sanoisin, että ehkä näillä ratkaisuilla on, on muun muassa turvattu se et meillä on yhteiskunnan ylläpitämä peruskoulu. Esimerkiksi meillähän näistä yksityiskouluista puhuminen, sehän loppu suunnilleen sillä hetkellä kun ruvettiin tuota väljentämään, väljentämään tuota puitteita kunnissa ja kouluissa." H3 EGSIE*

Edelleen yksilölliset oppimistarpeet koetaan itsestään selvänä tosiasiana. Yllä olevissa esimerkeissä havaitaan kuitenkin edellisiin verrattuna erilainen arvosidonnainen valtuutus. Molemmat haastateltavat valtuuttavat koulujen profiloitumisen nyt sillä, että julkisen koululaitoksen sisällä toteutettava erikoistuminen vähentää epätoivottua

painetta koululaitoksen yksityistämiseen. Siten ikään kuin huonomman vaihtoehdon estämiseksi koulujen profiloituminen julkisen koululaitoksen sisällä on kannatettavaa.

Yksityisiin kouluihin kohdistuvan kielteisen näkemyksen sisältyvä valtuutus jää puolestaan jokseenkin implisiittiseksi. Ylemmässä analyysiyksikössä haastateltava viittaa hyväosaisten yksityiskouluihin, mistä tulee väistämättä mieleen pikemmin angloamerikkalaisen perinteen lukukausimaksulliset yksityiskoulut kuin suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä tälläkin hetkellä toimivat yksityisomisteiset koulut. Voidaan siis ajatella, että tämä kielteinen valtuutus pitää sisällään jo jonkinasteisen *kohtuuttoman* eriarvoistumisen näkemyksen. Tässä kohtaa täytyy toki kysyä, kuinka todellinen pelko hyväosaisten yksityiskouluista Suomessa on. Perusopetuksen maksuttomuus ja julkisen sektorin rooli tuntuvat Suomessa olevan hyvin vakaalla pohjalla eikä julkisessa keskustelussa ole näkynyt juuri avauksia suomalaisen peruskoulun pääperiaatteiden muuttamisesta. Toki Ruotsin valitsema linjaus vapaakouluineen osoittaa, että myös Pohjoismaissa hyvin radikaalit koulureformit ovat mahdollisia. Yksityiskoulujen paineeseen vetoaminen jättääkin väistämättä vaikutelman siitä, että kyse on ennemmin nykyisen käytännön legitimoinnista kuin vakavasti otettavasta uhkakuvasta. Joka tapauksessa sillä valtuuttaminen muokkaa argumenttimallia seuraavanlaiseksi:



Koulujen profiloitumista ja painotettua opetusta argumentoitiin hieman yllättäen vain yhden kerran oppilaan oppimismotivaation lisäämisellä. Tällöinkin argumentin johtopäätös pysyi edelleen myönteisenä, *"eihän siinä sinällään mitään pahaa oo, se on varmaan ihan... ihan järkeväkin noin yleisellä tasolla"* (H2 EGSIE). Sen sijaan koulujen profiloitumisen eriarvoistava luonne tuli esiin hyvinkin monessa haastattelussa.

Mielenkiintoisinta eriarvoisuutta sivuavassa argumentoinnissa kuitenkin oli, että kielteisten lieveilmiöiden tiedostamisesta huolimatta argumenttien johtopäätökset pysyivät edelleen poikkeuksetta myönteisinä:

*"No ei, ei minusta, siis niin kauan kun huolehditaan siitä, ihan siitä perusjutusta. Et kyllähän meillä kuitenkin se valtakunnallisesti sekä tuntijaossa että, että tuota opetussuunnitelman perusteissa on määritelty se ydinaines, niin kyllähän se on kuitenkin niinku aika suuri. Et sittenkinhän se erikoistuminen ja se liikkumavara niin, niin eihän se sen terveen taikka sanoisko perusytimen ohella, ei se niin kovin suuri ole. Et en, en, me nähdään erikoistuminen, erilaistuminen tai mäkin nään sen niin kun tämmösenä rikastuttavana asiana. Et kyllähän meidän peruskoulu aika yhtenäinen sittenkin vieläkin on."* H3 EGSIE

Yllä esitetty sitaatti tarjoaisi pohdittavaa myös retoriselle metafora-analyysille. Haastateltava kutsuu opetuksen erikoistumisen rikastuttavan perusopetuksen *"tervettä perusydintä"* – onko erikoistunut opetustarjonta perusyttimeen verrattuna sitten jollain tapaa *"sairas"*? Joka tapauksessa argumentin valtuutus – *"painotetun opetuksen liikkumavara on pieni, joten peruskoulun yhtenäisyys ei ole uhattuna"* – saa johtopäätöksen näyttäytymään myönteisenä. Huomattavan samankaltainen näkemys sisältyy myös seuraavaan analyysiyksikköön:

*"No kyllähän se tietysti pitää semmoisen jonkunlaisen siemenen eriarvoistumisen suuntaan, mut et nyt sivistysvaliokuntahan napitti tämän soveltuvuus- ja pääsykoepykälän nyt tosi, tosi tiukaks ja siinä on tiukka seuranta ja tää traditio. Et kyl sitä varmaan tullaan niinku vähän kokeilee nyt varmaan sitä liikkumatilaa, mut kyl se tosi kapee, kapee on... Eh, on siitä syytä olla huolestunut, mutta aukko on tosi kaponen."* H2 EGSIE

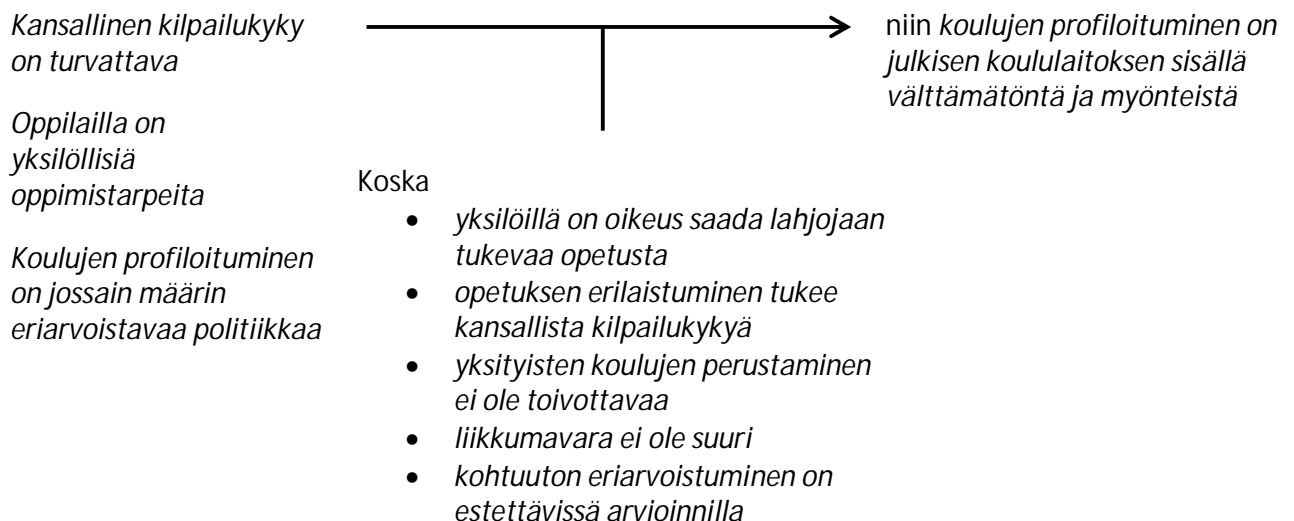
Eriarvoistumisen siemen tunnistetaan ja siitä on syytä olla huolestunut, mutta koska liikkumatila on kapea, pysyy argumentin johtopäätös niin ikään myönteisenä. Liikkumatilan kokeilulla haastateltava viittaa desentralisaation ja dereguloinnin mahdollistamaan kuntakohtaisten opetuskäytäntöjen variaation mahdollisuuteen.

Tämän luvun viimeinen aineistolainaus sisältää monia mielenkiintoisia havaintoja.:

*"...arvioinnilla koitetaan tietysti se kohtuuton eriarvoistuminen estää. Meillähän on ollut varmaankin sellainen harhakin siitä, että kun on ollut tiukasti normijohdettu järjestelmä niin se on ollut kauheen tasa-arvoinen... Et kyl siellä varmaan niin kun, niin kun tätä erilaistumista, tai sanotaan niin et se erilaistuminen tulee ilmi selvemmin kun nyt arvioidaan. Mut tätä kauttahan siihen päästään kiinni sitte."* H3 EGSIE

Ensinnäkin haastateltava tunnustaa, että koulujen profiloituminen sisältää jonkinasteisen eriarvoistumisen piirteen. Kohtuuton eriarvoistuminen on kuitenkin estettävissä [oppimistulosten?] arvioinnilla. Voidaan siis ajatella, että uusliberaalin kilpailuideologian mukaisesti joidenkin häviäjien syntyminen on tälle haastateltavalle hyväksyttävää eikä nykyisen koulupolitiikan tavoitteena ole enää pyrkimys sosiaaliseen tasa-arvoon tai koulujen yhteneväisyyteen. Tätä tulkintaa vahvistaa saman henkilön toteamus toisaalla: *"kyllähän koulut erilaistuu, sehän on selvä asia. Niinhän niiden pitääkin, se on yksi tarkoitus..."* (H3 EGSIE). Argumentin valtuutus on jälleen varsin mielenkiintoinen. Haastateltava tuntuu legitimoivan kohtuullisesti eriarvoistavan politiikan sillä, että aiempikaan peruskoulun syntyvaiheen malli *"ei ollut kauhean tasa-arvoinen"*. Toisin sanoen, koska sosiaalisen tasa-arvon tavoittelu ei sen ohjelmallisestakaan julistuksesta huolimatta toteutunut, ei sitä kannata ottaa nykyäänkään tavoitteeksi. Kyseisen haastateltavan näkemys tulee kenties parhaiten ymmärrettäväksi hänen todetessaan, että *"koulutus ei pysty tasaamaan lähtötasoeroja, päinvastoin lisää niitä, mikäli erilaisia ihmisiä kohdellaan samanlaisesti"* (H3 EGSIE).

Rekonstruoitu yhteenvetolausuma koulujen profiloitumisesta näyttäytyisi Toulminin argumenttimallilla (kuvio 3) tarkasteltuna siten seuraavalta:



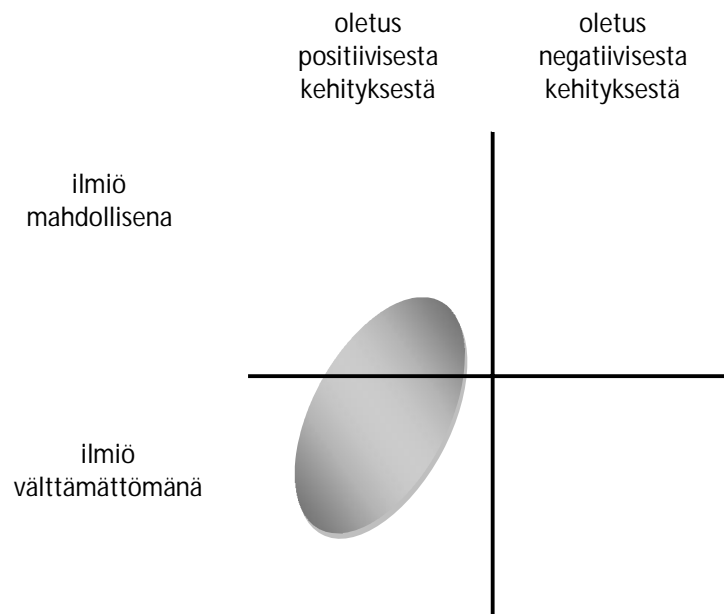
Kuvio 3. Koulujen profiloitumisen argumentointi

*"Oppilailla on yksilöllisiä erityistarpeita. Yksilöllisen opetuksen tarjoaminen on välttämätöntä niin oppilaan omien lahjojen tukemiseksi kuin kansallisen*

*kilpailukyvyn turvaamiseksi. Koska yksityiskoulujärjestelmä johtaisi kohtuuttomaan eriarvoisuuteen yhteiskunnassa, on koulujen välttämätön profiloituminen toteutettava julkisen koululaitoksen sisällä. Tästä seurautuva eriarvoisuus on edelleen kohtuullista ja hallittavissa arvioinnilla.”*

Kaksiulotteisen analyysikehikon (kuvio 4) vaakasuoralla akselilla tarkasteltuna haastateltavien näkemykset koulujen profiloitumisesta olivat poikkeuksetta myönteisiä. Koulujen profilointiin suhtauduttiin joko avoimen myönteisesti tai ”periaatteessa myönteisesti”. Ilmiön mahdolliset epätoivotut seuraukset liitettiin eriarvoisuuden kasvuun ja ne tunnuttiin tiedostavan yleisesti. Tiedostamisesta huolimatta haastateltavat kokivat yksilölliseen opetukseen ja koulujen profiloitumiseen liitetyt myönteiset tekijät mahdollisia haittoja tärkeämmiksi.

