



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Joel Numminen

**Lähiökoulut kaupunkialueiden eriytymisen
tarkastelussa**

Johtamisen akateeminen yksikkö
Aluetieteen pro gradu -tutkielma
Hallintotieteiden maisteriohjelma

Vaasa 2026

VAASAN YLIOPISTO**Johtamisen akateeminen yksikkö**

Tekijä:	Joel Numminen		
Tutkielman nimi:	Lähiökoulut kaupunkialueiden eriytymisen tarkastelussa		
Tutkinto:	Hallintotieteiden maisteri		
Oppiaine:	Aluetiede		
Työn ohjaaja:	Ilkka Luoto		
Valmistumisvuosi:	2026	Sivumäärä:	73

TIIVISTELMÄ:

Alueellinen eriytyminen tai segregaatio on noussut osaksi suomalaista yhteiskunnallista ja kaupunkikehityksellistä keskustelua. Tähän on vaikuttanut etenkin Ruotsin pitkälle edenneet haasteet asuinalueiden negatiivisessa eriytyemisessä ja siitä seurannut rikollisuuden ja turvattomuuden kasvu. Kuitenkin myös Suomessa on puhuttanut pääkaupunkiseudun lievempi jengiytymiskehitys. Toisaalta Suomessa myös koulujen välinen eriytyminen on herättänyt keskustelua sellaisten ilmiöiden, kuten heikentyneiden PISA -tulosten, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuden kasvamisen ja koulushoppailun kautta.

Pro gradu -tutkielmassa tutkittiin alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen välistä yhteyttä ja sitä, millaiset mahdollisuudet kouluilla on toimia ja vaikuttaa asuinalueiden eriytymisen kehityksessä. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluin, johon osallistui yhteensä kahdeksan kolmen eri suomalaisen kaupungin koulutoimessa tai koulutuksellisessa luottamustoimessa työskentelevää tai toimivaa henkilöä. Tutkimustulosten analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkielma tarjoaa näkökulmia alueelliseen eriytymiseen ja koulujen eriytymiseen koulutoimen katsontakannan kautta.

Haastateltavien vastauksissa näkyi ymmärrys alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen keskinäisriippuvuudesta. Niin oppilaaksiottoalueet, koulushoppailu, määrärahojen epätasainen jakautuminen, kuin s2-statuskin nostettiin esille ilmiön haasteellisuuden ja monisyisyyden osalta. Haastateltavat pitivät alueellista eriytymistä haasteena myös kouluille ja näkivät joitakin koulujen vaikutusmahdollisuuksia ilmiön lievittämiseksi. Haastateltavat kuitenkin korostivat etenkin sosiaalisen sekoittamisen kaltaisia laaja-alaisia politiikkatoimia ilmiön ehkäisemiseksi.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kouluilla ja asuinalueilla on keskinäinen vaikutus toisiinsa alueellisessa eriytyemisessä ja koulujen eriytyemisessä. Tekijät, kuten koulun maine ja koulun oppilaiden oppimistulokset voivat vaikuttaa vanhempien kouluvalintoihin, painosluokille hakeutumiseen sekä muuttopäätöksiin. Toisaalta kouluilla on myös mahdollisuuksia toimia positiivisina yhteisöllisyyden tukijoina heikommin pärjäävillä alueilla, esimerkiksi ohjaamalla oppilaita harrastusten pariin tai mahdollistamalla koulun tilojen laajempi käyttö koulupäivän jälkeen. Asuinalueen ja koulun maine ei kulje käsikädessä, vaikkakin samansuuntaisia piirteitä voi olla havaittavissa. On kuitenkin todettava, että koulujen vaikutusmahdollisuudet ovat kohtalaisen rajallisia, eikä haasteet ole ratkaistavissa ilman monialaisia kehittämis- ja politiikkatoimia.

AVAINSANAT: segregaatio, alueellinen eriytyminen, koulujen eriytyminen, oppimistulokset, teemahaastattelu

Sisällys

1	Johdanto	5
1.1	Tutkimuksen taustaa	5
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	7
1.3	Tutkielman rakenne	8
2	Alueellinen eriytyminen ja sen lähikäsitteet	9
2.1	Alueellisen eriytymisen ja alueellisen segregaation suhde	10
2.2	Etninen eriytyminen	11
2.3	Alueellisen eriytymisen mittaaminen	13
2.4	Alueellinen erilaistuminen	14
2.5	Alueellinen eriytyminen Suomessa	16
3	Koulujen eriytyminen ja alueellisen eriytymisen dynamiikka	19
3.1	Koulujen eriytyminen	19
3.2	Koulujen eriytymisen ja alueellisen eriytymisen yhteys	22
3.3	Alueiden maine ja yhteys kouluihin	23
3.4	Koulushoppailu	24
3.5	Koulu alueellista eriytymistä torjuvana voimana?	27
3.6	Tarveperustainen rahoitus	29
4	Aineistot ja metodi	31
4.1	Teemahaastattelu	32
4.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	34
5	Tutkimuskaupungit	36
6	Tutkimuksen tulokset	40
6.1	Koulujen eriytymisen ja alueellisen eriytymisen suhde kohdekaupungeissa	40
6.2	Koulushoppailu ja painotetut luokat	43
6.3	Opettajasegregaatio	47
6.4	Erot ylä- ja alakoulujen välillä koulujen eriytymisessä	49
6.5	Tarveperustainen rahoitus eroja tasaavana työkaluna	51
6.6	Koulut vetävinä ja työntävinä tekijöinä muuttopäätöksissä	53

6.7	Koulujen mahdollisuudet aluetta sitouttavana voimana.	55
7	Johtopäätökset	59
7.1	Jatkotutkimusehdotukset	62
	Lähteet	64
	Liitteet	71
	Liite 1 Haastattelukysymysrunko	71

1 Johdanto

Alueellinen eriytyminen tai alueellinen segregatio on kaupunkitilassa tapahtuva ilmiö, joka voi kasvattaa eriarvoisuutta, näköalattomuutta ja turvattomuuden tunnetta kaupunkitilassa. Ilmiön voimakkuus voi vaihdella huomattavasti; globaalin etelän slummiutuneet kaupunginosat ja huono-osaisuuden keskittyminen tietyille asuinalueille Suomessa ovat yhtäältä esimerkkejä alueellisesta eriytymisestä.

Viime vuosina alueellinen eriytyminen on puhuttanut ja noussut huolenaiheeksi Suomessa ennen kaikkea Ruotsin suurimpien kaupunkien jengiytymiskehityksen myötä. Alueellinen eriytyminen voi vaikuttaa asukkaiden elämään monitahoisesti elämän eri osa-alueilla. Eriarvoisuuden ja turvallisuudentunteen lisäksi ilmiö voi näkyä esimerkiksi kasautuvana huono-osaisuutena, asumis- ja koulutus päätöksissä, sekä palveluiden ja julkisen liikenteen saatavuudessa (Eerola ja Saarimaa, 2019, s. 239). Lisäksi alueellinen eriytyminen voi johtaa koulujen oppimistulosten eriytymiseen, ja oppimismahdollisuuksien eriarvoistumiseen (Ramos Lobato ja Bernelius, 2023, s. 237).

2020-luvun Suomessa koulujen eriytyminen on noussut mielipiteitä jakavaksi ja varsin laajalti uutisoiduksi ilmiöksi. Hakusana "koulujen eriytyminen" tuottaa pelkästään Ylen nettisivulla kymmeniä hakutuloksia, joista suurin osa keskittyy noin viiden viimeisen vuoden sisään. Siten koulujen eriytymistä voi pitää Suomessa varsin puhuttavana ja jossain määrin nousevanakin ilmiönä. Tässä tutkielmassa käsittelen alueellista eriytymistä erityisesti lähiökoulujen ja koulujen eriytymisen näkökulmasta.

1.1 Tutkimuksen taustaa

Suomessa koulujen eriytyminen on noussut julkiseen keskusteluun muun muassa PISA-tutkimusten kautta havaitussa suomalaisten lasten ja nuorten oppimistulosten tasaisessa heikentymisessä. Perinteisesti Suomessa oppimistuloksiltaan heikommin pärjäävät koulut ovat keskittyneet kaupunkien ulkopuolelle, etenkin maaseudun

kouluihin. Kuitenkin viime vuosikymmeninä yhä useampi näistä kouluista on sijoittunut suurempien kaupunkien negatiivisesti eriytyneille alueille. (Ramos Lobato ja Bernelius 2023, s. 231) PISA 2022-tutkimuksessa todettiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden menestyvän oppimistuloksissaan kantaväestöä heikommin. Lisäksi havaittiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suuren osuuden vaikuttavan yksittäisten koulujen tasolla negatiivisesti maahanmuuttajataustaisien oppilaiden menestymiseen PISA-kokeissa. Jo aikaisemmissa PISA-tutkimuksissa on tunnistettu sosioekonomisen taustan vaikutus oppimistuloksiin. (Pulkkinen ja muut, 2024, s. 111) Koska maahanmuuttajataustaisella väestöllä Helsingissä on keskimäärin kantaväestöä heikompi sosioekonominen asema, ovat he toisinaan yliedustettuina heikommin pärjääviksi miellettyillä asuinalueilla ja siten näiden asuinalueiden lähikouluissa. (Ramos Lobato ja Bernelius, 2023, s. 230) Vaikka syitä oppimistuloksien yleiseen heikentymiseen ei ole onnistuttu selvittämään kattavasti, yhtenä vaikuttavana tekijänä pidetään koulujen oppilaspohjan välistä eriytymistä. (Ramos Lobato ja Bernelius 2023, s. 231)

Suomessa lapset ja nuoret jaotellaan ensisijaisesti asuinosoitteensa perusteella peruskouluihin. Esimerkiksi Turussa, joka on yksi tutkielmassa tarkasteltavista kaupungeista, oppivelvollisille on osoitettu oma lähikoulu. Lähikoulu määräytyy kaupungissa toteutetun oppilasaluejaon mukaan. Osoitettu koulu ei välttämättä ole maantieteellisesti kotiosoitetta lähin koulu, mutta jaottelussa pyritään mahdollisimman lyhyeen ja vaarattomaan koulumatkaan. (Turun kaupunki, 2024)

Peruskoulun määräytyessä ensisijaisesti asuinosoitteen perusteella, tarjoaa lähiökoulujen tutkiminen omanlaisensa tarkastelupinnan asuinalueisiin ja niiden eriytymiseen. Yhteys alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen välillä johtuu yksinkertaisimmillaan maantieteestä. Lapset ja nuoret jaotellaan ensisijaisesti asuinosoitettaan lähellä sijaitsevaan kouluun. Pelkistettynä, jaottelun myötä hyvä- tai huono-osaisuuden keskittyminen tietyille kaupungin alueille keskittää myös parempi- ja heikompiosaiset oppilaat samaan kouluun. Kosusen ja muiden (2024, s. 8) mukaan yllä mainittua kehitystä vahvistaa entisestään vanhempien mahdollisuus valita kunnan

tarjoamista opetuspaikoista muukin kuin lähialueen koulu. Pitkälle kehittyessään koulujen eriarvoistuminen tarkoittaa varsin toisistaan poikkeavaa oppimisympäristöä kaupungin eri alueilla. Sitä vastoin asukas- ja asuntopohjaltaan monipuoliset alueet taas luovat heterogeenisemmän oppilaspuhjan lähikouluun.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on tunnistaa alueellisen eriytymisen vaikutuksia koulujen näkökulmasta. Yhtäältä negatiivisesti eriytyneen alueen dynamiikka saattaa voimistaa myös paikallisen koulun eriytymistä. Toisaalta kouluille voi olla mahdollista toimia aluetta yhdistävänä ja kokoavana voimana yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden kautta. Koulut toimivat tärkeänä osana kaupunkitilallista dynamiikkaa ja kiinnittävät yhden merkittävän väestöosan, lapset ja nuoret, koulun kautta maantieteelliseen osaan kaupunkia. Koulua käyvien lasten ja nuorten lisäksi, koulu toimii tiiviinä osana koulujen ja kotien välistä vuorovaikutusta, sitoen sekä perheenjäseniä että koulun henkilökuntaa vaikutuspiiriinsä. Laajempaa kokonaisuutena tarkasteltuna alueiden ja koulujen välinen eriytyminen ja vuorovaikutussuhteet koskettavat osaltaan varsin laajaa joukkoa kaupungin asukkaita.

Teoriaosuuden tavoitteena on muodostaa käsitykset ja raamit alueellisen eriytymisen ja koulujen välisen eriytymisen vuorovaikutteisuudesta kansainvälisen ja suomalaisen tutkimuskirjallisuuden kautta. Tutkimushaastattelut puolestaan valottavat asiantuntijoiden käytännön näkemyksiä ja kokemuksia kolmesta suomalaisesta kaupungista, Tampereelta, Turusta ja Vaasasta.

Tutkielman tutkimuskysymykset konkretisoituvat tutkielman tavoitteiden kautta. Siten tutkielman tutkimuskysymyksiksi muodostuu:

1. Millaisena alueiden ja koulujen eriytymisen yhteys näyttäytyy koulutoimen näkökulmasta?

2. Miten lähiökoulut vaikuttavat alueellisen eriytymisen tulkintatapoihin?

1.3 Tutkielman rakenne

Tutkielma rakentuu alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen dynamiikan teorian ja käytännön todellisuuden ympärille. Luvussa 2. käydään läpi alueellista eriytymistä ilmiönä ja luvussa 3. siirrytään koulujen eriytymisen tarkasteluun. Alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen erillisen tarkastelun jälkeen tutkielmassa kuvataan näiden paikoin voimakastakin keskinäisriippuvuutta ja moniulotteisuutta luvun 3. loppupuolella. Teoriaosuuden päätteeksi tarkastellaan niin ikään saman luvun lopussa koulujen mahdollisuuksia erillisinä toimijoina, alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen kehyksessä. Luku 4. on menetelmäluke, jossa käydään läpi tutkimuksessa käytettävää aineistoa ja metodia. Aineiston ja metodin läpikäymisen jälkeen luvussa 5. esitellään tutkimuksen kohteena olevat kaupungit lyhyesti. Luvussa 6. paneudutaan varsinaisen analyysin pariin ja tuodaan esiin haastatteluaineistoja moniulotteisesti useassa alaluvussa. Luvussa 7. nivotaan yhteen tutkimuksen johtopäätökset ja esitellään tutkimuksen aikana havaitut jatkotutkimusehdotukset.

2 Alueellinen eriytyminen ja sen lähikäsitteet

Massey ja Denton (1988, s. 238) määrittelevät alueellisen eriytymisen ilmiöksi, jossa vähintään kaksi toisistaan poikkeavaa väestöryhmää keskittyvät eri alueille kaupunkitilassa. Käytännössä keskittyminen voi näyttäytyä esimerkiksi tietyn vähemmistöryhmän yliedustuksena tai eristäytymisenä tarkastellulla alueella. Alueellinen eriytyminen tarkoittaa siis väestöryhmien epätasaista sijoittumista kaupungissa. Alueellista eriytymistä voidaan havainnoida eri mittakaavoissa, koko kaupungista ja sen lähialueista yksittäisiin asuinalueisiin ja kortteleihin. (van Kempen ja Özüekren, 1998, s. 1632)

Sosioekonomisilla eroilla tarkoitetaan eroja esimerkiksi koulutustason, tulojen ja sosiaaliluokan välillä (Riitaoja, 2010, s. 139). Eerolan ja Saarimaan (2019 s. 239–240) mukaan alueellinen eriytyminen voi aiheuttaa ylisukupolvisen huono-osaisuuden kasautumista, sosiaalisten verkostojen yksipuolistumista ja epätasapainoa palveluiden saavutettavuudessa kaupunkitilassa.

Vaikka alueellisesta eriytymisestä puhutaankin väestöryhmien sijoittumisen kautta, sitä ei pidä mieltää staattiseksi ilmiöksi. Vilkama ja muut (2013, s. 486) toteavatkin muuttoliikkeen ylläpitävän ja usein myös voimistavan alueellista eriytymistä keskiluokkaisten asukkaiden hakeutuessa pois tai välttääessä negatiivisesti eriytyneiksi miellettyjä alueita. Hyvä- ja keskituloisilla asukkailla on heikompituloisia asukkaita enemmän vaihtoehtoja asuinpaikkansa valitsemisessa, jolloin huono-osaisuus voi alkaa kasautua tietyille asuinalueille. Kyse ei olekaan siitä, etteikö matalatuloiset asukkaat havainnoisi ja kokisi samoja alueisiin yhdistettäviä piirteitä kuin hyvätuloiset, vaan siitä, ettei matalatuloisilla välttämättä ole rahallisia tai sosiaalisia resursseja muuttaa toiselle alueelle (Feijten ja van Ham, 2009, s. 2014–2015).

Bråma (2006, s. 22) tuo esille, kuinka keskittyminen paikallistasolla negatiivisesti eriytyneisiin alueisiin suuntaa eriytymisen luonnetta ilmiönä herkästi väärin. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään yksittäisten alueiden haasteista, vaan laajemmasta

yhteiskunnallisesta kehityksestä. Eriytymistä voi pitää dynaamisena prosessina, joka rakentuu yksilöiden valinnoista ja mahdollisuuksista, kuten muuttoliikkeestä ja taloudellisista vaikuttimista. Yksilöt eivät kuitenkaan toimi tyhjiössä, vaan yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset normit ja mielipiteet vaikuttavat yksilöiden valintoihin. Samoin tekevät yhteiskunnassa ja kaupunkitilassa tapahtuvat politiikkatoimet, jotka vaikuttavat niin tulonjakoon kuin asunto- ja palvelutarjontaan. (Bråma, 2006, s. 22–23)

2.1 Alueellisen eriytymisen ja alueellisen segregaatiosuhde

Käsitteinä alueellinen eriytyminen ja segregatio ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta sävyiltään ja voimakkuudeltaan ne eroavat toisistaan. Bernelius (2013, s. 28) kuvaa käsitteitä pitkälti päällekkäisiksi, tuoden esille segregaatiosuhteen voimakkaamman ja negatiivisemmän luonteen. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa törmää lähinnä segregatio -termiin, ilmiön voimakkuuden vaihtelusta riippumatta. Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa on sen sijaan usein suosittu alueellisen eriytymisen käsitettä segregatio käsitteen sijaan (esim. Vilkkama, 2011 ja Bernelius, 2013).

Rasinkankaan (2013, s. 35) mukaan suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa on käytetty alueellisen eriytymisen termiä erityisesti segregaatiosuhteen käsitteeseen liitettävien kielteisten miellejohdteiden vuoksi. Toisaalta Kortteinen ja Vaattovaara (2015) sanoittavat valinnan puhua alueellisesta eriytymisestä segregaatiosuhteenä, kun ilmiö aiheuttaa selvästi negatiivista kehitystä, eli hyvinvoinnin laskua huono-osaisuuden keskittymisessä.

Koska tässä tutkielmassa alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen välistä dynamiikkaa lähestytään lähiö- ja lähikoulujen kautta, on katsoakseni sopivampaa hyödyntää alueellisen eriytymisen käsitettä. Kyseinen valinta on tehty ennen kaikkea kahdesta syystä. Ensimmäiseksi tutkimuskysymykset jättävät avoimeksi dynamiikan mahdolliset negatiiviset, mutta myös positiiviset tai neutraalit vaikutukset. Toisekseen

negatiivisesti eriytyneellä alueella sijaitsevat koulut saattavat olla jo valmiiksi haavoittuvammassa asemassa. Tutkimuksen tavoitetta ei palvele negatiivisen kehityksen tai mielikuvien korostaminen, vaikka yksittäisiä kouluja tai asuinalueita ei mainitakaan nimeltä. Siten alueellisen segregaation käsitettä voi pitää turhan voimakkaana tämän tutkimuksen näkökulmasta.

