

Perhetaustan ja sukupuolen yhteys koulunkäyntiin

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Koulutussosiologian ja -politiikan
maisteriohjelma
Pro gradu
Mira Kalalahti
Huhtikuu 2010
Ohjaaja Hannu Simola

Sisällys

1. Johdanto.....	4
2. Teoreettiset selitysmallit.....	6
2.1. Koulutus integraationa: kysymys tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta	6
2.2. Eriarvoisuus ja uudet riskit	10
2.3. Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvo	12
3. Koulutukseen integroituminen ja koulukiinnittyminen	16
4. Tutkimusasetelma	20
4.1. Tutkimuksen tarkoitus ja käsitteellinen tutkimusasetelma	20
4.2. Tutkimuskysymykset ja kyselylomakeaineiston luonteesta	23
4.3. Analyysimenetelmät	25
4.3.1. Mittareiden muodostamiseen käytetyt menetelmät	25
4.3.2. Vastaaajajoukon kuvaamiseen käytetyt menetelmät.....	31
4.3.3. Perhetaustan ja sukupuolen välisten erojen tarkasteluun käytetyt menetelmät	32
4.4. Koulunkäynnin indikaattorit ja perhetaustaa kuvaavat muuttujat.....	35
4.4.1. Koulunkäynti.....	36
4.4.2. Perhetausta	39
4.4.3. Opiskeluympäristö.....	40
4.4.4. Yhteenveto analyyseissa käytetyistä muuttujista	42
5. Analyysi ja tulokset.....	43
5.1. Vastaaajajoukon kuvaus	43
5.2. Koulunkäyntiprofiilit	45
5.3. Perhetausta ja sukupuoli koulunkäynnin taustalla	47
5.4. Koulunkäynti, perhetausta ja koulu.....	53
5.5. Tytöt ja pojat	56
6. Tulosten yhteenveto ja luotettavuuden pohdintaa.....	60
6.1. Tulosten yhteenveto	60
6.2. Tulosten luotettavuus.....	63
7. Johtopäätöksiä.....	68
Lähteet.....	74
Liite 1. Tutkielmassa käytetyt tutkimuslomakkeen kysymykset.....	81
Liite 2. Liitetaulukot	88

Taulukkuuettelo

Taulukko 1. Vastanneiden sukupuolen ja perhetaustan mukaiset jakaumat, otoksen absoluuttiset luvut sekä % (n=2381)	44
Taulukko 2. Vastanneiden koulunkäynnin osa-alueiden mukaiset jakaumat, otoksen absoluuttiset luvut sekä % (n=2381)	45
Taulukko 3. Koulunkäyntiä selittävät perhetausta- ja sukupuolimuuttajat MC-analyysissa	53
Taulukko 4. Opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden taustatekijöitä. Logistinen regressioanalyysi, eteenpäin askeltava malli (OR** ja viimeisen mallin luottamusväli)	55
Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien koulunkäynnin osa-alueiden jakaumat (otoksen absoluuttiset luvut sekä %, n=2381)	56
Taulukko 6. Tyttöjen koulunkäyntiä selittävät perhetaustamuuttajat MC-analyysissa	57
Taulukko 7. Poikien koulunkäyntiä selittävät perhetaustamuuttajat MC-analyysissa	57
Taulukko 8. Tyttöjen opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden taustatekijöitä*. Logistinen regressioanalyysi, eteenpäin askeltava malli (OR** ja viimeisen mallin luottamusväli)	58
Taulukko 9. Poikien opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden taustatekijöitä*. Logistinen regressioanalyysi, eteenpäin askeltava malli (OR** ja viimeisen mallin luottamusväli)	58
Taulukko 10. Tyttöjen ja poikien jakaumat vanhempien tuen, koulun tuttuuden ja turvallisuuden, koulukaverisuhteiden ja opettajan sekä oppilaiden vuorovaikutuksen suhteen, % otoksesta (n=2381)	59

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Koulukiinnittymisen käsitteellinen sisältö	23
Kuvio 2. Koulunkäynti-, perhetausta- ja opiskeluympäristön muuttajat	42
Kuvio 3. Koulunkäyntiryhmät klusterianalyysin mukaan (n=2381)	46
Kuvio 4. Koulunkäyntiryhmien jakaumat taustamuuttajien mukaan, % otoksesta (n=2381)	48
Kuvio 5. Opiskelusta suoriutuminen ja kouluasenteet sukupuolen ja perhetaustan mukaan (n=2381)	50

Liitetaulukkoluetelo

Liitetaulukko 1. Koulunkäynnin ulottuvuudet, pääkomponenttianalyysi (n=2477)	88
Liitetaulukko 2. Opiskeluympäristön ulottuvuudet, pääkomponenttianalyysi (n=4859)	89
Liitetaulukko 3a. Yksittäiset koulunkäyntimuuttajat sukupuolen ja perhetaustan mukaan, otoksen absoluuttiset luvut sekä %	90
Liitetaulukko 3b. Yksittäiset koulunkäyntimuuttajat sukupuolen ja perhetaustan mukaan, otoksen absoluuttiset luvut sekä %	91
Liitetaulukko 4. Opiskelusta suoriutuminen ja kouluasenteet sukupuolen ja perhetaustan mukaan, % otoksesta (n=2381)	92
Liitetaulukko 5. MCA taustamuuttujien yhteydestä koulunkäynnin osa-alueisiin	93
Liitetaulukko 6. MCA taustamuuttujien yhteydestä tyttöjen koulunkäynnin osa-alueisiin	94
Liitetaulukko 7. MCA taustamuuttujien yhteydestä poikien koulunkäynnin osa-alueisiin	95

1. Johdanto

Suomalainen koulutuspolitiikka on korostanut tasa-arvoisuutta ja rakentanut koulutuspolkuja, joiden avulla on tasoitettu epätasa-arvoisia lähtökohtia ja avattu yksilöllisiä mahdollisuuksia. Suomalaiseen hyvinvointivaltioon liitettynä Suomessa, kuten muissa pohjoismaissa koulutuksen periytyvyys onkin ollut suurien luokkaerojen maita vaatimattomampaa (Esping-Andersen 2006, 398–401). Opiskelumahdollisuudet Suomessa ovat pohjoismaalaisittain tasa-arvoisimpia ja pohjoismaat OECD-maista tasa-arvoisimpia sosioekonomisen taustan suhteen.

Kuitenkin sosiaalisella taustalla on yhä merkittävä rooli sosiaalisen aseman saavuttamiselle. Sosiaaliset asemat siirtyvä sukupolvelta toiselle erityisesti koulutuksen kautta (Schoon 2008). Tasa-arvoon tähtäävästä koulutuspolitiikasta riippumatta myös Suomessa oppilaan perhetausta on edelleen yhteydessä koulutukselliseen menestykseen, kouluvalintoihin ja koulutuksellisiin asenteisiin. Koulutuksellisen inflaation myötä suhteellisen sosiaalisen aseman säilyttämiseksi on kouluttauduttava enemmän ja pidempään, kun koulutuksesta uhkaa tulla ”tyhjä vaate”, jolla ei ole luokka-asemaan pohjautuvaa perustaa ja joka ei enää takaa tiettyä tulotasoa tai parempia työtehtäviä. (Aro 2003, 314.) Väestöryhmien välisten erojen kasvaminen ja (vielä vähäisen) toisen polven köyhyiden linkittyminen työttömyyteen ja matalaan koulutustasoon (Airio & Niemelä 2009) ovat koulutuspoliittisesti merkittäviä huomioita.

Tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella teoreettisesti ja empiirisesti koulunkäynnin yhteiskunnallisia eroja ja yhteiskunnallisia merkityksiä. Peruskoulu nähdään tutkimuksessa koulujärjestelmän perustana, johon kiinnittyminen on osa koulutusyhteiskuntaan kiinnittymistä. Tälle näkemykselle luovat pohjaa koulutusta ja elinikäistä oppimista painottava työmarkkinalainsäädäntö sekä tutkintoja arvostavat koulutus- ja työmarkkinat. Lapsen kasvaessa aikuiseksi hänen odotetaan kiinnittyvän kouluun ja koulutukseen, sisäistävän koulutususkon ja oppivan tekemään hyviä koulutuksellisia valintoja.

Koulutuspoliittisesti peruskoulujärjestelmän tavoitteena ja osin myös tuloksena on ollut eriarvoisten lähtökohtien tasoittaminen. Koulu on yhteiskunnallisena instituutiona uniikki ja

paradoksaalinen: se toteuttaa useita osin ristiriitaisia tehtäviä. Koulun tulisi tuottaa tasa-arvoa, mutta valikoida yksilöitä, sen tulisi opettaa yksilöllisyyteen, mutta on käytännössään kollektiivinen ja pakollinen. Ristiriitaisista tavoitteista johtuen koulujärjestelmä tasapainoilee tasa-arvon rakentamisen ja yksilöiden tukemisen välillä. Huolestuneissa puheenvuoroissa onkin kysytty ollaanko tasa-arvon tavoitteesta luopumassa, kun koulutus- ja työvoimapolitiikan on nähty vahvistavan yhteiskunnan eriarvoistumista tuottamalla tai syventämällä menestyjien ja putoajien välistä kuilua. Koulutuksellista tasa-arvoa kyseenalaistavat osaltaan koulumarkkinat, jotka tuovat koulupolitiikkaan kouluvalinnat, koulutuksellisen kilpailun ja siihen liittyvät (julkiset) ja jatkuvat arvioinnit, koulujen säätelyn vähentämisen ja siten koulujen erilaistumisen. Osa suomalaisnuorista jää koulutuksellisille syrjäpoluille, eikä yhä laajeneva koulutus ole estänyt korkealle tasolle jähmettyntä nuorisotyöttömyyttä (Komonen 2001, 70–71; Wilska 2004). Nuorten asenteet, arvot, elinolot ja elämänlaatu ovatkin osittain polarisoituneet (Helve 2002, 228), eivätkä kaikki kykene samalla tavalla hyötymään järjestelmästä (Silvennoinen 2002, 69).

Tutkielman tavoitteena on arvioida koulunkäynnin yhteyksiä perhetaustaan ja sukupuoleen ja keskustella siitä, miten lapsuuden aikainen sosioekonominen asema näkyy 9.-luokkalaisten koulunkäynnissä ennakoiden mahdollista laajempaa koulukiinnittymistä. Tutkimuskysymys on: miten oppilaan perhetausta, sukupuoli ja koulu ovat yhteydessä koulunkäyntiin. Tutkielma on osa laajempaa väitöstutkimusta, jossa tutkitaan koulukiinnittymisen kokonaisuutta. Koulunkäyntiä ja kouluhyvinvointia kokoavana käsitteenä tutkielmassa käytetään koulukiinnittymistä, sillä tutkimuskirjallisuuden pohjalta näiden ilmiöiden käsitteellinen haltuun otto on kirjavaa. Tutkielmassa koulukiinnittymisellä tarkoitetaan toisaalta koulunkäyntiä (menestystä, myönteisyyttä, opiskelun sujumista) ja toisaalta kouluhyvinvointia (koulukaverisuhteita, hyvinvointia, oppilaan huomioimista koulussa ja koulun tuttuutta ja turvallisuutta). Tässä tutkielmassa analyysi fokusoidaan koulunkäyntiin ja jatkotutkimuksessa tutkitaan kouluhyvinvoinnin aluetta. Yhteiskunnallisilla eroilla tarkoitetaan sosioekonomisia ja kouluittaisia eroja, joita tarkastellaan oppilaan sukupuoleen, perhetaustaan ja kouluun liittyvien muuttujien vertailujen avulla. Tutkimuskohteena ovat helsinkiläiset 9.luokkalaiset vuonna 2004.

2. Teoreettiset selitysmallit

Tässä luvussa tarkastellaan ensin koulutuspoliittisesti muuttuneita tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoitteita. Seuraavaksi esitellään yhteiskunnallisia muutoksia, joiden on nähty johtavan uudenvälisiin riskeihin ja uuteen eriarvoisuuteen. Luvun lopuksi keskustelu kavennetaan suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvoon.

2.1. Koulutus integraationa: kysymys tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta

Ymmärtääkseen koulutuksen reunaehtojen muutosta, tulee koulutus suhteuttaa yhteiskuntaan ja modernisaatioon. Koulutus on modernin yhteiskunnan uskonto (ks. Meyer 2006) ja sen laajeneminen on osunut yksiin (joko aikaansaanut tai ollut aikaansaannos) yhteiskuntien modernisaation kanssa, se on ennen kaikkea ollut kansallisvaltiollinen projekti. Modernisaatioprosessin on arveltu olevan nyt murroksessa, jota on kuvattu post-, myöhäis-, -jälki tai refleksiivisenä modernisaationa. Yhteiskuntatieteilijöillä on vahva aavistus siitä, että jollain perustavalla tavalla yhteiskunnan tapa organisoitua ja toimia on muuttunut ja kansallisvaltioiden perusta on murtunut.

Koulutuksen laajeneminen on liitetty vahvasti kansallisvaltion syntyyn. Laajenemisen maailmanlaajuisia malleja tutkineet J.W.Meyer, F.O.Ramirez ja Y.N.Soyals esittävät, että massojen koulutus keskittyi historiallisesti sosiaalistamaan yksilöt yhteiskunnan jäseniksi, liittämään kaikki yksilöt yhteiskuntaan. Se standardisoi opetussuunnitelmat ja liitti opetussuunnitelmat henkilökohtaiseen kehitykseen sekä henkilökohtaisen kehityksen kansallisvaltion kehitykseen. Laajamittaisesta koulutuksesta tuli historiallisesti mekanismi, jonka avulla luotiin symbolisia yhteyksiä yksilöiden ja valtion välille. (Meyer ym. 1992, 131–132.)

Koulutuksen hallinnoinnin muutosta on kuvattu siirtymänä ns. jälkibyrokraattiseen hallinnan ja säätelyn malliin, jossa kansallisvaltiollista koulutuspolitiikkaa on toteutettu vahvan keskushallitun arvioinnin ja näennäismarkkinoiden muodossa. Koulutuksen hallinnoinnin järjestelmä muuttaa toimintamallejaan ja avaa hallinnointiaan lisäämällä koulujen autonomiaa, hakemalla uutta tasapainoa keskittämiselle ja hajauttamiselle sekä avaamalla kouluvalintamahdollisuuksia. (Maroy 2009, 71–74.) Koulutuksen hallinnoinnissa uusia toimintamalleja haetaan erityisesti kahdelta suunnalta: Toisaalta on luotu näennäismarkki-

nallisia toimintatapoja, jossa vahva valtion keskushallinto koordinoi ja arvioi kouluja. Kouluilla on vastuu rahoituksesta, opettamisesta ja kilpailusta.¹ (Maroy 2009, 76). Toisaalta on korostettu valtion roolia arvioijana, jolloin koulutusjärjestelmän tavoitteet ja ohjelmat määritetään keskitetysti, mutta koulutuksen järjestäjille annetaan huomattava pedagoginen ja rahoituksellinen autonomia. (Maroy 2009, 76–77). Teoreettiselta perustaltaan nämä mallit ovat erilaisia ja niiden yhdistäminen samassa valtiollisessa koulutusjärjestelmässä ei ole ongelmattonta. Toinen pohjautuu kilpailullisille paineille ja toinen prosessien ja tulosten arvioinnille. Tästä huolimatta mallien perusteita on sisällytetty useisiin koulutusjärjestelmiin, mistä saattaa seurata jännitteitä ja vastakohtaisuuksia (Maroy 2009, 77–81).