Pystysuoralla akselilla tarkasteltuna haastateltavien näkemykset koulujen profiloitumisesta painottuvat välttämättömyyttä korostavaan puhetapaan. Yleisesti ottaen yksilöllinen oppimistarve koetaan itsestänselvyydeksi ja luonnolliseksi. Ulkoista pakkoa edustaa ajatus kansallisen kilpailukyvyn välttämättömyydestä, jota yksilöllisen opetuksen nähdään tukevan. Uusliberaalia koulupolitiikkaa yksityiskouluineen ei kuitenkaan omaksuta sellaisenaan, vaan koulujen profiloituminen toteutetaan julkisen koululaitoksen sisällä. Näin ilmiö näyttäytyy osin muokattavana ja mahdollisena.



Kuvio 4. Haastateltavien suhtautuminen koulujen profiloitumiseen



## 6.2 Vanhempien kouluvalinta – mahdollista politiikkaa, lieveilmiöt hallittavissa

Haastateltavien näkemykset vanhempien kouluvalinnasta olivat hyvin samansuuntaisia kuin koulujen profiloitumisesta. Ilmiöiden välinen yhteys koettiin hyvin tiiviiksi, sillä monin paikoin haastateltavien puhe rönkyi käsittelemään niin opetuksen eriyttämistä kuin kouluvalintaa. Suorat viittaukset uusliberaaliin koulupolitiikkaan olivat melko vähäisiä, mikä selittyy osittain haastattelurungon rakenteella. Ainoastaan EGSIE-haastatteluissa käsiteltyä kouluvalintateemaa oli jo edeltänyt keskustelu koulutuspolitiikan kansainvälisistä vaikutteista ja opetuksen eriyttämisestä. Täten kouluvalintaosiossa ei palattu erityisesti pohtimaan uusliberaalia koulupolitiikkaa.

Kuten monissa muissa tutkimuksissa on esitetty, nähdään vanhempien kouluvalinta Suomessa ensisijaisesti keinona, jolla mahdollistetaan oppilaan hakeutuminen erityistaipumuksiaan tai kiinnostuksen kohteitaan tukevaan opetukseen:

*"...taaja-asutuksessa peruskoulut on aika lähekkäin, että he voivat sitten valita, että en mä tohon lähimpään kouluun lastani pistäkään vaan pistänpä tonne naapurikaupunginosaan, koska siellä on, tietooni on tullut, että siellä pitäisi olla hyvä musiikin opetus ja kun minun poikani on niin tavattoman lahjakas musiikissa, niin pistänpä sinne. Eli perheiden vaikutusmahdollisuudet on tätä kautta lisääntyneet."*  
H9 EGSIE

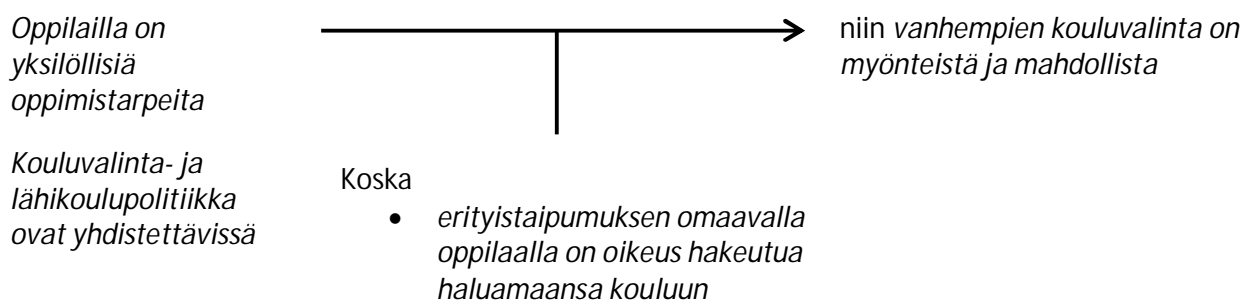
*"...ei sitä valintaa kannata nyt ylidramatisoida eikä pidäkään, että mun mielestä niin kun fiksit perheet lähtee siitä että, et normaali lähtökohta on se lähellä kotia oleva ala-aste, se on niin kun hyvä juttu ja se normaali lähtökohta. Mut et sitten jos on, on tuota jotain erityistaipumuksia tai muuta ja on mahdollisuuksia niin mikäs siinä."*  
H3 EGSIE

Yllä esitetyt esimerkit edustavat hyvin haastateltavien näkemyksiä. Kouluvalinta koetaan rikastuttavaksi tavaksi tarjota kohdennettua opetusta lapsille, joilla koetaan olevan joku erikoislahja tai erikoistaipumus. Aiemmin opetuspainotuksia on tarjottu lähinnä taideaineissa, mutta 1990-luvulta lähtien erityistaipumusta voi osoittaa myös kielissä ja luonnontieteissä. Argumenttien tosiasia perustuu siten kahdelle oletukselle. Koulujen profiloitumisen tavoin nähdään, että oppilailta on yksilöllisiä oppimistarpeita. Tämän lisäksi argumentointi sisältää ajatuksen siitä, että lähikouluperiaate on yhdistettävissä vanhempien vapaampaan kouluvalintaan ikään kuin "ylimääräisenä lisäpalveluna"

halukkaille. Implisiittinen valtuutus yksilön oikeudesta ja valinnanvapaudesta tuottaa myönteisen johtopäätöksen.

Huomio kiinnittyy jälkimmäiseen sitaattiin. Haastateltavan mukaan kouluvalintaa ei ensinnäkään kuulu ylidramatisoida, koska se ainoastaan rikastuttaa lähikouluperiaatetta. *"Fiksut perheet"* lähtevät siitä, että lähikoulu on *"normaali"* valinta ja vain mikäli oppilaalla on jotain erityislahjoja, tarjoaa kouluvalinta niiden tukemiseksi mahdollisuuden. Mitä haastateltava tarkoittaa *"fiksuilla perheillä"*? Monissa tutkimuksissa on havaittu, että juuri korkeammin koulutetut ja hyvätuloiset perheet käyttävät selvästi aktiivisemmin kouluvalinnan mahdollisuutta (esim. Seppänen 2006; Koivuhovi 2012). Tulkintani mukaan haastateltava jakaa oppilaat implisiittisesti kahteen joukkoon, ns. *"tavallisiin"* oppilaihin, joille riittää lähikoulu ja *"erityisiin"* oppilaihin, joille tarjotaan kohdennettua opetusta. Saman jaon voi ajatella koskevan yhtä lailla oppilaiden perheitä, hyvätulaisia ja koulutettuja valitsijoita sekä matalatuloisia ja matalammin koulutettuja ei-valitsijoita ja juuri omassa *"valitsijaroolissa"* pitäytyminen on haastateltavalle *"fiksuutta"*. Tämän tulkinnan vahvistaminen jättää tosin toivomisen varaa haastattelijoiden tarkentavalle kysymykselle.

Toulminin argumenttimallissa tarkasteltuna haastateltavien argumentointi alkaa rakentua seuraavasti. Oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet sekä kouluvalinnan ja lähikoulu politiikan yhdistäminen nähdään itsestään selvyyksinä. Yksilön oikeus valita lahjoaan tukevaa opetusta valtuuttaa argumentin myönteisen johtopäätöksen:



Toisin kuin koulujen profiloitumisen kohdalla, haastateltavien puhetapa ei korostanut vanhempien kouluvalintaa välttämättömänä vaan mahdollisena – pikemmin

kontingenttina ilmiönä, eli jonain mikä on, mutta sen ei tarvitse olla. Yksikään haastateltavista ei yhdistänyt vanhempien kouluvalintaa suoranaisesti kansalliseen kilpailukykyyn tai koulujen laadun nostoon, jotka helposti saattaisivat ruokkia välttämätöntä puhetapaa. Ylipäänsä haastateltavien puhetapa ja käyttämät retoriset ilmaukset olivat luonteeltaan melko varovaisia ja ympäripyöreitä, mikä ehkä kertoo ilmiön tietynlaisen arkaluonteisuuden tiedostamisesta.

Ominaista vanhempien kouluvalinnan argumentoinnille oli, että haastateltavat toivat esiin sekä myönteisiä että kielteisiä näkemyksiä. Kielteiset näkemykset kohdistuivat nimenomaan kouluvalintapolitiikan eriarvoistavaan luonteeseen. Tyypillistä kuitenkin oli, että juuri negatiiviset näkemykset lopulta usein lievennettiin vähättelevään sävyyn, mikä sai argumentin lopulta näyttäytymään varovaisen positiivisena tai suhteellisen neutraalina:

*"...näyttää siltä, että kouluun hakeutumisessa tapahtuu valikoitumista niin, että kyl meil sellasta, on tietysti asutusrakenteestakin kiinni jonkun verran, et on kouluja, joissa saavutustaso on selkeesti heikompi kuin toisessa. Se valikoituu sitten tän mukaan, et koulun maine alkaa olla tärkeä tekijä silloin kun vanhemmat valitsee koulua. Eli että tässä, kyl tässä on tällasia tekijöitä matkassa, et sille ei voi mitään. Mut ei se niinku kansainvälisessä mittakaavassa hirveen iso ole." H7 EGSIE*

Yksi harvoista välttämätöntä puhetapaa käyttävä haastateltava kuvaa, kuinka kouluvalinnan teko perustuu osittain myös koulun maineeseen – kierteenä, jolle *"ei voi mitään"*. Haastateltava kuitenkin lieventää lausuntoaan lopuksi vetoamalla lieveilmiöiden pienuuteen *"kansainvälisessä mittakaavassa"*. Lisäksi haastateltava viittaa ongelman johtuvan osittain myös asuntopolitiikasta, ei pelkästään koulutuspoliittisista linjauksista. Implisiittinen ilmaisu pitää sisällään ajatuksen siitä, kuinka asuntopolitiikalla synnytetty väestön sosioekonomiset erot eri kaupunginosien välillä vaikuttavat koulujen erilaisiin oppimistuloksiin ja heijastuvat siten koulujen suosioon.

Toiselta välttämätöntä puhetapaa käyttävältä haastateltavalta tiedustellaan, voidaanko joillakin keinoilla estää koulujen kerrostumista?:

*"Öö kovin helposti ei. Musta se on, se on tietenkin tosiasia, sinne saa sit sinne toiseen kouluun, sinne saa tämmösiä... vielä parempia ja innostavampia opettajia ja kuuluisampia, jotka sit houkuttelee puolestaan ja siellä on sitten keskimäärin sellaisia*

*lapsia, niin keskimäärin niillä lapsilla on enemmän semmosia vanhempia, jotka pystyy taloudellisesti mahdollisesti huolehtimaan, että jos ei muuten saada riittävästi jotakin välineitä, niin kerhotoiminnan kautta sitten joku firma toimittaa ja. Et se niinku kertautuu tätä kautta. Mut mä luulen, et sitä ei kauheen hyvin pysty... niinku estämään.” H5 EGSIE*

Edellisen haastateltavan tavoin vastaaja mieltää eriarvoistumisen kierteen jossain määrin hallitsemattomaksi, jota *”ei kauheen hyvin pysty estämään”*. Haastateltava kuvaa kouluvalinnan kiihdyttävän niin opettajien kuin oppilaiden välisen polarisaation kasvua. Erityisen mielenkiintoinen on saman haastateltavan vastaus jatkokysymykseen *”pitäisikö edellä kuvattua kehitystä pyrkiä estämään?”*:

*”Eei, se niin se tietysti ihannetilanne olisi, et sellasta ei syntyis, mut että pitäisikö keinotekoisesti estää, niin emmä ihan varma oo, mä pelkään, että se öö keinotekoisesti se estäminen johtais sitten niinku taas sitte omiin ongelmiinsa.” H5 EGSIE*

Jatkokysymyksen vastauksen huomioiminen muuttaa aluksi kielteiseltä näyttäneen johtopäätöksen lopulta myönteisen puolelle. Vanhempien kouluvalintapolitiikka näyttäytyykin tässä näkemyksessä jo varsin kiveen hakattuna toimintapolitiikkana, johon ei tule *”keinotekoisesti”* puuttua. Vaikka haastateltava mieltää kouluvalinnan eriarvoistavaksi politiikaksi, vastaaja epäpolitisoi ilmiön vallitsevan tilan ja valtuuttaa nykyisen käytännön *”muiden ongelmien pelossa”*. Mihin ongelmiin haastateltava implisiittisesti viittaa, jää selittämättä. Onko kyse esimerkiksi siitä, että vanhempia ei haluta *”suututtaa saavutettujen etujen”* poistamisen ja siten poliittisen kannatuksen laskun pelossa, jää tässä auki ja olisi edellyttänyt niin ikään tarkentavaa kysymystä.