2.2 Etninen eriytyminen

Alueellisen eriytymisen tutkimisen juuret ovat etupäässä yhdysvaltalaisen etnisen eriytymisen tutkimuksessa, niin kutsutun Chicagon koulukunnan vaikutuksen myötä. (van Kempen ja Özüekren, 1998, s. 1631–1632) Yhdysvaltaisessa segregaatiotutkimuksessa etnistä eriytymistä on kuvattu usein termien ”white flight” ja ”white avoidance” kautta, jotka kuvaavat valkoihoisten muuttoliikkeen välttelevän tai suorastaan muuttavan pois alueilta, joissa merkittävä osuus asukkaista on taustaltaan afroamerikkalaisia (Bråma, 2006a, s. 1128). Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa termi on käännetty ainakin ”kantaväestön paoksi” ja ”välttelyksi” (esim. Vilkama ja muut, 2013). Eurooppalaisessa kontekstissa etninen eriytyminen pelkistyy usein maahanmuuttajiin ja eri kulttuuritaustoista oleviin henkilöihin, sekä niin sanottuun paikalliseen kantaväestöön.

Van Kempen ja Özüekren (1998, s. 1641–1942) toteavat saatavilla olevien resurssien vaikuttavan vaihtoehtojen laajuuteen asuntomarkkinoilla. Näitä resursseja ovat esimerkiksi taloudelliset, sosiaaliset ja koulutukselliset resurssit, jotka jakautuvat epätasaisesti markkinavetoisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuttajilla on monissa tapauksissa kantaväestöön verrattuna rajatummalla lähtökohdat yhden tai useamman yllä mainitun resurssin omaamisessa, jolloin asumisvaihtoehdot kaventuvat. Osaltaan maahanmuuttajien kohdalla siis voi toistua heikomman sosioekonomisen aseman takia tapahtuva alueellinen eriytyminen.

Peach (1999, s. 342–334) sen sijaan tunnistaa maahanmuuttajien sosioekonomisen aseman merkityksen etniseen eriytymiseen, pitäen kuitenkin sen kokonaisvaikutusta melko rajallisena. Artikkelissa todetaan tutkittujen työväenluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten ryhmien keskittyvän työväenluokkaisille alueille Lontoossa. Keskittyminen suuntautuu kuitenkin vain tietyille työväenluokkaisille alueille. Sama ilmiö toistuu myös parempituloisten maahanmuuttajaryhmien kanssa.

Musterd ja muut (2008, s. 799) havaitsivat etnisten vähemmistöön kuuluvien maahanmuuttajien tulojen olevan korkeammat heidän muuttaessa asuinalueelle, jossa jo ennestään asui samasta lähtömaasta kotoisin olevia asukkaita. Pidemmän aikavälin kuluessa hyöty kuitenkin tasoittui tai kääntyi negatiiviseksi. Alkuvaiheen rahallinen etu voidaan tulkita johtuvan sosiaalisten verkostojen tuottamasta hyödystä, jonka avulla esimerkiksi työllistyminen voi olla helpompaa. Siten sosiaalisten verkostojen tuomat edut voivat houkuttaa maahanmuuttajia keskittymään tietyille kaupungin alueille. Bråma (2006b, s. 29) huomauttaa kuitenkin sosiaalisten verkostojen tarjoamasta vetovoimasta huolimatta, ettei maahanmuuttajilla yksinkertaisesti usein ole yhtäläisiä mahdollisuuksia asumispaikkansa valinnassa kantaväestöön verrattuna. Osansa kokonaisuuteen tuo suurien kaupunkien voimakas kasvuvauhti, jolloin asuntomarkkinoiden kilpailuasetelma johtaa suhteellisesti heikommassa asemassa olevien väestöryhmien vaihtoehtojen kaventumiseen (Van Kempen ja Özüekren, 1998, s. 1647).

Andersen ja muut (2016, s. 22–23) tulevat tutkimuksessaan monitasoiseen lopputulokseen. Asumismuodoiltaan ja tarjonnaltaan homogeeniset alueet eriytyvät etnisesti herkemmin. Lisäksi kantaväestön välttääessä etnisesti eriytyneitä tai sellaisiksi miellettyjä alueita asumispäätöksissään, etninen eriytyminen vahvistuu entisestään.

Riitaoja (2010, s. 139–140) kirjoittaa, kuinka Suomessa maahanmuuttajien kohdalla etnisyyt ja sosioekonominen asema voivat muodostaa yhteen liittyneen heikompiosaisuuden kokonaisuuden, joka ilmenee esimerkiksi vaikeutena työllistyä tai

kouluttautua. Osaltaan tätä asetelmaa voivat pahentaa esimerkiksi kielitaito ja toisinaan myös arvostuksen puute ulkomailla hankittuun koulutukseen. Siten maahanmuuttajien keskimääräisesti matalamman tulotason takia etninen ja sosioekonominen eriytyminen ovat osaltaan päällekkäisiä ilmiöitä. Toisaalta on huomionarvoista, että eriytymistä on havaittu myös pienituloisten kantasuomalaisten ja pienituloisten maahanmuuttajataustaisien ryhmien välillä. (Hannikainen ja muut, 2018, s. 67) Lisäksi Hannikainen ja muut (2018, s. 51–52) havainnoivat lapsien etnisen eriytymisen Suomessa olevan työkäistä väestöä voimakkaampaa Helsingissä, Tampereella ja Turussa.

On kuitenkin muistutettava, ettei etnisyys itsessään ole välttämättä eriytymisen selittävä tekijä, vaan pikemmin tapa erottaa se selvemmin kenties yksioikoisemmin määriteltävästä sosioekonomisesta eriytymisestä. Kuten yllä todettua, etniseen eriytymiseen kiinnittyy muun muassa niin kielelliset, kuin sosiaalisten ja taloudellisten resurssien saatavuuteen liittyvät kysymykset, kuten myös yksilölliset tai yhteisölliset preferenssit. Etnisyyteen itsessään liittyy usein kielelliset eroavaisuudet, mutta niin myös kulttuuriset omaleimaisuudet. Kieli ja kulttuuri ovat toisiinsa vahvasti sidoksissa, eikä niitä, kuten ei etnisyyttäkään, sovi niputtaa turhan yksinkertaiseksi käsitteeksi. Toisaalta kielelliset erot voivat myös vaikeuttaa kulttuurista kohtaamista. Niskavaara ja muut (2022, s. 148) havainnoivat tutkimuksessaan suomenkielisten pitävän etnisiä keskittymiä kulttuurisena ja kielellisenä kysymyksenä, kun taas vieraskieliset katsoivat eriytymisen johtuvan ennen kaikkea rakenteellisista kysymyksistä; sekoittumiseen kantaväestön kanssa ei ole kohtaamispaikkoja tai puitteita. Siten etnisen eriytymisen erottaminen erillisenä alueellisen eriytymisen ilmiötyyppinä voi olla mielekästä luokittelun kannalta, mutta sen sisältämät syvemmät merkitykset on tunnistettava tuon luokan ominaisuuksina.

2.3 Alueellisen eriytymisen mittaaminen

Alueellista eriytymistä voidaan mitata esimerkiksi erilaisuusindeksillä, jonka avulla voidaan mitata kahden eri ryhmän sijoittumisen tasaisuutta kaupunkitilassa.

Erilaisuusindeksi antaa arvoja 0–1 välillä, arvon 0 merkitessä tasaista jakaumista ja arvon 1 merkitessä täydellistä eriytymistä tarkasteltujen joukkojen välillä. Käytännössä arvo asettuu kuitenkin likimain aina ääripäiden välille kaupunkitilassa toteutettavissa mittauksissa (Söderström ja Uusitalo, 2010, s. 64–65). Erilaisuusindeksiä ja muita eriytymistä kuvaavia indeksejä on kuitenkin kritisoitu muun muassa liiallisen irralliseksi kaupunkitilan dynaamisesta todellisuudesta ja vallitsevista rakenteista. Siten voidaan katsoa, että se soveltuu paremmin vain kokonaisuuksien hahmottamiseen. (Bayley ja muut, 2019, s. 236)

Kaupunkitilallista rakennetta voidaankin havainnollistaa grafiikoilla ja paikkatietojärjestelmillä matemaattisia indeksejä selvemmin (Vilkama, 2011, s. 80–81). Siten voidaan todeta, ettei alueellisen eriytymisen mittaamiseen ole vain yhtä, joka tilanteeseen sopivaa tapaa ja usein kuvaavimman lopputuloksen saavuttaa useita eri mittareita hyödyntämällä. Varsinaisten indeksien ohella alueelliseen eriytymiseen ilmiönä usein kiinnittyy kaupungin asukkaiden toisinaan pinttyneitäkin kokemuksia ja mielikuvia käsitellyistä alueista (esim. August, 2014, s. 1330). Tässä tutkielmassa ei keskitytä eriytymisen mittaamiseen, mutta koska tutkielma käsittelee alueellista ja koulujen eriytymistä ilmiönä, on eriytymisen toteamiseen yleensä käytettyjen mittareiden lähtökohdat hyvä pitää mielessä läpi tutkielman.

2.4 Alueellinen erilaistuminen

Alueellinen eriytyminen tarkoittaa osaltaan myös sitä, että alueet muotoutuvat toisistaan erilaisiksi, eli erilaistuvat. Alueellista erilaistumista voidaan pitää myös tavoiteltavana päämääränä, alueen pyrkiessä luomaan joukosta erottuvaa imagoa houkutellakseen asukkaita. Alueelliseen erilaistumiseen ei yhdistetäkään alueelliseen eriytymiseen ja segregaatioon liitettäviä negatiivisia piirteitä. (Bernelius, 2013, s. 27–28) Alueellisten erojen kasvaminen ei siten väistämättä tarkoita negatiivisen eriytymisen lisääntymistä (Vaattovaara, 1999, s. 123).

Rasinkangas (2013, s. 33) muistuttaa, että alueiden eriytyminen on osa kaupunginosien luonnollista kehityskulkua, eivätkä eri alueet voi koskaan olla täysin samanlaisia väestö- tai asuntopohjaltaan. Alueellisen eriytyminen mittaamisen osalta on myös huomioitava, että liiallisen eriytyminen taso on hyvinkin tapauskohtaista ja tulkinnanvaraista. Osaltaan myös siksi, ettei lähtökohtaisesti kaikkea alueellista eriytymistä voi pitää negatiivisena. Vaattovaara (1999, s. 123) huomauttaakin liiallisten alueellisten erojen määrittelemisen olevan haastava ja usein hyvin poliittinen kysymys. Siten kaupunkipolitiikalla on suora yhteys tulkintaan sopivaksi mielleltävästä erilaistumisesta.

Gentrifikaatiolla viitataan kehityskulkuun, jossa asuinalue kokonaisvaltaisesti keskiluokkaistuu. Uusien keskiluokkaisten asukkaiden myötävaikutuksesta alueen rakennuskanta ja ympäristö alkavat myös muovautua vastaamaan uusien asukkaiden mieltymyksiä. (Shaw, 2008, s. 3) Ongelmalliseksi gentrifikaation tekee se, että ilmiö usein aiheuttaa asuntojen arvon ja vuokrien nousua asuinalueella, jolloin vähätuloisemmat asukkaat joutuvat väistymään uusien asukkaiden tieltä (Zukin, 1987, 143-144). Paikalliset poliittiset päättäjät usein tukevat kehitystä tai ainakin hyväksyvät gentrifikaation. Tämä johtuu muun muassa siitä, että keskiluokkaistuneet alueet tuottavat enemmän verotuloja uusien asukkaidensa myötä. (Zukin, 1987, s. 136) Gentrifikaation kysymykset liittyvät osaltaan alueelliseen eriytymiseen ja erilaistumiseen sekä siihen, miten asuinpaikan valinnanvapaus vaikuttaa osaltaan asuinalueiden muuttumiseen kaupungissa.

Riitaajan (2010, s. 122–123) mukaan asuinpaikan valinnanvapauden kautta rakentuva erilaistuminen saattaa tosiasiallisesti olla kuviteltua tai vain etuoikeutettujen vapaaehtoisuutta, jos politiikkatoimet mahdollistavat valinnan ainoastaan parempituloiselle väestönosalle. Tämän voinee havaita esimerkiksi edellä mainitussa gentrifikaatiossa, kun keskiluokkaiset asukkaat muuttavat laajamittaisesti perinteisesti heikommaksi mielletylle asuinalueelle. Tämä saa aikaan vuokrien nousua alueella, jolloin heikompituloisten on muutettava pois taloudellisista syistä. Sitä vastoin sosiaalisella sekoittamisella, eli asuinalueiden asuntokantaa monipuolistavilla politiikkatoimilla

tavoitellaan asukas pohjaltaan heterogeenisiä alueita ja pyritään siten mahdollistamaan eri väestöryhmien tasaisempi sijoittuminen kaupungin eri alueille (Eerola ja Saarimaa, 2019, s. 248).

Musterd ja Ostendorf (2009, s. 1529–1530) toisaalta kritisoivat monipuolisia asuinalueita ajavia politiikkatoimia ja painottavat asukas- ja asuntopohjaltaan moninaisten asuinalueiden omia haasteita. Heidän mukaansa liiallinen sosiaalinen sekoittaminen voi kääntyä itseään vastaan, asukkaiden elämäntilanteen, mieltymysten ja taloudellisen tilanteen poiketessa voimakkaasti toisistaan. Silloin osa asukkaista päätyy muuttamaan homogeenisemmille alueille ja politiikkatoimien varsinainen tavoite, eli sosiaalinen kestävyys kaupungissa epäonnistuu. Toisaalta on huomattava myös onnistuneiksi mielletävät sekoittamistoimet. Esimerkiksi Hannikainen ja muut (2018, s. 127) toteavat sosiaalisen sekoittamisen ehkäisseen negatiivisena pidettävää sosioekonomista ja etnistä eriytymistä Suomessa.

Tässäkin tutkimuksessa alueisiin (ja kouluihin) viitataan esimerkiksi negatiivisesti eriytyneinä, heikommin pärjäävinä tai huono-osaisemman väestöpohjan omaavina. Läpi tutkielman on syytä pitää mielessä määrittelyn haasteellisuus asetettaessa osin mielivaltaisiakin ja veteen piirrettyjä rajoja sille, mikä alue näyttäytyy eriytyneenä. Toinen tarkastelija voisi nähdä alueen erilaistuneena tai samaan aikaan sekä eriytyneenä että erilaistuneena, riippuen kulloinkin asetetusta kriteeristöstä.

2.5 Alueellinen eriytyminen Suomessa

Alueellisen eriytymisen voimakkuutta on pidetty Suomessa pitkään kohtalaisen matalana (esim. Kauppinen ja muut, 2019, s. 541). Hannikainen ja muut (2013, s. 77) kirjoittavat alueellisen eriytymisen pysyneen Helsingin, Tampereen ja Turun seutukunnissa postinumerotasolla tarkasteltuna kutakuinkin muuttumattomana vuosien 2005 ja 2014 välillä, lukuun ottamatta etnisen eriytymisen lievää vahvistumista. Erityisen voimakasta alueellista eriytymistä havaittiin tarkastelujaksolla hyvin vähän.

Toisaalta Kortteinen ja Vaattovaara (2015, s. 569) toteavat pääkaupunkiseudun alueellisen eriytymisen lisääntyneen 1990-luvulta lähtien. Hyvä- ja heikompiosaiset asukkaat asuvat entistä selvemmin erillään toisistaan, joskin huomionarvoista on, että eriytyminen kohdistuu ainakin osittain kokonaisia asuinalueita pienempiin kokonaisuuksiin. Eriytymistä on havaittavissa korttelien ja jopa yksittäisten kerrostalojen tasolla.

Tutkimustulokset eivät välttämättä näyttäydy vastakkaisina, kun huomioidaan alueellisen eriytymisen voimakkuuden vaihtelevan valitun tarkasteluskaalan mukaan. Suuremmat tarkasteltavat kokonaisuudet useimmiten saavat eriytymiskehityksen vaikuttamaan tarkempia tarkastelukokonaisuuksia lievemältä. (Andersen ja muut, 2016, s. 12) Rasinkangas (2013, s. 68) toteaa suomalaisten kaupunkien onnistuneen välttämään voimakkaita ääripäitä eriytymiskehityksessä ainakin tähän asti. Kuitenkaan hienostoalueiden ja voimakkaiden, erityisen huono-osaisesti keskittyneiden alueiden vähyys, ei poista alueiden välisen eriytymisen merkitystä kansallisesta näkökulmasta.

Vilkama ja muut (2013, s. 494–495) havainnoivat Helsingissäkin näkyvän kansainvälisesti tavattu ”kantaväestön pako” -ilmiö, jossa vältellään alueita, joiden asukkaista korkea osuus on maahanmuuttajataustaisia. He kuitenkin osoittivat ilmiöön kiinnittyvän yhtäältä hyvä- ja keskituloisten asukkaiden halu välttää sosioekonomisesti eriytyneitä alueita. Näin ollen voidaan todeta etnisen ja sosioekonomisen eriytymisen olevan ja toimivan omina ilmiöinä myös Suomessa. Toisaalta samaan aikaan ne koostuvat osaltaan samoista vaikuttimista, jolloin ilmiöiden erillinen käsittely ei ole aina mielekästä.

Tässä tutkielmassa alueellisesta eriytymistä lähestytään pääasiallisesti sosioekonomisen eriytymisen kautta. Ottaen huomioon etnisen ja sosioekonomisen eriytymisen yhteydet ja tämän tutkielman rajatun laajuuden, on mielekästä tarkastella eriytymistä erityisesti sosioekonomisesta näkökulmasta. Etnistä eriytymistä kuvataan kuitenkin silloin, kun se näyttää oleellista osaa tarkasteltavasta aiheesta tai on tarvetta huomioida etnisen

eriytymisen vaikutus lähikoulun oppilaiden kielelliseen taustaan. Lisäksi etnisen ja sosioekonomisen eriytymisen päällekkäisyydet ja keskinäisvaikutukset on syytä pitää mielessä läpi tutkielman.

3 Koulujen eriytyminen ja alueellisen eriytymisen dynamiikka

Burroughsin ja muiden (2024, s. 2) mukaan koulujen eriytyminen jakaa oppilaat esimerkiksi sosioekonomisen taustan mukaan parempi- ja heikompiosaisista oppilaista koostuviin kouluihin ja luokkiin. Sosioekonomisen taustan vaikuttaessa oppilaan koulumenestykseen, vaarana on erojen kärjistyminen entisestään. Oppilasohja voi eriytyä siten, että kouluihin tai luokkiin muodostuu hyvä- tai huono-osaisten oppilaiden keskittymiä. OECD:n (2010, s. 90) tuottamassa kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa havaittiin sosioekonomisen eriytymisen koulujen oppilasohjassa vaikuttavan oppimistuloksiin. Keskiluokkaisen tai paremman sosioekonomisen aseman omaavien oppilaiden keskittymän koulussa todettiin vaikuttavan positiivisesti muiden oppilaiden koulumenestykseen. Vaikutus oli positiivinen oppilaan sosioekonomisesta taustasta riippumatta.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän yhtenä tavoitteena on toteuttaa mahdollisuuksien tasa-arvoa, tarjoten lapsille yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua taustastaan, sukupuolestaan tai asuinalueestaan riippumatta (Silvennoinen ja muut, 2018, s. 3). Koulujen sosioekonominen eriytyminen siten rapauttaa tätä tavoitetta, asettamalla oppilaat eriarvoiseen asemaan (Riitaoja, 2010, s. 138). Siten koulujen eriytymisen ehkäiseminen toimii tärkeänä osana suomalaisen koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuuden ylläpidossa.

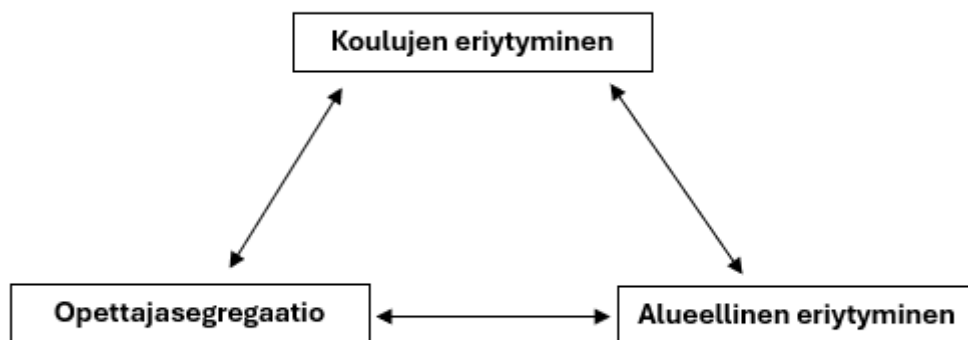
3.1 Koulujen eriytyminen

Kosunen ja muut (2024, s. 28–29) määrittelevät koulujen eriytymisen kehityskuluksi, jossa koulujen väliset oppilasohjat eriytyvät toisistaan poikkeaviksi. Lähtökohdan kehityskululle antaa koulun lähialueet, jolloin asuinalueiden ja niiden asukkaiden erityispiirteet, esimerkiksi sosioekonominen hyvä- tai huono-osaisuus, heijastuu myös koulua käyvien oppilaiden taustoissa.