Koulutuspolitiikan reunaehtojen muutoksessa tarvitaan vahva normatiivinen visio oikeudenmukaisesta ja (kansallisesta) koulutusjärjestelmästä. Ozga ja Lingard esittävät, että perustavat EU:n valtiot julistavat itsensä tietotalouksiksi. Tämä poliittinen diskurssi pitää sisällään erilaisia toimia ja sen avulla oikeutetaan useita kansallisia, institutionaalisia ja yksilöllisiä käytäntöjä ja prosesseja arvioimatta ja täsmentämättä kontekstia, jossa muutoksia toteutetaan. Seurauksena on ollut kansallisia ohjelmia, joilla muun muassa standardoidaan opetussuunnitelmia, testataan, annetaan kouluille itsehallintavaltaa ja avataan kouluvalinnat ja -kilpailu. Tällä on ollut myös se seuraus, että mahdollisuuksien tai lopputuloksen tasa-arvosta on siirrytty erilaistumisen ja erikoistumisen periaatteeseen, jossa yksilölle annetaan enemmän vastuuta. Diskurssin muutoksessa on syrjäytetty käsitteet tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja professionalismismi ja korvattu ne talouden, tehokkuuden ja yrittäjyyden termeillä tavalla, jossa nämä oletetaan yhteiseksi jaetuiksi arvoiksi. Tällöin helposti sivuutetaan keskustelu siitä, minkälaisia tavoitteita koulutukselle halutaan asettaa esimerkiksi täyden kansalaisuuden saavuttamiseksi. (Ozga & Lingard 2007, 70–74.)

Edeltävät teemat konkretisoituvat keskustelussa siitä, kenen ehdoilla ja keille koulutusta tuotetaan. Tasa-arvoa ja valtaa kouluissa tutkineet Kathleen Lynch ja Anne Lodge esittävät koulutuksellisen tasa-arvon tematiikan avauksessaan, että tasa-arvoisuuden, samanarvoisuuden (*equality*) kieli "kuuluu" eri aikaan ja paikkaan, suurten kertomusten maailmaan, jossa sosiaalitieteilijät ja poliittisen teorian kirjoittajat eivät vielä oivaltaneet postmodernin maailman monimutkaisuutta. Koulusta ja tasa-arvosta kirjoittaessaan kirjoittaa itsensä pois muodista. Näin siitäkin huolimatta, että tasa-arvoisuus on kaikkien demokraattisten yhteiskuntien perusta, jolla on sanoitettu monet kansainväliset sopimukset kuten ihmisoike-

¹ Tämä erottaa näennäismarkkinat klassisesta markkinataloudesta: valtio ohjaa tarjontaa ja kysyntää, ja on avaintoimija koulutuksen tarjonnan hallinnoinnissa, rahoituksessa ja säätelystä (Maroy 2009, 76).

uksien julistus. Koulutuksesta tulee kirjoittaa juuri siksi, sekä siksi että koululle ja koulutukselle on tullut yhä suurempi rooli yhteiskunnallisen epätasa-arvoisuuden määrittämisessä. (Lynch & Lodge 2002, 5.)

Brittiläisen koulu-uudistuksen asiantuntija Geoff Whitty (2005) peräänkuuluttaa koulutuspolitiikkaan tietoisuutta koulumarkkinoiden epätasa-arvoistavasta vaikutuksesta. Koulumarkkinoilta ei haeta yksiselitteisesti hyvää koulutusta tai hyvää koulua, vaan kuten Agnès van Zantenin tutkimuksissa on vahvasti noussut esille, keskiluokkaiset vanhemmat tekevät kouluvalintansa myös yhteiskunnallisiin asemiin positioituina. Kouluvalinnat ovat vanhempiin eikä lapsiin kulminoituvia valtakamppailuita; kouluvalinnoilla tavoitellaan lapsen hyvinvointia ja laadukasta koulutusta, mutta myös "sopivaa" kouluympäristöä, oman keskiluokkaisen aseman siirtymistä sekä keskiluokkaisen yhteiskunta-aseman säilymistä. Toisaalta vanhemmat ovat myös tietoisia koulun yhteiskuntaa integroivasta seurauksesta ja tasapainoilevat hyvän, koheesiota kannattavan kansalaisen ja hyvän vanhemmuuden välillä. (van Zanten 2003, 110–120.)

Kouluvalintojen vapauttamista, koulumarkkinoiden luomista, perustellaan usein yksilöllisten mahdollisuuksien parantamisella; erilaisista lähtökohdista oleville lapsille halutaan taata yhtäläiset koulunkäyntimahdollisuudet. Koulutuksen markkinoistamisen esitettyinä tavoitteina voidaan nähdä mahdollisuuksien tasa-arvon lisääminen. Valinnan vapauden lisääminen pitää sisällään ajatuksen oikeudesta tehdä koulutuksellisia valintoja, jolloin tasa-arvon vaaka kallistuu oikeudenmukaisuuteen (*equity*). Tämän diskurssin vaarana on kuitenkin koulutuksen epätasaisen jakautumisen hiljainen hyväksyminen. Tasa-arvosta puhuttaessa tasa-arvon muoto tulisikin artikuloida selvemmin.

David Gillborn ja Deborah Youdell (2000) näkevät ainakin neljä tapaa käyttää tasa-arvon termiä: muodollinen tasa-arvo osallistua ja päästä osalliseksi (*formal equality of access and provision*), olosuhteiden tasa-arvo (*equality of circumstance*), osallistumisen tasa-arvo (*equity of participation [treatment]*) ja lopputuloksen tasa-arvo (*equity of outcome*). Kaksi viimeistä tasa-arvon tavoitetta sisältävät ajatuksen siitä, että yhteiskunnassa ja koulussa on olemassa rakenteita, jotka tuottavat epätasa-arvoisuutta. Yleisesti ottaen silloin kaikilla yhteiskunnan ryhmien tulisi päätyä yhtä hyviin koulutuksellisiin asemiin samoista lähtökohdista. Jos tutkimuksellisesti jokin sosiaali- tai etninen ryhmä systemaattisesti jää tavoitteista toisia ryhmiä jälkeen, on yhteiskunnassa olemassa jokin rakenteellinen seikka,

joka tuottaa epätasa-arvoisuutta, ja joka on tehtävä näkyväksi tasa-arvoisuudesta puhuttaessa. (Gillborn & Youdell 2000, 1–5.)

Lynch ja Lodge identifioivat kolme koulutuksellista kontekstia, joissa epätasa-arvoa tuotetaan: sosioekonominen, sosiopoliittinen ja sosiokulttuurinen. Ensimmäinen liittyy rajoittaviin, toinen valtaan ja kolmas sosiaaliseen statukseen liittyviin tekijöihin, erityisesti joidenkin statusten tunnustusten puutteisiin. (Lynch & Lodge 2002, 2.) Sosioekonomisessa kontekstissa tasa-arvoisuus liittyy materiaaliseen omistamiseen tai mahdollisuuksiin, osallistumiseen ja menestymiseen. Tasa-arvoisuuden tavoittelemisen on resurssien tai mahdollisuuksien uudelleenjakoa tasaisemmin yksilöiden kesken. Tämä yhteiskunnallisiin jakoihin liittyvä näkökulma on kirjoittajien mukaan hallinnut sosiaalitieteilijöiden analyysiä viime viimeiset neljäkymmentä vuotta. Erityisesti painopiste on ollut mahdollisuuksien tasoittamisessa eikä resurssien tasoittamisessa: tavoitteena on ollut marginaaliryhmien koulutuksellisten mahdollisuuksien avaaminen. (Lynch & Lodge 2002, 7–8.)

Sosiopoliittinen konteksti rakentaa näkökulman, joka liikkuu vallan ja eri intressiryhmien parissa ja avaa (koulutus)sosiologeille erityisesti näkemyksen vallan tasa-arvo-ongelman erillisyydestä. Se keskittyy lapsen ja aikuisen suhteeseen ja tämän vaikutukseen koulutuksellisiin suhteisiin. Sosiokulttuurinen erojen tunnustamisen näkökulma liittyy esimerkiksi sukupuolen, uskonnon tai etnisyyden pohjalta rakentuviin statuksellisiin eroihin, jolloin tasa-arvo tarkoittaa kulttuurista dominointia, vääristelyä tai väärin tulkintaa, stereotypisointia ja väheksymistä. (Lynch & Lodge 2002, 8–11.)

Tasa-arvo, joka ymmärretään samastumisena, samanlaisuutena ja samankaltaisuutena on kulttuurien moninaisuuden edessä koetuksella, kun puhutaan moninaisesta yhdenvertaisuudesta ja erilaisten samanarvoisuudesta. Kulttuurisen ja sosiaalisen kansalaisuuden voidaan nähdä olevan perusteluiltaan ristiriidassa, jossa "kulttuurinen yhdenvertaisuus ei voi perustua välineellisen tasa-arvon käyttöön sosiaalisen yhteisyyden standardimittana" (Ahponen 2008, 128). Koulutuksellisen tasa-arvon tavoittamiseen käännettynä ymmärrän tämän ristiriidan niin, että koulutuksen tasa-arvoisuudessa tavoitellaan herkästi yhteismitallista tasa-arvoa, samanlaista tai samantasoista koulutusta kaikille. Koulujärjestelmä ei ole erityisen avoin erilaisten samanarvoisuudelle eli erilaisten koulutuspolkujen samanarvoisuudelle, vaan koulutuksellista menestystä arvioidaan standardoiduilla mittareilla, kouluarvosanoilla ja tutkinnoilla.

Kaikki sosiaalinen hyvä ei ole jaettavissa. Mahdollisuuksien ja resurssien tasoittaminen on ydinkysymys tasa-arvon tavoitteessa, mutta ei ole selvää, missä vaiheessa epätasa-arvoisuus liittyy sosioekonomisten erojen sijaan tai niiden rinnalla valtaan tai statukseen. Tunnustamisen tai hyväksymisen epätasa-arvo (*inequalities of recognition*) nousevat statuksellisista eroista, ne ovat ensisijaisesti sosiokulttuurisesti ja symbolisesti epäoikeudenmukaisuutta (*injustices*). Niitä tuotetaan representaation, tulkinnan ja kommunikaation kautta, joten muutoksen täytyy lähteä symbolisesta ja kommunikatiivisesta systeemeistä sekä institutionalisoituneista statuksiin liittyvistä rakenteista ja käytännöistä. Nämä paikallistuvat kouluissa esimerkiksi opetussuunnitelmiin ja arviointiin. Poliittinen tai edustuksellinen epäoikeudenmukaisuus kouluissa nousee esiin sosiaalisissa suhteissa oppilaiden, opettajien ja vanhempien välillä. (Lynch & Lodge 2002, 180–182.)

Koulutuspolitiikka on suurelta osin koulutuksen tasojen turvaamisen politiikkaa: se tähtää siihen, että koulutuksen tasot eivät pääse laskemaan ja että saavutetaan mahdollisimman korkea koulutuksellinen taso. Jenny Ozga ja Bob Lingard nostavat esiin uusien hallinnan politiikkojen tarkastelun, "numeroiden" politiikan. Koulutuspolitiikka toteuttaa erilaisin, erityisesti numeerisin muodoin toteutetun koulutusjärjestelmän arvioinnin kautta. Tätä politiikan (*policy*) pohjaa voidaan kritisoida yksipuolisesta arvioinnista ja siitä, että mekaanisella arvioinnilla toteutettu tutkimus valjastuu helposti politiikan välineeksi, ei sen ohjajaksi. (Ozga & Lingard 2007, 76.) Itse näkisin kysymyksen niin, tuotetaanko koulussa sosiokulttuurista epätasa-arvoisuutta "numeroiden" politiikalla, jossa koulutusta arvioidaan tasojen kautta (koulutustasot, suoritustasot). Koulutuspolitiikka on myös erojen politiikkaa, jolloin kysytään miten suuria koulutukselliset erot voivat olla, ennen kuin niistä aiheutuu haittaa yhteisöille tai kansakunnille, kaikkien hyvinvoinnille. Koulutuspoliittisen tason turvaamisessa päätetään jostain kaikille varmistettavasta koulutustasosta, erojen säätelemisessä sen sijaan harkitaan, minkälaiset erot ovat perusteltavissa oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja ihmisarvon / talouden kasvun ja kannustavuuden näkökulmista (sosiaalipolitiikan tasoista ja eroista Simpura 2003, 127).

2.2. Eriarvoisuus ja uudet riskit

Myöhäis-, jälki- tai refleksiivisen modernisaation aikakautta on kuvattu epävarmuuden aikana. 1990-luvulla nuorisotutkimukseenkin rantautuivat tulkinnat, jotka korostavat nuorten elämänvaiheiden muutosten muutoksia, erilaisia ja uusia siirtymien muotoja. Työelämää määrittävät yhä enemmän koulutusmarkkinat ja peruskoulun jälkeinen koulutus laajenee

yhä entisestään. Nuorten markkinastatusta pohjustavat yhä useammat eri elämänalueet ja sosiaaliset, poliittiset sekä taloudelliset resurssit. Elämänpolut yksilöllistyvät ja muuttuvat epävarmoiksi. (France 2007, 59–62.)

Yksilöllistymisen aikakaudella riskien ja mahdollisuuksien tasapainottaminen tuo uusia ulottuvuuksia perinteiselle rakenne- ja toimijakeskustelulle. Yksilöllisen toimijuuden korostaminen on saanut yhteiskuntatieteilijät keskustelemaan yhteiskunnallisten rakenteiden merkityksen vähenemisestä tai jopa häviämisestä yksilöiden elämänkaarella. Perinteisten luokkasidonnaisten selitysmallien on nähty olevan liian deterministisiä ja yksilöllisille elämäntyyliille ja kulttuurisidonnaisille tekijöille on haluttu antaa enemmän tilaa. Meritokratiaa painottavien teorioiden (kykyjen perusteella tapahtuvan valikoitumisen) ja sosiaalista reproduktiota korostavien teorioiden (luokkarakenteen vaikutusta alleviivaavien) teorioiden välimaastoon on sijoittunut yhä useampia tulkintoja, jossa näiden teorioiden katsotaan olevan osaltaan merkittäviä, mutta joita tulee täydentää tarkastelemalla toimijoiden aktiivisia strategioita oman tilanteensa kohentamiseksi. Meritokraattiset teoriat sivuuttavat sosiaalisen ympäristön vaikutuksen, kun taas sosiaalisen reproduktion teoriat näkevät sivuun työnnetyt, epätasa-arvoiset ryhmät passiivisena ja homogeenisena ryhmänä. Näitä teorioita voikin täydentää tarkastelemalla ryhmien erilaisia tilanteita ja institutionaalisten rakenteiden yhteyksiä. (Brint 1998, 182–185, 204–206.)