Toulminin argumenttimalli täydentyy tällä erää seuraavasti:

*Oppilailla on yksilöllisiä oppimistarpeita*

*Kouluvalinta- ja lähikoulu politiikka ovat yhdistettävissä*



*niin vanhempien kouluvalinta on myönteistä ja mahdollista*

Koska

- *erityistaipumuksen omaavalla oppilaalla on oikeus hakeutua haluamaansa kouluun*
- *eriarvoistuminen ei kansainvälisesti ole suurta*
- *politiikan muuttaminen johtaisi muihin ongelmiin*

EGSIE-haastattelujen painopiste koulutuspolitiikan eriarvoisuudesta voi selittää osittain, miksi monet haastateltavat toivat esiin ilmiön eriarvoistavan luonteen. Huomionarvoista on kuitenkin se, että vaikka tarve antaa tiedostava kuva kouluvalinnan mahdollisista haitoista oli ilmeinen, ei se silti johtanut yhteenkään kouluvalintaa jyrkästi vastustavaan johtopäätökseen:

*"Eihän me, ei me niinku sinänsä sitä, sitä vastaan, mutta, mut näitä, näitä tietysti pitäis välttää näitä reunailmiöitä, mitä siihen liittyy sitte ja, ja tota ... mut et sinänsä, niin kylhän se on niinku hyväksyttävää." H5 EGSIE*

*"Mutta sillä on merkitystä, koska nyt tehdään jo tällasta niinku urapolkusuunnitelmaa ihan selvästi, et se alkaa sieltä päiväkodista, siirtyy peruskoulun ala-asteelle, yläasteelle... Et kyl siellä jo kolmevuotiaiden vanhemmat alkaa miettiä, että mitäs kautta tää meidän muksu lähtee sukkuloimaan. Ja tietysti tää, täähän on hyvin merkittävä kysymys, koska nyt kun koulut erikoistuu, siinä on kuitenkin taattava se, että tuota niinku tietty yhteisöllisyys säilyy..." H10 EGSIE*

*"...ehkä siinä tullaan sit niihin häviäjäkysymyksiin että näihin, näihin valintoihin tietysti pystyvät paljolti ne joilla on koulutetut vanhemmat ja joilla on tota kaks autoo ja äiti tai isä joutaa viedä lasta sinne. Nää on tietysti niitä kysymyksiä, mut ei niitä varmaan estääkään pidä, mikäs siinä jos tää on mahdollista." H3 EGSIE*

Keskimmäinen haastateltavista kuvaa hyvin vanhempien "urapolkusuunnitelmaa". Sitaatista käy ilmi koulutusta kohtaan kasvaneet odotukset ja oletukset siitä, että merkittävät ratkaisut elämässä menestymisen kannalta tehdään yhä nuorempana. Olennaisin huomio tässä on kuitenkin täysin kyseenalaistamaton suhtautuminen koulujen profiloitumiseen, "nyt kun koulut erikoistuu". Erikoistumisen tarve näyttäytyy äärimmäisenä itsestäänselvytenä ja legitimoit siten kouluvalintaa. Jälkimmäinen haastateltava julkilausutusti mainitsee "häviäjät" sekä perheiden erilaiset taloudelliset ("kaks autoo") ja kulttuuriset ("koulutetut vanhemmat") resurssit. Vaikka haastateltava tiedostaa kouluvalinnan toteuttamisen olevan niin lähtökohdiltaan kuin seurauksiltaan eriarvoistavaa politiikkaa, mieltää vastaaja oikeuden valintaan mahdollisia haittoja tärkeämmäksi.

Vaikka muutama haastateltava suhtautui hieman skeptisesti kouluvalinnan eriarvoistavuuden kierteen hallintaan, tuntui luottamus ilmiön tarkkaavaiseen seurantaan arviointiin olevan koulujen profiloitumisen tavoin vahvaa:

*"Mut että missä vaiheessa niinku vapaas kouluvalinnas tullaan tämmöseen asiaan niin ei kai se oo muuta kuin empiirisen tutkimuksen tulos, et meidän pitää nyt ruveta helvetin tarkasti kattomaan et mitä meidän kaupungeissa [tapahtuu]. Eihän tää loppujen lopuks tää vapaampi koulun, kouluun hakeutuminen, eihän se koske kuin 10 suurinta kaupunkia ja niissä pitää nyt jatkaa niitä seurantatutkimuksia ja kattoa että, et mitä siel tapahtuu..." H4 EGSIE*

Kouluvalinnan lieveilmiöt ovat hallittavissa empiirisillä arviointitutkimuksilla. Haastateltava viittaa kouluvalinnan koskettavan vain suuria kaupunkia ja olevan suhteellisen maltillista. Tämä, varsin usein suomalaisessa kouluvalintakeskustelussa ja -tutkimuksessa esiin nostettu tosiasia luo kuitenkin merkittävälle poliittiselle linjaukselle jossain määrin vähättelevän sävyn, sillä lähes kolmasosa maamme väestöstä asuu maan viidessä suurimmassa kaupungissa<sup>22</sup>. Kysymys, johtaako kouluvalinta jakautumiseen hyviin ja huonoihin kouluihin ja siten jälkimmäisten tyhjenemiseen, saa yhdeltä suurta kaupunkia edustavalta haastateltavalta varsin pragmaattisen vastauksen. Vaikka jakaantumista tapahtuisi, täytyvät koulut suuriin kaupunkiin ja asutuskeskuksiin kohdistuvan muuttoliikkeen ja väestönkasvun johdosta:

*"Mutta se tyhjeneminen, niin ei oo pelkoo, niinku mä sanoin, että meillä kasvaa yli tuhannella vuodessa oppilasmäärät yleissivistävässä että, vuoteen 2005, sen jälkeen en osaa sit sanoa tapahtuuko niin radikaali alaspäin meno. Ei oo pelkoo, et mikään koulu tyhjenis, koska kaikki joudutaan sijoittamaan. H10 EGSIE*

Rekonstruoitu yhteenvetolausuma vanhempien kouluvalinnasta näyttäytyisi Toulminin argumenttimallilla (kuvio 5) lopulta seuraavalta:

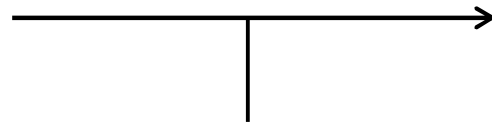
*"Oppilailta on yksilöllisiä oppimistarpeita. Kouluvalinta- ja lähikoulupolitiikkaa on mahdollista harjoittaa rinnakkain. Lähikoulun lisäksi oppilas voi halutessaan hakeutua erityislahjojaan tukevaa opetusta tarjoavaan kouluun. Kouluvalintapolitiikkaan tiedostetaan liittyvän riski eriarvoistumisen kierteestä. Kansainvälisesti verrattuna riski on kuitenkin pieni ja koskee ainoastaan maamme suurimpia kaupunkia. Eriarvoistumisen kierrettä voidaan hallita ilmiön tarkkaavaisella seurannalla."*

---

<sup>22</sup> Vuonna 2012 Helsinki (n. 601 000 asukasta), Espoo (255 000), Tampere (216 000), Vantaa (204 000) ja Turku (179 000), yhteensä n. 27 % Suomen väestöstä (5 406 000 asukasta) (Lähde: Väestörekisterikeskus; Wikipedia).

*Oppilailla on yksilöllisiä oppimistarpeita*

*Kouluvalinta- ja lähikoulupolitiikka ovat yhdistettävissä*



*niin vanhempien kouluvalinta on myönteistä ja mahdollista*

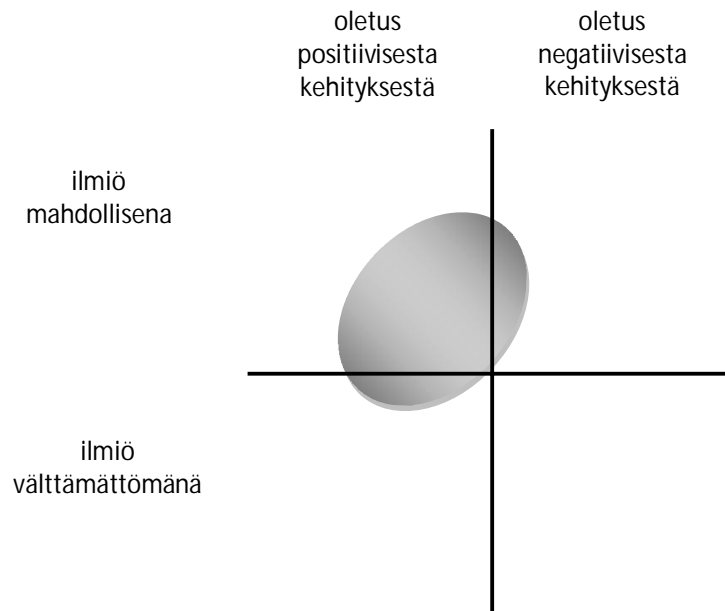
Koska

- *erityistaipumuksen omaavalla oppilaalla on oikeus hakeutua haluamaansa kouluun*
- *eriarvoistuminen ei kansainvälisesti ole suurta*
- *politiikan muuttaminen johtaisi muihin ongelmiin*
- *kohtuuton eriarvoistuminen on estettävissä arvioinnilla*

### Kuvio 5. Vanhempien kouluvalinnan argumentointi

Vanhempien kouluvalinnan osalta empiirinen aineisto jäi lopulta hieman suppeaksi. Teemaa on käsitelty ainoastaan EGSIE-hankkeen haastatteluissa. Analyysikehikon vaakasuoralla akselilla tarkasteltuna (kuvio 6) haastateltujen näkemykset näyttäytyvät lopulta selvästi myönteisenä, joskin ympäripyöreinä tai varovaisina. Tiukansävyiset negatiiviset kannanotot puuttuivat kokonaan, jos toki myönteisetkin. Negatiiviset lieveilmiöt liitettiin eriarvoistumiseen, mutta ne koettiin silti kohtuullisiksi ja mahdollisiksi.

Pystysuoralla akselilla tarkasteltuna vanhempien kouluvalintaan ei juuri kohdistunut välttämättömyyttä korostavaa retoriikkaa. Ilmiöstä puhuttiin mahdollisena, lähikoulupolitiikkaa rikastuttavana. Kouluvalinnan argumentointiin ei suoranaisesti yhdistetty välttämättömyyttä korostavia ulkoisia pakkoja. Yksikään haastateltavista ei maininnut vanhempien kouluvalinnan ja koulujen välisen kilpailuasetelman millään tavoin nostavan opetuksen kokonaislaatua, mikä on kansainvälisessä ja etenkin angloamerikkalaisessa kouluvalintakeskustelussa ollut keskeisin puoltava argumentti. Haastateltavat mielsivät kouluvalinnan ensisijaisesti mahdollistavan yksilön oikeuden saada omia taipumuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan tukevaa opetusta. Harjoitettu kouluvalintapolitiikka nähdään ennen kaikkea lähikoulua täydentäväksi mahdollisuudeksi ja verrattain riskittömäksi.



Kuvio 6. Haastateltavien suhtautuminen vanhempien kouluvalintaan

### 6.3 Päätökokeet ja julkiset ranking-listat – vastustusta vailla vaihtoehtoja

Jos koulujen profiloitumiseen ja vanhempien kouluvalintaan suhtautuminen oli pääosin selvästi myönteistä, kohtasi ajatus valtakunnallisten päätökokeiden ja julkisten koulukohtaisten ranking-listojen käyttöönotosta poikkeuksetta ehdottoman kielteisen vastaanoton. Tulos ei sinänsä ole mitenkään yllättävä vaan noudattelee aiempien tutkimusten havaintoja ja näkyy ymmärrettävästi harjoitettuna politiikkana – ranking-listoja ei ole Suomessa otettu käyttöön monien muiden maiden tavoin. Argumentoinnin tarkempi analyysi sisältää kuitenkin monia mielenkiintoisia huomioita.