Kuten alueellisesta eriytymistä, myös koulujen eriytymistä voidaan tarkastella muun muassa sekä etnisestä että sosioekonomisesta näkökulmasta. Pulkkinen ja muut (2024, s. 111) toteavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sosioekonomisen aseman olevan Suomessa kauttaaltaan keskimäärin kantaväestöön kuuluvia heikompi. Lisäksi matalimman sosioekonomisen aseman omaavat maahanmuuttajataustaiset oppilaat keskittyivät Helsingissä samoihin kouluihin. Siten myös koulujen eriytymisessä etninen ja sosioekonominen eriytyminen muodostavat vähintäänkin osittaisesti päällekkäisen kokonaisuuden

Bernelius (2013, s. 33) muistuttaa ettei koulujen tasoeroja voi automaattisesti liittää koulujen eriytymisestä johtuvaksi. Koulujen eriytymisestä on kyse silloin, kun tasoerojen taustalta on havaittavissa oppilaspohjan eriytyminen ja kyse on toistuvasta kehityksestä, ei satunnaisesta vaihtelusta. Huomionarvoista onkin, että osa eriytymis- ja erilaistumiskehityksestä kuuluvat väistämättä sekä alueelliseen eriytymiseen että koulujen eriytymisen dynamiikkaan. Toisaalta on vältettävä normalisoimasta negatiivista kehitystä pitämällä sitä luonnollisena kehityskulkuna.

Koulujen negatiivista eriytymistä voi esiintyä paitsi koulujen välillä, myös koulujen sisällä luokkatasolla. Burroughs ja muut (2024, s. 68–69) havainnoivat luokkien välisen eriytymisen koulujen sisällä olevan tärkeä osa koulujen eriytymistä. Siten koulujen eriytymisen tarkastelu pelkästään koulujen välisellä tasolla ei vastaa ilmiön todellista laajuutta. Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa keskitytään enimmäkseen koulujen väliseen eriytymiseen. Valinta on tehty siksi, että kyseinen ilmiö on suuremmin liitettävissä alueelliseen eriytymiseen, jonka kautta koulujen eriytymistä havainnoidaan tässä tutkimuksessa.



Kuvio 1. Kuvio koulujen eriytymisen, alueellisen eriytymisen ja opettajasegregaation keskinäisriippuvuuksista (mukaillen Kosunen ja muut, 2024).

Osansa koulujen eriytymisen ja alueellisen eriytymisen dynamiikkaan tuo opettajasegregaatio. Nämä ilmiöt ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa (ks. kuvio 1). Opettajasegregaatiolla tarkoitetaan osaavimman ja taitavimman henkilöstön epätasaista sijoittumista kouluihin ja luokkiin, sekä henkilöstön suurta vaihtuvuutta. Kuten oppilaiden, myös opettajien osaamista on arvioitu tutkimuksissa koulujen oppimistulosten perusteella. Haasteeksi on muodostunut se, että on epäselvää, kuinka suuri vaikutus opettajan taidoilla ja osaamisella on oppimistuloksiin, esimerkiksi verrattuna oppilaiden perhetaustaan (Kosunen ja Bernelius, 2024, s. 32–33). Toisaalta ilmiselvää lienee se, että opettajan osaamisella ja henkilöstön pysyvyydellä on ainakin jonkin suuruinen vaikutus oppilaiden oppimisen edellytyksiin. Yleisesti Kosunen ja muut (2024, s. 264) havaitsivat, että Suomessa opettajien rekrytointihaasteet korostuvat etenkin haja-asutusalueilla Pohjois- ja Itä-Suomessa. Kuitenkin koulujen sijainteja tarkastellessa, edellä mainitut huomasivat, että peruskoulun luokan- ja aineenopettajien rekrytoiminen on usein vaikeampaa huono-osaisemmillä alueilla myös kaupungeissa.

Koulun johdolla on suuri merkitys siihen, millaisena opettajat näkevät koulun työympäristönä. Jos koulun johtaminen on toimivaa ja tukea antavaa, sekä opettajien välinen yhteistyö toimii, myös oppilaat menestyvät paremmin taustoistaan riippumatta. (Saminathen ja muut, 2018, s. 478) Tästä voidaan osaltaan tulkita myös, että pelkästään

haastavamman oppilaspuhjan omaaminen ei välttämättä ole ainoa vaikuttava syy opettajien suurempaan vaihtuvuuteen heikommin pärjäävissä kouluissa.

3.2 Koulujen eriytymisen ja alueellisen eriytymisen yhteys

Bernelius (2013, s. 81) toteaa, ettei kaupungeissa sijaitsevien koulujen välistä yhdenmukaisuutta ja koulutuksellista tasa-arvoa voida tarkastella ottamatta huomioon ympäröivää kaupunkia. Koulut toimivat osana dynaamista kaupunkia ja siten kaupunkitilan eriytyminen heijastuu myös kouluihin.

Kauppinen ja muut (2022, s. 1642–1643) havainnoivat hyvä- ja keskituloisten perheiden muuttoliikkeen välttävien alueita, joiden lähikoulua pidetään etnisesti tai sosioekonomisesti eriytyneenä. Bråma (2006, s. 27–28) arvioi kehityksen johtuvan osaltaan siitä, että negatiivisesti eriytyneiden koulujen oppilaiden koetaan tarvitsevan enemmän tukea opetuksessa, jota saatavilla olevat resurssit eivät välttämättä mahdollista. Taustoiltaan hyväosaisesti eriytyneissä kouluissa on taas havaittu keskimäärin verrokkeja parempi työrauha, asenne oppimiseen ja paremmat edellytykset houkutella motivoituneimpia opettajia henkilökuntaan (OECD, 2010, s. 92). Siten, jos koulun opetuksen ja työrauhan tason katsotaan olevan vaihtoehtoisia kouluja heikompi, etenkin hyvätuloiset perheet hakeutuvat muuttamaan alueille, jonka lähikoulu koetaan paremmaksi ratkaisuksi (Bråma, 2006, s. 27–28). Kehityskulku toimii siten itseään vahvistavana kierteenä. Koulujen eriytymisessä kertaantuu jo aluetasolla tavattu ilmiö, jolloin sekä alueen että koulun koettu eriytyminen kiihdyttää eriytymistä entisestään.

Bernelius (2013, s. 108) havainnoi, että koulujen eriytyminen Helsingissä ei pelkästään myötäile alueellista eriytymistä, vaan näyttäytyy jopa vahvempana ilmiönä. Esimerkiksi vieraskielisten oppilaiden osuudet vaihtelevat kouluissa oppilasalueita enemmän, jolloin vieraskielisiä oppilaita on osassa kouluja suhteellisesti enemmän, kun taas toisissa suhteellisesti vähemmän.

Bernelius (2013, s. 20) toteaakin kaupunkitilan tarkastelun koulujen eriytymisen yhteydessä, olevan mielekästä muunakin kuin taustavaikuttajana tai lähtökohtien asettajana. Koulut taas eivät pelkästään vastaanota alueellisen eriytymisen aiheuttamia muutoksia, vaan muokkaavat osaltaan kaupunkitilaa itsenäisinä osasina alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen välisessä keskinäisriippuvuudessa. Tämä kaksitasoisen eriytymisen dynamiikka voi johtaa kasvaviin eroihin lasten ja nuorten kokemusten ja mahdollisuuksien todellisuuteen kaupunkitilassa, rapauttaen yhteiskunnan sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tasa-arvoa (Ramos Lobato ja Bernelius, 2023, s. 230–231). Kosunen ja muut (2024, s. 265) huomauttavat, että eriytymisen, tai segregaaation muodot, ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa, eikä niiden kautta rakentuvaa eriarvoisuutta voida poistaa yksinkertaisilla tai nopeilla toimenpiteillä.

3.3 Alueiden maine ja yhteys kouluihin

Edellä on kuvattu alueellisen eriytymisen vaikutusta koulujen eriytymiseen. Varsinaista, mitattavissa olevaa alueellista eriytymistä vahvemmin tämä yhteys rakentuu kenties asuinalueesta välittyvien mielikuvien, eli maineen kautta. Asuinalueiden maineella on suuri vaikutus siihen, millaisena ne koetaan ympäröivässä kaupungissa. Asuinalueen maine muodostuu usean tekijän yhteisvaikutuksesta. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi alueen asukkaat, kaupungin muilla alueella asuvat sekä niin kaupungin päättäjät kuin paikallismediatkin (Heino ja muut, 2024, s. 450).

Butler-Warke (2021, s. 215) toteaa, että asuinalueen mainetta ei tule tarkastella pysyvänä tilana. Asuinalueet, niiden asukkaat ja laajempi ympäröivä yhteiskunta muovaavat alati alueen mainetta ja mielikuvia. Toisaalta maine voi istua sitkeässäkin, välillä voimistuen ja välillä heikentyen. Alueen negatiivista mainetta voidaan myös hyödyntää kaupunkipoliittisena työkaluna, jolla pusketaan läpi kehitystoimia, joiden koetaan olevan ratkaisu alueiden haasteisiin. Kehittämistoimien ajaminen yksipuolisella agendalla voi johtaa siihen, ettei alueiden asukkaat tule kuulluiksi tai se voi osaltaan kiihdyttää alueiden gentrifikaatiota. (August, 2014 s. 1330) Lisäksi asuinalueen saadessa

negatiivisen maineen, myös alueen asukkaat saavat herkästi negatiivisen stigman (Niskavaara ja muut, 2022, s. 143).

Niskavaara ja muut (2022, s. 142–143) huomauttavat, että tiiviit yhteisöt voivat kohdata negatiivista leimaamista alueen tai ryhmän ulkopuolisilta henkilöiltä, etenkin jos kyseessä on ominaisuuksiltaan marginalisoitunut ryhmä. Toisaalta August (2014, s. 1317–1318) havainnoi, ettei oletettu huonomaineisuus ole yksioikoinen asia. Torontossa toteuttamissaan haastatteluissa heikompimaineiseksi mielletyllä asuinalueella, hän huomasi, että alueen asukkaat pitivät kodistaan ja asuinalueestaan. Positiiviksi asioiksi nousi muun muassa yhteisöllisyys ja hyvin toimivat palvelut. Toisaalta asukkaat toivat esiin myös kotialueensa negatiivisia puolia. Kyseinen yksittäinen esimerkki antaa osviittaa siitä, miten kokemus asuinalueesta hyvänä tai heikompana asuinpaikkana ei ole yksiselitteistä.

Ei liene kaukaa haettua, että alueen maineella on vaikutusta myös paikallisten koulujen toimintaympäristöön. Väljien tai kokonaan puuttuvien konkreettisten eriytymisen mittareiden sijaan alueen maine toimii tärkeänä osana eriytymiskehitystä, joka taas heijastuu lähikouluun. Toisaalta koulun maine itsessään voi toimia katalysaattorina kehitykselle. Jenkins (2020, s. 919–920) toteaa, että koulujen maine vaikuttaa suoraan koulujen houkuttelevuuteen ja saa osaltaan vanhemmat suosimaan ja välttämään tiettyjä kouluja. Koska Suomessa koulupaikka määräytyy ennen kaikkea asuinpaikan perusteella, on perusteltua arvioida myös koulun maineen tuovan osansa alueellisen eriytymisen kehittymiseen. Turhan yleistäen ei asuinalueen ja koulun maineen korrelaatiota kuitenkaan kannata lähestyä, vaikka heijastusvaikutuksia on luultavasti havaittavissa molempiin suuntiin.

3.4 Koulushoppailu

Kuten aiemmin todettua, ei ole yhdentekevää, miten lapset ja nuoret jakautuvat kaupungin sisällä koulupaikkojen suhteen. Siten koulupaikan määräytymisen tai sen

valinnan tarkastelu on tärkeä osa alueellisen ja koulujen eriytymisen keskinäisvaikutusta. Aiemmin tarkastelimme maantieteellisen asuinpaikan ja muuttoliikkeen yhteisvaikutusta koulujen eriytymiseen. Osansa tähän dynamiikkaan kouluvalinta, jolla tarkoitetaan vanhempien mahdollisuutta vaikuttaa koulupaikan määräytymiseen tai valita itsenäisesti lapsensa koulupaikka. (Seppänen, 2003, s. 175)

Mussetin (2012, s. 6–8) mukaan kouluvalinnan yhtenä perusajatuksena toimii vanhempien oikeus valita lapsensa koulupaikka, tarjotakseen lapselle parhaaksi katsomansa koulutuksen. OECD maissa kouluvalinnan vapaus on yleistynyt ja lisääntynyt 1990-luvulta lähtien. Silvennoinen ja muut (2018, s. 7) toteavat kouluvalinnan kiinnittyvän markkinaliberalistiseen maailmankuvaan, jossa perheet koulutusjärjestelmän asiakkaina pääsevät valitsemaan koulupaikan vapaasti. Samalla koulujen kilpaillessa oppilaista, niiden oletetaan tehostavan opetustaan ja parantavan yleisesti koulutuksen laatua kilpailuasetelman myötä.

Östh ja muut (2012, s. 422) eivät päädy tutkimuksessaan kyseistä teoriaa vahvistavaan lopputulokseen, vaan toteavat vapaamman kouluvalinnan vaikuttaneen oppimistuloksiin negatiivisesti Ruotsissa. Yritys luoda koulujen välistä kilpailuasetelmaa on kasvattanut koulujen välisiä tasoeroja samalla heikentäen koulujen yleistä tasoa. Samaan lopputulokseen tulevat Söderström ja Uusitalo (2010, s. 75), jotka huomauttavat yhtenä uudistuksen tavoitteena olleen alueellisen eriytymisen aiheuttaman koulutuksellisen epätasa-arvon vähentäminen Tukholmassa. Käänteisesti valinnanvapauden kasvattaminen johti erojen kasvuun. Parma ja muut (2024 s. 1614) toteavat kouluvalintojen Milanossa konkretisoituvan huonomaineiseksi miellettyjen, sosioekonomisesti ja etnisesti eriytyneiden oppilaspohjien omaavien koulujen välttelyä. Huomionarvoista on, ettei tutkimuksessa kouluvalintoja näyttäytynyt ohjaavaan niinkään hakeutuminen oppimistuloksiltaan paremmin menestyviin kouluihin, vaan nimenomaisesti aikaisemmin mainittujen koulujen välttely.

Suomessa siirryttiin osaltaan kansainvälistä trendiä noudattaen kasvattamaan kouluvalinnan vapautta 1990-luvulla. Tavoitteena muutoksessa toimi vaihtoehtoisten koulutuksellisten painotuksien tarjoaminen ja siten yleisesti yksilön koulutusmahdollisuuksien valikoiman monipuolistaminen. (Seppänen, 2003, s. 184) Käytännössä kyseisillä painotuksilla tarkoitetaan esimerkiksi kieli-, liikunta- ja musiikkiluokkia (Seppänen ja muut, 2012).

Vaikka painotusluokat ovat lähtökohtaisesti kaikille hakijoille avoimia, Kosunen (2016, s. 85–86) osoitti tutkimuksessaan kouluvalintamallin suosivan paljon resursseja ja sosiaalista pääomaa omaavia perheitä. Lisäksi hän osoitti joidenkin perheiden hyödyntävän painotusluokkia välttääkseen tiettyjä huonomaineisia kouluja. Kosunen ja muut (2024, s. 231) huomattavat painotusluokkien jakavan oppilasohjaa eriarvoistavasti myös koulujen sisällä, kasvattaen eroja luokkien välillä ja vähentäen eri taustoista olevien nuorten sosiaalista kanssakäymistä. Käytännössä tarkoituseristä riippumatta painotusluokilla voi olla negatiivisesti eriyttävä vaikutus sekä koulu- että luokkatasolla.

Vaikka Suomessa lapset ja nuoret jaotellaan kouluihin ensisijaisesti maantieteellisesti, vanhempien on mahdollista esittää toive koulupaikasta vapaasti kunnan tai kaupungin tarjoamista vaihtoehdoista myös muista kuin painotuksellisista syistä. Lisäksi kouluilla on mahdollisuus osittaiseen valinnan vapauteen muista kuin sille automaattisesti määräytyvistä lähialueen oppilaista. (Seppänen, 2003, s. 184). Esimerkiksi Espoossa painotusluokille hakeutumisen ohella vanhemmat saavat esittää toivomuksen koulupaikasta lapselleen lähialueen vaihtoehdoista (Kosunen, 2016, s.1). Käytännössä kuitenkin Suomessa valtaosa oppilaista, varsinkin alakouluissa, käy omaa lähikouluun (Kauppinen ja Bernelius, 2013, s. 7).

Bernelius (2013, s. 131) tutkimuksessaan kouluvalinnoista Helsingissä, osoitti kouluvalintojen eriyttävän kaupunkikouluja myös Suomessa. Kouluvalinnoilla erityisesti vältellään etnisesti ja sosioekonomisesti huono-osaisesti eriytyneitä kouluja, kasvattaen

eroja koulujen oppimistuloksissa. Komulainen (2012, s. 59–61) havaitsi koulujen etnistä eriytymistä kartoittavassa tutkimuksessaan, että kantaväestö jossain määrin välttelee etnisesti eriytyneitä kouluja Turussa. Hän ei kuitenkaan katso aiheelliseksi kuvata ilmiötä järin voimakkaana, varsinkaan alimmilla koululuokilla. Huoli lähikoulun eriytymisestä ei useinkaan ajanut muihin kouluvalintaan liittyvien tekijöiden, kuten esimerkiksi turvallisen ja lyhyen koulumatkan edelle.

On kuitenkin huomattava, etteivät nykyiset mahdollisuudet kouluvalintaan Suomessa vastaa joidenkin toisten valtioiden lähes täysin vapaata kouluvalintamallia. Tästä huolimatta muuta kuin omaa lähikouluaan käyvien oppilaiden määrä voi nousta varsin merkittäväksi. Seppänen ja muut (2012, s. 25) osoittivat jopa noin kolmanneksen 7.-luokkalaisista oppilaista käyvän muuta, kuin oman oppilasalueen perusteella määräytyvää lähikouluaan Turussa vuonna 2010. Bernelius (2013, s. 65) toteaa kouluvalintojen vaikuttavan negatiivisesti etenkin heikoimmin pärjäävien asuinalueiden kouluihin. Kouluvalinnat vauhdittavat huonompiosaisen asuinalueen jo ennestään eriytyneitä oppilasohjaa yhä eriytyneempään suuntaan, kun hyväosaiset oppilaat suunnistavat paremmiksi miellettyihin kouluihin.

3.5 Koulu alueellista eriytymistä torjuvana voimana?

Jo aikaisemmin todettiin koulujen eriytymisen näyttäytyvän alueellista eriytymistä voimakkaampana. Rankin ja Quane (2002, s. 80) toteavat asuinalueen ja siten usein myös koulun ympäristön vaikuttavan lasten ja nuorten elämään aikuisia enemmän, osaltaan siksi, että lasten ja nuorten elinpiiri on usein luonteeltaan maantieteellisesti rajatumpi. Koulujen ja alueellisen eriytymisen yhteys ja keskinäisvaikutus toimivat siten tärkeänä katsontakantana ilmiön dynaamisuuteen, niiden vaikuttaessa etenkin lasten ja nuorten elämään.

Koska kaupungin alueellinen eriytyminen on osaltaan vaikuttavana tekijänä koulujen eriytymiskehityksessä, ovat kunnat ja kaupungit avainasemassa kehityksen ehkäisijöinä

(Kosunen ja muut, 2024, s. 175). Eerola ja Saarimaa (2019, s. 250) tuovat esille alueiden julkisten palvelujen laadun vaikutuksen negatiivisen eriytymisen torjunnassa. Vaikka eriytyminen rakentuu useammasta osatekijästä, tulisi alueiden julkisten palveluiden olla tasavertaisesti sillä tasolla, etteivät ne osaltaan toimisi työntävänä tekijänä alueen houkuttelevuudessa. Toisaalta voidaan kysyä, voisivatko heikommin pärjäävät asuinalueet jopa näyttäytyä edukseen panostamalla julkisten palveluiden laatuun ja saatavuuteen.