Elämäntyylien ja kulutuskulttuurien rinnalla myös korostuneella yksilöllisellä, refleksiivisellä myöhäismodernilla on yhteiskunnalliset reunaehdotensa (ks. esim. Giddens 1991, Beck 1992). Rakenteilla on edelleen suuri determinoiva rooli nuorten kokemuksissa ja elämän muutoksissa, vaikka tämä vaikutus on tullut näkymättömämmäksi (ks. esim. Furlong ja Cartmel 1997). Empiirisesti ns. postmodernia hypoteesin (elämäntyyli eriytyvät luokkapohjaisesta käyttäytymisestä) ja ns. rakenteellisen hypoteesin (elämäntyyli ovat edelleen luokkasidonnaisia) vertailu on myös korostanut molempia selitysmalleja. Nuorten elämäntyyli eivät ole toisaalta postmodernin teesien mukaisesti sosiaaliluokasta irrallisia, eivätkä kaikki elämäntyyli ole toisaalta rakentuneet luokkasidonnaisesti. (Karvonen ym. 2001, 406–409.)

Keskustelua yksilöllisistä valinnanmahdollisuuksista ja rakenteellisista rajoitteista käydään myös riskien ja turvallisuuden teemoissa. Robert Castel esittää sosiaalisesta turvattomuudesta kirjoittaessaan, että kyse on uudesta turvattomuuden noususta, joka tapahtuu molempien prosessien yhteisvaikutuksena. Toimijoiden vastuu on lisääntynyt, mutta vapauten

myös pakotetaan tavalla, joka yhdistettynä kollektiivisten turvamekanismien rapautumiseen tuo uudenlaista turvattomuutta sekä palauttaa keskustelun luokkien olemassaolosta ajan-kohtaiseksi. Sosiaalisella asteikolla ”alaspäin liukuvat ryhmät” saattavat löytää liukumisestaan kollektiivisen ulottuvuuden, yhteisen aseman, joka ilmenee kollektiivisena turhautumisen tunteena ja vaarallisten luokkien paluuna. (Castel 2007, 28–39.)

Uusi turvattomuusproblematiikka on Castelin termein valtavan monimutkaista ja kahden muutosprosessin välissä. Toinen muutosprosessi tarkoittaa perinteisten sosiaalisten riskien uudelleen nousua erityisesti palkkatyöyhteiskunnan muutoksissa. Toinen muutosprosessi liittyy uuteen riskisukupolveen, jota on kuvannut esim. Ulrich Beck ”riskiyhteiskunnassaan” (mm. Beck 1992) ja Anthony Giddens ”riskikulttuurissaan” (mm. Giddens 1991). Kyse on Castelin terminologein turvallisuusturhaumasta, joka tarkoittaa toisaalta ”klassisten” suojamekanismien heikkenemisestä ja toisaalta sellaisten ”riskien” esiin noususta, joita ei ole edes mahdollista ottaa haltuun, sillä ne ovat luonteeltaan ennakoimattomia, todennäköisyyksiin taipumattomia ja kustannuksiltaan mahdottomia arvioida. (Castel 2007, 40–42.)

Koulutukseen fokuksena kehitys voisi tarkoittaa sitä, että työyhteiskunnan muutokset edellyttävät menestystä ja soveltuvuutta koulutusuralla. Yksinkertaistaen perinteistä yhden ammatin uraa ammattitutkinnon jälkeen ei ole ja ilman koulutusta jäävät ovat ulkona työmarkkinoilta. Tämä muutos saattaa kohdentua erityisesti tiettyihin, muiltakin osilta marginalisoituihin väestöryhmiin ja synnyttää uusia alaluokkia myös Suomeen. Hallitsemattomat riskit ja turvallisuusturhauma voidaan liittää samaan prosessiin, turvallisuusturhaumaan siitä että mikään koulutus ei takaa menestystä työmarkkinoilla tai muussa elämässä.

2.3. Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvo

Koulutuspolitiikan uusliberalistinen käänne on tapahtunut myös Suomessa. Koulutuksen markkinoistaminen tuo Suomessakin koulutuksellisen tasa-arvon tilalle kysymykset kouluvalinnoista, koulutuksellisesta kilpailusta, julkisesta ja jatkuvasta arvioinnista, koulujen hallinnollisen ja opetussuunnitelmallisen säätelyn vähentämisestä ja koulujen erikoistumisesta tai erilaistumisesta. (Rinne ym. 2003, 9–17.) Suomen koulutusjärjestelmässä jokaiselle on turvattava yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. Koulujärjestelmämme on ollut tasa-arvoisuuden politiikassaan varsin tehokas, mutta tämän

tehokkuuden on pelätty laimenevan vapaiden kouluvalintojen ja koulukohtaisten opetus-suunnitelmien myötä (Rinne ym. 2003, 34–40).

Kymmenisen vuotta sitten Liekki Lehtisalo ja Reijo Raivola esittivät koulutuksen keskeisimmäksi tehtäväksi taloudellisen tehtävän. Tämän lisäksi koulutuksella oli sosiaalisia tehtäviä, kuten yhteiskunnallisen valinnan suorittaminen eli selektiofunktio, sosialisointi ja kulttuurin kehittäminen ja varastointi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 38–66.) Lehtisalo ja Raivola tarkastelivat myös koulutuksen tasa-arvoistavaa funktiota. He yhdistivät koulutuspolitiikan sosiaalipolitiikkaan erityisesti ns. radikaalissa tasa-arvokäsityksessä, jossa päädyttiin mm. positiivisen diskriminaation malleihin. He kuitenkin näkivät, että "koulutuksen tasa-arvon suurin ongelma on sukupolvien välinen eriarvoisuus" ja että "elinikäisen oppimisen avulla on mahdollista korjata sosiaalisia epäoikeudenmukaisuuksia, jotka syntyvät siitä, että pakollisen koulutuksen jälkeinen varojen jako tapahtuu koulutusuralla osoitetun alkumenestymisen perusteella". He liittivät toisaalta tasa-arvoisuuden yhteisesti jaettuihin kansalaisoikeuksiin, johon kuului myös oikeus koulutukseen, mutta näkivät muuten että "koulutuksellisen eriarvoisuuden perusta on valinta- ja sosialisointiprosessissa itsessään. Siksi tasa-arvon sijasta voisi olla realistisempaa puhua tarveperiaatteelle rakentuvasta oikeudenmukaisuudesta koulutuksen jaossa". (Lehtisalo & Raivola 1999, 77–78.)

Koulutuksen oikeudenmukaisuus oli monilta osin Lehtisaloon ja Raivolan teoksessa nähty toteutuvan. Ns. liberaalinen koulutuspolitiikka ja tasa-arvokäsitys olivat nähtävissä ja toteutuneet 1990-luvulle tullessa, jolloin lama tosin heikensi näin nähdyn tasa-arvon toteutumisen edellytyksiä. Liberaalia tasa-arvoa toteuttivat erityisopetus ja tukiovetus sekä pohjakoulun ja sukupuolen mukaiset kiintiöt ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. Tähän liittyi myös aikuiskoulutuksen niveltäminen osaksi koulutusjärjestelmää elinikäisen oppimisen mukaisesti. Koulutustakuu toteutui Suomessa (kaikille taattiin toisen asteen koulutuspaikka) eikä koulutusmahdollisuuksissa ollut sukupuolten välillä suuria eroja. Sosiaalisen taustan vaikutus lieveni ja "*voitaneen sanoa, että mahdollisuuksien tasa-arvo on toteutumaisillaan maassamme*". (Lehtisalo & Raivola 1999, 94.) Koulutuspoliittisesti saavuttamatta vaikuttivat olevan koulutusprosessien tasa-arvo: "koulutuksen keskeyttäminen, jatko-opiskelua rajoittavat valinnat, vaatimusten kiristyminen, eri ryhmien erilainen elämäntapa ja arvomaailma sekä koulutuksen keskeinen valikointitehtävä vaikuttavat eri voimalla eri ryhmien koulutettaviin" (Lehtisalo & Raivola 1999, 94).

Kuluneen vuosikymmenen aikana on kuitenkin yhä enemmän noussut esiin äänenpainoja, jotka puhuvat mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumattomuudesta ja lopputuloksen tasa-arvoisuuden yhä kärjistyvistä eroista. Koulutusjärjestelmä on jäämässä jälkeen tasa-arvon tavoitteestaan (Silvennoinen 2002, 186–195) tai kääntämässä tavoitetta ”erinomaisuuden eetokseksi” (Simola 2001, 290–291).

Koulutuksellisia eroja on tutkimuksissa tarkasteltu erityisesti koulujen erilaistumiskehityksen suhteen, oppilaiden sukupuolten suhteen ja vanhempien sosioekonomisen aseman periytymisen suhteen. Vaikka oppimistuloksissa oppilaiden välillä ei ole suuria eroja ja taso on korkea, oppimistuloksissa ja kouluasenteissa on edelleen tyttöjen ja poikien välillä eroja ja perhetausta näkyy oppimistuloksissa (Arinen & Karjalainen 2007, 69–70, Linnakylä & Välijärvi 2005, 173–203). On olemassa myös joitain empiirisiä viitteitä, että erityisesti pääkaupunkiseudun koulujen oppimistuloksissa on eroja. Ritva Jakku-Sihvonen ja Jorma Kuusela ovat erottaneet kahdenlaisia kouluittaisia eroja suomalaisten peruskoululaisten mahdollisuuksien tasa-arvossa. Toisaalta erot heijastavat opetuksellisia tai organisatorisia eroja ja toisaalta koulujen toimintaympäristöjen ja sosiaalisesti ohjattujen tulossuuntautumisen eroja. Ensimmäiseen voidaan vaikuttaa pedagogisilla toimilla, mutta erot, jotka johtuvat toimintaympäristöstä sekä sosiaalisista muuttujista, edellyttävät tasoittuakseen koulutuspolitiikkojen arviointia ja laajamittaisempia muutoksia. (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 7–8.)

Helsingissä vanhempien perhetaustan on tutkittu olevan merkittävä keskiasteen koulutuksen suorittamisen, etenkin suoritettun tutkinnon tyyppin, taustatekijä. Tämän vaikutuksen on osoitettu välittyvän pääasiassa peruskoulun päättötutkinnon lukuaineiden keskiarvon kautta. (Kauppinen 2004, 93–118.) Airion ja Niemelän tulokset suomalaisen köyhyyden muutoksista 1995–2005 tukevat yleistä tutkimuksellista tulosta väestöryhmittäisten hyvinvointierojen kasvamisesta ja perhetaustan kasvaneesta merkityksestä köyhyyden selittäjänä. He nostavat esiin, että sukupolvittainen köyhyyden siirtyminen toiselta sukupolvelta toiselle on ilmentymä mahdollisuuksien epätasa-arvon toteutumisesta. Koulutuspoliittisesti on huolestuttavaa havaita, että toisen polven köyhien keskeisinä piirteinä ovat ennen kaikkea työttömyys ja matala koulutustaso. Tämä on sikäli huolestuttavaa, että koulutusta on pidetty sosiaalista liikkuvuutta edistävänä tekijänä. Lopputuloksen tasa-arvon heikentymisen ohella myös siis mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuminen on heikentynyt ja yksilöiden mahdollisuudet menestyä perhetaustasta riippumatta ovat kaventuneet. (Airio & Niemelä 2009, 15.)

Tästä tasa-arvon näkökulmasta systemaattiset erot oppimistuloksissa, koulunkäynnissä ja koulutukseen valikoitumisesta viestivät epätasa-arvosta. Hyvinvointivaltion kyky estää köyhyyden periytymistä on mittatikkua hyvinvointivaltion kyvylle estää mahdollisuuksien epätasa-arvoisuuksien toteutumista (Airio & Niemelä 2009, 3–4). "Koulutuksellisen kärjen" erottaminen on hyvä lähtökohta, mutta sen ohella tulee varmistaa tuki niille, joille itsenäiset valinnat ja koulutuksellinen menestys eivät ole itsestään selviä. Nyt vaikuttaa siltä, että huippujen kääntöpuolen tukeminen on painottunut syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvään koulutus- ja työvoimapolitiikkaan, jolla mahdollisesti tuotetaan kahdenlaisia yhteiskunnallisia positioita. Nuoret saattavat asettua näihin asemiin ja voimistaa käsitystä "kahden kerroksen nuorisosta" (Järvinen 2001, 60–68). Koulutus on nykyisin mahdollisuuksien, mutta myös riskien ympäristö (Komonen 2001, 72–74), joten voidaan myös kysyä, millaisia seurauksia nuoren hyvinvoinnille lisääntyneisiin valintoihin liittyvät riskit ja menestymisen korostaminen tuovat.

3. Koulutukseen integroituminen ja koulukiinnittyminen

Koulutusyhteiskuntaan integroituminen on liitetty vahvasti yleiseen osallisuus- tai syrjäytymiskehitykseen. Useiden tutkimusten pohjalta on havaittu koulutuksellinen kumuloituva prosessi, jossa alemmista sosiaaliluokista lähtöisin olevat lapset joutuvat huonommalle koulumenestyksen tielle, heikommalle ammatilliselle uralle ja tästä seuraten myös heikompaan fyysisen ja psyykkisen terveydelliseen asemaan. (Whitty 2005, 107–125, suomalaisesta keskustelusta ks. mm. Olkinuora & Mattila 2001, 20–22.) Lapsuusajan koulukäynti- ja oppimisvaikeuksien on osoitettu olevan yhdessä koulutusasteeseen ja aikuisiän koettuun terveyteen (Lavikainen ym. 2006).

Koulutus integroi yhteiskuntaan siirtämällä palkkatyön ideologian uusille sukupolville, mutta koulutus myös strukturoi vapaa-aikaa ja muovaa ihmisen identiteettiä. Koulu tarkkailee ja valvoo, sosiaalistaa ja muovaa uskomuksia ja arvostuksia, toimii lupauksena ja kilpailuna. (Silvennoinen 2002, 38–39.) Koulutuksesta putoaminen peruskoulun jälkeen heikentää aikuisuuden työmarkkina-aseman odotuksia (Vanttaja & Järvinen 2004, 474). Peruskoulun ”koulupudokkuus” ei kuitenkaan merkitse väistämättä elämänkaarittaista koulutuskielteisyyttä, vaan Tero Järvinen ja Markku Vanttaja (2006) korostavat työmarkkinoille integroitumisen edellyttävän sopeutumista jatkuvaan koulutusvalmiuteen. Peruskoulun jälkeen koulu- ja työmarkkinoilta ulosjääneet nuoret päätyvät heikompaan työmarkkina-asemaan ja tulotasoon, mutta yleisen koulutushaluttomuuden sijaan tästä ryhmästä neljännes oli hankkinut myöhemmässä elämässä ammatillisen tutkinnon. Yhteiskuntaan kiinnittyminen on koulupudokkailla keskimääräistä hankalampaa, mutta nämä nuoret eivät ole ”kadotettuja” tai ”menetettyjä”. Koulupudokkaiden kiinnittymistä työelämään edistävät koulutusvalmiuden rinnalla myös korkeasti koulutetut vanhemmat. (Järvinen & Vanttaja 2006, 19–20.)