Puheen kääntyessä ranking-listoihin uusliberaalin koulupolitiikan hyökyaalto tuntuu ensilukemalla pysähtyvän suomalaisen koulutuspoliittisen kulttuurin aallonmurtajaan kuin seinään. Haastateltavat vastustavat valtakunnallisia päätökokeita ja ranking-listoja varsin eksplisiittisesti ja muiden maiden negatiivisiin kokemuksiin vedotaan nyt varoittavina esimerkkeinä:

*"Se, mikä siinä ihan selkeästi arvelutti oli se, että nähtiin, että siinä tulee esille tätä epäonnistumisen puolta ja se voi antaa huonoa leimaa joillekin kunnille tai kouluille. Mutta senhän takia me kirjottiin lainsäädäntöön se, että kouluja ei tule laittaa mihinkään paremmuusjärjestykseen. Sehän on vieläkin hyvin erikoista Suomessa, että ei Suomessa oo semmosta kulttuuria ollenkaan, jossa näitä listauksia.. olis Iltalehdissä sivukaupalla. Ei tarvi mennä ku Tukholmaan, niin näkee joka päivän lehdessä jonkun listan. Se lähti hyvin eri raiteille, mitä tässä." H28 FABQ*



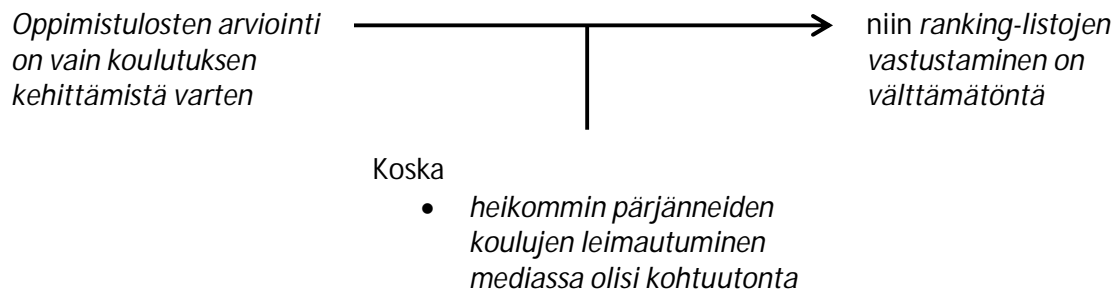
Haastateltava toteaa painokkaasti, kuinka lainsäädäntövaiheessa on tietoisesti kirjattu, että *"kouluja ei tule laittaa paremmuusjärjestykseen"*. Tämän ei yksinkertaisesti katsota istuvan suomalaisen koulutuspoliittiseen kulttuuriin, jossa arviointitieto on suunnattu nimenomaan viranomaisille, ei oppilaille tai heidän vanhemmilleen. Argumentin valtuutuksena on pelko siitä, että ranking-listojen julkaisun myötä tietyt koulut voivat saada *"huonon leiman"* ja ennen kaikkea se, että median pelätään lietsovan epätoivotuista kohu-uutisia ja siten kiihdyttävän leimautumista. Edellisen tavoin toinen haastateltava kokee median roolin äärimmäisen epätoivotuksi:

*"Nyt sä sanot aivan erinomaisen tärkeän sanan. Ranking-lista on sana jota me tuota vastustimme viimeiseen asti ja perusteluna otannalle oli muun muassa se että ranking-listaa ei synnytetä. ... Seuratkaapas pojat mitä tapahtuu koska tämä MTV:n aloitus on niin herkullinen ja tuota sillä on kannatusta tässä maassa, siis se on todellakin et se on kuulemma MTV selittää et se on informaatiota vanhemmille, et tuossa on huono koulu..."* H30 FABQ

Haastateltavat valtuuttavat argumenttinsa kielteisen johtopäätöksen vetoamalla mediaan, ensimmäinen iltapäivälehtiin ja jälkimmäinen kaupalliseen televisiokanavaan. Valtuutus sisältää siten implisiittisen oletuksen siitä, että koulukohtaisten ranking-listojen julkistaminen johtaa automaattisesti sensaatiohakuisen uutisointiin ja siten koulujen leimautumiseen. Vastaajien ilmaisema huoli kohdistuu juuri listojen häntäpäähän koulujen leimautumiseen *"huonoiksi"* kun vastaavasti se, että joku koulu saisi *"hyvän koulun"* maineen, ei näy puheessa.

Suomalaisen ranking-listoja vastustavan argumentoinnin voidaan ajatella pohjautuvan täysin vastakkaiselle logiikalle kuin mihin angloamerikkalainen uusliberaali argumentointi perustuu. Yksikään aineiston haastateltavista ei esittänyt puheessaan uusliberaalia kilpailuun perustuvaa argumenttia siitä, että ranking-listoihin sisältyvä kilpailuasetelma pakottaisi listan loppuun sijoittuneita kouluja nostamaan sijoitustaan ja siten parantamaan opetustaan ja mainettaan. Päinvastoin, haastateltavat korostavat, että oppimistulosten arviointi on suunnattu Suomessa koulujen kehittämistoimintaan ja ennen kaikkea virkamiesten käyttöön eikä julkiseksi tarkoitettua tietoa. Mikäli oppimistulokset julkistettaisiin, johtaisi se koulujen *kohtuuttomaan* leimautumiseen.

Toulminin argumenttimalli alkaa rakentua siten seuraavasti. Argumentin tosiasiassa toimii suomalaisen arviointimallin erityispiirre arvioinnista koulutuksen kehittämistoimintaan. Koska arviointitiedon julkistaminen johtaisi median sensaatiohakuiseen uutisointiin ja siten oppimistuloksissa heikommin pärjänneiden koulujen leimautumisen kierteen syvenemiseen, ilmenee argumentin johtopäätös ehdottoman kielteisenä ja välttämättömänä.



Oppimistulosten julkistamisen vastustus ei kohdistu ainoastaan yleisten mielikuvien synnyttämiseen vaan myös opettajien reaktion suhteen ollaan varovaisia:

*"Mutta tähän ois kaikessa.. lainsäädäntö joudutaan kuitenkin avaamaan, että myös käytäis tää seuraamusongelmatiikka läpi, ja silloin me suututetaan kuntaliitto heti, OAJ heti, kaikki on heti tuota.. raivoissaan. Opettajat sen takia, että ne ei kestä keskustella siitä, että mitä tehdään sitten jos opettaja epäonnistuu täysin tehtävässään." H28 FABQ*

*"Ja sitten arvioinnin perusteella voidaan tietysti palkita, mut se että, et niin kun perusrahoitus jaettais (naurahdus) arviointitulosten perusteella niin siihen ei mennä. Et must meil on siinäkin niin kun aika fiksu lähtökohta ja tää viesti esimerkiksi on noilla kansainvälisillä kentillä ihan hyvä vaihtoehto kun siellä on joissakin hyvin kireälle vedetty tää, tää tuota ranking-homma ja opettajat on kauhuissaan ja peloissaan. Et musta tää viesti on rauhoittanut myöskin meidän opettajat." H3 EGSIE*

Rinne ym. (2011) ovat todenneet, että opettajien ja rehtoreiden keskuudessa ranking-listojen vastustus on vahvaa ja saman tuntuvat tiedostavan myös tämän tutkimuksen haastateltavat. Ensimmäinen edellä mainituista haastateltavista yhdistää oppimistulokset hieman yllättäen opettajan ammattitaitoon, vaikka niiden voidaan olettaa kertovan paljon laajemmin oppilasaineksesta kuten oppilaan, perheen tai asuinalueen sosioekonomisista taustoista. Jälkimmäinen haastateltava viittaa jälleen muiden maiden negatiivisiin käytäntöihin ja ranking-listojen seuraamuksiin. Yhtäältä voidaan ajatella, että opettajia ihan aidosti halutaan suojella julkiselta testaamiselta. Toisaalta opetushenkilökunnan

kielteisellä kannalla valtuuttaminen antaa argumentin kielteiselle johtopäätökselle laajempipohjaisen ja demokraattisemman legitimitetin.

Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin yhtenä tunnuspiirteenä on pidetty linjausta siitä, että oppimistuloksia ei tutkita koko ikäluokan päättökokeilla vaan nimenomaan otantapohjaisesti. Tämä kanta tuli monin paikoin haastatteluissa selvästi ilmi. Seuraava esimerkki ei juuri jätä tutkijalle tulkinnanvaraa:

*"Ja tota, yhtenä syynä minun mielestäni on se että siinä ei haluttu että tästä mittaamisesta, oppilastulosten arvioinnista, et siitä tulee uus ylioppilastutkinto joka rupee ohjaamaan koulun sisäistä käytäntöä. Että jokainenhan meistä tietää vaikka hurskaasti valehdellaankin että se ohjaa, mutta opettajat ei ikinä pääse irti siitä tietoisuudesta että sillä on niin jumalattoman suuri merkitys. Ja se on valmennusta, se loppuaika on valmennusta ylioppilaskirjoituksia varten. Ja tätä tällaista, siis vois sanoa että ihan kouristuksenomaisesti vältettiin tällaista analogiajohtopäätöstä ylioppilastutkinnosta ja peruskoulussa suoritettavasta arvioinnista ei saa syntyä."*  
H30 FABQ

Haastateltava kuvaa varsin voimakkaasti, kuinka *"kouristuksenomaisesti"* on vältelty tilannetta, jossa peruskouluun tuotaisiin ylioppilaskirjoituksiin verrattavat valtakunnalliset päättökokeet. Yllä mainittu analyysiyksikkö on ainoa tämän luvun aineistositaateista, jossa argumentin valtuutus pitää sisällään jonkinlaisen pedagogisen ajatuksen siitä, mitä ja miten peruskoulussa tulee opettaa. Kyseisen haastateltavan mukaan ylioppilaskirjoitusten ympärille syntynyt testiorientoitunut valmennus ei sovi peruskoulun opetuksellisiin tavoitteisiin ja täten haastateltavan johtopäätös on ehdottoman kielteinen. Toulminin argumenttimalli täydentyy tässä kohtaa seuraavanlaiseksi:

*Oppimistulosten arviointi on vain koulutuksen kehittämistä varten*



*niin ranking-listojen vastustaminen on välttämätöntä*

Koska

- *heikommin pärjänneiden koulujen leimautuminen mediassa olisi kohtuutonta*
- *opettajat eivät kannata*
- *päättötestit eivät tue perusopetuksen pedagogista tavoitetta*

Kysyttäessä vaihtoehtoisten käytäntöjen mahdollisuudesta epäpolitisoiitiin vallitsevaa otantaperusteista arviointikäytäntöä välttämättömäksi osittain myös taloudellisten resurssien vähyydellä:

*"V: Mä luulen, että pelkästään rahalliset resurssit ei tuu riittämään siihen, että tehtäis muuta kuin näitä otospohjaisia pelkästään, jos ihan niinkun realistisesti.. me on laskettu monta kertaa ne rahat, mitä siihen tarvittais, ja mä en vain ymmärrä, mistä ne otetaan. Jos otetaan valtion näistä.. valtion osuuksista, niin ei siinä oo mitään järkeä.*

*K: Valtakunnallinen testaus on tosi kallista.*

*V: Se on tosi kallista." H28 FABQ*

*"V: No tuota ei oo mitään syytä kavahtaa sitä että tässä noudatetaan köyhän miehen politiikkaa, köyhän miehen budjettia myöskin, että jos tää meinataan tehdä kunnolla, niin eihän se sillä selvä oo että me tuota monistamme 5000:n planketin asemasta 50 000. Se rajakustannusero on sen verran pieni että sen kyllä kestäs tehdä. Mutta entäs sitten kun ne [lomakkeet] tulee tänne niin kuinka huolella ne käydään läpi ja nuuskitaan?"*

*K: Kustannustekijä.*

*V: Kyllä. Se oli pakko tehdä myös tällä tavalla." H30 FABQ*

Molemmat arviointikeskustelua selvästi läheltä tuntevat haastateltavat kuvaavat arviointitiedon keräämistävän olevan periaatteen lisäksi resurssikysymys. Ensimmäisen vastaajan mukaan Suomessa on tehty laskelmat, kuinka paljon koko ikäluokan testaaminen kustantaisi, mutta tämä on todettu hyvin kalliiksi. Jälkimmäinen vastaaja toteaa, että riittämättömien henkilöresurssien takia arviointi on *"pakko tehdä"* otantaperusteisesti. Taloudelliset perustelut valtakunnallisen päättökokeen mahdottomuudesta tukevat ja vahvistavat haastateltavien jo lähtökohtaisesti kielteistä suhtautumista ranking-listoihin. Voidaan olettaa, että haastateltavat myös tiedostavat päättökokeiden merkityksen tärkeänä vedenjakajana – mikäli otosten sijaan järjestettäisiin koko ikäluokalle yhteneväiset kokeet, saattaisivat tietojen pimitämissyytökset ja paineet tietojen julkistamiseksi kasvaa. Nykyisellä otantakäytännöllä voidaan vedota, että kattavia koulukohtaisia tuloksia ei yksinkertaisesti ole olemassa.