Robins (2002, s. 4–5) tuo esille koulujen ja kaupungin dynamiikkaa Yhdysvaltoja käsittelevässä julkaisussaan ja kuvaa koulujen mahdollisuuksista toimia positiivisena kohtaamispaikkana asuinalueilla. Keskittämällä useampia alueen asukkaiden tarvitsemia palveluita koulujen läheisyyteen, koulujen ympäristöstä on mahdollista tehdä laajempaa aluetta ja eri väestöryhmiä palveleva ja yhdistävä tekijä. Kosusen ja muiden mukaan (2024, s. 234) kouluille on annettava riittävästi aikaa ja resursseja paikallisten koulutusympäristöjen luomiseen. Ymmärrys oppilaspuolelta tai asuinalueen paikallisista ominaispiirteistä voi auttaa räätälöimään juuri kyseiselle koululle ja alueelle sopivia toimintatapoja. Lisäksi koulut voivat kehittää yhteistyötä muiden paikallisten toimijoiden kanssa, esimerkiksi esittelemällä lapsille ja nuorille alueen harrastusmahdollisuuksia ja olemalla osaltaan mukana luomassa viihtyisää aluetta.

Kosunen ja muut (2024, s. 226) kirjoittavat koulujen asemasta osana asuinalueiden keskiötä. Heidän mukaansa kouluilla voi parhaimmillaan olla piristävä ja yhteen sitova vaikutus alueellaan. Kosunen ja muut (2024, s. 191) kuitenkin painottavat koulujen merkityksestä asuinalueiden eriytymisessä huolimatta, että koulut ovat vain yksi osa laajempaa eriytymisen kokonaisuutta. Itsenäisinä toimijoina kouluilla on mahdollisuus vaikuttaa myös ympäröivään asuinalueeseen, mutta tehtävän säilyttäminen näille yksistään ei tuota toivottua lopputulosta. Keskinäisriippuvuuksien ymmärtäminen ja eri toimijoiden yhteistyö on tarpeen käsiteltäessä eriytymisen kaltaista haasteiden moniulotteista vyyhtiä.

3.6 Tarveperustainen rahoitus

Tarveperustaisella rahoituksella tai positiivisen diskriminaation rahoituksella tarkoitetaan heikommin pärjääviin kouluihin suunnattua lisärahoitusta normaalien resurssien ohella. Esimerkiksi Helsingissä tarveperustaisen rahoituksen tarve arvioidaan koulun oppilaiden sosioekonomisen ja etnisen taustan, sekä koulun suosion perusteella, jolla tarkoitetaan osuutta oppilaista, jotka hakeutuvat kouluun muualta kuin sen omalta oppilasalueeltaan. (Silliman, 2017, s. 5) Kosunen ja muut (2024, s. 176–177) huomauttavat tarveperustaisen rahoituksen olevan verrattain tuore keino suomalaisille kaupungeille ja kouluille paikallisten koulukohtaisten haasteiden ehkäisemiseksi. Siten rahoitustapa on käytössä vain muutamissa suurimmissa kaupungeissa, eikä sen vaikutuksia ole tutkittu erityisen kattavasti.

Lisärahoitusta voidaan suunnata kouluihin myös eriytyisryhmien lisätuella. Käytännössä, jos eriytyisryhmillä tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja erityisoppilaita, kohdentuu myös tuki usein haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin. Toisaalta mikäli alueen koulussa ei opiskele juurikaan näihin ryhmiin kuuluvia oppilaita, voi huono-osaisella alueellakin sijaitseva koulu jäädä ilman lisärahoitusta. (Kauppinen ja Bernelius, 2013, s. 22–23)

Kosunen ja muut (2024, s. 181–182) toteavat, että tarveperustainen rahoitus suunnataan etenkin lisähenkilökunnan hankkimiseen, kuten esimerkiksi erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien palkkaamiseen. Koulujen rahoituksen vähenemisen myötä lisärahoituksen katsotaan useissa tapauksissa vain lähinnä paikkaavan tilannetta.

Kosunen ja muut (2024, s. 183) havainnoivat, että keskustelussa koulujen eriytyemisestä ja tarveperustaisesta rahoituksesta sosioekonominen huono-osaisuus ja maahanmuuttajataustaisten lapsien suomen tai ruotsin kielen oppimisen vaikeudet niputetaan yhdeksi ilmiöksi. Heikomman sosioekonomisen ja koulutuksellisen taustan

omaavat suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat lapset voivat jäädä kokonaan tuen ulkopuolelle, sen keskittyessä kieliopetukseen. Toisaalta, kuten jo aikaisemmin on todettu, maahanmuuttajataustaisuus ja heikompi sosioekonominen asema on usein yhteydessä toisiinsa Suomessa. Joka tapauksessa, menettelytapa voi osaltaan muovata mielikuvia koulujen eriytymisen luonteesta ja kärjittää siitä käytävää keskustelua.

4 Aineistot ja metodi

Tässä tutkielmassa tehdään laadullista tutkimusta. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 10) mukaan laadullista tutkimusta voi pitää kattokäsitteenä laajalle joukolle toisistaan poikkeaville laadullisille tutkimuksille. Siten laadullisen tutkimuksen kuvaaminen, mutta myös sen kritiikki, tulisi pyrkiä ohjaamaan oikeasuuntaisesti kulloinkin käsiteltävän tutkimuksen mukaan. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää tilastollisia totuuksia, vaan esimerkiksi kuvailemaan, ymmärtämään tai selittämään valittua aihepiiriä, kuten ilmiötä tai toimintaa (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 73).

Tutkielman teoriaosuuden aineistoina toimii kansainvälinen ja suomalainen tutkimuskirjallisuus. Etenkin kansainvälisesti aihetta on käsitelty varsin laajasti, joten aineiston hyödyntämisessä on huomattava myös Pro gradu -tutkielman laajuus. Tutkielman teoriaosuudessa aineistot jakautuvat ennen kaikkea tutkielman kahden pääteeman, alueellisen eriytymisen ja koulujen välisen eriytymisen ympärille. Näihin kuitenkin kiinnittyy huomionarvoisia käsitteitä, joita sivutaan myös aineistojen kautta.

Tutkimusongelma(t) ja teoria toimivat ajureina menetelmän valinnassa (Hirsjärvi ja Hurme, 2000, s. 25). Tässä tutkielmassa tehdään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Tutkielman tutkimuskysymyksiin tutkimushaastattelu menetelmänä tarjoaa teoriaa syventäviä näkökulmia. Tutkielman tutkimuskaupunkeina toimivat Tampere, Turku ja Vaasa. Haastateltavaksi valittiin yhteensä kahdeksan aihealueen asiantuntijaa, jotka työskentelevät valittujen kaupunkien hallinnollisissa tehtävissä, kouluissa tai toimivat aihetta käsittelevissä luottamustehtävissä. Tampereelta ja Vaasasta haastateltiin kahta henkilöä, Turusta yhteensä neljää henkilöä. Tavoitteena valinnoissa oli, että haastateltavilta löytyisi paitsi tietoa, myös kokemusta alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen välisistä yhteyksistä. Näin olisi mahdollista löytää alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen teoriaan kiinnittyviä suomalaisten kaupunkien todellisuuksia.

4.1 Teemahaastattelu

“Kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä” (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 62).

Ihmisten välistä keskustelua voidaan pitää yhtenä vanhimmista tavoista kerätä tietoa muilta ihmisiltä. Voidaan olettaa, että niin kauan kuin ihmiset ovat kyenneet verbaaliseen kanssakäymiseen, on keskusteluilla jaettu ja kerätty tietoa. Haastattelu on yksi verbaalisen kanssakäymisen muoto, joka on vakiinnuttanut nykyisellä nimellään asemansa ensin journalismissa 1800-luvulla ja sitten tutkimusmenetelmänä 1900-luvulla. (Brinkman, 2013, s. 1–3) Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 40–42) kuvaavat haastattelua pelkistettynä tavoitteenhakuseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa haastattelija kysyy haastateltavalta tämän tietoa ja mielipiteitä valitusta aiheesta. Haastattelutilanteeseen molemmat osapuolet tuovat omat aikaisemmat kokemuksensa ja tietopohjan. Osaltaan tästä syystä haastattelijan tulee olla hyvin valmistautunut ja perehtynyt aiheeseen, jotta osaa ymmärtää käytävää keskustelua ja jalostaa sitä tutkimuksen tavoitteisiin.

Tutkimushaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja yksilöhaastatteluina, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka toteutettiin ryhmähaastatteluna. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, s. 46) mukaan teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelurunko rakennetaan valitun aiheen ympärille, kuitenkin mahdollistaen aiheen käsittelyn vapaammin keskustellen, esimerkiksi kysymysten rakenteita ja järjestystä muuttaen. Haastattelun perusrunko ja valittu tema eli aihe pysyvät kuitenkin samana kaikille haastateltaville. Teemahaastattelujen avulla pyritään saamaan vastauksia tutkimuksessa määriteltyihin tutkimuskysymyksiin ja teemoittelu voikin rakentua teorian luoman viitekehyksen mukaan (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 65). Tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ollessa luonteeltaan kompleksinen, teemahaastatteluilla voidaan pyrkiä etukäteen määriteltyjen hypoteesien sijaan tunnistaa ilmiön perusluonnetta ja löytää hypoteesit haastattelujen avulla (Hirsjärvi ja Hurme, 2000, s. 67).

Tutkimushaastatteleminen on taito, jonka oppii vain harjoittelemalla ja tekemällä. (Hirsjärvi ja Hurme, 2000, s. 68) Koska kyseessä oli tutkielmantekijän ensimmäiset tutkimushaastattelut, toteutettiin ennen varsinaisia haastatteluja yksi koehaastattelu. Vaikka koehaastattelu antaa vain rajallisen kuvan varsinaisista haastatteluista, voi sen avulla olla mahdollista hioa selvimmät kehityksentarpeet kuntoon. Ennen haastatteluja haastattelukysymykset lähetettiin haastateltaville, jotta heillä oli mahdollisuus tutustua aihepiireihin tarkemmin ja valmistautua haastatteluun.

Haastateltavat valittiin näiden nykyisen aseman tai luottamustointien perusteella. Muutamaa potentiaalista haastateltavaa ei tavoitettu, jolloin kyseisestä kaupunkiorganisaatiosta lähestyttiin toisia aihepiirin tuntevia henkilöitä. Tampereelta ja Vaasasta molemmista haastateltiin yhtä kaupunkiorganisaation edustajaa ja yhtä kaupungin peruskoulun rehtoria. Turusta haastateltiin kolmea kaupunkiorganisaation edustajaa ja yhtä aiheenmukaisessa luottamustoimessa toimivaa henkilöä. Kolmea Turun kaupungin edustajaa haastateltiin ryhmähaastattelussa, joka toteutettiin haastateltavan oma-aloitteisesta ehdotuksesta ja sopi myös muille ryhmähaastatteluun osallistuneille henkilöille. Siten tutkimukseen osallistuneiden haastateltujen kokonaismääräksi muodostui kahdeksan henkilöä.

Jokaiselle haastateltavalle henkilölle lähetettiin kysymys- ja teemarunko (Liite 1) noin viikkoa ennen haastattelutilannetta. Haastateltavan asemasta ja taustasta huolimatta nämä kysymykset olivat kaikille samoja. Haastattelutilanteessa esitetyt lisäkysymykset poikkesivat toisistaan, kunkin tilanteen vaatimalla tavalla, jotta tiedon saanti onnistuisi. Haastateltaville pyrittiin luomaan rennohko, keskusteleva tilanne ja tässä myös pitkälti onnistuttiin. Runko ohjasi myös haastateltavia pysymään aiheessa, vaikka toki muutamaan otteeseen hieman asian viereenkin eksyttiin. Näissä tilanteissa haastattelija odotti sopivaa hetkeä ja palautti keskustelun oikeille raiteille. Haastattelut toteutettiin ja nauhoitettiin Microsoft Teams videoneuvottelupalvelussa. Tämän jälkeen tutkielman tekijä litteroi haastattelut kirjalliseen muotoon. Yhden haastattelun litterointi vei aikaa tunnista pariin tuntiin. Suorat tunnistetiedot poistettiin litterointivaiheessa.

Haastatteluissa hyödynnettiin myös osittaisesti niin sanottua lumipallo-otantaa, jossa haastateltavia pyydetään nimeämään muita aihepiirin tuntevia avainhenkilöitä. Siten haastateltavat ohjaavat haastattelijan tietolähteille (Tuomi ja Sarajärvi, 2018 s. 73). Otantaa hyödyntäen tavoiteltiin useampaa henkilöä, mutta haastatteluun edettiin yhden henkilön kohdalla.

4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yleinen analyysimenetelmä, joka toimii sekä teoreettisena kehyksenä että tutkimuksellisenä metodina. Sisällönanalyysi sopii monipuolisuutensa ansiosta moniin erilaisiin tutkimuksiin. (Sarajärvi ja Tuomi, 2018, s. 78) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään nimensä mukaisesti tutkimusaineisto edellä, pyrkien luomaan aineistosta teoreettinen entiteetti. Siten aikaisempien havaintojen ja tietojen ei soisi vaikuttavan tutkimusaineistoista muodostettavaan kehykseen. (Sarajärvi ja Tuomi, 2018 s. 79) Aineistolähtöistä analyysia onkin kritisoitu sen vaikeasta toteutuksesta, tutkijan kamppaillessa luomaansa subjektiivista kehystä vastaan pystyäkseen toteuttamaan objektiivista tutkimusta (Sarajärvi ja Tuomi, 2018, s. 80) Toisaalta Elo ja Kyngäs (2008, s. 114) huomauttavat sen haasteen olevan laajemminkin läsnä laadullista analyysiä toteutettaessa.

Sarajärven ja Tuomen (2018, s. 78–79) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa käytännössä aineiston materiaalin tarkastelun kohdentamisena. Seuraavana vaiheena toimii tarkasteltavan aineiston erittely muusta aineistoista. Näin tehtäessä iso osa aineistosta voi jäädä kokonaan pois, mutta valitsemalla tarkan fokuksen ja rajaamalla muu pois, saadaan aineistosta oleellinen irti eksymättä rönsyileville sivuraiteille. Viimeiseksi edetään luokitteluun, teemoitteluun tai tyypittelyyn, joiden avulla muodostetaan yhteenveto. Tämän tutkimuksen aineistojen kannalta teemoittelu on sopivin tekniikka jäsentelyyn. Teemoittelussa aineisto paloitellaan valittuihin aihepiireihin sopiviksi, mahdollistaen näin teemojen sisäisen vertailun ja näkemysten

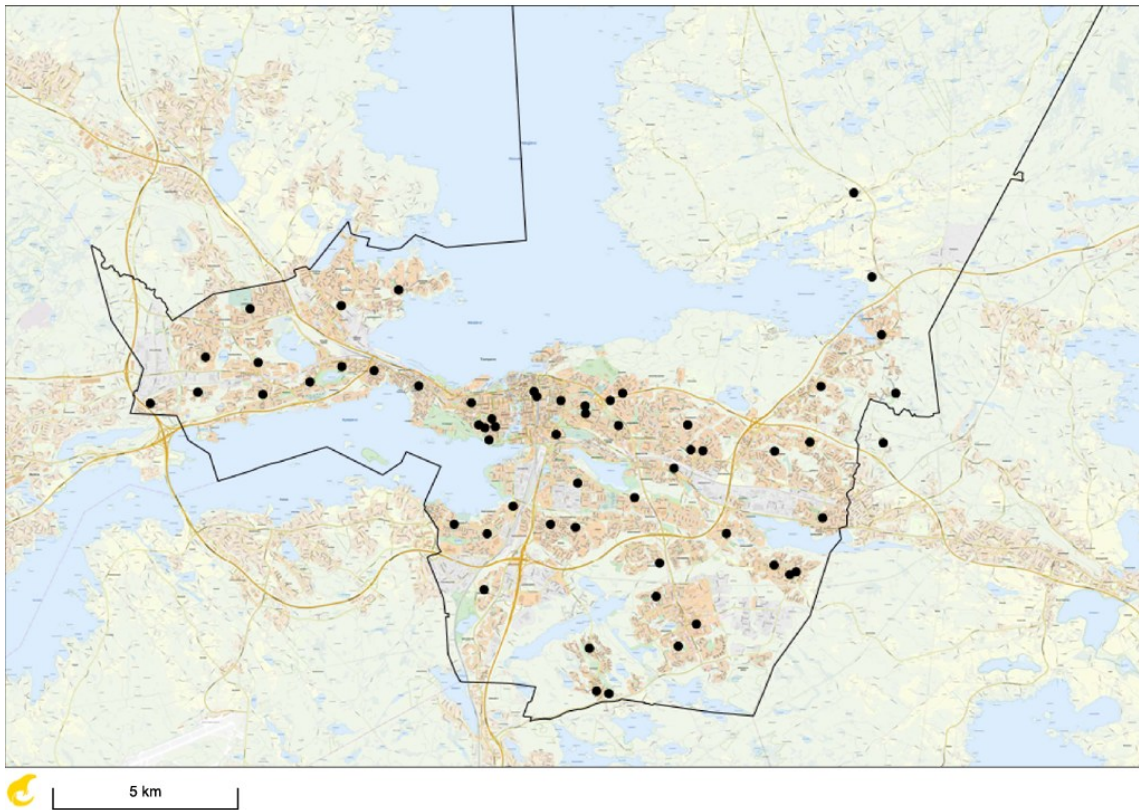
tarkastelun (Sarajärvi ja Tuomi, 2018, s. 79). Lopputuloksena laajastakin tutkimusaineistosta on tavoitteena tuottaa tiiviitä ja tarkkarajaisia avainhavaintoja. Toisaalta on huomattava, ettei kyseessä ole lineaarinen prosessi, vaan analyysin eri vaiheet toistetaan tarvittaessa useampaankin kertaan. (Erlingsson ja Brysiewicz, s. 94–95).

Haastatteluaineistot olivat paljolti jo litterointivaiheessa saatu jaoteltua teemoihin, koska haastattelurunko ohjasi jo haastatteluvaiheessa teemoitteluun. Osaltaan haastateltavat saattoivat eksyä ohi aiheen tai palata teemaan myöhemmin, jolloin analyysivaiheessa näitä niputettiin oikeiden teemojen alle. Tässä vaiheessa häivytettiin myös yksittäisten alueiden ja koulujen nimet neutraalin käsittelyotteen takaamiseksi ja mahdollisen lisäleimaamisen välttämiseksi.