Tutkielmassa nähdäänkin, että koulukiinnittyminen (kouluun sitoutuminen, kouluviihtyvyys) on yhteydessä koulutukselliseen menestykseen, tulevaisuuden odotuksiin sekä hyvinvointiin. Koulukiinnittyminen tapahtuu tutkielman näkökulmassa kahdessa kontekstissa: koulussa ja perheessä. Koulussa koulukiinnittyminen on osaltaan tietoja ja taitoja, joita oppilas oppii. Tämän lisäksi ja näihin kytkeytyneenä oppilas myös reflektoi osaamistaan opiskeluympäristössä ja kokee erilaisia tunteita koulunkäymisessä ja opiskelussa.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan "kontekstilla on väliä" eli laajasti nähtynä opiskeluympäristö vaikuttaa voimakkaasti opiskelijoiden motivoitumiseen sekä akateemisten tavoitteiden saavuttamiseen. Koulukiinnittyminen tukee koulutuksellista motivaatiota, koulutukseen sitoutumista ja koulunkäyntiä, mitkä tukevat puolestaan koulutuksellisia saavutuksia. Koulussa viihtyminen ja siihen sitoutuminen tukisivat laajempaa koulutuksellista menestystä ja koulutukseen kiinnittymistä. Suomalaisen koulun ei kuitenkaan ole tutkimuksissa osoitettu olevan lapsista erityisen viihtyisä eikä siihen suhtauduta myönteisesti: oppilaat menestyvät koulussa kansainvälisesti hyvin, mutta vaikuttavat viihtyvän siellä huonosti (Väljærvi ym. 2002, 200). Maailman terveysjärjestön (WHO 2004, 42–51) kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan suomalaiskoululaiset eivät pidä koulunkäynnistä: 15-vuotiaista vain alle 5 prosenttia pitää koulunkäynnistä paljon. Tässä ikäryhmässä koulumyönteisyys on eurooppalaisittain huonointa. PISA 2000 -tutkimus puolestaan osoittaa, että kouluun kiinnittymisessä suomalaisnuoret ovat eurooppalaista keskivertoa, joiltain osatekijöiltä jopa keskivertoa heikommin kiinnittyneitä (Willms 2003, 8–25).

Koulussa opitaan tietoja ja taitoja, mutta myös kasvetaan yksilöiksi ja yhteisöjen jäseniksi. Kokemukset kouluelämästä kantavat aikuisuuteen asti, mutta koulumenestys ja koulutukselliset asenteet kietoutuvat paitsi toisiinsa, myös oppilaan perhetaustaan ja sukupuoleen (ks. esim. Sirin 2005; Rinne ym. 2003) sekä koulusta saataviin kokemuksiin. Koulutukselliset asenteet ja kiinnittyminen koulutukseen rakentuvat limittyneenä toisiinsa monimutkaisissa sosiaalisissa ja henkilökohtaisissa kehityskaarissa, jotka tuottavat lopputuloksena ”koulu-saavutuksia” (*educational achievement*). Näissä saavutuksissa on tiedollisten ja taidollisten suoritusten rinnalla koulutuksen ”affektiivinen” ulottuvuus, jonka ominaisuudet ovat sekä keinoja (*means*) koulun tavoitteiden saavuttamisessa, että tavoiteltuja oppimistuloksia (*outcomes*). (Saari 2004, 155–159.)

Oppilaat oppivat koulussa tietyt normit, tietyt käyttäytymistavat, tietyt tietotaidot. Heikko kiinnittyminen kouluun, kielteiset koulukokemukset, olivat ne sitten koulunkäyntiin tai koulunkäynnin kielteisiin kokemuksiin liittyviä, vahvistuvat kun oppilaat sijoittavat itsensä omien kokemustensa pohjalta tiettyyn positioon koulussa. Näin heikommista resursseista ja kielteisistä koulukokemuksista muotoutuu prosessi, jossa jokainen osa selittää osaltaan heikompaa työmarkkinallista sijoittumista. Mark Cieslik ja Donald Simpson (2006) ovat tarkastelleet brittinuorten siirtymistä työelämään ja nostaneet esiin prosessia, jossa heikompi koulunkäynti tuottaa heikommät perustaidot. Pelkkien perustaitojen ohella kielteiset kokemukset heikommasta osaamisesta tuottavat nuorille heikompia dispositioita työelämässä,

kun koululaiset monitoroivat osaamistaan koulussa. Huono käsitys omasta osaamisesta heikentää opiskeluun ja työelämään kiinnittymistä. Oppilaat monitoroivat ja neuvottelevat koulussa odotuksiaan ja mahdollisuuksiaan suhteessa positiivisiin tai kielteisiin koulukokemuksiin (mm. Cieslik & Simpson 2006, 215–218).

Opiskelun ohella nuorilla on erilaiset resurssit myös vanhemmilta saatavan tuen ja sosiaalisten verkostojen suhteen. Onkin esitetty, että kouluun sopeutuminen on sitä helpompaa, mitä lähempänä tiedot, taidot ja tottumukset ovat koulukulttuuria. Epäedulliset lähtökohdat johtavat usein negatiiviseen asenteeseen koulua kohtaan sekä ulkopuolelle jäämisen hyväksymiseen. (Silvennoinen 2002, 54–60.) Vanhempien sosioekonomisen aseman ja oppilaan koulutuksellisen menestyksen yhteydet ovat vahvoja (Sirin 2005, 438–440).

Koulutuksen periytyvyys näkyy mm. PISA-arviointien kaltaisissa tutkimuksissa, joissa tarkastellaan oppimistulosten yhteyksiä vanhempien sosioekonomisen asemaan, erityisesti koulutustasoon. PISA 2003 -tutkimuksen tulokset osoittavat, että molempien vanhempien koulutustaso on samankaltaisesti yhteydessä matematiikan suorituksiin ja että myös Suomessa oppimistuloksissa on eroja äitien koulutustasojen suhteen, vaikkakin yhteys on useampia OECD-maita vähäisempi. (Kupari & Välijärvi 2005, 115–118.) Keskusteluun on nostettu myös, että erityisesti äidin alhainen koulutustaso (perusaste) olisi oppilaiden oppimistuloksiin vaikuttava tekijä suhteessa ammatillisen, lukio- tai korkeakouluasteen äiteihin (Linnakylä & Välijärvi 2005, 196) ja että äitien koulutustaso olisi yhteydessä erityisesti peruskoululaisten kouluvalintoihin (Seppänen 2006, 285–289) ja korkeakoulutukseen valikoitumiseen (Hyvinvointikatsaus 2009).

Koulutuksen periytyvyyden mekanismi on kuitenkin monimutkainen. Kymmenvuotisen kanadalaisseurannan pohjalta Lesley Andres ym. ovat osoittaneet luokkaperustaisten koulutuserojen suuntaan, mutta myös arvelleet, että tätä yhteyttä selittävät tekijät löytyvät vanhempien hallitsemasta tiedosta, koulutuksellisista odotuksista ja kulttuurisesta pääomasta, joka tukee odotusten saavuttamista. (Andres ym. 2007, 154–157.) Ns. kulttuurisen pääoman tulkinnat ovat nousseet selittämään koulutuksellisten erojen periytyvyyttä. Tätä suuntausta tukevat myös tutkimukset, joiden perusteella maissa, joissa sukupolvien välinen liikkuvuus on suurempaa, ovat yhteiskunnalliset asemat ja koulutukselliset saavutukset vähemmän deterministisiä vanhempien koulutustasosta riippuvaisia (mm. Esping-Andersen 2006, 404; ks. myös Schoon 2008). PISA-tutkimukset ovatkin osoittaneet, että oppimistulokset ovat yhteydessä kotitasaan kodin kulttuuriympäristön ja vanhempien sekä lasten

vuorovaikutuksen kautta (Linnakylä & Malin 2005, 196–197). Toisaalta koulutukselliseen menestykseen vaikuttavat sosiaalisesta liikkuvuudesta syntyvät odotukset: korkeammasta sosiaalisesta asemasta tulevilla lapsilla on enemmän menetettävää omasta näkökulmastaan (Green ym. 2003, 465).

Tutkimuksen lähtökohtana onkin pohtia, minkälaiset tekijät perhetaustassa tukevat koulunkäyntiä. Oppimistulosten arviointien yhteydessä on nostettu esiin, että sosiaalisen taustan vaikutus saattaa olla edellisten sukupolvien koulutuksen pituuteen liittyvä ilmiö, jota ei voikaan häivyttää koulujärjestelmällä. Vanhempien pitkä koulutus saattaa tuoda tietoja ja osaamista, jotka vaikuttavat mm. kotivuorovaikutuksen kautta oppimistuloksiin oppilaan asenteiden ja toiminnan kautta. (Arinen & Karjalainen 2007, 69–70.) Näistä lähtökohdista tutkielman tutkimusasetelma on rakennettu niin, että tutkittavana ovat keskiarvon ja perheen sosioekonomisen aseman rinnalla koulunkäyntiä ja perhetaustaa monipuolisemmin kuvaavia mittareita.

4. Tutkimusasetelma

4.1. Tutkimuksen tarkoitus ja käsitteellinen tutkimusasetelma

Tutkielman tarkoituksena on tutkia tasa-arvoisten koulunkäyntiolosuhteiden näkökulmasta, mitkä tekijät tukevat koulunkäyntiä toisaalta perheessä ja toisaalta koulussa. Tukeviin tekijöihin päästään kiinni tarkastelemalla oppilaiden sosioekonomisten taustatekijöiden (sukupuolen ja perhetaustan) sekä opiskeluympäristöön liittyvien kokemusten yhteyksiä koulunkäyntiin. Sukupuoli on tarkastelussa mukana kahdella tavalla: toisaalta tarkastellaan koulunkäynnin sukupuolittuneita malleja ja toisaalta koulunkäyntiä tukevien tekijöiden sukupuolen mukaista vaihtelua. Tutkielmalla tavoitellaan siis samaan aikaan hyvin kokonaisvaltaista, että rajattua tulokulmaa siihen, mistä puhutaan kun puhutaan peruskoululaisten koulunkäynnistä; lintsamisesta, koulunumeroista, viihtymisestä tai asenteista. Tässä alaluvussa pyritään perustelemaan ja rajaamaan tutkielman näkökulmaa koulunkäyntiin. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan tämän näkökulman indikaattoreita.

Tutkielma niveltyy osaksi väitöstutkimusta. Vaikka tutkielma on väitöstutkimuksesta itsenäinen tutkimus, avataan seuraavassa väitöstutkimuksen käsitteellistä tutkimusasetelmaa. Näin siksi, että tutkielman rajaukset on tehty osittain väitöstutkimuksen kokonaisasetelman kannalta ja ilman kokonaisuuden lyhyttä avaamista tutkielman rajaukset jäisivät perusteluiltaan puutteellisiksi.

Väitöstutkimuksen käsitteellisessä keskiössä on koulukiinnittyminen. Tutkimuksen terminologiaan rakennettu käsite on uusi ja sen käyttöön on päädytty sen huomion kautta, että tutkimuskirjallisuudessa on vallalla käsitteellinen kirjavuus koulunkäynnin moniulotteisuuden suhteen. Koulukiinnittymisellä tavoitellaan holistista näkemystä koulunkäynnin kokonaisuudesta, jonka avulla voitaisiin tutkia yksittäisten tekijöiden (kuten opiskeluun osallistumisen, kouluasenteiden tai opiskelusta suoriutumisen) yhdistelmiä ja yhdistäviä tekijöitä. Suomalaisesta terminologiasta puuttuu tätä kokonaisuutta kuvaava käsite, jota voi haarukoida englanniksi mm. Heather P. Libbeyn (2004) kokoamista käsitteistä *attachment*, *bonding*, *connectedness* ja *engagement*.

Koulukiinnittymisen alle sijoittuvia käsitteitä on suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käytetty useita ja on myös osoitettu, miten erilaiset kysymysmuotoilut ja määrittelyt tuottavat erilaisia tuloksia. Arja Liinamon ja Lasse Kankaan artikkeli (1995) kouluviihtyvyy-

destä on hyvä esimerkki määrittelyn ja kysymysmuotoilun vaikeudesta. Liinamo ja Kangas osoittavat vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksen tuloksista, että oppilaiden "kouluviihtyvyys" vaihtelee sen mukaan, kysytäänkö sitä onko koulussa kivaa, onko koulunkäynti tylsää, onko koulu viihtyisä tai onko koulun piha viihtyisä. Tytöt ja pojat sekä eri ikäiset koululaiset "viihtyvät" koulussa myös eri tavoin. Jo pelkkä kysymysmuotoilu (vrt. "onko koulussa hauskaa" tai "viihdytkö koulussa") voi tuottaa erilaisen kuvan kouluviihtyvyydestä. (Liinamo & Kangas 1995, 109–111.) Samoin koulukiinnittymisen käsitteen alla tutkitaan vaihtelevasti sekä kouluilmapiiriä, koulunkäymistä että opettajilta saatavaa tukea (ks. myös Fredricks ym. 2004).

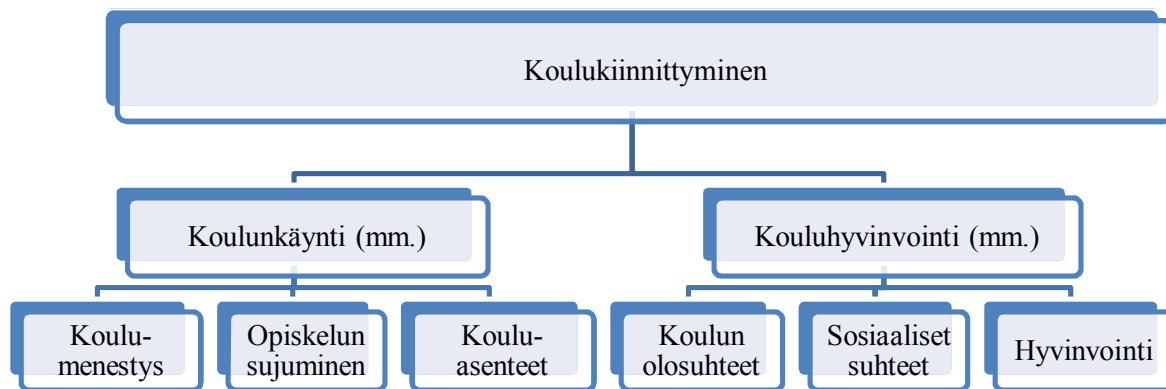
PISA-tutkimuksessa koulukiinnittymistä on mitattu tarkastelemalla kouluun kuulumisen tunnetta (*sense of belonging*) sekä koulunkäyntiä (*participation*). Kouluun kuulumisen tunnetta on mitattu kuuden muuttujan avulla ja koulunkäyntiä poissaoloilla ja myöhästymisillä. Kouluun kiinnittymättömät (*disengaged from school*) ovat puolestaan oppilaita, jotka eivät tunne kuuluvansa kouluun ja ovat huomattavan vetäytyneitä koulun toiminnoista. (Willms 2003, 8–9, 18–19.) Sen sijaan esimerkiksi WHO:n koululaistutkimuksessa on tutkittu vain koulusta pitämistä (*How do you feel about school at present" - I like it a lot, I like it a bit, I don't like it very much, I don't like it at all*). Kun tutkitaan koulukiinnittymisen yleisiä suuntauksia, ei saavuteta koulunkäymisen yksilöllisten erojen ja kontekstuaalisten tekijöiden vaikutuksia. Lisäksi tällöin ei tavoiteta laadullisia eroja kiinnittymisen eri tasoilla eikä siten pystytä erottelemaan behavioristisen, emotionaalisen tai kognitiivisen sitoutumisen tai kiinnittymisen asteita. (Fredricks ym. 2004, 69.) Jos käsite rajataan liian kapeaksi, vaarana on ilmiön liiallinen tiivistäminen, jos taas yhdellä mittarilla tutkitaan laveaa ilmiötä, vaarana on tuottaa liian yleisiä tulkintoja.