Aineiston alustavassa analyysissä muodostui kuva, jonka mukaan valtakunnallisten päättökokeiden ja ranking-listojen vastustus olisi täysin ehdotonta ja periaatteen tasolla tyystin poissuljettu vaihtoehto. Yleisestä vastustuksesta huolimatta monet haastateltavat kokivat ranking-listojen tulevaisuuden jokseenkin epävarmaksi. Uusliberaalin koulupolitiikan seuraamisen paine näkyy sittenkin vastaajien puheessa. Edellinen haastateltava kertoo haastattelussaan odottavansa pelonsekaisena *”koska ne [ranking-listat] pauhahtaa”* ja arvelee, että *”ei tää viimeinen sana oo missä nyt ollaan, mutta tässä nyt on valittu tällänen tie”* (H30 FABQ), toinen henkilö pohtii *”milloin Suomessa mennään Englannin malliin”* (H6 EGSIE). Yksi vastaaja arvelee, että ranking-listat olisivat saattaneet tulla Suomeen jo 1990-luvulla, mikäli silloinen opetusministeri olisi niitä vahvasti ajanut:

*”V:...et jos ministeriks olis tullut Uosukaisen tilalle joku dynaaminen liike-elämän kokoomuslainen, joka olis sanonut, että nyt loppukokeet peruskouluun niin olis voinu humahtaa, olis voinu humahtaa.”*

*K: Mä en usko että (-). Siis humahtaa?*

*V: Läpi.*

*K: Läpi?*

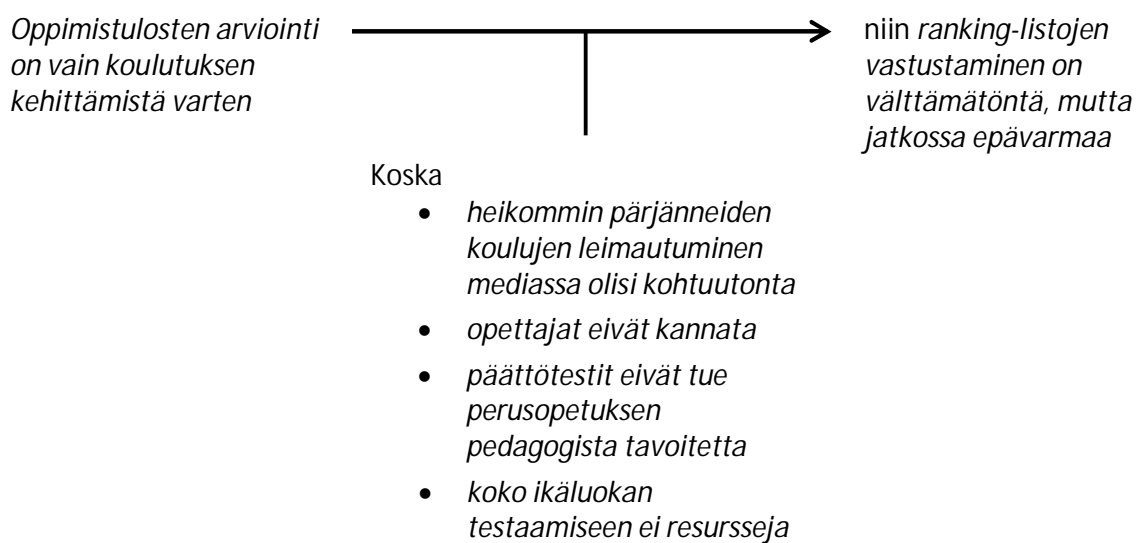
*V: Niin. Et olisko tää sittenkin henkilöistä kiinni että on ollut niin koulumaailmaan sidonnaiset... humanistit...”* H26 FABQ

Vaikka ranking-listojen vastustus näyttäytyy vallitsevan tilanteen osalta ehdottoman vastaisena, jättävät haastateltavat tulevaisuuden ratkaisut avoimeksi. Tämän tutkimuksen viimeinen aineistositaatti tarjoaa pohdintalukuun mielenkiintoisen avauksen. Haastateltavalta kysyttiin, mitä vaikutuksia ranking-listoilla olisi ollut suomalaisen peruskoulun kannalta:

*”Kysymys, kysymys on kyllä aika vaikea, vaikea sanoa, että olisko nyt jotain muuttunut siinä. Kyllähän siinä tuota, kyllä mulla semmonen käsitys on, että tämä Suomen koululaitoksen opetus oli siis noin, noin kansainvälisesti ottaen minusta aika korkeatasosta, mitä nyt siis nämä kouluvaikutuksetkin osoittaa, että emmä oikein usko, että sillä kovin suurta vaikutusta olisi ollut käytännössäkään.”* H29 FABQ

Kuten työssä on edellä esitetty, ei suomalaisessa peruskouluargumentoinnissa koululaitoksen laadun nosto ole ollut kansainvälisesti verraten kovinkaan tärkeä argumentti. Valinnanvapauksia ja profiloitumista on perusteltu ennen kaikkea oppilaan

yksilöllisillä oppimistarpeilla, ei koulujen keskinäisen kilpailun ja laadun nostamisen yhteydellä. Kyseinen haastateltava kuitenkin viittaa koulujen ja opetuksen laatuun, vaikka arvelee, ettei ranking-listoilla olisi juuri ollut tämän kannalta vaikutusta. Voidaanko lausumasta kuitenkin tulkita päättelyketju, jonka mukaan juuri *”kansainvälisten koulusaavutustulosten”* (PISA-tutkimukset?) menestyksen takia ranking-listoille ei ole ylipäänsä tarvettakaan? Palaan tähän kysymykseen pohdintaluvussa. Joka tapauksessa Toulminin argumenttimallilla (kuvio 7) rekonstruoitu yhteenvetolausuma näyttää lopulta seuraavalta:

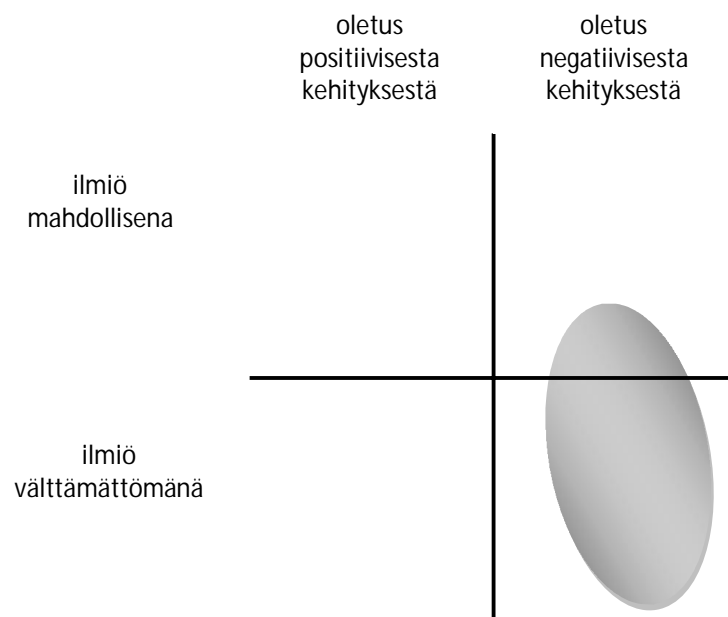


Kuvio 7. Valtakunnallisten päättökokeiden ja julkisten ranking-listojen argumentointi

*”Oppimistulosten arviointi on suunnattu koulutuksen kehittämiseen ja viranomaiskäyttöön. Koska ranking-listojen julkistaminen johtaisi heikosti pärjäävien koulujen ja niissä toimivien opettajien kohtuuttomaan leimautumiseen mediassa, koetaan niiden vastustus välttämättömäksi. Päättötestit eivät sovellu pedagogisesti perusopetukseen eikä koko ikäluokan testaamiseen olisi muutenkaan resursseja. Pitääkö valittu linja tulevaisuudessa, on kuitenkin epävarmaa.”*

Pääosin FabQ-hankkeen haastatteluaineistosta koostuvat analyysiyksiköt sijoittuvat analyysikehikon vaakasuoralla akselilla poikkeuksetta kielteiselle alueelle. Vastustus on pääosin hyvin jyrkkää. Pystysuoralla akselilla tarkasteltuna ilmiön vastustamisesta puhutaan välttämättömänä. Täten suhtautuminen koko ikäluokan valtakunnallisiin

päätökokeisiin ja julkisiin ranking-listoihin ilmenee sangen konsensuaalisena ja epäpolitisoituneena (kuvio 8). Tulevaisuuden negatiiviset arvelut uusliberaalin koulupolitiikan vääjäämättömydestä ulottavat kuvion mahdollisen, mutta silti kielteisen puolelle. Välttämättömyyden retoriikka ei perustu niinkään uusliberaalin koulupolitiikan hyökyaaltoon ulkoisena tekijänä, vaan pelkoon siitä, että media kiihdyttää koulujen leimautumista ja eriytyvää kehitystä. Päätökokeiden tai ranking-listojen ei argumentoida millään tavoin parantavan opetuksen laatua eikä niiden kohdalla vedota kansallisen kilpailukyvyn säilyttämiseen.



Kuvio 8. Haastateltavien suhtautuminen valtakunnallisiin päätökokeisiin ja julkisiin ranking-listoihin

## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA JA TUTKIMUSETIIKASTA

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on olennainen osa tutkimusprosessia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2003, 210). Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta suhteessa 1) empiirisen aineiston keruuseen ja käsittelyyn; 2) teorian, empirian ja metodin soveltuvuuteen; 3) analyysin tuloksiin ja niiden perusteluun. Jotta kriittinen lukija voi arvioida tutkimuksen pätevyyttä, mm. tutkimusasetelman mielekkyyttä, aineiston käsittelyä ja johtopäätösten argumentointia, on tutkijan esitettävä tekemiään valintoja ja ratkaisuja mahdollisimman läpinäkyvästi. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä luotettavuustarkastelu on erilaista kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa korostuu mittauksen reliabiliteetin ja validiteetin arvioiminen.

Luotettavuuden tai uskottavuuden sijaan laadullisessa tutkimuksessa voisikin puhua seurattavuudesta. Ehrnrooth (1990, 40–41) toteaa, että koska laadullisissa menetelmissä tapahtuu tulkintaa tutkimusprosessin kaikissa osavaiheissa, on tutkimuksen toteuttamisessa käyty ajatusketju syytä esittää mahdollisimman seurattavasti. Tätä läpinäkyvyyden periaatetta olen pyrkinyt noudattamaan aina tutkielman alusta loppuun asti. Luvussa 6 tulosten esittämistavassa on tehty tästä syystä tietoinen valinta argumenttimallin vaihteellisesta täydentymisestä. Kenties epäortodoksinen tulosten esitystapa on oma kritiikkini sellaisille laadullisille tutkimuksille, joissa tulokset hyppäävät yhtäkkiä lukijan silmille jättäen kysymyksen ilmaan, miten niihin on lopulta päädytty. Omassa työssäni olen yrittänyt pitää lukijan mahdollisimman hyvin analyysiprosessissa mukana.

### 7.1 Aineiston käsittelyn luotettavuudesta

Kuten aiemmin on jo tullut ilmi, en ole itse ollut mukana toteuttamassa haastatteluita, vaan ne ovat osa kolmea aiempaa tutkimushanketta. Valmiin aineiston käytössä monet tutkimuksen tekoon yleisesti liittyvät ongelmat tuntuvat korostuvan ja täytyykin myöntää, että tutkimusprosessissa on monin paikoin edetty empiirisen aineiston ehdolla.



Eskola ja Suoranta (2003, 62–3) puhuvat aineiston saturaatiopisteen saavuttamisesta kun huomataan, etteivät uudet haastattelut tuota tutkimusongelman kannalta enää olennaisesti uutta tietoa, vaan vastaukset alkavat toistaa itseään. Saturaation saavuttamista onkin helpompi arvioida kun alustavat tutkimuskysymykset edeltävät aineistonkeruuta. Itse koen, että oma tutkimusprosessini oli jossain määrin käänteinen – vasta aineistoon tutustumisen jälkeen oli mahdollista tarkentaa tutkimuksen lähestymiskulmaa ja tutkimuskysymyksiä. Edestakainen siirtyminen teorian ja empirian välillä, tutkimuskysymysten, -asetelman ja -näkökulman hakeminen on myös henkisesti työlästä, koska se korostaa tutkimuksessa aina läsnä olevaa epävarmuutta. Aineistonkeruun sisältävässä tutkimusprosessissa tutkija pääsee itse ainakin määrittelemään mitä kysytään ja keneltä – joskaan sekään ei takaa automaattisesti laadukasta lopputulosta.

Joka tapauksessa haastateltujen henkilöiden nimilistasta sai varsin nopeasti käsityksen, että aineisto kattaa laajasti merkittävät suomalaisen peruskoulupolitiikan toimijat. Tutkimuksen tavoitteena oli saada jäsennetty kokonaiskuva koulutuseliitin näkemyksistä ja argumentoinnista ja tässä olen mielestäni onnistunut varsin kelvollisesti. Haastateltavien lukumäärällistä painottumista keskushallinnon virkamiehiin perusteltiin virkamiehistön tärkeällä roolilla uusien ajatusten ja ideoiden tuottajina ja levittäjinä (Lampinen 1998, 159).