5 Tutkimuskaupungit

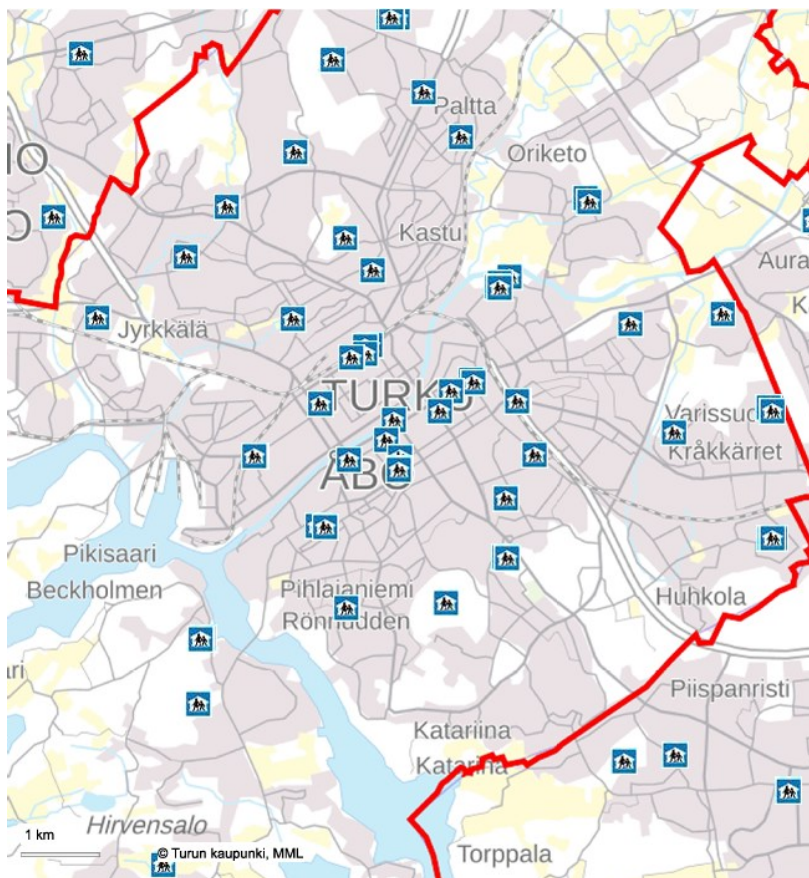
Tutkimuksen tutkimuskaupunkeina toimii Tampere, Turku ja Vaasa. Kaupungit valittiin tutkielmantekijän omien yhteyksien takia, tarjoten jo valmista ymmärrystä kaupunkien perusominaisuuksista. Lisäksi valinta antoi mahdollisuuden ymmärtää haastattelujen yhteydessä mainittuja seutuja, asuinalueita ja kouluja jo lähtökohtaisesti paremmin. Tutkimuksessa ei ole kuitenkaan tarkoitus pyrkiä mallintamaan kohdekaupungeissa esiintyvää alueellista eriytymistä tai koulujen eriytymistä erityisen tarkasti. Pikemminkin haastattelujen tavoitteena on saada yleistä kuvaa siitä, miltä ilmiöiden nykyisyys ja tulevaisuus näyttävät koulumaailmassa työskentelevien kokemusasiantuntijoiden silmissä kohdekaupungeissa. Siten tutkielman kannalta on mielekästä pitää myös esikuvaukset kohdekaupungeista tiiviinä.

Tampere on tutkimuskaupungeista suurin ja Suomen kolmanneksi suurin kaupunki noin 260 000 asukkaallaan. Tampere on kasvanut vauhdikkaasti viime vuosina ja kaupungissa on tehty suuria investointeja, kuten esimerkiksi laajentuvaan raitiotielinjaan. (Tampereen kaupunki, 2025). Tampereella vieraskielisten osuus väestöstä oli vuonna 2023 noin 11 % (Tilastokeskus, 2025) Tampereella pitkäjänteiset sosiaalisen sekoittamisen toimet ovat ehkäisseet alueellisen eriytymisen voimistumista (Hannikainen ja muut, 2018, s. 127). Kuvassa 1 havainnoidaan Tampereen peruskoulujen sijoittumista kaupungissa. Kuvasta on havaittavissa koulukeskittymiä keskustassa ja sen lähialueilla. Toisaalta kuvasta erottuvat myös kaupungin reuna-alueiden koulut.



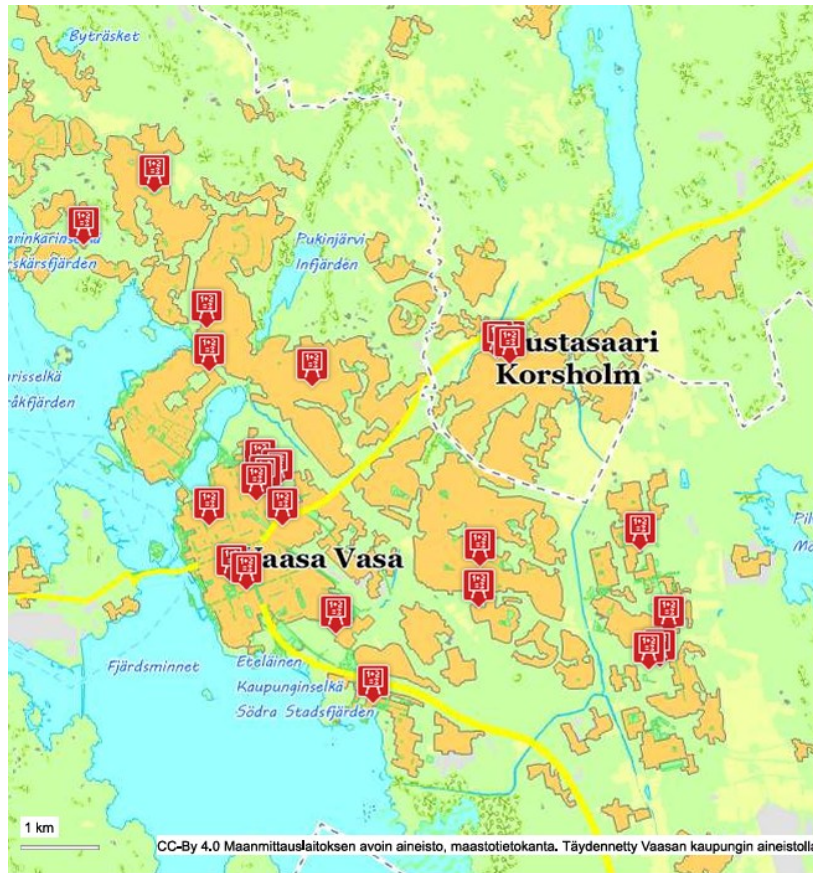
Kuva 1. Tampereen peruskoulut kartalla. Kuvakaappaus karttatulosteesta. Huom. Kuvan ulkopuolella, Pohjois-Tampeerella kaksi peruskoulua, jotka eivät näy kartassa. (Tampereen karttapalvelu Oskari, 2026).

Turku on tutkimuskaupungeista toiseksi suurin. Turussa on 206 655 asukasta ja lukumäärä kasvaa vauhdikasta tahtia. Monikielisiä Turussa on 17,3 % ja monikielisiä lapsia 26,3 %. Molempien osuudet ovat selvässä kasvussa (Turun kaupunki, 2025). Turun ja Tampereen kasvuvauhti on suhteellisesti lähes yhtä suurta, vuonna 2024 Tampereella 2,10 % ja Turussa 2,09 % (Turun kaupunki, 2025). Turku poikkeaa muista tutkimuskaupungeista myös korkeammalla alueellisen eriytymisen asteellaan ja maahanmuuttajataustaisen väestön osuudellaan (Esim. Hannikainen ja muut, 2018, 138–139). Kauppinen ja Bernelius toteavat selvityksessään (2013, s. 21) Turun omaavaan myös kaikkein huono-osaisimmiksi määriteltävät oppilasalueet, kun niitä verrattiin pääkaupunginseudun alueisiin. Kuvassa 2 havainnoidaan myös Turun osalta, että kaupunginkeskustan tuntumassa on selvä peruskoulujen keskittymä. Muilta osin kouluja on sijoitettu ympäri kaupunkia kohtalaisen tasaisesti.



Kuva 2. Turun peruskoulut kartalla. Kuvakaappaus karttatulosteesta. Huom. Kuvan ulkopuolella, Pohjois-Turussa kaksi peruskoulua, jotka eivät näy kartassa. (Turun karttapalvelu, 2026).

Vaasa on Pohjanmaan keskus, jossa on asukkaita noin 67 000. Vaasassa on noin 120 kansalaisuutta ja siellä puhutaan sataa eri äidinkieltä. Kielet jakautuvat suomenkielisiin, noin 70 %, ruotsinkielisiin, joita on noin 20 %, ja muita kieliä puhuvia on noin 10 %. (infoFinland, 2025) Maltillisesta koostaan huolimatta Vaasassa on siten varsin laajasti erilaisen taustan omaavia asukkaita. Vaasan alueellista eriytymistä ja koulujen eriytymistä on tutkittu kenties muita tutkimuskaupunkeja vähemmän, toisaalta kokoonsa nähden Vaasassakin on toteutettu vaikuttavia tutkimuksia, etenkin alueellisen eriytymisen saralla (esim. Heino ja muut, 2024 ja Niskavaara ja muut, 2023). Esimerkiksi Komi (2016 s. 72) toteaa Vaasan omaavan alueellista eriytymistä hyvä- ja huono-osaisuuden keskittyessä omille asuinalueilleen. Vaikka alueelliset erot eivät Vaasassa ole erityisen voimakkaita, ovat asuinalueiden erot trendiltään kasvavia.



Kuva 3. Vaasan peruskoulut kartalla. Kuvakaappaus karttatulosteesta. (Vaasan karttapalvelu, 2026).

Vaasa muita tutkimuskaupunkeja väestöltään pienempänä voi antaa kiinnostavaa tietoa nykyisenkaltaisen kouluerytymisen reiteistä. Seppänen ja muut (2012, s. 29) mainitsevat Turun kokoisen kaupungin sisältävän kouluvalinnoista rakentuvat koulumarkkinat, jotka luovat lähtökohdan koulujen eriytymiselle. Siten haastattelut Vaasassa tarjoavat pienemmän skaalan näkökulman koulujen ja alueellisen eriytymisen yhteydestä. Kuvassa 3 nähdään, miten Turun ja Tampereen tavoin Vaasan koulut keskittyvät keskustan tuntumaan. Parin, kolmen koulun ryppäitä on kuitenkin myös muilla alueilla.

6 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuskaupungista riippumatta haastateltavien näkökulmat alueelliseen ja koulujen eriytymiseen ilmiöinä olivat kohtalaisen yhdenmukaisia yleisellä tasolla. Mentäessä syvemmälle juuri kutakin kohdekaupunkia koskeviin piirteisiin, eroavaisuuksia alkoi luonnollisesti ilmetä enemmän. Haastateltaville alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen teemat olivat selvästi entuudestaan tuttuja; haastateltavat osasivat tuoda ja yhdistää oman näkökulmansa kulloinkin käsiteltävään aiheeseen.

6.1 Koulujen eriytymisen ja alueellisen eriytymisen suhde kohdekaupungeissa

Jokaisen kaupungin haastateltavat tunnustivat alueellisen eriytymisen piirteitä omassa kohdekaupungissaan. Vaasassa ja Tampereella kummassakin haastatteluaineistosta nousi esiin etenkin kaksi aluetta, jotka erottuvat negatiivisesti eriytyneinä, Turusta haastateltavat totesivat kaupungin omaavan paikoin voimakastakin eriytymistä. Haastateltavat kuvaavat eriytymistä kohdekaupungeissa esimerkiksi sosioekonomisen huono-osaisuuden ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden keskittymänä. Toisilla alueilla saattaa taas olla paljon opiskelijoita ja kolmannella hyvä- tai keskiluokkaisia asukkaita. Toisaalta opetuksen parissa työskenteleville katsontakanta sai työmukaisia piirteitä. Eräs haastateltavista huomauttaa, että eriytyminen näkyy muun muassa jaettaessa kehysresursseja seuraavalle lukuvuodelle. Eriytyneiden alueiden kouluille jaetaan enemmän resursseja positiivisen diskriminaation mukaisesti.

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että alueellinen eriytyminen näkyy myös koulujen eriytymisenä. Jokaisessa kaupungissa hyödynnetään pitkälti lähikouluperiaatetta, jossa oppilaan koulu määräytyy asuinalueen perusteella. Esimerkiksi Vaasassa tarkastellaan oppilaan taustaa koulupaikkaa määriteltäessä vain silloin, jos oppilaalla on tarvetta erityiselle tuelle. Siten asuinalueen sosioekonominen ja etninen tausta heijastuu myös alueen kouluun ja kouluille muodostuu erilaisia oppilasprofiiileja. Koulujen oppilaspohtajan

eriytymisen ja oppimistulosten yhteydestä haastateltavat nostivat esiin lasten ja nuorten lähtökohtien vaikutuksen koulumenestykseen. Siten koulujen eriytymisen vaikutusta koulujen välisiin tasoeroihin pidettiin melko suoraviivaisena seuraamuksena hyvä- ja heikompiensaisten oppilaiden keskittyessä eri kouluihin. Vastauksissa nousi esiin myös s2-status, joka tulee sanoista suomi toisena kielenä. Tällä tarkoitetaan maahanmuuttajille ja muille äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia puhuville tarkoitettua suomenkielen opetusta. S2-statuksella koetaan olevan huomattava vaikutus oppilaiden koulumenestykseen. Lisäksi on huomioitava, ettei haastateltavien näkemys oppimistulosten vaihtelusta perustunut jokaisessa kohdekaupungissa suoraan tutkittuun tietoon, vaan haastateltavat esittivät oman arvionsa asemansa ja kokemuksensa pohjalta.

“Oppimistulokset eriytyy myös, siihen liittyy osittain tämä sosioekonominen asema, mutta myös s2-status. Maahanmuuttajataustaisilla oppimistulokset on selkeästi huonompia kuin niin sanotuilla kantasuomalaisilla.” (HTa1)

“Ikään kuin ne oppilaat, joilla on muutenkin hyvinvointia, turvatumpaa perheen taustan tai työssäkäynnin tai muiden syiden takia, niin myös oppimistulokset on kauttaaltaan parempia.” (HTa2)

“Väitän, että kaikki koulut ovat yhtä hyviä ja oppilaat oppivat ja kehittyvät kaikissa kouluissa. Kuitenkin koulujen oppilaiden lähtötasot voivat erota toisistaan.” (HVa1)

“Muistan kun rehtorien joskus puhuttiin, tällaista muistipuhetta, että niin koulusta A 40 % [oppilaista] menee lukioon ja sitten taas niinku esimerkiksi koulusta B, joka on keskustassa, niin menee 60 %, että siinä ehkä jotain tällaisia eroja voi olla, mutta niin mä en osaa sanoa, koska ei ole oikein mitään dataa siitä, että miten ne oppimistulokset eriytyvät.” HVa2

Haastateltavien vastauksista on havaittavissa samankaltaisia ajatuksia oppimistulosten vaihtelusta. Kaikissa kohdekaupungeissa on havaittavissa paremmin ja heikommin

pärjääviä kouluja, ja tulokset ovat yhteydessä asuinalueisiin koulujen oppilaspohjan kautta. Vastauksista on tulkittavissa myös se, että koulut eivät itsessään toimi oppimistulosten eriytymisen suurimpana moottorina. Pikemminkin koulu heijastaa alueellisen eriytymisen kaltaista heikompiosaisuutta oppimistulosten kautta. Toisaalta on huomiota herättävää, että kaikissa kohdekaupungeissa tunnistettiin ja arvioitiin koulujen eriytymisen vaikuttavan myös oppimistuloksiin, vaikka ilmiöstä on haastateltavien mukaan saatavilla tutkittua tietoa niukasti tai ei ollenkaan. Toisaalta voi olla, että tutkimustiedon teettäminen ja julkaiseminen nähdään perustellusti riskialttiina. Kouluvertailu voisi johtaa erojen kärjistymiseen entisestään, vanhempien pyrkiessä välttämään heikompia oppimistuloksia omaavia kouluja nykyistä koulushoppailua enemmän.

Turussa oppilaaksiottoalueisiin pohdittiin vuonna 2025 muutoksia. Yhden haastateltavan mukaan kaupungin raportointityökalut ja tiedonsaanti ovat kehittyneet ja uusia aluejakoja rakennetaan osittain juuri tarkastelemalla alueiden väestöpohjaa, esimerkiksi perheiden sosioekonomisen aseman ja monikielisyyden kehityksen nykyisyyden ja ennusteiden kautta (HTu3). Onkin luonnollista, että alati muutoksessa oleva kaupunkirakenne ja väestöpohja muuttaa myös koulujen toimintaympäristöä. Haastateltavan kuvailun mukainen kaupunkikehittäminen koulujen näkökulmasta, voikin luoda kouluille paremmat mahdollisuudet vastata kohdealueidensa väestön tarpeisiin. Oppilaaksiottoalueiden muuttaminen ei tokikaan liity ainoastaan koulujen tai alueiden eriytymiseen, vaan koskettaa laajempaa kaupunki- ja palvelukokonaisuutta (HTu3). Toimintatavalla voi kuitenkin olla mahdollista ohjata koulujen oppilaspohjia yhdenmukaisempaan suuntaan ja siten ehkäistä koulujen eriytymistä.

Haastateltavat usein lähestyivät eriytymistä juuri maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskittymien ja näiden kokemien haasteiden kautta. Huomionarvoista on, ettei haastattelija maininnut eikä haastattelukysymyksissä mainittu maahanmuuttajataustaisuutta koulujen eriytymisen näkökulmasta tai etnistä eriytymistä lainkaan. Kuten aiemmin todettua tämä tietoinen valinta tehtiin, jotta

tutkielmassa voitaisiin keskittyä sosioekonomisen eriytymisen teemaan. Käytännössä tästä huolimatta s2-tausta ja maahanmuuttajataustaisuus nousi esiin tavalla tai toisella jokaisen haastateltavan kohdalla koulujen eriytymisen yhteydessä. Toisaalta, kuten aiemmin todettu, vieraskielisten perheiden lapsilla on Suomessa usein myös kantasuomalaisia heikompi sosioekonominen asema. Lisäksi ei liene yllättävää, että suomea toisena kielenään puhuvat lapset saattavat kohdata herkemmin oppimisvaikeuksia. Siten maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret saattavat olla kerrannaisvaikutuksiltaan sosioekonomisesti heikossa asemassa olevia kantasuomalaisia lapsia vieläkin hankalammassa asemassa. Suomessa keskustelu koulujen eriytymisestä on rakentunut etenkin pääkaupunkiseudun koulujen ympärille, joissa keskustelu usein kumpuaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden korkeasta määrästä. Tämä voi osaltaan selittää maahanmuuttajataustaisuuden vahvaa esiintymistä, kuten myös se, että ilmiönä se voi olla helpommin tunnistettavissa ja eriteltävissä, kuin hieman abstraktimpi ja vaikeammin mitattava sosioekonomisen aseman käsite. Joka tapauksessa aineistosta on tulkittavissa se, että maahanmuuttajataustaisuus ja s2-oppilaat liittyvät tiiviisti koulujen eriytymiseen kohdekaupungeissa haastateltavien näkökulmasta.

6.2 Koulushoppailu ja painotetut luokat

Jokaisesta kohdekaupungista löytyy Suomen peruskouluille tyypillisiä painotusluokkia, joista nostetaan esiin esimerkiksi musiikki-, liikunta-, ja kielipainotukset. Painotusluokkien suosio vaihtelee, esimerkiksi tyypeittäin, kaupungeittain ja vuosittain, mutta yleisesti voidaan sanoa, että hakijoita painotusluokille on enemmän kuin paikkoja. Lisäksi osa painotusluokista on hyvin suosittuja, esimerkiksi Tampereella liikuntapainotteiseen opetukseen hakee 3–4 oppilasta jokaista paikkaa kohden.

Turussa painotusluokat ovat keskittyneemmin keskikaupungin kouluissa. Painotusluokkien osuus on kuitenkin pieni oppilaiden kokonaismäärästä, vain noin sata oppilasta per vuosiluokka. Yhden haastateltavan mukaan Tampereella painotusluokkia on pyritty tarkoituksella sijoittamaan eri puolilla kaupunkia sijaitseviin kouluihin, vaikka

ne perinteisesti ovat keskittyneet keskustan kouluihin (HTa2). Toinen haastateltavista kuvaa eri alueille siroteltuja painotusluokkia eräänlaisina ankkureina, pyrkien pitämään vetovoimaa myös lähiöiden kouluissa. *“Eli tavallaan nekin [oppilaat] jää, jotka lähtisivät muualle. He jäävät sinne lähikouluihin, koska siellä on se painotus”* (HTa1). Haastatteluista selviää, että kuitenkin myös Tampereella painotettuun opetukseen toisinaan hakeudutaan muista syistä.

“Kyllä siellä varmasti yksi syy taustalla on myös se, että se oma koulupolku sitten johtaisi johonkin tiettyyn kouluun. Niin se halutaan välttää hakeutumalla johonkin painotukseen.” (HTa2)

Näkemyksensä tukee teoriaosuudessa läpikäytyä ilmiötä painotuksesta väylänä niin kutsuttuun koulushoppailuun.