Väitöstutkimuksen kouluun liittyvien asenteiden ja kokemusten kokonaisuus on nimetty koulukiinnittymiseksi ja siinä on erotettu kaksi ulottuvuutta: koulunkäynti ja kouluhyvinvointi. Koulunkäynnillä tarkoitetaan koulumenestystä, opiskelun sujumista ja kouluasenteita, kun taas kouluhyvinvointi kuvaa oppilaan hyvinvointia, oppilaan huomioimista koulussa, koulun sosiaalisia suhteita ja koulun olosuhteita opiskeluympäristönä. Koulunkäynnin ja kouluhyvinvoinnin erottelu on osittain tekninen ja molemmissa jaotteluissa on tekijöitä, jotka voisivat olla sijoitettuna molempiin osa-alueisiin. Jaottelu on kuitenkin haluttu tehdä, jotta koulukiinnittymisen kokonaisuuteen saadaan tutkimuksellisia rajauksia ja jäsenyyksiä: tavoitteena on vertailla näiden ulottuvuuksien linkittymistä sosiaaliseen taustaan ja limitymistä toisiinsa. Vaikkakaan tutkielmassa ei pyritä tiukkojen syy-seuraus-vaikutusketjujen

rakentamiseen, moniin tutkielmassa käytettyihin malleihin on sisäänrakennettu kausaalisia asetelmia, joissa havaituista eroista johdetaan johtopäätöksiä selittävistä ja selitettävistä tekijöistä.

Koulunkäynnin teemat ovat yksilökeskeisiä kuvaten oppilaan asenteita ja opiskelun sujumista, kun taas kouluhyvinvointi syntyy vuorovaikutuksessa koulun sosiaalisen ympäristön kanssa. Täysin ongelmaton asetelma ei tältäkkään osin ole, sillä koulukiinnittyminen on kokonaisuus, jossa jokainen osa-alue vaikuttaa muihin osa-alueisiin. Tutkielmassa halutaan kuitenkin tutkia myös opiskeluympäristöön liittyvien kokemusten kykyä selittää hyvää tai huonoa koulunkäyntiä. Jotta opiskeluympäristö voidaan nähdä koulunkäyntiä selittävänä tekijänä, täytyy näiden koulukiinnittymisen kahdelle ulottuvuudelle vetää jaottelevia rajoja. Asetelmassa ja erityisesti tulosten tulkinnassa tämä monitasoisuus ja vaikutusketjujen monen suuntaisuus pyritään huomioimaan mahdollisuuksien mukaan ja niihin palataan myös tutkielman lopuksi.

Tutkielmassa koulukiinnittymisen kokonaisuudesta puretaan auki koulunkäynnin tasoa ja otetaan kouluhyvinvoinnin tasolta osia tutkielman taustatekijöiksi; ryhmitteleviksi tai selittäviksi tekijöiksi. Tutkielmassa analysointi fokusoidaan em. koulukiinnittymisen ulottuvuuksista koulunkäyntiin ja analysoidaan koulunkäynnin yhteyksiä 1) sosioekonomisiin tekijöihin (perhetaustaan ja sukupuoleen) sekä 2) opiskeluympäristön tekijöihin. Opiskeluympäristöön liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan koulun sosiaalisia suhteita, koulun työskentelyilmapiiriä, turvallisuutta ja tuttuuden tunnetta koulussa. Nämä tekijät on liitetty tutkimusasetelmaan osaksi koulunkäyntiä ”selittäviä” tekijöitä ja niiden tuomalla tiedolla täydennetään ymmärrystä koulunkäyntiä tukevista tai estävistä tekijöistä. Koulunkäynnin indikaattorit kuvataan luvussa 4.4. Seuraavaan kuvioon on koottu tarkasteltavat ulottuvuudet käsitteellisellä tasolla. Näistä tutkielman empiirisessä keskiössä on koulunkäynnin ”laatikko”, mutta tutkielmassa keskustellaan myös laajemmasta kokonaiskuvioista.

Kuvio 1. Koulukiinnittymisen käsitteellinen sisältö

4.2. Tutkimuskysymykset ja kyselylomakeaineiston luonteesta

Tutkielman tavoitteena on arvioida koulunkäynnin yhteyksiä perhetaustaan ja sukupuoleen. Lisäksi tarkastellaan, säilyvätkö nämä yhteydet, jos huomioidaan kokemukset koulusta sosiaalisena opiskeluympäristönä ja millainen oma yhteys opiskeluympäristöllä on koulunkäynnin kokonaisuuteen. Tutkimuskysymys on: Miten oppilaan perhetausta, sukupuoli ja koulu ovat yhteydessä koulunkäyntiin?

Tutkimuksen aineistona toimii kyselylomakeaineisto, joka mahdollistaa koulujen oppilaiden ja vuosien 1998 sekä 2004 välisen vertailun. Tutkimuksen runko muodostuu Helsinki–Glasgow -nuorisotutkimushankkeen kyselylomakeaineistoista vuosilta 1998 ja 2004 (n = yhteensä 4859), (1998 aineistosta tarkemmin mm. Karvonen & Rahkonen 2000) sekä soveltuvin osin vuoden 2004 Kouluterveyskyselystä². Kouluterveyskysely on Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen vuosittain toistuva valtakunnallinen koululaisille suunnattu kysely. Nuorisotutkimushankkeen kyselylomakeaineisto kerättiin osana kouluterveyskyselyä ja kouluterveyskyselyä hyödynnetään tutkielman aineistona samojen vastaajien osalta, jotka ovat vastanneet nuorisotutkimuksen kyselylomakkeeseen. Koulunkäynnin analyyseissa käytetään pääsääntöisesti vuoden 2004 aineistoa. Opiskeluympäristöön liittyvät summamuuttujat on kuitenkin tehty yhdistetystä aineistosta (ks. luku 4.4.). Vuoden 2004 aineistossa on 2381 vastannutta. Kysely on suunnattu helsinkiläiskoulujen 9.luokkalaisille, otokseen on poimittu 2/3 helsinkiläiskouluista (30 koulua). Aineiston otoksessa on mukana ruotsinkieliset koulut sekä erityiskoulut (vuoden 1998 aineiston otos oli suunnattu vain

² Lisätietoja kouluterveyskyselystä voi lukea [www-muodossa](http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/perustiedot/index.htm) <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/perustiedot/index.htm> (luettu 27.4.2010).

suomenkielisille kouluille). Aineistot mahdollistavat Helsingin koulujen oppilaiden vertailun.

Kyselylomakkeen käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä rajoittaa tutkimuksen tieteenfilosofisia ja tutkimuskysymyksellisiä näkökulmia. Ensinnäkin kyselylomake- eli survey-tutkimuksella tarkoitetaan tässä tutkielmassa strukturoitua aineiston keruuta kyselylomakkeen avulla. Kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen nojautuvassa tutkimuksessa ajatellaan tutkittavan ilmiön oltavissa systemaattisesti mitattavissa (Alkula ym. 1994, 22, ks. myös Alastalo 2005, 14–17) eli ilmiön tarkastelu tulee tiivistää kyselylomakkeella tavoitettaviksi käsitteiksi ja numeeriseksi tiedoksi. Toiseksi nuorille suunnatun lomakkeen käsitteitä arvioitaessa tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten nuoret ymmärtävät aikuisten laatiman lomakkeen käsitevalinnat. Tämän arvioinnin tueksi lomake testattiin yhdellä opetusluokalla ennen aineiston keräämistä. Lisäksi Susanna Helavirta on lasten survey-tutkimusta käsittelevässä artikkelissaan nostanut hyvin esiin erityisesti lapsilla kokemuksellisuuden mittaamisen hankaluuden (Helavirta 2007). Kokemuksellisuuden mittaamisen haasteellisuuden vuoksi tutkielmassa tuomaan esiin, että tarkastelun alla eivät ole kokemukset ja koulunkäynnin syy-seuraus-ketjut.

Aineisto kerättiin luokahuoneissa opettajien valvoessa vastaustilannetta. Vastaustilanteessa syntyvää katoa ei siten käytännössä ole ja lomakkeen täyttämislle on ollut työrauha. Lomakkeet palautettiin suljetuissa kuorissa ja oppilaille esitettiin, miten tutkimuksen anonymiteetti säilytetään. Tästä huolimatta aineiston keräämisen muoto on luonteeltaan erityinen. Toisaalta aineisto on kerätty siinä kontekstissa, jota tutkimus koskee (koulu), mutta toisaalta lomakkeella on kysytty myös kouluun ja hyvinvointiin liittyviä arkojakin asioita. Joidenkin oppilaiden on saattanut olla kiusallista vastata esimerkiksi opettajan vuorovaikutukseen, poissaoloihin tai kouluasenteisiin liittyviin kysymyksiin vastaustilanteessa. Aineistoa tulkittaessa on myös huomioitava, että kaikkein huonoiten kouluun kiinnittyneet nuoret eivät todennäköisesti ole olleet vastaamassa kyselytutkimukseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että osa 9.luokkalaisista on pudonnut normaaleista koulunkäynnin muodoista eivätkä ole normaaliopetuksen piirissä.

Kouluittain kerättyjen tietojen tarkastelu edellyttää huolellisuutta paitsi oppilaiden, myös koulujen anonymiteetin vuoksi. Koulukohtaisten vertailujen on pelätty kiihdyttävän koulujen kilpailua oppilaista ja resursseista ja siten johtavan koulujen erilaistumiseen ja mahdolliseen eriarvoistumiseen. Tutkielmassa ei näistä syistä haluta esittää koulukohtaisia vertailuja, joista koulut tunnistettaisiin tai joiden perusteella voitaisiin tehdä johtopäätöksiä tiet-

tyjen koulupiirien oppilaspohjasta tai koulujen paremmuudesta. Koulutuksen järjestäjällä on lakisääteinen velvollisuus arvioida järjestämäänsä opetusta ja KHO:n päätöksellä (KHO: 2005:26) koulutuksen arviointitiedot (myös koulukohtaiset tiedot) ovat julkisia, mutta tieteellistä tutkimustyötä tai opinnäytetyötä koskevan julkisuuslain (24 §:n 21) mukaan ko. asiakirjat ovat tietyin edellytyksin salassa pidettäviä.³

4.3. Analyysimenetelmät

Tutkielman analyysin haastavimmaksi tehtäväksi osoittautui lomakeaineiston muuttujien valinta ja summamuuttujien muodostaminen, jotka kuvataan luvussa 4.4. Muuttujien valintaan ja käsittelyyn käytettiin useita analyysimenetelmiä, jotka kuvataan seuraavissa alaluvuissa ennen varsinaisten muuttujien kuvausta.

4.3.1. Mittareiden muodostamiseen käytetyt menetelmät

Muuttujajoukon tiivistämiseksi keskeisten käsitteiden ympärille aineiston muuttujia tarkasteltiin aluksi tutkimalla muuttujien välisiä korrelaatioita. Korrelaatiomatriisien avulla hahmotettiin aineiston muuttujien välisiä yhteyksiä ja suurempia teemoja, joiden pohjalta valittiin mahdollisimman monta toisaalta koulunkäyntiä ja toisaalta opiskeluympäristöä kuvaavaa muuttujaa pääkomponenttianalyysiin. Pääkomponenttianalyysin avulla varsinaiseen analyysiin valittiin yksittäisiä koulunkäynnin ja opiskeluympäristön ulottuvuuksia. Näitä kuvasivat osittain summamuuttujat ja osittain yksittäiset muuttujat.

Faktorianalyysimenetelmäksi valittiin pääkomponenttimenetelmä (PCA, *Principal Component Analysis*), joka eroaa perusajatukseltaan faktorianalyysistä (EFA, *Explorative Factor Analysis*). Molemmissa menetelmissä ajatellaan, että runsaasta muuttujajoukosta on havaittavissa latentteja, yhteisiä piirteitä tai ulottuvuuksia. Analyysien avulla muodostetaan muuttujista yhdistelmiä, pääkomponentteja tai faktoreita. Menetelmät eroavat kuitenkin tekniseltä toteutukseltaan toisistaan ja saattavat tuottaa erilaisia ratkaisuja.

Pääkomponenttimenetelmä valittiin, koska tavoitteena oli valita koulunkäyntiä mahdollisimman yksiselitteisesti kuvaavat muuttujat, joihin analyyseissa voisi parhaiten kontrastoida

³ Kuntatiedon keskus (luettu 27.4.2010, saatavissa [www-muodossa http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;351;827;49785;82959](http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;351;827;49785;82959)).

oppilaan perhetaustaa, sukupuolta ja opiskeluympäristön muuttujia. Pääkomponenttimenetelmän on esitetty soveltuvan tilanteeseen, jossa selvitetään, miten moneen itsenäiseen vaihtelukomponenttiin suuren muuttujajoukon kokonaisvaihtelu tiivistyy. Menetelmän avulla saadaan tiivistettyä ilmiöön liittyvää hajanaisuutta. (ks. esim. Jokivuori & Hietala 89.) Koska pääkomponenttimenetelmä laskee teknisesti muuttujien väliset yhteydet, muuttujat tuottavat komponentit. Sen sijaan faktorianalyysissä faktorien taustalla ajatellaan olevan jokin teoria, jonka kautta muuttujat ovat yhteydessä toisiinsa. Tällöin faktorit muodostavat muuttujat. Pääkomponenttimenetelmä soveltuukin paremmin tutkielman kaltaisen laajan aineiston rakenteen selvittämiseksi ja faktorianalyysi muuttujien taustalla olevan teorian tulkitsemiseksi. (Metsämuuronen 2003, 519.)

Pääkomponenttianalyysiä käytettiin tutkielmassa siis aineiston rajaukseen ja se nähtiin summamuuttujien tekemisen välivaiheena ja apuvälineenä. Jo ennen pääkomponenttimenetelmää tutkielmaan oli valittu käsitteellisesti tietyt teemat ja analyysin avulla vahvistettiin kuvaa näitä teemoja indikoivien muuttujien yhteyksistä. Toinen mahdollisuus olisi ollut keskittyä analysoimaan kuvailevammin koulunkäynnin eri ulottuvuuksia ja tehdä erilaisia faktorianalyyskejä. Tällöin työn painopiste olisi kääntynyt koulunkäynnin erilaisten ulottuvuuksien kuvailuun.