Juri Mykkänen on kuvannut eliittihaastatteluihin liittyviä erityispiirteitä ja toteaa eliittien olevan haastateltavina ”sekä ihanteellisia että äärimmäisen hankalia”. Eliitit ovat usein tottuneita haastatteluihin ja suulliseen ilmaisuun, jolloin haastattelu sujuu jouhevasti eteenpäin. Toisaalta puhe saattaa olla käsitteellisesti abstraktia sisältäen laajoja kokonaisuuksia ja eksymällä varsinaisesta aiheesta. Tiettyjen kysymysten välttely tai toiseen kysymykseen vastaaminen taas saattaa esimerkiksi poliitikoilla liittyä mediasta tuttuun vastausmalliin. Myös vastaajien positio on syytä huomioida analyysissä. Haastatellut eivät välttämättä puhu pelkästään ”omalla suullaan”, vaan saattavat vastauksissaan noudattaa tiukasti oman organisaationsa virallista linjaa. (Mykkänen 2001, 117–122.)

Tämän tutkimuksen kannalta ei ole niinkään olennaista arvioida sitä, puhuvatko haastateltavat omalla suullaan vai edustamansa organisaation linjan mukaisesti. Haastatellut toimijat on nähty korkeina vallankäyttäjinä ja koulutuspoliittisina linjaajina, joiden puhetavalla ja näkemyksillä – olivat ne sitten omia tai organisaation – on suuri merkitys suomalaisen peruskoulupolitiikan todellisuutta, rajoja ja mahdollisuuksia, rakennettaessa. Olennaisempaa on tarkastella, minkälaiseksi suomalaisen peruskoulun toimintaympäristö ja poliittisen toiminnan rajat mielletään ja millaisin argumentein ja retorisin keinoin he tätä toimintaympäristöä edelleen konstruoivat. Mikäli tutkimuksessa oltaisiin oltu erityisesti kiinnostuneita toimijaryhmien välisistä valtasuhteista tai tietyn organisaation puhetavan kulttuurista, olisi vastaajan aseman ja intressien huomioiminen noussut tärkeämmäksi. Nyt pyrkimyksenä on ollut kuitenkin koostaa kokonaiskuva johtavien koulutuspoliittisten toimijoiden näkemyksistä.

Varsinaista haastattelutilanteen vaikutusta haastateltavien puheeseen voi vain arvailla. Pääasiallisina haastattelijoina toimivat joko professorit Hannu Simola (HY) tai Risto Rinne (TUY), osassa keskeinen haastattelijan rooli oli mukana olleella tohtorikoulutettavalla. Esimerkiksi Niukko (2006) pohtii väitöskirjansa OECD-haastatteluista, kuinka professori Rinteen läsnäololla saattoi olla kahdenlaista vaikutusta haastateltavien suhtautumiseen: yhtäältä haastattelijan ja haastateltavan statukselliset tai tiedolliset erot kaventuivat ja tasapainottivat haastatteluasetelmaa. Toisaalta kriittisen tutkijan maineen saanut professori saattoi virittää osaa vastaajia jo valmiiksi "puolustuskannalle". (Niukko 2006, 77–8.) Tämä saattoi näkyä etenkin vanhempien kouluvalintaa koskeneessa puheessa. Suomalainen tieteellinen kouluvalintatutkimus on ollut luonteeltaan kriittistä ja kahteen muuhun ilmiöön verrattuna haastateltavien puhe olikin selvästi varovaisempaa ja ympäröivämpää.

Valmiin aineiston käytöllä voi ajatella olevan myös tutkimuksen luotettavuutta vahvistava piirre. Haastattelutilanteessa karismaattinen puhuja voi tahattomasti ylikorostua tutkijan analyysissa. Itse pääsin lähestymään aineistoani vailla henkilökohtaista suhdetta haastateltuihin henkilöihin. Selkeä tutkimuksellinen haittapuoli valmiilla aineistolla

operoitaessa oli kuitenkin se, että monin paikoin analyysin yhteydessä toivotut tarkentavat kysymykset tai täsmennykset jäivät auttamatta puuttumaan.

## 7.2 Tutkimuksen käsitteistä ja tutkimusmenetelmistä

Eskola ja Suoranta (2003, 211) tarkoittavat laadullisen tutkimuksen *uskottavuuden* kriteerillä sitä, että tutkijan on varmistettava vastaavtko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Kysymys on relevantti, etenkin valmiilla aineistolla operoitaessa. Koska haastattelut on alun perin suunniteltu vastaamaan toisiin tutkimuskysymyksiin, edellyttää aineiston läpikäyminen tarkkaa luentaa niin yksittäisten haastattelujen kohdalla kuin koko aineiston suhteen. Täydellisen käsitteellisen yleistettävyyden tai siirrettävyyden saavuttaminen vastaajien kesken on mahdotonta. Tavallisesti tutkija voi haastattelutilanteessa yrittää kaventaa vastaajien käsitteellistä monimuotoisuutta tarkentavilla kysymyksillä, mutta valmiin aineiston kohdalla tätä mahdollisuutta ei ole. Tutkijan on aina hyväksyttävä tietty tulkinnanvaraisuuden aste myös omissa johtopäätöksissään.

Tässä työssä tulkintojen sattumanvaraisuutta on yritetty vähentää kahdella systemaattisella analyysitavalla. Jokaista analyysiyksikköä eli haastateltavien lausumaa on tarkasteltu niin Toulminin argumenttimallilla kuin kaksiulotteisessa analyysikehikossa. Analyysit ovat tukeneet toinen toisiaan ja lisänneet mielestäni tutkimuksen luotettavuutta. Laaja aineisto on saatu näin hallittavammaksi, mikä osin on helpottanut myös tutkimustulosten esittämistä.

Kumpaakin analyysimallia on sovellettu ja yhdistelty työssä ennakkoluulottomasti. Saattaa toki olla, että mallien alkuperäiset esittäjät kritisoisivat mallien käyttötapaa. Esimerkiksi Toulmin (1958, 94–145) havainnollistaa argumenttimalliaan melko lyhyiden esimerkkilauseiden avulla, kun taas omassa analyysissä on pyritty pitkienkin ajatuskokonaisuuksien rakenteen purkuun. Toisaalta malli on koettu käyttökelpoiseksi monimutkaisempienkin argumenttirakenteiden analyysiin (ks. Best 1987, 102). Argumenttimallin hyödyntämisen tapa on siten samantyyppinen kuin Kyntäjällä (1993, 262) väitöksessään. Rekonstruoitu yhteenvetolausuma on sitä vastoin oma lisäkseni analyysiin ja jätän sen käyttökelpoisuuden arvioinnin lukijalle.

Toulminin argumenttimallissa jäi eniten mietityttämään valtuutusten rooli. Toulmin itse sanoo arvosidonnaisten valtuutusten olevan monesti implisiittisiä. Toisin kuin argumentin julkilausuttava tosiasia on valtuutus Toulminin mukaan usein piilotetumpi. Tässä tutkimuksessa haastateltavien valtuutukset olivat kuitenkin melko hyvin havaittavissa – joskin eksplisiittisten valtuutusten voidaan ajatella pohjaavan lähes loputtomaan implisiittisten arvojen ketjuun. Tulkitsemisen tämän johtuvan kahdesta seikasta. Ensiksikin, teemahaastattelutilanne eroaa tavallisesta vuorovaikutustilanteesta siinä, että se korostaa argumentaation julkilausumista. Haastattelutilanteessa juuri haastateltavalta odotetaan mielipiteittensä perustelemiseksi argumentoivaa ja eksplisiittistä puhetta. Toiseksi, haastateltavat ovat pitkän linjan poliitikkoja ja virkamiehiä, jotka ovat työuransa aikana varmasti tottuneet käyttämään argumentoivaa, jos toki kysymyksiä kiertelevääkin kieltä.

Voidaan toki kysyä, olisiko samoihin tutkimustuloksiin päästy yhdelläkin analyysitavalla. Kenties se olisi ollut mahdollista, mutta näin tehtynä analyysi on rikkaampi ja perusteellisempi. Sisällönanalyysin analyysikehikko esiintyi jo hyvin varhaisissa tutkimussuunnitelmissani, mutta sen täydentäminen Toulminin argumentaatiologiikkaan keskittyvällä retoriikka-analyysillä syvensi analyysia merkittävästi. Argumenttimallilla päästiin itse argumentaatioon käsiksi, perustelujen premissien ja johtopäätösten taakse. Jos näkemyksiä ja puhetapaa tyypittelevällä sisällönanalyysillä kyettiin löytämään vastauksia siihen, *miten* haastateltavat uusliberaalin koulupolitiikan ilmiöihin suhtautuvat, saatiin argumenttianalyysillä vastauksia kysymykseen, *miksi* näkemyksen johtopäätös ja puhetapa kyseisen kaltaisena ilmenee. Argumentin osatekijöiden, itsestäänselvyyksien ja ulkoisten pakkojen havainnointi lisäsi siten myös työn emansipatorista merkitystä.

### 7.3 Tulosten luotettavuus

Alasuutari (2007, 44–48) on kuvannut laadullisen tutkimuksen analyysi- ja tulososuutta arvoituksen ratkaisemiseksi. Arvoituksen ratkaiseminen ei ehkä ole kovin hyvä metafora tutkimukselle, sillä se johtaa helposti ajatukseen yhdestä oikeasta tuloksesta. Alasuutari kuitenkin tarkentaa tarkoittavansa arvoituksen ratkaisemisella ”tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehtyä merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä”

(emt, 44). Täsmennys on tärkeä, sillä koen itsekin, että laadullinen tutkimus on kuitenkin niin analyysin ja tulosten osalta vahvasti tutkijan omaa tulkintaa, jonka tieteellinen totuusarvo perustuu argumentoinnin selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Tutkimuksessa esitetyt tulkinnat ovat kuitenkin aina kiistettävissä ja asettuvat siten väistämättä kritiikille alttiiksi (Palonen 1988, 15).

Eskolan ja Suorannan (2003, 145) mukaan tulkintojen tekeminen on tutkimuksen ongelmallisin vaihe eikä sen toteuttamiseen ole mitään yksiselitteisiä ohjeita. Toisaalta se voi olla myös palkitsevin vaihe. Omassa työssäni tulosten tulkinnanvaraisuus kohdistuu ennen kaikkea analyysiyksikköjen sijoittumiseen analyysikehikossa.

Ensinnäkin analyysikehikko tulee mieltää abstraktiksi analyysin apuvälineeksi. Se ei edusta matemaattista funktion kuvaajaa, jossa tietty analyysiyksikkö saisi tarkoin määritellyn paikan vaan kehikkoon muodostetut kuviot ovat tulkinnanvaraisia. On myönnettävä, että tutkimusprosessin aikana kuviot ovat vaihtaneet paikkaa ja muotoaan hyvin monta kertaa. Tässäkin mielessä päätös ottaa Toulminin argumenttimalli analyysiin mukaan, tukee tulosten kokonaisluotettavuutta. Olisiko analyysikehikosta pitänyt luopua, kun sen problemaattisuus osoittautui kyseenalaiseksi? Mielestäni ei. Katson, että lausumien sisältöä ja puhetapaa on mahdollista arvioida kyseisen kehikon avulla. Haastattelulainauksista voidaan tulkita, suhtautuvatko haastateltavat tutkimuskohteisiin positiivisesti vai myönteisesti ja puhuvatko he ilmiöstä välttämättömänä vai mahdollisena. Yksittäisen kuvion piirretyt rajat täytyy ymmärtää "veteen piirrettynä viivana, joka kuitenkin on piirretty tiettyyn lampeen eikä viereiseen". Simolan (1995, 357) sanoin: *"vaikka aina voi esittää uusia ja uusia tulkintoja eikä mikään tulkinta voi tavoittaa todellisuuden koko moninaisuutta, kaikki tulkinnat eivät silti ole mahdollisia, yhtä päteviä ja yhtä perusteltuja. Samalla tulee selväksi, että jää lopulta tiedeyhteisön ratkaistavaksi, voidaanko tutkimustulosten mukaista tulkintaa pitää aineiston kanssa yhteensopivana myös uusien ja mahdollisesti kriittisten tulkintojen jälkeen."* Olen pyrkinyt helpottamaan tiedeyhteisön tehtävää esittämällä tekemiäni tulkintoja avoimesti ja perustellusti.