Vaasan kaksikielisyys tuo oman ulottuvuutensa painotettuun opetukseen, kielikyöpyjen suosio näkyy sekä suurina hakijamäärinä että verrattain suurena osuutena painotusluokkaa käyvinä oppilaina, kun noin 20 % peruskoulun oppilaista opiskelee painotusluokalla. (HTa1)

Haastateltavat tunnistivat ja nostivat esiin useammassa otteessa painotusluokkiin liittyviä haasteita, joskin näkökulmat vaihtelivat.

“Se on niinku tavallaan väline tai keino useasti paremmilla piireillä siirtää lapsiaan, koska lapset nyt ei ala-asteella osaa vielä käytännössä ratkaisuja itse tehdä. Tehdään niinku vanhempien mukaan niin siirretään suojaisempaan, parempaan oppimisympäristöön.” (HTu4)

“Ongelma painotetuissa luokissa on se, että sinne valitaan ne, jotka on jo erittäin pitkällä vaikkapa musikaalisissa kuvioissa. He sitten eriytyvät vielä lisää muista.” (HTu4)

“Sitten mä näkisin, että meillä on myös koulun sisäistä segregatiota nähtävillä, niissä kouluissa, missä meillä on erikoisluokkia” (HTu3)

”En lopettaisi painotusta kuitenkaan, koska se on sellainen tietynlainen vetovoimatekijä. Vaikka oppimistulokset kertovat, että painotusluokat pärjäävät paremmin oppimistuloksiltaan, mikä ei toisaalta ole hyvä asia. Toisaalta voi ajatella, että on ihan hyvä olla myös eritason oppijoita.” (HTa1)

Teoriaosuudessa käsitellyt painotusluokkien negatiiviset piirteet näyttäisivät toistuvan myös käytännössä kohdekaupungeissa. Lisäksi nostetaan esiin ajatus painotusluokkien negatiivisesta vaikutuksesta myös koulujen sisäiseen eriytymiseen. Yksi haastateltavista muistuttaa, ettei painotusluokat kuitenkaan ole pelkästään eriytymistä tuottava negatiivinen ilmiö. Parhaimmillaan painotusluokat motivoivat lapsia ja nuoria oppijoina ja tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia koulupoluilla. (HTa1) Toisaalta jokaisessa kohdekaupungissa painotusluokille on olemassa jonkin asteista kilpailua, jossa teoriaosuudessa mainitun mukaisesti menestyvät yleensä parempiosaisten lapset.

Kuitenkin haasteltavien mukaan näihin epäkohtiin on myös osaltaan yritetty vaikuttaa. Esimerkiksi Turussa on jaettu esitteitä ja hakuohjeita seitsemällä eri kielellä ja havaittu, että painotusluokille haki siten enemmän s2-taustaisia oppilaita. Uusi toimintapa oli sinällään onnistunut, mutta vaikka s2-taustaisia oppilaita haki painotusluokille enemmän, ei näiden osuus luokille päässeistä kasvanut merkittävästi. Seuraavaksi haasteeksi ilmeni tasokokeet, joissa esimerkiksi kieliluokille pyrittäessä arvioitiin kielellisiä valmiuksia suomen kielen kautta. (HTu2) Tapaus kuvaa hyvin koulujen eriytymiseen liittyvien haasteiden vyyhtiä, joiden ratkaisuun tarvitaan laaja-alaisia ja pitkäjänteisiä toimia. Suuntaa voi joka tapauksessa pitää oikeana ja painotusluokkien laaja-alaista saavutettavuutta parantamalla osaan niihin kiinnittyviä lieveilmiöitä on mahdollista ehkäistä.

Kuten aikaisemmin todettua, myös Suomessa kouluvalintaan liittyy painotusluokkien ohella myös muunlainen hakeutuminen toiseen kouluun. Haastateltavien mukaan kaupungeissa on nähtävissä myös hakeutumista muuhun kuin omaan lähikouluun toissijaisen kouluvalinnan kautta.

Esimerkiksi Vaasan tapauksessa haastateltavat pitivät toissijaista hakeutumista harvinaisena. *“Jos puhutaan koulushoppailusta, niin ei todellakaan sellaista mitä Helsingissä on”* (HVa2). Periaatteena kuitenkin toimii se, että jos toissijaisessa koulussa on tilaa, hakemukset hyväksytään. Turussa oppilaaksiottoa on uudistettu vuonna 2025 siten, että kun aikaisemmin huoltajat hakivat koulupaikkaa lähialueen kouluista, niin nyt lähikoulu osoitetaan suoraan. Huoltajilla on kuitenkin mahdollisuus hakea tämän osoittamisen jälkeen toissijaisessa oppilaaksiotossa myös johonkin muuhun kouluun. Haastateltavat pitävät mahdollisena, että uudistuksen myötä toissijaisten koulupaikkojen hakeminen Turussa voi kasvaa. (HTu2, HTu3) Tampereen osalta toissijainen hakeutuminen noudattelee samansuuntaista kaavaa. Ilmiö tunnustetaan ja on osa oppilaaksiottoa ja koulupaikan määräytymistä:

“Niitä [toissijaisia koulupaikkoja] haetaan varmaan muutenkin enemmän sitten ehkä niistä kouluista, jotka on ikään kuin nyt sitten paremmalla alueella.” (HTa2)

“Kun meille tuli muutos oppilaaksiottoalueisiin esimerkiksi [...], [...] ja [...] alueiden akselilla, niin kyllä mulle soittoja tuli, että me ei haluta [nimi poistettu] kouluun, mitä voidaan tehdä?” (HTa1)

Haastateltavat kuitenkin korostavat, että kyseessä on vähäinen ilmiö ja pitävät painotuksen kautta tapahtuvaa koulupolun muuttamista yleisempänä. Pääosin lasten huoltajat pitäytyvät ylipäättään kaupungin osoittamalla koulupolulla kohdekaupungeissa. Lisäksi yllä mainitun toissijaisen kouluvalinnan kautta tapahtuva koulupaikan muuttaminen voi johtua myös koulujen eriytymiseen liittymättömistä syistä, kuten

esimerkiksi huoltajien työpaikan sijainnista tai hakeutumisesta sellaiseen kouluun, missä perheen lapsia on jo ennestään koulussa.

6.3 Opettajasegregaatio

Haastateltavat Tampereella ja Turussa tunnistavat opettajasegregaation ilmiönä, mutta pitävät sitä oppilaspuolelta eriytymistä vähäisempänä haasteena. Tampereella opettajilla on mahdollisuus asettaa kouluja ensisijaisuusjärjestykseen virkaa haettaessa, joiden perusteella on nähty, että keskustan alueen koulut erottuvat suosituimpina. Toisaalta on myös kouluja, joihin haetaan vähemmän. (HTa1, HTa2) Turussa liikehdintä on haastateltavien mukaan samansuuntaista, keskustan alueen koulut ovat suosituimpien joukossa, kun taas joihinkin kouluihin on hieman vähemmän hakijoita, pätevimpien hakijoiden keskittyessä juuri ensin mainittuihin. (HTu4) Toisaalta molempien kaupunkien keskustan koulujen osalta huomautetaan, että kyseessä saattaa olla myös logistinen kysymys. Onkin luonnollista, että keskustan alueen koulut saattavat sopia maantieteelliseltä sijainniltaan suuremmalle joukolle hakijoita, kuin kaupungin reuna-alueiden koulut.

Vaasan haastateltavat eivät koe ilmiötä esiintyvän kaupungissa juuri lainkaan. Sen sijaan Vaasassa yhteen kouluista on vaikeampi rekrytoida opettajia sisäilmaongelmien takia. Osaltaan opettajasegregaatiota saattaa torjua kaupunkien vetovoimaisuus työ- ja asuinpaikkana. Esimerkiksi Tampereen osalta nousee esille se, että jokaiseen kouluun löytyy paljon hyviä hakijoita. Turun osalta mainitaan opettajakunnan vähäinen vaihtuvuus ja työnantajan tarjoamat hyvät mahdollisuudet edetä ammatillisesti niin horisontaalisesti kuin vertikaalisestikin.

Huomionarvoista on, että jokaisen kaupungin osalta nousee esiin henkilöstön viihtyvyys ja pysyvyys heikommin pärjävimmiksi katsotuissa kouluissa.

“Niin meidän mittarit tosissaan näyttää, että sekä lapset että henkilöstö viihtyy niissä kouluissa, jotka nyt on tuolla sitten niinku mediassa nostettu jotenkin niinku ehkä tikun nokkaan.” (HTu1)

“Koko jengi täällä niinku tekee töitä tän olon eteen koska meillä on niinku ihan oikeasti varmaan täällä vaikeampaa ja haastavampaa oppilailla kuin monessa muussa paikassa, mutta se taas on luonut täällä semmoista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja semmoista täällä niinku hyvää huumoria ynnä muuta.” (HVa2)

Vastauksista on havaittavissa ikään kuin käännteinen opettajasegregaatio. Syyt henkilökunnan viihtymiseen oppilaspuoleltaan negatiivisemmin eriytyneissä kouluissa voivat olla moninaiset. Haastatteluissa nousee esiin myös, että vanhemmat saattavat luottaa opettajiin enemmän maineeltaan heikommissa kouluissa ja taas vaatia opettajilta enemmän hyvätuloisilla asuinalueilla sijaitsevilla kouluissa. Toisaalta eräs haastateltavista arvelee, että tämä saattaa johtua osittain myös heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevien vanhempien rajatummissa voimavaroista toimia aktiivisena osana koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. (HTa2)

Toisaalta kaupunkien vetovoiman vaikutusta opettajasegregaation luonnollisena suojamuurina ei pidä yliarvioida. Turku koskevissa haastatteluissa nousi esiin, että varhaiskasvatuksen puolella voimakas eriytyminen on tuottanut haasteita varhaiskasvatuksenopettajien ja -hoitajien saatavuuteen. Etenkin monikielisten lasten korkea osuus haastaa ja kuormittaa työympäristönä ja henkilökunnan vaihtuvuus nousee suuremmaksi. (HTu3)

“Nythän me ollaan ilmeisesti vähän mietitty, että tulisko meille semmoisia hälyrajoja, että jos koulussa tai varhaiskasvatuksessa alkaa olemaan tietty määrä monikielisiä, niin sitten meidän pitäisi reagoida siihen..., Se [tilanne] on siellä varhaiskasvatuksessa, mutta tietenkin sieltä tullaan kohti kouluja.” (HTu1)

Varhaiskasvatuksen eriytyminen ei ole osa tämän tutkimuksen katsontakantaa, eikä se Vaasan osalta noussutkaan esiin haastatteluissa. Tampereen osalta yksi haastateltavista kuitenkin huomauttaa, että varhaiskasvatuksessa opettajasegregaatio näkyy peruskouluja voimakkaammin. Ymmärryksen luominen taustoiltaan eriytyvistä varhaiskasvatuksen yksiköiden lapsipohjista vaatiikin erillisiä tutkimuksia, jossa ilmiöön tartutaan laaja-alaisesti. Sen saralta olisi mahdollisuuksia löytää näkökulmia myös siihen, miten tulevaisuudessa koulujen oppilasohjan eriytyminen ilmenee.

6.4 Erot ylä- ja alakoulujen välillä koulujen eriytymisessä

Tutkimuksessa selvitettiin haastateltavien näkökulmia mahdollisiin eroihin ala- ja yläkoulujen välillä koulujen eriytyksen kannalta. Lisäksi keskusteluissa nousi esiin koulujen koko kohdekaupungeissa ylipäättään.

Tampereella kerrotaan olevan pääosin kohtalaisen suuria kouluja, koska monia ala- ja yläkouluja on liitetty yhteen. Siten pelkkiä yläkouluja ei juurikaan enää ole ja koulujen keskikoko kohoaa 700 oppilaan pintaan. Haastateltavat sanovat samaa Turun koulujen koon osalta, sekä ala- että yläkoulujen, ja yhtenäiskoulujen oppilasmäärien kasvaessa suuriksi. Yksi haastateltavista mainitsee myös ryhmäkokojen kasvusta lakien sallimien rajojen ylärajoille. Kaupungin pienemmän koon takia Vaasan koulut ovat myös lähtökohtaisesti pienempiä. Vaasassakin pienemmistä alakouluista siirrytään suurempiin yläkouluihin, joskaan haastateltavat eivät tunnista mainittavia eroavaisuuksia kaupungissa ala- ja yläkoulujen eriytyksen välillä.

Tampereen ja Turun osalta taas vastauksissa korostuu näkemys siitä, että yläkouluissa ja -luokilla koulujen eriytyksen haasteet näkyvät alakouluja merkittävämmiin. Näkemyksen tueksi esitetään useampia erilaisia näkemyksiä. Alakouluja suojaavaksi ominaisuudeksi mainitaan luokanopettajajärjestelmä, jonka ansiosta *“oppilaiden koulunkäynnin hallinta pysyy ikään kuin paremmin opettajan hyppysissä ja yhteydenpito koulun ja koulun välillä on tiiviimpää.”* (HTa1) Yläasteelle siirryttäessä luokanopettaja

taas vaihtuu luokanvalvojaksi ja opettaminen, kasvatus ja yhteydenpito jakautuu useamman eri koulun henkilökunnan jäsenen vastuulle. Osaltaan tilanteeseen vaikuttaa myös alakoulujen hieman pienempi luokkakoko. Ylipäättään koulun koko, oppilasmäärä ja viimevuosien suurien koulujen rakentamisen trendi nousi esiin eriytymisen negatiivisia puolia korostavana tekijänä:

“Jos ajatellaan vaikka alueen [nimi poistettu] yhtenäiskoulua, niin se on kuin sulatusuuni ja toisaalta se on aika semmoinen niin kuin kiehuva kattila sen takia... Kyllähän yläkouluissa tilanne on haastavampi kuin alakouluissa ihan jo sen takia, että ne on niin isoja” (HTu2)

“Kehityssuunta on mielestäni pelottava, koska opettajilla ei suuressa koulussa ole sellaista henkilökohtaista auktoriteettia ja näkymää kaikkiin oppilaisiin kuten pitäisi olla. Ja se tarkoittaa, että oppilaille lisääntyy kiusaaminen ja väkivalta” (HTu4)

Toisaalta huomautetaan myös, että on positiivinen asia, että eri taustoista lähtöisin olevat oppilaat sekoittuvat suuremmissa yläkouluissa. Koulujen koko ja koulujen eriytyminen eivät siis välttämättä ole suoraan yhteydessä. *“Meillä on keskustassa niitä melkein 1000 oppilaan kouluja, missä oppimistulokset ovat hyvät” (HTu3)* Negatiivisesti eriytyneet koulut saattavat kuitenkin osaltaan tuottaa samankaltaisia haasteita kuin suuret koulut, jolloin kerrannaisvaikutuksiltaan negatiivisesti eriytyneet suuret koulut ovat luonteeltaan haastavimpia.

Lisäksi haastatteluissa nousee useampaan otteeseen murrosikään liittyviä luonnollisia kasvunvaiheita, jotka nostavat päätään juuri yläkouluissa. Siten toisinaan alakouluissa hämärän peittoon jääneet piirteet nostavat päätään yläluokilla ja vaikuttavat esimerkiksi työrauhaan, opiskelumotivaatioon ja koulumyönteisyyteen niin yksilötasolla, kuin mahdollisesti laajemminkin koulukohtaisesti. Näitä piirteitä voi pitää myös osaltaan eriytymiseen liittyvinä, vaikkakaan yhteys murrosiän haasteiden ja oppilaiden

perhetaustan kanssa ei ole lainkaan yksioikoinen. Toisaalta yksi haastateltavista huomauttaa, että yläkouluikäisillä koulunkäyntiin liittyvät haasteet ovat saattaneet muodostua vaikeammin ratkottaviksi, kun ne ovat mahdollisesti päässeet kasautumaan, etenkin kun yhtälöön lisätään murrosiän mielialan vaihtelut.

“Jossain kohtaa, on ehkä ikävä sanoa, mutta että ollaan niinku muutama vuosi niin kuin myöhässä tietyllä tavalla, että se olisi on sitten enemmän niin kun sitä korjaavaa työtä mitä tarvitaan sitten niin kun yhteistyössä sosiaaliviranomaisten kanssa tai muuta” (HTa2)

Toinen haastateltavista nostaa esille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskittymien haasteet yläkoulussa. Haasteeksi kerrotaan nousevan se, että myöhemmällä iällä koulun Suomessa aloittaville oppilaille ei ehdi kehittyä riittävän hyvä kielitaito. Sen sijaan *“mitä tulee taas alakouluihin, jos tulee maahanmuuttajataustaisia lapsia, niin nehan solahtaa sinne ihan muutamassa vuodessa.”* (HTa1)

6.5 Tarveperustainen rahoitus eroja tasaavana työkaluna

“Sanotaan nyt näin, että ihan selkeästi koulut eivät ole minun mielestä tasa-arvoisessa asemassa siihen resurssiin nähden mitä me saadaan.” (HVa2)

Haastateltaville tarveperustainen tai positiivisen diskriminaation rahoitus oli entuudestaan tuttu asia. Yhtä mieltä ollaan siitä, että tarveperustainen rahoitus on tärkeä työkalu koulujen välisten erojen tasaamiseen. Rahoituksella tuetaan oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia oppimiselle.

Tampereella rahoitusta kohdennetaan 5-portaisen järjestelmän kautta, jossa lisärahaa jaetaan tietyt kriteerit täyttävälle kouluille. Näitä indikaattoreita ovat esimerkiksi koulun oppilaiden ja sen lähialueiden asukkaiden sosioekonominen asema ja maahanmuuttajien osuus. Perusteena lisärahoitukselle on oppimistulosten eriytyminen

kaupungin kouluissa. (HTa1) Turussa on käynnissä myös tarveperustaisen rahoituksen edellytysten uudistaminen, joka oppilaaksiottoalueiden uudistaminen ohella on osa eriytymistä ehkäiseviä toimia. Aiemmin kouluille on jaettu tasaisemmin rahoitusta koulun oppilasmäärän mukaan, mutta tulevaisuudessa kriteerit muodostuvat juuri koulujen eriytymisasteen mukaan, jota mitataan esimerkiksi sosioekonomisen statuksen ja s2 oppilaiden määrän kautta. (HTu1)

Kohdennettua rahaa hyödynnetään erityisesti lisähenkilöstön palkkaamiseen ja vastauksissa korostuu erityisopettajien lisääminen. Lisäksi koulut hyödyntävät rahoitusta s2-opettajien ja koulunkäynninavustajien lukumäärän kasvattamiseen. Rahoituksen hyödyntämisen tavat noudattelevat siten samaa linjaa aiemman esitetyn teorian kanssa.

Vaasassa tarveperustainen rahoitus otetaan käyttöön ensimmäistä kertaa lähivuosina. Rahoitusta kohdistetaan kouluihin, jossa on paljon vieraskielisiä ja mahdollisesti huomioidaan myös kouluja ympäröivän alueen sosiaalisia haasteita. Rahoitusta suunnitellaan käytettäväksi etenkin resurssiopettajien palkkaamiseen, jotta luokissa voidaan lisätä pedagogista osaamista. Kuten aikaisemmin todettu, positiivisen diskriminaation rahoitus suomalaisissa kouluissa on suhteellisen uusi ilmiö. Kuten esimerkiksi Vaasan tapauksesta voidaan johdatella, rahoituksen hyödyntäminen on keskittynyt suomalaisittain suurempiin kaupunkeihin, ainakin tähän asti.

Rahoituksen vaikuttavuudesta on haastateltavien mukaan melko vähän tutkittua tietoa kohdekaupungeissa. Tulevaisuudessa tarveperustaisen rahoituksen vaikuttavuuden tutkiminen lieneekin tärkeää, jotta rahoitusta voidaan perustellusti ohjata oikeille kouluille sekä sopivimpiin käyttökohteisiin.

Kuitenkin tarveperustaisen rahoituksen tavoitteita voidaan pitää kohtalaisen selkeinä; taata yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen kaikissa kaupunkien kouluissa ja siten tasoittaa eroja koulujen välillä ja sen hyödyntämistä pidetään positiivisena asiana.

Toisaalta on muistettava, ettei tarveperustainen rahoitus itsessään ratkaise koulujen eriytymisen syitä, vaan pikemminkin lievennyttää ilmiön vaikutuksia.