Aineiston analyysissä lähdettiin siis liikkeelle koulunkäyntiä kuvaavien kyselylomakkeen kysymysten korrelaatiotarkastelusta ja tehtiin kahdelle eri teemalle erikseen pääkomponenttianalyysit. Toiseen analyysiin sisällytettiin 15 muuttujaa ja toiseen 19. Toisen analyysin teemana oli koulunkäynti ja toisen kokemukset opiskeluympäristöstä. Ensimmäisen teeman pääkomponenttianalyysi tuotti viisi koulunkäynnin muuttujaa (koulumenestys, koulu-myönteisyys, opiskeluvaikeudet, suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin ja koulun työmäärän kokeminen suureksi) ja toinen viisi opiskeluympäristöön liittyviä kokemuksia kuvaavaa muuttujaa (opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, koulun fyysinen turvallisuus, koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus, koulukaverisuhteet ja koulun työskentelyilmapiiri). Näitä kuvataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa 4.4.

Aineiston on täytettävä tietyt ehdot, jotta muuttujille on mielekästä tehdä pääkomponenttianalyysi. Tässä pääkomponenttianalyysin ehtoja tulkittaessa hyödynnetään Jari Metsämuuronen esitystä (Metsämuuronen 2003, 520–525). Muuttujien välillä tulee ensinnäkin olla riittävästi korrelaatiota. Muuttujien korrelointi on edellytys, sillä jos muuttujat eivät korreloi keskenään, ei niiden taustalla voi olettaa olevan yhteistä latenttia rakennetta. Ennen

pääkomponenttianalyysiä muuttujien välisiä korrelaatioita tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimella. Mukaan otetuista muuttujista kahta lukuun ottamatta jokainen muuttuja sai vähintään yhden muuttujan kanssa tilastollisesti merkitsevän ($p < 0.05$) korrelaatioarvon 0,30, mitä voidaan pitää eräänä edellytyksenä analyysille (Metsämuuronen 2003, 520). Koulunkäyntimuuttujille tehtyyn pääkomponenttianalyysiin otettiin lisäksi kaksi muuttujaa (huoli koulutehtävien suorittamisesta ja koulutyön määrä), joiden korrelaatiokertoimet muiden muuttujien kanssa jäivät hieman alle 0,30, mutta jotka olivat analyysin kannalta sisällöllisesti kiinnostavia. Näillä muuttujilla oli suhteellisen matalia korrelaatiokertoimia useiden muuttujien kanssa.

Korrelaatiomatriisia arvioitiin myös Bartlettin sväärisyystestillä, jonka avulla voidaan testata, ovatko korrelaatiomatriisin arvot nolliä ($p < 0.00$). Kolmanneksi korrelaatiomatriisia arvioitiin Kaiserin testin avulla (Kaiser–Meyer–Olkin -testillä, KMO), joka laskee suhteen korrelaation ja korrelaation sekä osittaiskorrelaation välille. Arvioinnin pohjana käytettiin nyrkkisääntönä, jonka mukaan Kaiserin testi tulee antaa 0,6 tai tätä suuremman arvon, että korrelaatiomatriisin pohjalta voi edetä pääkomponenttianalyysiin. (Metsämuuronen 2003, 524.) Analyysien tarkempi kuvaus ja tunnusluvut esitellään mittareiden kuvauksen pohjana esiteltyjen pääkomponenttianalyysien yhteydessä.

Muuttujien tulee toiseksi olla mitattu vähintään hyvällä järjestysasteikolla eli muuttujien luokat voidaan järjestää järjestykseen muuttujan saaman arvon mukaan. Suurin osa muuttujista on Likert-asteikollisia eli niillä on mitattu vastaajan omaa käsitystä kysytystä väitteestä tai kysymyksestä 4–5 luokkaisella asteikolla. Näiden lisäksi keskiarvoa kysyttiin valmiilla luokittelulla (8 luokkaa), koulukiusaamista neliluokkaisella asteikolla (ääri vastausvaihtoehdot olivat ei lainkaan tai useita kertoja viikossa) ja luvattomia poissaoloja neliluokkaisella asteikolla (ääri luokkien vastausvaihtoehdot olivat en yhtään ja yli 3 päivää). Kaikissa muuttujissa on näin ollen selvä järjestysasteikollinen rakenne ja lukuun ottamatta koulukiusaamista ja luvattomia poissaoloja koskevia kysymyksiä niitä voidaan pitää luonteeltaan hyvinä järjestysasteikollisina muuttujina. Aineiston koko riittää myös erittäin hyvin analyysien tekemiseen. Muuttujien normaalisuustarkastelua ei liitetty raporttiin, sillä se ei ole pääkomponenttianalyysin edellytys.

Analyysissa käytettiin Varimax-rotatiota, joka kiertää faktoriratkaisun faktoriakseleita niin, että muuttujien lataukset keskittyvät paremmin yksittäisiin faktoreihin (komponentteihin). Varimax-rotatio on ns. suorakulmainen rotaatio, jota käytetään, jos oletetaan, että pää-

komponenttianalyysin ulottuvuudet, komponentit, eivät korreloi keskenään. (Metsämuuronen 2003, 521–522.) Toinen, ehkä toimivampi tapa, olisi ollut käyttää vinokulmaista rotaatiota, jonka oletuksena olisi, että pääkomponenttianalyysin ulottuvuudet korreloisivat keskenään.

Analyysin tuottamien pääkomponenttien tulkinta rakennettiin analyysissä muuttujien saamien latausten avulla. Komponenttimatriiseista (liitetaulukot 1 ja 2) tehtiin komponenttien sisällölliset tulkinnat tarkastelemalla komponenttien kärkimuuttujia eli muuttujia, joiden lataukset ovat korkeimpia. Eräänlaisena raja-arvona kärkimuuttujille on esitetty arvon 0,5 arvon ylittävät lataukset, jota pidettiin myös tässä tulkinnan apuna (yhden komponentin osalta mukaan otettiin myös raja-arvon alittava arvo 0,47). Tulee kuitenkin muistaa, että pääkomponenttien nimeäminen latausten avulla on aina tulkinnallista: komponenttien rakenne saattaa olla hyvin selkeä alhaisillakin latauksilla, kun toisaalla muuttujat voivat latautua useilla ulottuvuuksilla vahvasti ja tulkinta on monimutkaisempaa. Analyysin tuottama tuloste ei ole mikään lopullinen ja pysyvä ratkaisu, vaan tulkinta. (ks. esim. Alkula ym. 1994, 273–275, Jokivuori & Hietala 2007, 100.)

Pääkomponentin hyvyttä arvioidaan ominaisarvojen avulla, jolloin huomioidaan muuttujien lataukset pääkomponenteilla. Tutkielmassa käytettiin yleistä nyrkkisääntöä ja SPSS:n oletusasetusta, jossa pääkomponentin ominaisarvon on ylitettävä 1, jotta se otetaan mukaan tulkintaan. (Metsämuuronen 2003, 523.) Ominaisarvojen lisäksi tarkastellaan yli yhden ominaisarvoltaan ylittävien komponenttien yhteistä selitystasetta, jotka tutkielman analyysissä olivat kohtuullisia.

Kommunaliteetti puolestaan on eri pääkomponenteille tulevien yksittäisten muuttujien latausten neliöiden summa (Metsämuuronen 2003, 523, 528). Pääkomponenttianalyysissä kommunaliteeteista ilmenee, kuinka suuri osuus havaittujen muuttujien vaihtelusta voidaan selittää kaikkien pääkomponenttien avulla. Mitä lähempänä arvo on arvoa 1, sitä paremmin pääkomponentit selittävät vaihtelua. Tunnuslukuna kommunaliteetti kuvaa siten prosenttiosuutta, jolla yksittäisen muuttujan vaihtelu tulee selitetyksi käytetyssä pääkomponenttiratkaisussa. (Jokivuori & Hietala 2007, 97.) Kohtuullisen korkeat muuttujien kommunaliteetit (tutkielmassa välillä 0,4–0,7) kertovat siitä, että muuttujat mittaavat pääkomponentteja hyvin.

Korrelaatioiden, pääkomponenttianalyysien ja tutkimusteorioiden perusteella kysymysten määrää rajattiin edelleen reliabiliteettianalyysiin, jonka jälkeen muuttujista tehtiin analyysihin erilaisia summamuuttujia. Summamuuttujien muodostamisen tarkoituksena on kuvata abstrakteja ja moniulotteisia ilmiöitä kuten koulunkäyntiä tai opiskeluvaikeuksia yhdellä kokonaismittarilla ja samalla nostaa tutkimuksen reliabiliuttia (ks. esim. Alkula ym. 1994, 100–102). Reliabiliteettianalyysin avulla puolestaan tarkastellaan, miten hyvin summamuuttujan osiot mittaavat samaa asiaa, miten hyvä mittarin sisäinen konsistentti on (*internal consistency*) (ks. esim. Metsämuuronen 2003, 105–108).

Summamuuttujien muodostamisessa käytettiin reliabiliteettianalyysina yleisesti käytössä olevaa Cronbachin alfa-kerrointa, joka perustuu muuttujien välisten korrelaatioiden vertailulle. Analyysin tulkinta kulminoituu Cronbachin alfan (α) kertoimeen, joka vaihtelee arvojen 0 ja 1 välillä: yksinkertaistettuna mitä suurempi tunnusluku on, sitä paremmin analysoitavat muuttujat mittaavat samaa asiaa. Analyysin tulkinnan hankaluutena on, että tunnuslukuun vaikuttavat mm. analysoitavien muuttujien määrä ja että menetelmäkirjallisuudesta ei löydy yksiselitteistä vastausta sille, mitä pidetään yleisesti hyväksyttävänä arvona. Usein kirjallisuudessa esitettyä alinta hyväksyttävää arvoa 0,7 on arvioitu myös yleisesti käytetyimmäksi alfan arvoksi. Tutkimuksissa pyritäänkin usein lähestymään arvoa 0,7 myös poistamalla alfaa alentavia muuttujia (Kent 2001, 220–222), jolloin muuttujien poistamiseen ei käytetä sisällöllisiä perusteita. Menetelmäkirjallisuudessa myös 0,6 ja sitä alhaisemmatkin arvot on esitetty hyväksyttäviksi (esim. Metsämuuronen 2003, 106).

Tutkijan tulisikin aina alfan lisäksi arvioida muuttujia tutkimuksen tarkoituksen mukaan ja käyttää alfaa vain yhtenä summamuuttujan muodostamisen perusteena, ettei reliabiliuden nostamisella alenneta validiutta (ks. esim. Kent 2001, 220–222). Tutkielmassa Cronbachin alfaa hyödynnetään viitteellisenä tukena summamuuttujien tekemiselle. Summamuuttujien muodostamisen yhteydessä ilmoitetaan alfan arvo, jotka vaihtelivat analyysissa 0,56–0,85.

Summamuuttujia voidaan myös arvioida suhteessa niiden muodostamisen tapaan. Ensimmäkin aineistosta muodostetut summamuuttujat tehtiin SPSS-ohjelman (versiot 16 ja PASW 17) mean-toiminnolla muuttujien keskiarvojen pohjalta. Summamuuttujan tekeminen keskiarvojen perustella väistämättä kaventaa muuttujista saatavaa tietoa erityisesti hävittämällä tietoa erilaisten muuttujien osioarvojen kombinaatioista. Menetelmällä myös tarkkaan ottaen tuotetaan virheellisiä havaintoja, kun puuttuvat tiedot korvataan keskiarvolla. (ks. esim. Alkula ym. 1994, 153–156.)

Toiseksi muuttujia käytetään analyysissä luokiteltuina, kategoriaalisina muuttujina, vaikka esimerkiksi pääkomponenttianalyysin pohjalta summamuuttujista olisi voitu tehdä luonteeltaan jatkuvia. Luokiteltuihin muuttujiin päädyttiin siksi, että koulunkäynnin suhteen tavoitteena oli kuvailla erilaisten koulunkäyntiluokkien vaihtelua taustatekijöiden suhteen. Analyysiote on enemmän kuvaileva kuin selittävä, joten yhteyksien esittäminen tapahtuu pitkälti ristiintaulukointien ja logistisen regressioanalyysin avulla. Analyysissä käytetyssä logistisessa regressioanalyysissä tavoitteena oli tarkastella hyvien koulunkävijöiden ryhmään kuulumista ennustavia tekijöitä, joten koulunkäyntimuuttuja tuli olla dikotomisoitu, jaoteltu hyviin ja huonoihin koulun kävijöihin. Samoin logistisessa regressioanalyysissä selittäviä muuttujia käytettiin luokiteltuina, jotta niiden selityskykyä kuvaavan *odds ration* (ristitulosuhteen) tulkinta pysyi yksiselitteisempänä. Taustatekijöiden vaikutusta haluttiin myös tarkastella ryhmittäin luokkien sisällä. Muuttujia päädyttiin siis käyttämään luokiteltuina ensinnäkin koska analyysitapa haluttiin pitää otteeltaan kuvailevana, toiseksi koska logistisen regressioanalyysin avulla haluttiin vertailla selittävien ja selitettävien muuttujia vertailemalla erilaisia luokkia. Kolmanneksi muuttujat haluttiin pitää analyyseissa samana, jotta eri analyyseissa käytettyjen muuttujien yhteyksiä voidaan helpommin vetää tutkielmassa yhteen.

Kolmas summamuuttujiin liittyvä heikkous liittyy siihen, ettei aineistoa ole kerätty nimenomaisesti vastaamaan tutkielman tutkimuskysymyksiin. Käytetyt muuttujat ovat joiltain osin peräisin eri mittareista, erilaisista kysymysmuotoiluista ja erilaisista vastausvaihtoehdoista, jolloin niiden operationalisointi on vaikeampi perustella ja arvioida. Aineistoon haluttiin kuitenkin tietoisesti ottaa aineistolähtöinen ja moniulotteinen ote ja kokeilla, voidaanko kattava ja luotettava aineisto⁴ ottaa haltuun uudella, kokoavalla otteella. Kokoavan käsittelyn arvioinnin pohjaksi jokaisen summamuuttujan rakentamisen muoto harkittiin muuttujittain ja muuttujien muodostamiseen käytettiin vaihtelevia tapoja. Muuttujien kuvaus kirjoitettiin mahdollisimman kattavasti auki ja kuvausta täydennettiin reliabiliteetti-analyysillä. Aineistossa on vähän puuttuvia tietoja (alkuosan kysymyksissä alle 1 %, loppuosan kysymyksissä n. 7 %), joten summamuuttujien tekemistä keskiarvoja käyttämällä ei koettu ongelmaksi. Kuitenkin summamuuttujat nähdään luonteeltaan kokoavina ja osittain teoreettisina (ks. erityisesti seuraavat alaluvut) ja siten myös analyysitapa on kuvaileva.