Olisiko analyysissa pitänyt huomioida haastattelujen lähes 10 vuoden aikajänne ja jaotella tulokset kolmen eri haastattelukerran mukaisesti? Korostuuko yksittäisen haastateltavan

persoonallinen retorinen puhetyyli liikaa tuloksissa? Kysymykset ovat relevantteja tutkimuksen luotettavuuden ja edustavuuden kannalta. Yksinkertaisena vastauksena voidaan sanoa, että tutkimukselliset valinnat on tehty pitkälti aineiston ehdolla. Koska haastattelut ovat käsitelleet koulutuspolitiikkaa laajemmin ja ovat olleet rakenteeltaan jokseenkin väljiä, ei kaikilta haastateltavilta ole kysytty eksaktisti samoja kysymyksiä. Näin ollen läheskään kaikki haastateltavat eivät ole puhuneet tutkittavista ilmiöistä. Tarkistus osoittaa, että noin puolta 30 haastateltavasta on siteerattu tulososiossa. Samoin huomataan, että muutamaa haastateltavaa on lainattu toisia useammin. Toisaalta, kahteentoista OECD-haastatteluun ei lopulta sisällynyt tähän tutkimukseen kovinkaan paljoa analysoitavaa, joten siteerattujenkin osuus on käytännössä suurempi.

Analyysiin on tästä huolimatta sisällytetty kaikki haastateltavat, jotka ovat puhuneet kyseisistä ilmiöistä. Niin sanottuja poikkeavia havaintoja ei ole sivuutettu – päinvastoin niitä jopa odotettiin samalla kun hämmästeltiin toimijoiden konsensuaalisia näkemyksiä. Tehdyt havainnot joka tapauksessa kertovat samalla siitä, mitä ei havaittu. Klaus Mäkelän (1990, 45) sanoin, "erilaisuuden etsintä kannattaa jo senkin takia, että sen jälkeen samanlaisuus on rikkaammin jäsentynyttä". Systemaattisten analyysimallien käyttö nimenomaan jäseni analyysia ja tulosten esittämistä.

Puhetavan muutoksen arvioiminen ajassa olisi ollut äärimmäisen mielenkiintoista, mutta aineisto ei antanut siihen mahdollisuutta. Koulujen profiloitumista ja vanhempien kouluvalintaa oli käsitelty lähinnä EGSIE-hankkeessa, kun taas ranking-listoja FabQ-hankkeessa. Mikäli ilmiöistä olisi kysytty systemaattisesti molemmissa, olisi voitu löytää joitain muutoksia argumentoinnissa. Nyt voidaan vain tyytyä sanomaan, että tutkimus edustaa 2000-luvun vaihteen ja ensimmäisen vuosikymmenen osalta keskeisen peruskoulueliitin näkemyksiä.

#### 7.4 Tutkimuseettisistä valinnoista

Haastattelututkimusten raportoinnissa näkee vaihtelevia käytäntöjä haastateltavien anonymisoinnista. Yleensä jo haastattelupyynnön yhteydessä on sovittu siitä, miten haastateltavien tunnistavuuden kanssa menetellään. Niukko (2006, 72) kertoo, kuinka hän oli pitkällisen pohdinnan jälkeen lopulta päätenyt ratkaisuun merkitä

haastattelusitaatit vastaajittain koodeilla H1 – H18, mutta päätynyt esittämään julkaisun liitteessä (emt, 200–201) listan haastatelluista henkilöistä.

FabQ-hankkeessa oli haastatteluvaiheessa aikoinaan sovittu haastattelujen käytön ehdottomasta anonyymiudesta. Täten oli luontevaa ulottaa kyseinen periaate koskemaan kaikkia haastattelulainauksiani ja anonymisoida Niukon tavoin haastateltavat koodilla. Tästä syystä en myöskään esitä haastateltavista henkilölistaa. En koe, että tämä valinta heikentäisi tutkimukseni painoarvoa. Toki, Suomen kokoisessa maassa monet peruskoulupolitiikkaa läheltä seuraavat voivat viljellä valistuneita arvioitaan haastatelluista toimijoista.

## 8 POHDINTA

*“Hyvin kaavamaisesti voidaan sanoa, että retorikko on, tai ainakin hyvin mahdollisesti on, taitava valehtelija, joka rajoittaa muita. Parrhesiasti on sen sijaan rohkea totuudenpuhujana, joka asettaa itsensä ja suhteensa toisiin riskinalaiseksi.” (Foucault 2011, 14.)*

Tutkimus rakentui kahdelle työhypoteesille. Ensinnä sille, että empiirinen haastatteluaineisto sisältäisi suomalaiselle poliittiselle puheelle tunnusomaiseksi luonnehdittua ulkoihin pakkoihin vetoavaa välttämättömyyden retoriikkaa. Tämä, jokseenkin arvattava yleisen tason hypoteesi toteutui – haastateltavat mielsivät tai retorisesti korostivat monin paikoin toiminnan mahdollisuudet rajatuiksi. Toinen, astetta spesifimpi työhypoteesi oli, että koulutuksen globaali markkinaistuminen ja uusliberaali kilpailupolitiikka näyttäytyisi sellaisena ulkoisena pakkona, jonka varaan välttämättömyyden retoriikkaa rakennetaan. Tämä toteutui vain osittain, sillä systemaattinen ja yksityiskohtaisempi analyysi osoitti välttämättömyyden retoriikan rakentuvan myös monien muiden tekijöiden varaan.

Mitä tutkimuksen edellä esitetyistä tuloksista voidaan päätellä? Tätä pohdin näin lopuksi oheisen taulukon 4 avulla.

Taulukko 4. Suhtautuminen, puhetapa, argumentointi ja eriarvoisuus

	Suhtautuminen Myönteinen – Kielteinen	Puhetapa Välttämätön – Mahdollinen	Argumentointi	Suhde uusliberaaliin argumentointiin	Eriarvoistuminen
Koulujen profiloituminen	Myönteinen	Välttämätön	Yksilö	Kohtalainen	Kohtuullista ja hallittavissa
Vanhempien kouluvalinta	Myönteinen	Mahdollinen	Yksilö	Heikko	Kohtuullista ja hallittavissa
Valtakunnalliset päätökokeet ja julkiset ranking- listat	Kielteinen	Välttämätön	Koululaitos	Vastainen	Kohtuutonta ja hallitsematonta



Koulujen profiloitumista koskevan argumentoinnin havainnot ja johtopäätökset on koottu yhteen taulukon ylimmälle riville. Pääosin argumentointi käydään yksilötasolla, oppilaan itsestään selvänä oikeutena saada lahjojaan tukevaa ja siten motivoivaa opetusta. Yksilöllisen opetuksen yhdistäminen kansallista kilpailukykyä edistäväksi saa argumentin johtopäätöksen näyttäytymään myönteisenä, mutta tuntuu ruokkivan välttämättömyyttä korostavaa puhetapaa. Tässä mielessä koulujen profiloitumisella voidaan nähdä jonkinlainen yhteys uusliberaaliin yksilön oikeutta korostavaan argumentointiin. Koska koulujen välistä kilpailua ei yhdistetä laadun nostoon tai julkisen koululaitoksen purkamiseen, koen että yhteys uusliberaaliin argumentointiin on kuitenkin vain kohtalainen. Julkisen koululaitoksen sisällä toteutettavan erikoistumisen sisältämästä eriarvoistumisen riskistä puhutaan varsin kohtuullisena ja hallittavissa olevana.

Julkisen koululaitoksen sisällä tarjotun yksilöllisen opetuksen argumentointiin vähentävän painetta koululaitoksen yksityistämiseen. Mikäli tällä viitataan koulutuksen maksuttomuuden periaatteen muuttumiseen, on äärimmäisen vaikea kuvitella, että sitä ryhdyttäisiin toteuttamaan perusopetuksesta käsin. Angloamerikkalainen malli hyväosaisten yksityiskouluista lukukausimaksuineen ei ole Suomessa näköpiirissä. Nykyisessä käytännössä voittoa tavoittelemattomat yksityiset koulut toimivat tiiviisti yhteistyössä kunnan kanssa eikä koulun omistuspohja näy oppilaille juuri millään tavoin. On vaikea ottaa kantaa, sisältyykö tällaisten yksityisten koulujen olemassaoloon sen suurempia eriarvoistumisen riskejä. Kyse lienee ennemminkin periaatteellisesta näkemyksestä, millä tavoin peruspalveluita julkisen ja yksityisen sektorin välillä tuotetaan.

Vanhempien kouluvalinta argumentointiin niin ikään yksilön kautta. Vapaampi kouluvalinta tarjoaa lisäväylän hakeutua erityisiä oppimistarpeita tukevaan opetukseen. Ns. "tavallisille" lapsille lähikoulu on riittävä ja hyvä vaihtoehto. Kouluvalintaan suhtauduttiin myönteisesti, mutta jostain syystä tässä aineistossa siitä ei kuitenkaan juuri puhuttu välttämättömänä vaan pikemminkin kontingenssin määritelmää mukaillen "jonain mikä on, mutta sen ei tarvitse olla – mutta jos on, niin *ainakin* sen haittailmiöt ovat hallittavissa tarkkaavaisella seurannalla." Angloamerikkalaista koulujen laatuun ja kilpailuun perustuvaa argumentointia ei havaittu tässä aineistossa. Myöskään lähikoulun välttelyä ei

sivuttu, mikä on kuitenkin noussut esiin yhtenä perusteluna vanhemmille toteutetuissa kyselytutkimuksissa (Kosunen 2012, 13–15). Koulutuspoliittisilla toimijoilla tuntuukin olevan suhteellisen vahva luottamus siihen, että kouluvalinnalla ei ole kohtuuttomia vaikutuksia lähikoulujärjestelmälle tai yhteiskuntarakenteelle.

Ranking-listoista käyty argumentointi ei tavoita Suomessa yksilötasoa ja ilmenee ehkä osittain tästä syystä niin kielteisenä. Mikäli Suomessa haluttaisiin muuttaa vallitsevaa käytäntöä, voidaan otaksua, että muutos pitäisi argumentoida juuri yksilötason kautta – informaationa kouluvalintaa tekeville oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Nykyisellään tieto on tarkoitettu ainoastaan asiantuntijakäyttöön koulutuksen kehittämiseksi. Kriittinen suhtautuminen ranking-listoihin suorastaan kiistää uusliberaalit argumentit koulujen laadun nostamisesta keskinäisen kilpailuasetelman myötä – kehityksen nähdään kulkevan yksiselitteisesti päinvastaiseen suuntaan tietojen julkistamisen myötä. Yksikään haastateltavista ei millään tavoin vedonnut kilpailulogiikkaan. Median käsissä julkisten oppimistulosten katsottiin johtavan koulujen kohtuuttomaan leimaamiseen ja siten ilmiö on parasta estää ennen sen pääsemistä valloilleen.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja. Uusliberaali koulupolitiikka on koulujen profiloitumisen ja vanhempien kouluvalinnan osalta omaksuttu melko varauksetta ja konsensuaalisesti (Kivirauma 2001; Seppänen 2006). Politiikka on kuitenkin selvästi suodattanut suomalaisen koululaitoksen erityispiirteessä ja valinnanvapauksia järjestetään maksuttoman ja pääosin julkisen koululaitoksen sisällä (mm. Rinne 2000). Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin (Simola ym. 2010) tunnusmerkit kuten otantaperusteinen tiedonkeruu ja tietojen julkistamattomuus saivat osakseen yhtä konsensusmaisen hyväksynnän. Myös erilaisten lieveilmiöiden riskien hallinta tuntuu olevan ominaista suomalaiselle koulutuspoliittiselle toimijalle (Niukko 2006). Uusliberaali kilpailua korostava argumentointi oli lopulta melko vähäistä. Ilmeisesti suomalaiset koulut koetaan edelleen suhteellisen tasalaatuisiksi, joten kilpailuargumentoinnille ei ole syntynyt tilaa.

Yllä esitetystä herää ainakin kolme kiinnostavaa uutta kysymystä jatkotutkimusta varten. Yksi työn ohessa herännyt kysymys koskee uusliberaalin koulupolitiikan omaksumisen

erojen ja samankaltaisuuksien selvittämistä Suomessa ja Ruotsissa. Kuten Klitgaard (2007) on esittänyt, on myös Ruotsissa 1990-luvun taitteesta lähtien sovellettu vanhempien kouluvalintaa ja kouluja on kannustettu profiloitumaan. Ruotsissa koulutuspoliittinen käänne on johtanut kuitenkin myös yksityisten vapaakoulujen määrän kasvuun ja ranking-listojen julkistamiseen. Vertailevan tutkimuksen keinoin olisi kiinnostava selvittää, minkälaisia eroja kahden pohjoismaista hyvinvointivaltion regiimiä edustaneen maan poliittisen argumentoinnin väliltä on löydettävissä.