6.6 Koulut vetävinä ja työntävinä tekijöinä muuttopäätöksissä

Tutkielman toinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten lähiökoulut vaikuttavat alueellisen eriytymisen tulkintatapoihin. Tästä voidaan johdatella kysymys siitä, ovatko koulut alueellista eriytymistä toisintavia elementtejä, vai voivatko ne negatiivisesti eriytyneilläkin alueilla toimia positiivisina vetovoimatekijöinä. Haastateltavilta kysyttiin, voiko koulujen maineella ja todellisilla tai koetuilla eroilla olla vaikutusta kaupungin sisäiseen muuttoliikkeeseen ja vanhempien asumispäätöksiin. Aihe ei suoraan kosketa haastateltavien työn- tai tehtävien kuvaa, mutta kysymyksellä oli tarkoitus selvittää sitä, miltä tilanne koulumaailmassa toimivien asiantuntijoiden silmissä näyttää. Tampereen ja Turun haastateltavat pitivät koulujen vetovoimaisuutta varsin mahdollisena tekijänä myös muuttopäätösten ohjaajana.

“Kyllä siitä on oireita näkyvissä, että vanhemmat valitsevat asuinpaikkansa ja yhtenä yhä keskeisempänä kriteerinä on se, miten päiväkotij ja koulu on järjestetty.”

(HTu4)

“Turhaa semmoista on sanoa, ettei sellaista olisi” (HTa1)

“Muutaman kerran on tullut esille jopa se, että huoltajat vaihtavat lapsensa väestörekisteriosoitteen esim. isovanhemman osoitteeseen, joka takaa koulupaikan tietystä koulusta. Tämä on kuitenkin hyvin harvinaista.” (HTa2)

Toisaalta asiasta ollaan myös eri mieltä ja huomautetaan, että koulun maineen sijaan asuinalueen maine tai houkuttelevuus ovat niitä seikkoja, jotka vaikuttavat muuttoliikkeeseen. On kuitenkin tiedostettava, että mielikuvat koulujen ja asuinalueiden houkuttelevuudesta voivat olla osin päällekkäistä, eikä selvien rajojen piirtäminen

välttämättä ole edes tarkoituksenmukaista. Kuten aikaisemmin todettua, myös asuinalueen väestörakenne vaikuttaa suoraan läheiseen koulun oppilaspohjaan lähikouluperiaatteen myötä.

Vaasan osalta haastateltavat eivät tunnista vaikutusta Turun tai Tampereen mukaisesti:

“En usko, että Vaasan kokoisessa kaupungissa koulun maine tai status vaikuttaisi muuttoliikkeeseen. Kyllä siinä on sitten muut motiivit sitten, että esimerkiksi jos perhe haluaa, vaikka tontin joltain tietyltä alueelta” (HVa1).

Voinee myös ajatella, että jos kaupungissa on lähtökohtaisesti vähemmän koulujen välistä eriytymistä, on vaikutukset muuttopäätöksiin myös vähäisemmät. Käänteisesti taas voimakas eriytyminen koulujen välillä voi vaikuttaa myös vahvemmin kuinka suurta painoarvoa asuinalueen lähikoulun koettu “paremmuus” tai “heikkous” saa.

Koostavasti voidaan todeta, että koulujen välisillä eroilla tai koulujen maineella voi olla vaikutusta kaupungin sisäisiin muuttopäätöksiin. Siten osaltaan koulut voivat veto- ja työntövoimallaan vahvistaa myös alueellista eriytymistä, koska paremmat sosiaaliset ja taloudelliset resurssit omaavilla perheillä on laajempi vaihtoehtojen kirjo asuinpaikkaansa valitessaan. Siten teoriaosuudessa kuvattu tiettyjen asuinalueiden suosiminen tai välttäminen voi saada osavaikutuksen myös lähialueen koulusta.

On kuitenkin tunnustettava yksittäisten muuttopäätösten monisyisyys, jossa vaikuttavia tekijöitä on usein huomattavasti enemmän, kuin lähialueen koulu, tai edes asuinalueen vetovoimaisuus. Yksilötason, kaupunginosan, kuin koko kaupungin ja sitä ympäröivien lähialueiden tasoilta löytyy erilaisia muuttovirtoja ohjaavia tekijöitä, joissa kytkeydytään esimerkiksi rakennuskannan, hintatason, käytettävissä olevien varojen, liikenneyhteyksien tai työpaikan sijainnin kaltaisiin seikkoihin. Koulu kiinnittyy osaksi tätä moniulotteista mosaiikkia, jossa valintoja asuinpaikoista tehdään.

6.7 Koulujen mahdollisuudet aluetta sitouttavana voimana.

“Se on monesti meidän ulkopuolisten ajatus, että toi on huonomaineinen paikka.”

(HTa1)

Edellisessä kappaleessa todettiin, että koulujen veto- tai työnvoimalla voi olla vaikutusta myös alueelliseen eriytymiseen, alueen koulun vaikuttaessa perheiden muuttopäätöksiin. Kouluilla katsotaan oleva aluetta yhdistävä vaikutus siinä mielessä, että kaikki alueen perheet ovat usein sidoksissa yhteen ja samaan kouluun. Siten koulun tapahtumat, juhlat ja yhteistyö kotien kanssa on tärkeä osa koulun toimintaa ja sitä kautta alueen toimintaa. (HTa2) Koulut ovat palveluntuottajina luonnollisesti osa ympäröivää kaupunkia.

Haastatteluissa nousee esiin ajatus koulusta eräänlaisena kohtaamispaikkana, kaupunginosan keskuksena, jossa eri taustoista olevat asukkaat tapaavat toisiaan. Esimerkiksi Turussa on pohdittu koulujen tilojen hyödyntämistä laajempaan harrastuskäyttöön ja erilaisiin ilta- ja viikonloppujen aktiviteetteihin. Nykyisellään kouluissa on esimerkiksi eläkeläis- ja vanhempainyhdistystoimintaa sekä maahanmuuttajavanhempien kielten opetusta ja tavoitteena on lisätä vastaavanlaista toimintaa. (HTu3)

Kuitenkin myös poikkeavia näkemyksiä esiintyy:

“Mutta jos ajatellaan sitten koko sitä alueen väestöä, niin tää on niin jotenkin kaupunkimainen tämä Vaasa, että sillä koululla ei ole samanlaista yhdistävää merkitystä, kun mitä voin kuvitella, että maalla on.” (HVa1)

Ajatus kyläkoulujen merkittävämmästä roolista on luonnollinen. Kylien kontekstissa yksittäinen palveluntarjoaja saa herkemmin enemmän painoarvoa, koska toimijoita on vähemmän. Toisaalta voinee ajatella, että vaikka kyläkoulut vaikuttavat alueellaan kaupunkikouluja näkyvämmiin, voi kaupunkikouluilla silti olla merkittävää painoarvoa kaupunkikontekstissa.

Osa koulujen tuomasta vaikutuksesta lähialueehensa voikin toteutua hienovaraisesti sinänsä eriytymiseen liittymättömien toimintojen kautta. Ajatukset koulusta kohtaamispaikkana ja toimivasta yhteistyöstä koulun, perheiden ja muiden alueen toimijoiden kanssa ovat omiaan muovaamaan mielikuvia sekä koulusta itsestään että asuinalueesta. Lisäksi osaltaan se voi lisätä alueen yhteisöllisyyttä ja sitouttaa asukkaita asuinalueeseen.

Haastateltavilla oli myös käytännön ajatuksia siihen, miten negatiivisesti eriytyneillä alueilla sijaitsevat koulut voisivat toimia paikallisina vetovoimatekijöinä.

“Yksi tapa voisi olla hajauttaa painotetut luokat pois keskustan kouluista, suunnattaisiin lähiöihin sitä painotettua opetusta. Myös on pidettävä näiden koulujen resursseista huolta esim. PD-rahoituksella.” (HTu4)

“Heikommin pärjävien alueiden kouluihin satsataan muun muassa siten, että painotusopetusta tuodaan näihin kouluihin, jotta ns. aivovuotoa ei tapahtuisi.” (HTa2)

Hajauttamalla painotusluokat lähiöiden kouluihin keskustan sijaan, vanhempien liikkumavara kouluvalinnassa kapenisi entisestään ja niin sanotusti koulushoppailumielessä tehdyt hakeutumiset painotusluokille saattaisivat vähentyä. Toisaalta on myös mahdollista, että seurauksena muut keinot tiettyjen koulujen välttämiseen tai suosimiseen yleistyisivät, esimerkiksi haastateltavien kuvaaman toissijaisen kouluvalinnan kautta. Lisäksi painotusluokkien uudelleen sijoittelu voi osoittautua haastavaksi sekä käytännön järjestelyiden että varsin todennäköisen vastarinnan niin perheiden kuin koulujenkin taholta. Joka tapauksessa, varsinkin uusia painotusluokkia perustettaessa, voi olla mielekästä tarkastella niiden sijoittamista myös vähemmän vetovoimaisten alueiden kouluihin.

Painotusopetuksen lisäksi mainitaan lähiökoulujen maineen parantaminen. Eräs haastateltavista toteaa, että tiukassa istuvia mielikuvia pitäisi saada ammuttua alas:

“Moni ulkopuolinen tulee käymään ja töihin niin mieli muuttuu nopeastikin. Ei mene kauaa, että sanovat että tää on kyllä tosi kiva paikka, vaikka meillä oppilasaines on ehkä vähän erilaista kuin muualla. Mutta ne ennakkokäsitykset on kyllä niinku ihmisillä vahvassa tällaisissa asioissa varsinkin” (HVa2)

“Että jos oppilaatkin saa uskomaan siihen, että on tarpeeksi hyvä koulu, niin sehän tuottaa kanssa sitä hyvää mainetta.” (HTa1)

Kuten aikaisemmin todettua, koulun maine voi vaikuttaa siihen, mihin perheet asettuvat asumaan kaupungissa. Siten koulujen maine on suoraan yhteydessä niiden mahdollisuuksiin vaikuttaa positiivisesti ympäröivään alueeseensa. Tosin on huomioitava, ettei koulun maine välttämättä koostu pelkästään asioista, joihin koulu voi itse suoraan vaikuttaa, ainakaan nopealla aikataululla. Kuitenkin pitkäjänteisellä työllä koulu voi parantaa mainettaan, rakentamalla sisäisesti hyvää henkeä, kuten haastateltavat toteavat.

Haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että kouluilla on myös omilla toimillaan mahdollisuuksia vaikuttaa ympäröivään alueeseensa positiivisesti. Koulun maine, koulun ja kotien välinen toiminta ja yhteistyö muiden alueellisten toimijoiden kanssa nousevat esiin seikkoina, joilla koulu voi vaikuttaa itsenäisenä toimijana lähiasuinalueisiinsa. Lisäksi painotetun opetuksen luokkien sijoittelulla voi olla vaikutusta alueen koulun pitovoimaan ja houkuttelevuuteen. Painotetun opetuksen suhteen on kuitenkin hyvä huomioida myös koulun sisäinen, luokkien välisen eriytymisen mahdollisuus. Tällöin painotetun opetuksen sijoittaminen lähiökouluihin ei välttämättä tuota tavoiteltua tulosta, jos lähtökohdiltaan paremmassa asemassa oppimiselle olevat oppilaat keskittyvät yhdelle luokalle.

Haastateltavat kuitenkin peräänkuuluttavat koulujen rajallisia mahdollisuuksia yksittäisinä toimijoina. Laajempaa kaupunkikehityksellistä ja asuntopoliittista yhteistyötä pidetään tärkeimmässä roolissa. Sosiaalinen sekoittaminen eli asuntokannan monipuolistaminen ja hajauttaminen nousee esiin toistuvasti tärkeimpänä keinona alueellisen eriytymisen välttämiseen ja ehkäisemiseen. Myös muiden alueellisten palveluiden saatavuus ja liikennejärjestelyiden saavutettavuus ovat teemoja, joita haastateltavat korostavat.

“Että jos sieltä viedään kaikki palvelut pois niin ei se koulu yksin sitten tietenkään voi kaikkea ratkaista.” (HTu1)

Lisäksi voidaan kysyä, missä määrin koulujen ylipäätään pitäisi olla vastuussa lähialueensa vetovoimaisuudesta ja eriytymisestä. Koulujen päätehtävä on kuitenkin opetuksessa ja kasvatuksessa, minkä lisäksi jo nykyisellään kouluilla on varsin laaja-alainen kirjo tehtäviä. Toisaalta kouluilla voi yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa olla annettavaa myös kouluihin itseensä heijastuvan negatiivisen eriytymisen ehkäisemisessä. Lisäksi vaikuttaminen lähialueeseen voi tapahtua myös melko pienin askelin ja esimerkiksi aikaisemmin mainitut keinot ovat sellaisia, jotka hyödyttävät myös koulua itsessään. Aloitteen, ohjaamisen ja yhteisten tavoitteiden asettamisen on kuitenkin syytä tulla kaupunki- tai aluetasolta. Tilannetta, jossa vastuu sysättäisiin koulujen niskoille, ei voi pitää mielekkäänä. Dynaamisessa kaupunkirakenteessa koulu vaikuttaa joka tapauksessa lähialueeseensa sekä omilla toimillaan että jo pelkällä olemassaolollaan. Jatkuvässä muutoksessa olevat alueet muovautuvat ja uusiutuvat, mutta koulujen päätehtävä pysyy samana.

“Koulu ei voi siinä muuta tehdä kuin ottaa vastaan jok'ikisen lapsen ja toteuttaa omaa tehtäväänsä.” (HVa1)

7 Johtopäätökset

Tutkielman ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä toimi: Millaisena alueiden ja koulujen eriytymisen yhteys näyttäytyy koulutoimen näkökulmasta?

Peruskoulutuksen parissa toimivien haastateltavien vastauksista kävi selvästi ilmi, että alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen välillä on havaittava yhteys myös koulumaailmasta käsin tarkasteltuna. Tämä tuotiin esille sekä suorasti mainitsemalla ympäröivän asuinalueen eriytymisen vaikutukset oppilaspohjaan että epäsuorasti viittaamalla tiettyjen heikompiosaisten alueiden kouluihin. Lisäksi osaltaan haastateltavat antoivat ymmärtää, että kohdekaupunkien eriytyneet koulut sijaitsivat lähestulkoon poikkeuksetta eriytyneillä asuinalueilla.

Teorian mukaista koulujen eriytymisen kautta tapahtuvaa oppimistulosten heikentymistä ei haastateltavien mukaan ole juurikaan tutkittu kohdekaupungeissa tai tutkimusten tulokset eivät ole haastateltavien tiedossa. Kuitenkin jokaisessa kaupungissa haastateltavat pitivät ilmiön vaikutusta oppimistuloksiin hyvin todennäköisenä esimerkiksi siksi, että vaikka edellytykset oppimiseen olisivat yhdenmukaiset kaikissa kouluissa, voi oppilasaineiden lähtötasoissa olla eroja koulujen välillä. Toisaalta haluttiin tuoda esiin myös se, että kaikki koulut ovat hyviä paikkoja oppia. Tämä voidaan tulkita useammalla eri tavalla. Voi esimerkiksi olla, että haastateltavat eivät halunneet kritisoida turhan laajasti omaan työhönsä tiivistä kuuluvia kaupunkien kouluja. Toisaalta voi olla myös, ettei eroja koulujen välillä pidetty niin merkittävinä.

Kaupunkien rakenteellisista ja väestöllisistä eroavaisuuksista huolimatta sekä Turun että Tampereen haastateltavien vastauksissa nousi esiin hyvin samansuuntaisia teemoja ja näkökulmia. Koulujen oppilasmäärän suuruus vaikuttaa negatiivisesti oppimisympäristöön, ja kaupunkien yläkouluissa haasteet nousevat alakouluja selvemmin esille. Toisaalta Turussa kerrottiin olevan myös hyvin menestyviä suuria kouluja. Siten yhteyttä koulun koon ja oppimistuloksien välillä ei voi pitää suoraviivaisena. Turussa ja Tampereella on haastateltavien mukaan selvää koulumarkkinoiden mukaista

liikehdintää, osa perheistä pyrkii välttämään tai suosimaan tiettyjen asuinalueiden kouluja. Painotettu opetus toimii vetovoimatekijänä, mutta toisaalta mahdollistaa myös oman lähikoulun välttämisen. Painotettujen luokkien hyödyntämisen yleisyyttä lähiökoulun välttämässä on kuitenkin vaikea arvioida.

Vaasassa taas ei tunnistettu kaikkia edellä mainituissa kaupungeissa tavattuja haasteita ja eriytymisen ominaisuuksia tai ne tulivat ilmi pienemmässä mittakaavassa. Seikka ei sinänsä ole yllättävä, kun ottaa huomioon, että Tampere ja Turku ovat ainakin väestön määrässä toisiinsa verrattavissa olevia, suomalaisittain suurehkoja kaupunkeja, kun taas Vaasa on selvästi pienempi. Onko koulujen eriytyminen siis vain suurien kaupunkien ongelma? Luultavasti ei, sillä eriytymisen piirteitä ja negatiivisia vaikutuksia tunnistettiin myös Vaasassa haastateltavien toimesta. On kuitenkin varsin mahdollista, että kaupunkien koon kasvaessa myös koulujen välisillä eroilla on mahdollisuus kasvaa suuremmiksi.

Toisena tutkimuskysymyksenä toimi: Miten lähiökoulut vaikuttavat alueellisen eriytymisen tulkintatapoihin?

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että koulut voivat toimia negatiivista eriytymistä voimistavina tekijöinä, mutta toisaalta myös aluettaan yhdistävinä valopilkkueina. Haastatteluiden kautta havainnoitiin, että koulut voivat osaltaan toimia jopa muuttoliikkeettä ohjaavana tekijänä. Lapsiperheiden vanhemmat voivat suosia alueita, joilla sijaitsee hyvämaineinen koulu ja käänteisesti vältellä alueita, joissa koetaan olevan maineeltaan heikompi tasoinen tai rauhattomampi koulu. Asuntomarkkinoilla keski- ja hyvätuloisilla perheillä on valittavissaan laajempi asuinpaikkojen kirjo, joten koulujen suosiminen ja välttäminen muuttopäätöksien kautta voi osaltaan voimistaa alueellista eriytymistä. Lisäksi parempiosaisilla vanhemmilla on usein enemmän sosiaalista pääomaa navigoida ja tunnistaa kouluvalintaan liittyviä kysymyksiä. Tämä taas potentiaalisesti voimistaa sitä kehitystä, että juuri parempiosaiset perheet välttelevät tai suosivat tiettyjä alueita näiden lähikoulujen vuoksi. Toisaalta on muistettava

muuttopäätösten monisyisyys ja varottava antamasta yhdelle tekijälle, tässä tapauksessa mielikuville lähikoulusta, turhan suurta painoarvoa.

Potentiaalisella vaikutuksellaan kaupunkien muuttoliikkeeseen koulut voivat osaltaan vaikuttaa alueelliseen eriytymiseen sitä voimistaen. Toisaalta yhteyttä ei voi varsinaisesti yleistää suoraan asuinalueiden ja koulujen välillä, koska ei ole itsestään selvää, että negatiivisesti eriytyneellä asuinalueella olisi myös negatiivisesti eriytynyt koulu. Lähikouluperiaatteen mukaisesti koulujen oppilaspohja koostuu pitkälti läheisten asuinalueiden perheiden lapsista ja nuorista. Tutkimuksen kohdekaupungeissa sijaitsee kuitenkin varsin suuria kouluja, kuten esimerkiksi yhtenäiskouluja, joiden oppilaspohja rakentuu useamman eri kaupunginosan oppilaista. Lisäksi esimerkiksi painotetun opetuksen sijoittelu voi tuoda kouluun oppilaita myös oman lähialueensa ulkopuolelta.

Osaltaan koulut voivat toimia eräänlaisena sosiaalisen sekoittamisen kaltaisena työkaluna eriytymisen ehkäisemisessä. Jos sosiaalisessa sekoittamisessa tavoitellaan eri taustoista ja elämäntilanteissa olevien ihmisten asuttamista samalle alueelle, voi lähikoulu yhdistää vastaavanlaisesti lapsiperheitä koulupäivän aikana ja sen jälkeen tapahtuvien vapaa-ajan toimintojen avulla. Koulujen tilojen hyödyntäminen myös koulupäivän jälkeen voi mahdollistaa asuinalueen laajemman kiinnittymisen kouluun ja koulu voi osaltaan toimia eräänlaisena kohtaamispaikkana.