⁴ Kouluterveyskyselyä on käytetty, raportoitu ja arvioitu vuodesta 1995. Kouluterveyskyselyn indikaattoreista on saatavilla kattava kuvaus [www-muodossa](http://www.muodossa) Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sivuilta (<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/indikaattorit/index.htm>, luettu 27.4.2010). Nuorisotutkimushankkeen lomakkeen aineistoa on raportoitu sekä arvioitu aiemmin useissa julkaisuissa (mm. Karvonen ym. 2001, Karvonen & Rahkonen 2002, Turtiainen ym. 2007).

Analyysi perustuu muuttujien jakaumien esittämiseen ja luokiteltujen muuttujien yhteyksien tarkasteluun.

4.3.2. Vastaajajoukon kuvaamiseen käytetyt menetelmät

Varsinaisen analyysin aluksi vastaajajoukkoa kuvataan suorilla jakaumilla, ristiintaulukoita kuvaavilla diagrammeilla ja ryhmittelyanalyysillä (luvut 5.1. ja 5.2.). Näissä analyysissä tavoitteena oli kuvata vastaajajoukko mahdollisimman monipuolisesti, mutta tarkastelematta muuttujia vielä toisen muuttujan ryhmissä. Suorat jakaumat ja prosentiosuudet kuvaavat hyvin eri ryhmien jakautumista aineistossa ja koulunkäynnin yksittäisten teemojen vaihtelua oppilaiden kesken. Ryhmittelyanalyysin avulla puolestaan kuvataan erilaisia koulunkäyntiprofiileja ja rakennetaan mielikuvaa siitä, minkälaisia erilaisia koulunkävijöitä tutkittavat nuoret ovat.

Aineiston kuvailuun käytettiin myös ryhmittelyanalyysia. Ryhmittelyanalyysin (tai klusterianalyysin, *Cluster Analysis, CA*) avulla pyrittiin ryhmittelemään havaintoja joukkoihin, jotka kuvaavat vastaajien suhtautumista koulunkäyntiin. Analyysissä ei pyritty luomaan etukäteen koulunkäyntiluokkia, vaan hakemaan aineiston avulla koulunkäyntiprofiileja. Analyysi on luonteeltaan eksploratiivinen eli sillä tutkitaan aineistoa, ei vahvisteta ennalta asetettua teoriaa (ks. Metsämuuronen 2001, 163). Tässä analyysissä voidaan puhua kuvailuvasta tutkimuksesta, joka ei pohjautu teoreettiseen kehikkoon, ei tuota yleistettävyyttä eikä yksikäsitteisiä ratkaisuja eikä muodosteta uusia muuttujia. Ilmiötä koulunkäynti lähestytään yksilöistä käsin tutkimalla erilaisia yksilön ominaisuuksien yhdistelmiä.

Ryhmittelyanalyysin tavoitteena oli kuvailla vastaajajoukko muodostamalla heidän koulunkäyntiin liittyvistä vastauksistaan profiileja. Profiilien tarkoituksena on yhdistää samanlaisesti vastanneita yksilöitä, mutta muodostaa keskenään mahdollisimman erilaisia ryhmiä. Ryhmittelyanalyysi alkaa sillä, että määritellään alustavat klusterikeskukset. Kukin havainto yhdistetään lähimpään keskukseen ja lasketaan tarkempi arvio keskusten uusien havaintojen myötä. (Metsämuuronen 2001, 163–164.) Analyysin aluksi muuttujat standardoitiin ja tehtiin klusterianalyysieja kokeilevasti eriluokkaisilla vaihtoehdoilla (kolme, neljä ja viisi luokkaa). Tutkielmassa esiteltäväksi analyysivaihtoehdoksi valittiin lopulta viisi-luokkainen vaihtoehto, joka toi esiin viisi erilaista profiilia. Toisen ääriluokan muodostavat oppilaat, joka menestyvät ja viihtyvät koulussa ja toisen ääriluokan ne oppilaat, jotka eivät

viihdy koulussa, kokevat oppimisvaikeuksia ja saavat huonoja numeroarvioita. Näiden välillä on lukuisia erilaisia vaihtoehtoisia ryhmiä, jotka rajautuivat valitussa analyysitavassa kolmeen. Viiteen klusteriin päädyttiin lopulta pääasiassa kuvailtavien ryhmien erojen tulkinnan kautta: vähemmän klustereita sisältävissä malleissa klustereiden sisältämä vaihtelu kapeni liiaksi ja enemmän klustereita sisältävissä malleissa ryhmät muodostuivat liian pieniksi ja niiden tulkinta liian moniulotteiseksi.

4.3.3. Perhetaustan ja sukupuolen välisten erojen tarkasteluun käytetyt menetelmät

Luvuissa 5.3.–5.5. analysoidaan perhetaustan ja sukupuolen yhteyksiä koulunkäynnin yksittäisiin teemoihin. Analyysin tavoitteena oli vertailla, miten koulunkäynti vaihtelee perhetaustan ja sukupuolen mukaan. Tällöin tutkimusasetelma kääntyi selittäväksi tutkimukseksi ja analyysimenetelmistä tulivat kyseeseen menetelmät, joilla voidaan tarkastella tilastollisia eroja eri ryhmien välillä. Selittäväksi tekijäksi tuli koulunkäynti, jota suhteutettiin perhetaustaan ja sukupuoleen a) koulunkäyntiryhmien, b) yksittäisten koulunkäyntimuuttujien ja c) yhdistetyn koulunkäyntimittarin muodossa. Analyysimenetelminä hyödynnettiin ristiintaulukointia, moniluokitteluanalyysia sekä logistista regressioanalyysia.

Ristiintaulukointia käytettiin analyyseissa kuvaamaan kahden muuttujan välistä yhteyttä tarkastelemalla luokkien prosenttiosuuksien vaihtelua toisen muuttujan luokissa. Osa ristiintaulukoinneista muuttujista kuvataan pylväsdiagrammilla ja osa taulukoilla. Taulukoinneissa kahden muuttujan välisten yhteyksien tilastollinen merkitsevyys testattiin χ^2 -testillä (merkitsevyystasolla $p < 0.05$). χ^2 -riippumattomuustestin avulla voidaan tarkastella, onko todennäköistä, että kahden muuttujan välinen riippuvuus on otantasattuman vaikutusta, vai onko muuttujien välinen yhteys olemassa myös perusjoukossa (Alkula ym. 1994, 216–217). Kaikkien käytettyjen ristiintaulukointien tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä valitulla merkitsevyystasolla ja tulokset ovat siten yleistettävissä perusjoukkoon.

Ristiintaulukoinnilla ei kuitenkaan voida tutkia usean muuttujan ryhmien vaihtelua toisen muuttujan luokissa samaan aikaan. Jo kolmen muuttujan huomioinen eli toisen selittävän muuttujan vakiointi on taulukoinnin avulla tulkinnallisesti monimutkaista. Tutkimusanalyysissa haluttiin kuitenkin tarkastella useita yksittäisten koulunkäyntiulottuvuuksien selittäviä tekijöitä samaan aikaan, joten menetelmäksi valittiin MC-analyysi tai MCA (*Multiple Classification Analysis*), moniluokitteluanalyysi. Menetelmä on eräs varianssianalyysin

laajennus, joka yhdistää varianssianalyysiin regressioanalyysin piirteitä. Siinä huomioidaan samaan aikaan usean eri taustamuuttujan vaikutus selitettävään tekijään. (MC-analyysistä ovat koonneet tiiviin ja selkokielisen esityksen Jokivuori ja Hietala 2007, 155–171, ks. myös Alkula ym. 1994, 260–263.)

Moniluokitteluanalyysi perustuu varianssianalyysin kaltaisesti sen tutkimiseen, poikkeavatko tiettyjen ryhmien keskiarvot toisistaan jonkun toisen muuttujan osalta. Muuttujaa, jonka osalta ryhmiä vertaillaan, kutsutaan tutkielmassa selitettäväksi tekijäksi. Selitettäviä tekijöitä on tutkielmassa useita (kaikki viisi koulunkäynnin ulottuvuutta), joten analyysi toteutettiin erikseen kaikille selitettäville tekijöille. Koska analyysi perustuu ryhmäkeskiarvojen vertailuille, selitettävien muuttujien tulisi olla mitta-asteikoltaan sellaisia, että niistä on mielekästä laskea keskiarvoja. Selitettävät muuttujat ovat luokiteltuja muuttujia, jotka eivät ole erityisen hyviä numeerisia (jatkuvia) muuttujia, mutta ne ovat luonteeltaan hyviä järjestysasteikollisia muuttujia, joista keskiarvojen laskeminen tuottaa mielekkäitä vertailuja. Selittäviksi ryhmiksi on tutkimusasetelmassa esitetty eri perhetaustaan liittyvien ulottuvuuksien luokat. Sukupuoli huomioitiin tekemällä analyysit erikseen tytöille ja pojille.

Analyysin raportoinnissa tarkastellaan, miten perhetaustan eri tekijät ovat yhteydessä koulunkäynnin eri ulottuvuuksiin. Analyysit toteutettiin erikseen kaikille viidelle koulunkäynnin muuttujalle (koulumyönteisyys, keskiarvo, opiskeluvaikeudet, huoli koulutehtävien suorittamisesta ja suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin) ja vielä erikseen molemmille sukupuolille. Analyysin tulokset kirjoitettiin auki lukuihin 5.3. ja 5.5. Analyysin tarkemmat tulosteet siirrettiin liitteisiin (liitetaulukot 5–7), mutta tilastollisesti merkitsevät yhteydet koottiin taulukoihin 3, 6 ja 7.

Liitetaulukoista 5–7 lukija voi tarkastella muuttujien keskiarvoja ja poikkeamia keskiarvosta ennen ja jälkeen vakioinnin. Moniluokitteluanalyysin avulla voi tulkita, miten selittäjämuuttujien (perhetaustojen) ryhmien keskiarvot muuttuvat, kun malliin tulee mukaan rinnakkaisia selittäjämuuttujia. Mukana olevien tekijöiden vaikutus pyritään vakioimaan. Tulkinta tehdään kuten varianssianalyysissä tulkitsemalla ryhmäkeskiarvoja, mutta MCA ilmoittaa myös ryhmäkeskiarvojen poikkeamat yleiskeskiarvosta. MCA:n etuna onkin, että sen avulla voidaan tuoda esiin myös korjaamattomat ja korjatut poikkeamat yleiskeskiarvosta. Korjatut poikkeamat huomioivat muiden malliin kuuluvien selittävien muuttujien vaikutuksen ja korjaamattomissa poikkeamissa on vain kokonaiskeskiarvon ja ryhmäkeskiarvojen erotukset. Yksinkertaistaen korjatut poikkeamat kertovat selittävien muuttujien

luokkien vaikutuksen, kun muiden muuttujien vaikutus on vakioitu. (ks. esim. Jokivuori & Hietala 2007, 155–171.)

Tämän lisäksi lukijalle mielenkiintoisin lienee beta-sarake, jonka avulla voi vertailla eri muuttujien selityskykyä suhteessa muihin muuttujiin. Beta-sarakkeeseen on merkitty tilastollinen merkitsevyystaso ja tämän yhteyden selitysaste, yhteiskorrelaatio ja mittarin keskiarvo. Varsinainen selitettävän muuttujan tulkinta tehdään sarakkeen "keskiarvo vakioidussa tilanteessa" avulla tarkastelemalla, miten selitettävän muuttujan keskiarvo (esim. koulumyönteisyys) muuttuu eri selittävän muuttujan luokissa (esim. eri ryhmissä vanhemmilta saatavan tuen suhteen).

Kolmas analyysi keskittyi koulunkäynnistä suoriutumisen ja asenteiden selittävien tekijöiden analysointiin (luku 5.4.). Analyysin tavoitteena oli tukea moniluokitteluanalyysin tuloksia ja lisätä kokonaisuuteen vielä yksi selittävä ulottuvuus, kokemukset opiskeluympäristöstä. Tutkimusasetelmallisesti tämän analyysin tarkoituksena oli vetää yhteen monimutkaisen asetelman useita selittäviä ja selitettäviä tekijöitä. Selitettävä tekijä on moniulotteinen koulunkäynti, jota valittiin pääkomponenttianalyysien perusteella kuvaamaan 5 ulottuvuutta (nämä esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa). Selittäviä tekijöitä ovat perhetaustan 4 ulottuvuutta ja sukupuoli. Näihin haluttiin myös tuoda mukaan kokemukset opiskeluympäristöstä (5 ulottuvuutta). Näin monen ulottuvuuden samanaikainen ja tiivis mallintaminen edellytti muuttujien sisältämän tiedon tiivistämistä ja rajaamista sekä aiheutti muutamia menetelmällisiä ratkaisuja.

Ensinnäkin koulunkäyntiä kuvaavat muuttujat yhdistettiin yhdeksi metasummamuuttujaksi (opiskelusta suoriutuminen ja kouluasenteet, ks. luku 4.4.1), joka luokiteltiin analyysin yksinkertaistamiseksi kahteen luokkaan (hyvät ja heikot koulunkävijät). Sukupuoli otettiin yhdeksi selittäväksi tekijäksi, mutta huomioitiin myös tekemällä analyysit erikseen tytöille ja pojille. Jäljelle jäävien perhetaustan ja opiskeluympäristön vaikutusten yhtäaikaiseen tarkasteluun päädyttiin lopulta käyttämään regressioanalyysia, joka mahdollistaa useamman selittää muuttujan samanaikaisen tarkastelemisen pilkkomatta analyysia liian pieniin luokkiin (kuten kävisi ristiintaulukoinnissa).

Toiseksi selitettävä muuttuja (koulunkäynnin yhdistetty summamuuttuja) nähdään analyysissa ikään kuin teoreettisena summamuuttujana, joka on asteikoltaan laatueroasteikollinen, luokittelumuuttuja. Tällöin soveltuvin analyysimenetelmä löytyi logistisesta regressio-

analyysistä, jossa mitataan jonkin ominaisuuden esiintymistä tai poisjäämistä. Selitettävä muuttuja dikotomisoitiin kaksiluokkaiseksi (tässä analyysissä siis hyvä tai huono koulunkäyjä) ja analyysin avulla tutkittiin, millä tekijöillä voitiin selittää kuulumista hyvään koulunkäyntiluokkaan. Logistisen regressioanalyysin käyttäminen tuki myös se, että selittävät muuttujien ei oletettu korreloivan vahvasti keskenään eikä niiden oletettu kaikkien muuttujien osalta olevan normaalijakautuneita, kuten edellytettäisiin esimerkiksi erottelu-analyysissä (ks. esim. Metsämuuronen 2003, 606–607).