Toinen kiintoisa tutkimusaihe kumpuaa koulutuspoliittisten toimijoiden "riskienhallittavuuspuheesta". Haastatellut poliitikot ja virkamiehet tuntuivat vahvasti uskovan, että koulujen profiloitumiseen ja vanhempien kouluvalintaan yhdistetty eriarvoisuuden siemen on hallittavissa tarkkaavaisella seurannalla tai arvioinneilla. Ranking-listoihin liittyvä eriarvoisuus ei sitä vastoin ole enää kohtuullista. Tästä herää väistämättä mieleen seuraava kysymys: mikäli seurannalla tai arvioinnilla huomataan tietyn toimintapolitiikan johtaneen epätoivottuun lopputulokseen, onko valittua suuntaa mahdollista muuttaa virkamiehen työpöydän takaa? Esimerkiksi jos kouluvalinnan todetaan – niin kuin monet tutkimukset ovat esittäneet – kiihdyttävän eriarvoisuutta jo *kohtuuttomasti*, ovatko esimerkiksi vanhemmat valmiita luopumaan "saavutetusta edusta" yhteisen hyvän nimissä? Tuoreen kyselyn (Helsingin Sanomat 22.10.2012) mukaan selvä enemmistö pääkaupunkiseudun vanhemmista vastustaa kouluvalintaoikeuden rajoittamista. Onko valittu politiikka enää nytkään hallittavissa? Tällaisten polkuriippuvuuden solmukohtien problematisointi tarjoaa jatkotutkimukselle mielenkiintoisen tutkimusasetelman.

Kolmas mahdollinen tutkimuskysymys koskee haastateltavien konsensusmaista puhetapaa. Kaikki kolme tutkittavaa ilmiötä näyttäytyvät sängen epäpolitisoituneena, vailla toimijoiden välistä konfliktia. 2000-luvun alun PISA-tutkimusten menestyksen on todettu legitimoivan harjoitettua politiikkaa (Rautalin & Alasuutari 2009) ja voidaan ajatella, että osin tästä syystä eriäviä mielipiteitä ei synny. Mikäli tulevien PISA-tutkimusten oppimistuloksissa ilmenee muutosta – etenkin tulosten heikkenemistä,

saattaa se avata tilaa uudentlaiselle argumentoinnille. Tällöin vastaavan analyysimallin soveltaminen voi olla jälleen mielekäästä.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. (2001): Kuka tarvitsee yhteistä koulua – 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ahonen, S. (2002): From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.
- Ahonen, S. (2003): Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010): Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1996): Toinen tasavalta – Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2007): Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Andersson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H. (toim.) (1993): Hyvinvointivaltio ristiaallokossa – arvot ja tosiasiat. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. (2006): In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 229–243.
- Atjonen, P. (2005): Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Ball, S. J. (1993): Educational Markets, Choice and Social Class: the markets as a class strategy in the UK and in USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3–19.
- Ball, S. J. (1998): Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119–130.
- Berndtson, E. (2008): Poliittika tieteenä – Johdatus valtio-opilliseen ajatteluun. 11. painos. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Bernelius, V. (2011): Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76 (5), 479–493.
- Best, J. (1987): Rhetoric in Claims-Making: Constructing the Missing Children Problem. *Social Problems*, 34 (2), 101–121.
- Dale, R. (1999): Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1–17.

- Dale, R. (2000): Globalization: A new world for comparative education? Teoksessa J. Schriewer (toim.) Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main: Peter Lang. p. 87–109.
- Ehrnrooth, J. (1990): Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Esping-Andersen, G. (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (2011): The Courage of the Truth (The Government of Self and Others II). Lectures at the collège de France 1983–1984. Palgrave Macmillan, New York. [http://pages.uoregon.edu/koopman/events\\_readings/cgc/foucault\\_CdF\\_84\\_CT\\_complete.pdf](http://pages.uoregon.edu/koopman/events_readings/cgc/foucault_CdF_84_CT_complete.pdf)
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999): Convergence and Divergence in European Education and Training Systems. University of London. Institute of Education.
- Haapanen, P. (1996): Roomalaisten korkein taito – Johdanto antiikin retoriikkaan. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tampere: Vastapaino.
- Hart, R. P. (1997): Modern Rhetorical Criticism. Boston: Allyn and Bacon.
- Hay, C. & Rosamond, B. (2002): Globalization, European integration and the discursive construction of economic imperatives. Journal of European Public Policy, 9 (2), 147–167.
- Heiskala, R. (2006): Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi jako – Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 14–42.
- Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.) (2006): Uusi jako – Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus.
- Hiipakka, J. (1998): Vahvat linkit ja pätevä päättely: muodollisen päättelyn teoriaa. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuutila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Tampere: Gaudeamus.
- Hilpelä, J. (2004): Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 55–65.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008): Tutkimushaastattelu – temahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirvi, V. (1996): Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) (2005): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (2001): Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Joas, H. (2004): Morality in an Age of Contingency. *Acta Sociologica*, 47 (4), 392–399.
- Julkunen, R. (2001): Suunnanmuutos – 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Juti, R. (2001): Johdatus metafysiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. (1998): Retoriikka. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Tampere: Gaudeamus.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012): Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kallo, J. (2009): OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education. *Kasvatusalan tutkimuksia* 45. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kantola, A. (2002): Markkinakuri ja managerivalta – Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. Helsinki: Loki.
- Kantola, A. (2006): Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi jako – Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Kauko, J. (2011): Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 239. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos.
- Kaukonen, S. (2006): Pakkojen sanelemaa talouspolitiikkaa? Globalisaatio ja EU talouspoliittisten päättäjien diskursseina Suomessa ja Ruotsissa. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Yleisen valtio-opin laitos.
- Kettunen, P. (2008): Globalisaatio ja kansallinen me – kansallisen katseen historiallinen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Kiuasmaa, K. (1982): Oppikoulu 1880–1980: oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen.

- Kivirauma, J. (2001): Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Klitgaard, M. B. (2007): Do Welfare State Regimes Determine Public Sector Reforms? Choice Reforms in American, Swedish and German Schools. *Scandinavian Political Studies*, 30 (4), 444–468.
- Koivuhovi, S. (2012): Lähikoulu vai painotettu opetus? Kouluvalintatyyppien mallintaminen Espoon kouluvalintatilanteessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kopperi, M. (1998): Ihminen vapaana valitsijana. Uusliberalismin haaste sosiaalietiikalle. Teoksessa A. Raunio (toim.) Kansainvälinen solidaarisuus ja sosiaalietiikka. STKS:n symposiumissa marraskuussa 1997 pidetyt esitelmät. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 212. Helsinki: STKS.
- Kosonen, P. (1998): Pohjoismaiset mallit murroksessa. Tampere: Vastapaino.
- Kosunen, S. (2012): "Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti" – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43 (1), 7–19.
- Kulovaara, K. (2007): Kilpailuvaltion kielioppi – Työmarkkinapoliittisen retoriikan analyysi. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Kyntäjä, T. (1993): Tulopolitiikka Suomessa – Tulopoliittinen diskurssi ja instituutiot 1960-luvulta 1990-luvun kynnykselle. Helsinki: Gaudeamus.
- Laitinen-Kuikka, S. (2005): Euroopan sosiaalinen malli – Gøsta Esping-Andersen ja tulevaisuuden hyvinvointivaltio. Teoksessa Juho Saari (toim.) Hyvinvointivaltio. Suomen mallia analysoimassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lampinen, O. (1998): Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlenn, J. & Hamlin, J. (1999): *Trading in the Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (toim.) (1999): Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms. Uppsala reports on education 34.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (toim.) (2000): Public discourses on education governance and social integration and exclusion. Analyses of policy texts in European contexts. Uppsala Reports on Education 36.



- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (toim.) (2001): Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion. Uppsala Reports on Education 37.
- Lindström, A. (2005): Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Löfgren, H. (2007): Yrittäjäyyspuhe hallituksen yrittäjyyden politiikkaohjelmassa ja siihen liittyvässä lehtikirjoittelussa vuonna 2004. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Viestinnän laitos.
- Moilanen, T. & Roponen, S. (1994): Kvalitatiivisen aineiston analyysi Atlas/ti-ohjelman avulla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Mäkelä, K. (1990): Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.): Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Niukko, S. (2006): 'Yhteistyötä ilman riskejä'? OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 251.
- Novoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003): Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423–438.
- Numminen, J. (1994): Koulutuspolitiikan vaihtoehdot. Tampere: Tammer-paino Oy.
- OECD (1992): Education at a Glance. OECD indicators. Paris: OECD.
- OKM (2005): Menestys PISA-tutkimuksissa toi kehuja ja kiireitä. Artikkelin Opetusministeriön Etusivu-verkkolehdestä 24.2.2005. <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2005/2402/pisa.html>, 17.9.2012.
- Ollikainen, A. (1999): The Single Market for Education and National Educational Policy – Europeanisation of Finnish education policy discourses 1987–1997. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 49. Turku: Turun yliopisto.
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007): Globalisation, Education Policy and Politics. Teoksessa B. Lingard & J. Ozga (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge, 65–82.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (toim.) (2011): Fabricating Quality in Education – Data and governance in Europe. New York: Routledge.
- Palonen, K. (1988): Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.
- Palonen, K. (1997): Kootut retoriikat. Esimerkkejä politiikan luennasta. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 11.

- Palonen, K. & Summa, H. (1996): Johdanto: Retorinen käänne? Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Perusopetuslaki 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, 20.9.2012.
- Power, S. & Frandji, D. (2010): Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy* 25 (3), 385–396.
- Rautalin, M. & Alasuutari, P. (2009): The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy*, 24 (5), 539–556.
- Rinne, R. (2000): The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review*, 52 (2), 131–142.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. (2004): Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus*, 35 (1), 34–54.
- Rinne, R., Kivirauma J. & Hirvenoja, P. (2001): Nordic Educational Policy under Siege: Finnish educational politicians tell their stories. Teoksessa S. Lindblad & T. Popkewitz (toim.) *Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala Reports on Education 37.
- Rinne, R., Kivirauma J., Hirvenoja, P. & Simola, H. (2000): From Comprehensive School Citizen towards Self-selective Individual. Teoksessa S. Lindblad & T. Popkewitz (toim.) *Public discourses on education governance and social integration and exclusion. Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala Reports on Education 36.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002): Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Educational Policy*, 17 (6), 643–658.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. (2011): Arvioinnin arvo: suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. *Kasvatusalan tutkimuksia* 56. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Salonen, H. (2005): *Demokraattinen rauha Bill Clintonin ja George W. Bushin retoriikassa vuosina 1997–2004*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto, Poliitiikan tutkimuksen laitos.
- Sarjala, J. (2002): *Taistelu peruskoulusta*. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.) *Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan – Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta*. VSV ry: Helsinki.

- Seppänen, P. (2003): Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 175–187.
- Seppänen, P. (2006): Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa - Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. (2012): Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet – Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Simola, H. (2004): Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala, & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2.
- Simola, H. (2005): Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (2), 179–187.
- Simola, H. (2006): Kuusi teesiä laadunvarmistuksesta. *Tieteessä tapahtuu* 23 (3), 44–49.
- Simola, H. (2008): Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. (2010): Vasten valtavirtaa – polkuriippuvuus, kontingenssi ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa. *Hallinnon tutkimus* 29 (4), 285–302.
- SiVM (1998): Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp. Hallituksen esitys koulutusta koskeväksi lainsäädännöksi.
- Sorvari, H. (2008): *Palveludirektiivin retoriikka ja argumentaatio: näkökulma Euroopan sisämarkkinoiden ja sosiaalipolitiikan suhteesta*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Yhteiskuntapolitiikan laitos.
- Steiner-Khamsi, G. (2004): *Globalization in Education: Real or Imagined?* Teoksessa G. Steiner-Khamsi (toim.) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. (1992): *WPindex-laadullisen aineiston analyysiohjelma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. (2010): *PISA 2009 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2010:21.

- Summa, H. (1996): Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tampere: Vastapaino.
- Suominen, E-M. (2007): Ammatillinen kuntoutus ja sosiaalipolitiikan suunnanmuutos. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto, Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Taylor, M. (1975): The Theory of Collective Choice. Teoksessa F. I. Greenstein & N. W. Polsby (toim.) Handbook of Political Science. Vol. 3. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Toulmin, S. (1958): The Uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2001): Return to Reason. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uotinen, J. (2008) Juoksuhiekka ja tilkkutäkki – laadulliset tutkimuskäytännöt ja äänen kunnioittaminen. Teoksessa O. Fingerroos & T. Kurki (toim.) Ääniä arkistosta – haastattelut ja tulkinta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Varjo, J. (2007): Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen – Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 209. Helsingin yliopisto.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. (2011): Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. Yhdyskuntasuunnittelu 49 (4), 8–25.
- Varjo, J. & Kauko, J. (2008): Indikaattorien aika: koulutusindikaattorit valtiollisena hankkeena Suomessa. Kasvatus 39 (3), 149–163.
- Varjo, J., Simola, H., Rinne, R., Pitkänen, H. & Kauko, J. (2011): Perusopetuksen arvioinnin totuudet – mukautumista vai omaperäisyyttä. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- VISK: Hakulinen A., Viikuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R. & Alho, I. (2004): Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> Verkkoaversio, viitattu 28.9.2012.
- Vähänen, M. (2011): Talouskriisin anatomia – Metaforinen luenta eduskunnan talousretoriikasta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu.
- West, A. & Pennell, H. (2000): Publishing School Examination Results in England: incentives and consequences. Educational Studies 26 (4), 423–436.