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on huomioitava haastatteluaineiston rajallisuus, jolloin yksittäisen haastateltavan näkökulma saa huomattavan painoarvon kunkin kaupungin kohdalla, kuten myös tutkimuksessa kokonaisuudessaan. Siten suorien johtopäätöksien vetäminen tästä tutkimuksesta voi osoittautua ongelmalliseksi, mutta toisaalta, se ei ole myöskään tarkoituksenmukaista. Tutkimus, ja etenkin sen haastatteluaineisto, tarjoaa yhdenlaisen näkökulman ja tarkastelupinnan vaikeasti lähestyttävien ilmiöiden rajapintaan. Osaltaan tutkimuksen luonteen ja teemojen valinnan kautta haastateltavat keskittyivät kuvamaan koulujen eriytymistä ja sen vaikutusta asuinalueisiin pitkälti negatiivisten ja haitallisten seurausten kautta.

Esimerkiksi lähikoulun vaikutusta muuttopäätöksiin lähestyttiin suurilta osin vain negatiivisen välttämisen kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli lähestyä aihetta neutraalilla otteella ja kartoittaa myös koulujen mahdollisuuksia eriytyvässä kaupunkiympäristössä. Tulos voi johtua siitä, että eriytyminen mielletään lähinnä negatiiviseksi ilmiöksi tai siitä, että haastateltavat pitävät ilmiötä kokonaisuudessaan haitallisena. On kuitenkin mahdollista, että hopeareunukset jäävät enimmäkseen hämärän peittoon ja siihen voi vaikuttaa myös edellä mainitut, tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät seikat.

Koulujen mahdollisuuksia eriytyksen kehityksessä ei tule myöskään yliarvioida. Jo valmiiksi rajallisilla resursseilla ja laajalla tehtävienkirjolla työllistetyt koulut voivat panostaa vain rajoitetusti eriytyksen ehkäisemiseen. Laajempialainen yhteistyö ja kaupunkikehitys ovat pääosassa sekä alueellisen että koulujen eriytyksen torjunnassa.

Hyvämaineisten ja vetovoimaisten koulujen ei tarvitse olla nollasummapeliä. Yhden lähiökoulun muovautuessa houkuttelevammaksi, ei se tarkoita, että joku toinen koulu automaattisesti häviäisi. Tasapainon saavuttamisen tulisikin toimia pääohjenuorana, kuten jo nyt positiivisen diskriminaation rahoituksen osalta toimitaan. Siten koulujen ei tarvitse kilpailla siitä, mikä koulu on menestynein tai suosituin, vaan pyrkiä toimimaan positiivisena toimijana ja hyvänä paikkana oppia omalla alueellaan.

“Riittää, että koulu on riittävän hyvä itsessään.” (HTa1)

7.1 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimusta toteutettaessa heräsi avoimia kysymyksiä tutkimusaiheen vierestä, joiden tutkimisen avulla voi olla mahdollisuuksia muodostaa kokonaisvaltaisempia näkökulmia eriytyksen laajalle ja dynaamiselle kentälle. Lähikoulun merkitys perheiden muuttopäätöksille on yksi esille nouseva jatkotutkimusaihe. Alueellisen eriytyksen merkitystä muuttopäätöksessä on tutkittu Suomessa esim. Vilkkama ja muut (2013). Lähikoulu on osaltaan kytköksissä alueelliseen eriytymiseen, kuten on aikaisemmin

todettu. Toisaalta niitä ei voi pitää suoraan toisiaan peilaavina, vaan koulun eriytymiseen vaikuttaa myös moni muu seikka.

Päiväkotien eriytyminen on toinen aiheista, joka nousi esiin tutkimushaastatteluiden aikana. Erityisesti Turkuu koskevissa haastatteluissa varhaiskasvatuksen eriytynyt toimintaympäristö sekä segregatio varhaiskasvatuksen opettajien kuin muunkin henkilökunnan kohdalla herätti huolta. Ilmiön tutkiminen varhaiskasvatuksessa on toistaiseksi ollut maltillista Suomessa. Osaltaan varhaiskasvatuksen eriytyminen tarjoaa mielenkiintoisen tutkimusaiheen myös siksi, koska varhaiskasvatuksessa havaittavat ilmiöt voivat antaa näkökulmia myös siihen, miltä koulujen eriytyminen näyttää tulevaisuudessa lasten siirtyessä koulumaailmaan.

Lähteet

- Andersen, H., Andersson, R., Wessel, T., & Vilkkama, K. (2016). The impact of housing policies and housing markets on ethnic spatial segregation: Comparing the capital cities of four Nordic welfare states. *European journal of housing policy*, 16(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/14616718.2015.1110375>
- August, M. (2014). *Challenging the Rhetoric of Stigmatization: The Benefits of Concentrated Poverty in Toronto's Regent Park*. *Environment and planning. A*, 46(6), 1317-1333. <https://doi.org/10.1068/a45635>
- Bayley, N., Minton, J., Wong, D. & Yao, J. (2019). SPATIAL SEGREGATION MEASURES: A METHODOLOGICAL REVIEW. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* Volume 110, Issue 3: *Measuring Segregation: Challenges, Innovations and Future Directions*, <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1111/tesg.12305>
- Bernelius, V. (2013). Eriytyvät kaupunkikoulut. *Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eri-ytymiskehitystä. Tutkimuksia, 1.*
- Brinkmann. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press, Incorporated.
- Bråmås, Å. (2006b). *Studies in the Dynamics of Residential Segregation*. <urn:nbn:se:uu:diva-6336>
- Bråmås, Å. (2006a). 'White Flight'? The Production and Reproduction of Immigrant Concentration Areas in Swedish Cities, 1990-2000. *Urban studies (Edinburgh, Scotland)*, 43(7), 1127–1146. <https://doi.org/10.1080/00420980500406736>
- Butler-Warke, A. (2021). There's a time and a place: Temporal aspects of place-based stigma. *Community development journal*, 56(2), 203-219. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsaa040>
- Eerola, E & Saarimaa, T (2019). *Asuinalueiden segregatio ja naapurustovaikutukset*. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 115:2, 238–253.
- Elo S. & Kyngäs H. (2008) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.

- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93-99.
<https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Feijten, P., & van Ham, M. (2009). Neighbourhood Change... Reason to Leave? *Urban studies (Edinburgh, Scotland)*, 46(10), 2103-2122.
<https://doi.org/10.1177/0042098009339430>
- Haapajärvi, L. (2016). Koulu luokkayhteiskunnan alueellisen eriytymisen moottorina. *Kasvatus. Finnish Journal of Education*, 47 (3), pp.261-265. ffhalshs-03528879f
<https://triton.fi/Blender/Results?lookfor=Koulu+luokkayhteiskunnan+alueellisen+eriytymisen+moottorina&type=AllFields>
- Hannikainen, K., Kauppinen, T., Rasinkangas, J., Saikkonen, P. & Vaalavuo, M. (2018). *Sosiaalinen kestävyys: asuminen, segregaatio ja tuloerot kolmella kaupunkiseudulla.* THL.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136125/URN_ISBN_978-952-343-084-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heino, H., Honkaniemi, T., Luoto, I. (2024). The Narrative Cores of Neighbourhood Reputation as Revealed by Temporal Discourses. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie Volume 115, Issue 3* pp. 439-452.
<https://doi.org/10.1111/tesg.12628>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Yliopistopaino.
- InfoFinland.fi (n.d.) *Tietoa Vaasasta.* Haettu 14.10.2025 osoitteesta
<https://www.infofinland.fi/fi/vaasa/information-about-vaasa>
- Jenkins, D. A. (2020). School reputation as a site of struggle: An investigation of the impact of school choice in Washington, DC on a neighborhood public school. *The Urban Review*, 52(5), 904-923. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00562-2>
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-Being and Academic Achievement: Differences Between Schools From 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *The Journal of school health*, 88(11), 821-829.
<https://doi.org/10.1111/josh.12691>

- Kauppinen, T. M., & Bernelius, V. (2013). *Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen: Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohtaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa*. Haettu 5.10.2025 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75283/okm08.pdf>
- Kauppinen, T., Vaalavuo, M. & van Ham, M. (2019). Income Mobility and Moving to a Better Neighbourhood: An Enquiry into Ethnic Differences in Finland. *European Sociological Review*, Volume 35, Issue 4, August 2019, Pages 538–551. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz017>
- Kauppinen, T. M., van Ham, M., & Bernelius, V. (2022). Understanding the effects of school catchment areas and households with children in ethnic residential segregation. *Housing studies*, 37(9), 1625-1649. <https://doi.org/10.1080/02673037.2020.1857707>
- Komsi, S. (2016). *ALUEELLINEN ERIITYMINEN VAASASSA, Hyvä- ja huono-osaisuuden jakautuminen kaupungin alueella*. Haettu 14.10.2025 osoitteesta <https://osuva.uwasa.fi/items/e9015f11-c4d7-4784-9b77-063b42dfd4b8>
- Komulainen, S., PhD. (2012). 'White Flight' in Finland? A Qualitative Study into Finnish-born Families' Housing and School Choices in Turku. *Finnish Yearbook of Population Research*, (47), 51-64. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/white-flight-finland-qualitative-study-into/docview/1448005747/se-2>
- Kortteinen, M., & Vaattovaara, M. (2015). *Segregation aika*. Haettu 28.10.2024 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129586/YP1506_KortteinenVaattovaara.pdf
- Kosunen, S. & Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58 (4), 329–342.
- Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. University of Helsinki. Studies in Educational Sciences 267.
- Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H., Peltola, M., Bernelius, V., & Gaudeamus oy. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus*. Gaudeamus.

- Kosunen, S., Saari, J., Huilla, H., & Hienonen, N. (2024). *Uupuvat opettajat: Rekrytointivaikeudet ja opettajasegregaatio Suomessa*. Haettu 4.10.2025 osoitteesta:
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/149256/YP2403_Kosunenym.pdf?sequence=1
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review*. <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- Musterd, S., & Ostendorf, W. (2009). Residential Segregation and Integration in the Netherlands. *Journal of ethnic and migration studies*, 35(9), 1515–1532. <https://doi.org/10.1080/13691830903125950>
- Nathan A. Burroughs, Gardner, J. A., Van Vliet, C. J., & Zuschlag, D. F. (2024). *Socioeconomic Segregation and Educational Inequality*. Springer Nature Switzerland.
- Niskavaara, M., Luoto, I., Lehtonen, T., & Kalliokoski, J. (2025). Reconsidering OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Parma, A., Agasisti, T., & Ranci, C. (2024). Drivers of school choice: Primary school selection in a free choice context. *British educational research journal*, 50(3), 1396-1419. <https://doi.org/10.1002/berj.3981>
- Peach, C. (1999). London and New York: Contrasts in British and American models of segregation with a comment by Nathan Glazer. *International journal of population geography*, 5(5), 319-347. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1220\(199909/10\)5:5<319::AID-IJPG148>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1220(199909/10)5:5<319::AID-IJPG148>3.0.CO;2-Q)
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. & Rautapuro, J. (2024). *Tukea tasa-arvoiselle koulutielle: Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa*. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/maahanmuuttajataustaisten-nuorten-osaaminen-pisa-2022-tutkimuksessa>
- Ramos Lobato, I., Bernelius, V. (2023). *Divided Cities—Divided Schools? School Segregation and the Role of Needs-Based Resource Allocation in Finland*. In:

- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) Finland's Famous Education System. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-9811982415_14
- Rankin, B. H., & Quane, J. M. (2002). Social Contexts and Urban Adolescent Outcomes: The Interrelated Effects of Neighborhoods, Families, and Peers on African-American Youth. *Social problems (Berkeley, Calif.)*, 49(1), 79-100. <https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.1.79>
- Rasinkangas, J. (2013). *Sosiaalinen eriytyminen Turun kaupunkiseudulla: tutkimus asumisen alueellisista muutoksista ja asumusprefenssistä*. Siirtolaisuusinstituutti.
- Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä: Yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra*, 122(3).
- Saminatha, M., Låftman, S., Almquist, Y., & Modin, B. (2018). *Effective schools, school segregation, and the link with school achievement*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1470988>
- Seppänen, P. (2003). *Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli suomen peruskouluun 1990-luvulla?: Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa*. Haettu 28.11.2024 osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101217/032seppanen.pdf?sequence=1>
- Seppänen, P., Rinne, R., & Sairanen, V. (2012). *Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet: oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat*. Haettu 30.11.2024 osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102902/seppanen.pdf?sequence=1>
- Shaw, K. (2008). Gentrification: What it is, why it is, and what can be done about it. *Geography Compass*, 2(5), 1697-1728. Haettu 31.1.2026 osoitteesta <https://katesshaw.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/gentrification-what-it-is-why-it-is-and-what-can-be-done-about-it.pdf>
- Silliman, M. (2017). *Targeted Funding, Immigrant Background, and Educational Outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive Discrimination" Policy*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-274-198-1>

- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2018). Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. *Teoksessa Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonja & Kaunisto, Tuuli (toim.), Eriarvoistuva maailma, tasa-arvoistava koulu*, 93–120.
- Söderström, M., & Uusitalo, R. (2010). School choice and segregation: Evidence from an admission reform. *The Scandinavian journal of economics*, 112(1), 55-76.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x>
- Tampereen kaupunki. (2026). Karttapalvelu Oskari. Haettu 11.2.2026 osoitteesta
<https://kartat.tampere.fi/oskari/>
- Tampereen kaupunki. (2025). Tampere-tietoa. Haettu 16.9.2025 osoitteesta
<https://www.tampere.fi/tampere-tietoa>
- Tilastokeskus. (2025). *Vieraskielisten määrä ylitti 600 000 henkilön rajan vuoden 2024 aikana*. Haettu 22.9.2025 osoitteesta
<https://stat.fi/julkaisu/cm1jg8tr20lco07vwvoif9s6i>
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun kaupunki. (2026). Karttapalvelu. Haettu 11.2.2026 osoitteesta
<https://turku.asiointi.fi/IMS/>
- Turun kaupunki. (2025). Turun muutoksen tuulet, toimintaympäristökatsaus elokuu 2025. Haettu 22.9.2025 osoitteesta
https://www.turku.fi/sites/default/files/document/muutoksen-tuulet_elokuu-2025.pdf
- Turun kaupunki. (2024). Koulupaikan määrättyminen. Haettu 7.11.2024 osoitteesta
<https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/koulupaikan-maaraytyminen>
- Vaasan kaupunki. (2026). Karttapalvelu. Haettu 11.2.2026 osoitteesta
<https://kartta.vaasa.fi/IMS>
- Vaattovaara, M., & Gräsbeck, M. (1998). *Pääkaupunkiseudun sosiaalinen erilaistuminen: Ympäristö ja alueellisuus*. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Vaattovaara, M. (1999). *Sosiaalisen erilaistumisen dynamiikka pääkaupunkiseudulla*. Haettu 5.12.2024 osoitteesta

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101465/992vaattovaara.pdf?sequence=1>

- Van Kempen, R., & Şule Özüekren, A. (1998). Ethnic segregation in cities: new forms and explanations in a dynamic world. *Urban studies*, 35(10), 1631-1656.
- Vilkama, K. (2011). Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat. *Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Tutkimuksia*, 2, 2011.
- Vilkama, K., Vaattovaara, M., & Dhalmann, H. (2013). *Kantaväestön pakoa? Miksi maahanmuuttajakeskittymistä muutetaan pois?* Haettu 26.10.2025 osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110570/vilkama.pdf>
- Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198-3215. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/0042098019843481>
- Zukin, S. (1987). *Gentrification: culture and capital in the urban core. Annual review of sociology*, 13(1), 129-147. Haettu 2.2.2026 osoitteesta <http://rohca-vamaintenant.free.fr/USB%20KEY%20Fahriye/GENTRIFICATION/SHARON%20ZUKIN-GENTRIFICATION-CULTURE%20AND%20CAPITAL%20IN%20THE%20URBAN%20CORE.pdf>
- Östh, J., E. Andersson & B. Malmberg (2013). *School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach.* <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/0042098012452322>

Liitteet

Liite 1 Haastattelukysymysrunko

Lähiökoulu – voimavara vai haaste alueellisen eriytymisen kehyksessä?

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Haastattelun pääteemat ja kysymykset

Alkukysymykset

Onko kaupungin asuinalueiden välillä eroja väestöpohjan suhteen? (työllisyys, ikärakenne, keskimääräiset tulot, maahanmuuttotaustaisuus)

Miten kuvailisit kaupungin asuinalueita suhteessa kaupungin oppilaaksiottoalueisiin?

Koulujen eriytyminen

Koulujen oppimistulokset vaihtelevat ja poikkeavat toisistaan osaltaan luonnostaan. Koulujen oppimistulosten eriytymisellä viitataan pidempiaikaiseen negatiiviseen kehitykseen, jossa osa kouluista pärjää toistuvasti muita kouluja paremmin tai heikommin ja osasyiksi kehitykseen katsotaan vaikuttavan koulujen oppilaspuhjan eriytyminen. **Onko kaupungissa havaittu koulujen oppilaspuhjan tai oppimistulosten välistä eriytymistä?**

Suomessa suurin osa peruskoululaisista käy omaa lähikouluaan. Hakeutuminen muuhun kuin omaan lähikouluun on kuitenkin tietyn edellytyksin mahdollista. **Kuinka suuri osa kaupungin peruskoulua käyvistä oppilaista käyvät muuta kuin oman oppilasalueensa koulua eli lähikouluaan?**

Onko kyseessä pääosin hakeutuminen painotusluokille vai ovatko myös muut syyt tavallisia?
(Jos ei tule esille vastauksessa)

Opettajasegregaatiolla tarkoitetaan opettajien halukkuutta hakeutua paremmiksi miellettyihin kouluihin ja mahdollista heikommiksi miellettyjen koulujen välttelyä. **Onko kaupungissa havaittavissa ilmiötä tai onko osaan kouluista vaikeampi rekrytoida opettajia? Mistä katsot ilmiön johtuvan?**

Minkälaisena työkaluna koet tarveperusteisen rahoituksen koulujen eriytymisen ehkäisemisessä?

Entä alakoulut/yläkoulut, onko näiden välillä eroja aiheen suhteen kaupungissa?

Koulu ja alueellinen eriytyminen

Kouluvalinnan ja osittain kouluvalintaan kiinnittyvästä muuttoliikkeestä puhutaan usein vetävinä ja työntävinä tekijöinä. Puhutaan koulujen suosimisesta ja välttelystä. **Onko kokemuksesi mukaan kaupungin kouluissa nähtävissä vetäviä tekijöitä? Minkälaiset asiat näyttävät vetävinä eli houkuttelevina tekijöinä kouluvalinnoissa?**

Entä työntäviä tekijöitä? Minkälaisia asioita näet työssäsi/toimessasi työntävinä tekijöinä kouluvalinnoissa?

Koulut osana alueellisia toimijoita

Koulut toimivat omalta osaltaan vaikuttajina alueellisen ja koulujen eriytymisen välisessä dynamiikassa. Koulua voi pitää paitsi merkittävänä yhteiskunnallisena toimijana, myös paikallisesti asuinalueisiin vaikuttavana koostavana kohtaamispaikkana etenkin lasten ja nuorten, mutta myös laajemman väestönosan arkielämässä. Alueellisen eriytymisen kaltaisen monitahoisen ongelman ehkäisemiseksi vaaditaan monialaista yhteistyötä ja

politiikkatoimia. Tarkastellaan kuitenkin koulujen paikallisia mahdollisuuksia alueellisen ja koulujen eriytymisen kehyksessä.

Miltä osin näette koulujen toimivan aluetta yhdistävänä voimana?

Onko kouluilla nykyisellään mahdollisuutta vaikuttaa asuinalueiden eriytymiseen itsenäisinä toimijoina?

Entä tulevaisuudessa, voisivatko koulut profiloitua entistä enemmän vetovoimatekijöinä asuinalueilla?

Lopuksi

Onko kaupungilla edellisiin haastattelukysymyksiin liittyviä aineistoja tai omia tutkimuksia kerättynä, joita minun olisi mahdollista hyödyntää tutkielmassani?

Tuleeko mieleesi muita henkilöitä, joita minun kannattaisi haastatella aiheeseeni liittyen?