Analyysin tulosteisiin on poimittu niin sanottuja riskisuhteita (*odds ratio*, OR) kuvaavat tunnusluvut. Näillä vedonlyöntisuhteiden suhteita kuvaavilla luvuilla voidaan vertailla selittävien muuttujien luokkien selityskykyä suhteuttamalla vertailuluokan (analyysissä järjestettynä alimmaksi) selityskykyä muiden luokkien selityskykyyn (ks. esim. Blomgren 2005; Jokivuori & Hietala 2007, 70–71). Vertailuluokan OR on määritelmällisesti aina 1 ja tähän lukuun verrataan muita luokkia. Riskisuhteen avulla voitiin siis tarkastella, kuinka moninkertainen ”riski” hyvän koulunkäyjän ryhmään kuulumisen oli suhteessa kyseisen selittävän muuttujan alimpaan luokkaan. *Odds ratioille* laskettiin 95 prosentin luottamusvälit. Muuttujien luokkien merkitsevyyttä kuvataan tulosteissa tummentamalla *odds ratiota* kuvaava tunnusluku.

Logistisen regressioanalyysin sisällä voidaan vielä tehdä valintoja muun muassa sen mukaan, rakennetaanko malli ottamalla kaikki selittävät muuttuja mukaan samalla kertaa vai yksitellen. Tutkielmassa käytetyn askeltavan mallin etu on siinä, että analyysiin tulevat mukaan selittävät muuttujat niiden selityskyvyn mukaisessa järjestyksessä. Muuttujat, jotka eivät tuo malliin lisää tilastollisesti merkitsevää selitysväimää, jäävät mallista pois. Näin analyysissä voitiin tarkastella myös sitä, mitkä valituista tekijöistä olivat mallin kannalta tilastollisessa mielessä parhaita koulunkäyntiä selittäviä tekijöitä.

4.4. Koulunkäynnin indikaattorit ja perhetaustaa kuvaavat muuttujat

Tutkielman analyysin haasteena oli tutkia luvussa 4.1. esiteltyjä käsitteitä kuvaavien indikaattoreiden tilastollisia yhteyksiä perhetaustaan ja opiskeluympäristöön. Sekä selitettävä tekijä (koulunkäynti), että selittävät tekijät (perhetausta ja opiskeluympäristö) ovat moniulotteisia ilmiöitä, jotka kääntyvät tutkimukselliseksi indikaattoreiksi vain rajallisesti. Valmis, jo kerätty tutkimusaineisto asetti myös omat rajoitteensa tutkimuskysymyksiin vas-

taamiselle, sillä käsitteiden operationalisointi tapahtui analyysissa ikään kuin väärin päin: aineistosta etsittiin tutkielman käsitteitä parhaiten kuvaavia indikaattoreita.

Aineistona käytetty kyselylomake oli 132-kohtainen ja sisälsi runsaasti koulunkäyntiä, oppilaiden kokemuksia ja taustoja koskevia kysymyksiä, joten tutkielman haasteena oli myös muodostaa tutkimuskysymysten kannalta perusteltu raja-aineiston käyttämiseen. Laajasta lomakkeesta analyysiin tiivistettiin oleellisin tieto summamuuttujiin, jotka mahdollistivat tulosten kuvaamisen tutkimusraportin edellyttämällä tiiviillä muotoilulla.

Aineiston rajaaminen tehtiin ensin useilla korrelaatiotarkasteluilla ja pääkomponenttiallyseilla. Faktoriaanalyysiperheeseen kuuluva pääkomponenttiallyysi on varsin yleinen tapa ottaa haltuun laaja muuttujien joukko, josta pyritään paljastamaan muuttujia yhdistäviä ulottuvuuksia, tekemään tulkintoja muuttujien erilaisille ryhmittelyille. Tutkielmassa analyysilla tuotiin varmuutta analyysiin sisällytettävien muuttujien valinnalle ja nimeämiselle. Pääkomponenttiallyysit toteutettiin koulunkäyntiin ja opiskeluympäristöön liittyville muuttujajoukoille ja analyysin tuloksin avulla haettiin molempien ulottuvuuksien yksittäisille tekijöille mittareita. Korrelaatioiden, pääkomponenttiallyysien ja tutkimusteorioiden perusteella kysymysten määrää rajattiin edelleen reliabiliteettiallyysiin, jonka jälkeen muuttujista tehtiin analyysiin erilaisia summamuuttujia. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan kolmen tutkielmassa tarkasteltavan keskeisen käsitteen indikaattoreiden (koulunkäynti, perhetausta ja opiskeluympäristö) muodostusta.

4.4.1. Koulunkäynti

Koulunkäynnillä tarkoitetaan tutkielmassa kokonaisuutta, joka kuvaa opiskelun sujumista ja kouluasenteita. Näitä tekijöitä mahdollisimman monipuolisesti, mutta myös yksiselitteisesti kuvaavien indikaattoreiden löytämiseksi lomakkeesta poimittiin 15 aihepiiriin liittyvää kysymystä, joille tehtiin pääkomponenttiallyysi. Analyysin avulla tiivistettiin muuttujista viisi ulottuvuutta, joista yhdestä tehtiin summamuuttuja ja muita päädyttiin käyttämään yksittäisinä kysymyslomakkeen kysymystä vastaavina mittareina. Ulottuvuudet ovat opiskeluvaikeudet (tai niiden puute), koulumyönteisyys, suhtautuminen luvattomiin poissa-oloihin, kokemukset koulutyön määrästä sekä koulumenestys. Analyysissä käytetään sekä näitä yksittäisiä koulunkäynnin mittareita, että koulunkäynnin mittaria, johon alla olevat mittarit on yhdistetty. Seuraavassa kuvataan ulottuvuuksia kuvaavien mittareiden muodostus.

Koulunkäynnin kysymyksille tehtiin analyysin aluksi faktorianalyysi pääkomponenttimenetelmällä, joka tuotti viisi komponenttia (lataukset pääkomponenteille ja kommunaliteetit ovat liitetaulukossa 1). Korrelaatioiden testaus osoitti, että korrelaatiomatriisi oli sopiva pääkomponenttianalyysiin (Bartlettin sfäärisyystesti oli tilastollisesti merkitsevä ja Kaiserin testin antama arvo 0,874). Muuttujien kommunaliteetit osoittivat, että kaikki muuttujat tulivat riittävän hyvin selitetyiksi valitussa pääkomponenttiratkaisussa. Valintana oli oletus, että komponenttien ominaisarvot (*eigenvalues*) ylittävät arvon 1. Tästä aineistosta neljä ensimmäistä pääkomponenttia ylitti arvon 1. Kokonaisselitysaste oli 58,682 mitä voidaan pitää tyypillisenä ja varsin hyvänä tasona ihmistieteissä (Jokivuori & Hietala 2007, 98).

Ensimmäinen ulottuvuus nimettiin opiskeluvaikeuksiksi ja sille voimakkaimmin latautuneista muuttujista muodostettiin summamuuttuja. Opiskeluvaikeuksien summamuuttujan reliabiliteettikerroin oli korkea (Cronbachin $\alpha = 0,848$) ja analyysin perusteella kaikki muuttujat kannatti pitää analyysissä mukana. Summamuuttuja muodostettiin vastausten keskiarvojen perusteella käyttämällä SPSS-ohjelman mean-toimintoa.

Toista komponenttia kuvaavaa koulumyönteisyyttä kysyttiin lomakkeessa kahdella lähes identtisellä, mutta vastausvaihtoehdoiltaan poikkeavilla kysymyksellä, joten analyysiin valittiin näistä vain toinen. Toisena vaihtoehtona olisi ollut summamuuttujan tekeminen standardisoiduilla muuttujilla, mutta näin arveltiin hävitettävän vaihtelua enemmän kuin käyttämällä vain toista alkuperäisistä muuttujista. Kolmannelle komponentille latautuneita luvattomia poissaoloja koskevat kysymykset poikkeavat toisistaan sekä kysymys- että vastausvaihtoehtojen muotoiluiltaan, joten muuttujia ei yhdistetty summamuuttujiksi. Vahvasti korreloivia muuttujia käytettiin yksitellen eri analyyseissa sen mukaan, kumman muotoilu soveltui paremmin analyysiin. Kouluarvosana otettiin analyysiin omaksi muuttujaksi. Se ei latautunut voimakkaasti yhteenkään toiseen muuttujaan, mutta on sisällöllisesti kiinnostava yksittäisenä muuttujana.

Koulutyön määrää koskevat kysymykset vaikuttivat pääkomponenttianalyysissä latautuvan samalle ulottuvuudelle (komponentti 4), mutta niiden reliabiliteettikerroin jäi hyvin alhaiseksi myös standardoitujen muuttujien suhteen. Matala alfa saattaa johtua siitä, että kysymykset mittaavat kuitenkin eri asiaa (kysymykset olivat: ”Millaiseksi olet kokenut koulutyöhön liittyvän työmääräsi tämän lukuvuoden aikana” sekä ”Minua huolettaa, etten saa kaikkia koulutehtäviä tehdyksi”) tai siitä, että kysymyksissä on vähän vastausvaihtoja (jäl-

kimmaisessä 4) tai mittareissa vähän varianssia (ks. esim. Metsämuuronen 2003, 107–108). Analyysiin valittiin muuttujista mukaan jälkimmäinen siksi, että se kuvaa enemmän koulutehtävistä suoriutumista eikä yleistä koulunkäynnin raskautta.

Koulunkäyntiä mittaavien yksittäisten ulottuvuuksien taustalla olevat kyselylomakkeen kysymykset löytyvät liitteenä olevasta lomakkeesta. Tiivistettynä kysymykset ovat seuraavat.

- 1) *Opiskeluvaikeudet*: vaikeutena seurata opetusta, vaikeutena läksyjen tekeminen, vaikeutena kokeisiin valmistautuminen, vaikeutena opiskelutavan löytäminen, vaikeutena omatoimisuus, vaikeutena kirjoittamistehtävät ja vaikeutena lukemistehtävät. (Lomakkeen kysymykset 9.1, 9.3–9.8.)
- 2) *Koulumyönteisyys*: Pidän koulunkäynnistä. (Lomakkeen kysymys 108.1.)
- 3) *Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin*: Jään pois aina, kun vain on mahdollista lintsata. (Lomakkeen kysymys 108.4.)
- 4) *Koulutyön määrä*: Minua huolettaa, etten saa kaikkia koulutehtäviä tehdyksi. (Lomakkeen kysymys 108.5.)
- 5) *Koulumenestys*: Kaikkien aineiden keskiarvo (oppilaan ilmoittama, lomakkeen kysymys 7).

Nämä viisi koulunkäynnin ulottuvuutta yhdistettiin myös yhdeksi koulunkäyntiä kuvaavaksi mittariksi. Kokonaismittariin tiivistettiin useiden summamuuttujien tieto ja sitä voi analyysissä pitää ikään kuin teoreettisena koulunkäynnin kokonaisuuden kehikkona, eräänlaisena metasummamuuttujana.

Koulunkäynnin kokonaisuuden summamuuttujan teoreettisesta luonteesta johtuen yhdistetty mittari nähdään tutkielmassa luonteeltaan kuvailevana. Sitä hyödynnetään analyyseissa typologiamaisesti neli- tai kaksiluokkaisena muuttujana, johon peilataan taustekijöitä. Muuttujan yhdistämisessä ja uudelleenluokittelussa muuttuja luokiteltiin tästä syystä selvästi laatueroasteikolliseksi ja sitä käytetään yhteyksien yleiseen kuvailuun (kuvio 5). Tämän lisäksi yhdistettyä koulunkäyntimittaria hyödynnetään logistisissa regressioanalyyseissa (taulukot 4, 8 ja 9), joissa analysoidaan todennäköisyyksiä kuulua hyvään tai huonoon koulunkäyntiryhmään. Luonteeltaan teoreettisen yhdistetyn koulunkäyntimittarin käyttö tässä analyysissä on perusteltua, sillä analyysin tarkoituksena on ”ennustaa” tekijöitä, jotka selittävät koulunkäynnin kokonaisuuden taustatekijöitä. Koulunkäynti jaotellaan analyysissä kahteen luokkaan.

Kokonaismittarille tehtiin reliabiliteettianalyysi, jonka mukaan reliabiliteettikerroin (Cronbachin $\alpha = 0,620$) oli matalahko, mutta kuitenkin sen verran korkea, että mittaria hyödynnettiin analyyseissa. Summamuuttuja tehtiin SPSS-ohjelman mean-toiminnolla ja luokiteltiin uudelleen neliluokkaiseksi sekä kaksiluokkaiseksi muuttujaksi. Koulunkäynnin kokonaismittari sisältää viisi koulunkäynnin ulottuvuutta, jotka ovat luonteeltaan erilaisia. Opiskeluvaikeudet, koulutyön määrä ja koulumenestys liittyvät oppimiseen ja opiskeluun, koulumyönteisyys ja suhtautuminen lintsautumiseen enemmän koulua kohtaan koettuihin asenteisiin. Koulunkäynnin kokonaismittari nimetäänkin tutkielmassa opiskelusta suoriutumisen ja asenteiden summamuuttujaksi. Tulosten tulkinnassa yhdistetään sekä yksittäisten mittarien, että kokonaismittarin tuloksia ja pyritään siten tarkastelemaan useammalla tavalla koulunkäyntiä tukevia perhetaustaan ja opiskeluympäristöön liittyviä tekijöitä.

4.4.2. Perhetausta

Lapsuuden aikaisen perheen yhteyttä koulunkäyntiin haluttiin tutkielmassa tarkastella tarkkarajaista sosioekonomista asemaa laajemmalla käsittelyllä. Perinteisten sosioekonomista asemaa mittaavien muuttujien (vanhempien koulutustaso, ammattiasema, varallisuus) ei koettu kuvaavan riittävästi perhetaustan moniulotteisuutta. Nuoria koskevien tutkimusten mukaan sosioekonomisen aseman käyttäminen nuorten elinolojen ja -tapojen erojen selittäjänä on myös jossain määrin ongelmallista. Nuorten elämään vaikuttavat sosiaaliset hierarkiat ovat moninaisia ja heille on muotoutumassa oma sosioekonominen asemansa (ks. esim. Goodman ym. 2001; West & Sweeting 2004). Koska on siis jossain määrin epävarmaa, mitä kysymykset perheen sosioekonomisesta asemasta mittaavat (nuoren omaa asemaa, vanhempien asemaa vai yhdistelmää näistä) ja koska koulunkäyntiä tukevat mekanismit perheessä todennäköisesti koostuvat muistakin tekijöistä, perhetaustaan tekijöihin haluttiin ulottaa useampia tekijöitä.

Perhetaustaa kuvataan tutkielmassa käyttämällä mittareina perherakennetta, vanhempien työttömyyttä, vanhemmilta saatavaa tukea ja äidin koulutusta. Alla on kuvattu lyhyesti mittareita vastaavat muuttujat ja niille tutkielman analyysihin tehdyt muuttujamuunnokset.

- 1) *Perherakenne*: Kuuluuko perheeseesi? Äiti ja isä, äiti ja isäpuoli, isä ja äitipuoli, vain äiti, vain isä, avo-/aviomies tai -vaimo, joku muu huoltaja (lomakkeen kysymys 96). Analyysiin taustamuuttuja yhdistettiin kaksiluokkaiseksi kuvaamaan ns. ydinper-

hettä (perheessä äiti ja isä) sekä muuta perhemuotoa. Jälkimmäisessä luokassa on noin neljännes vastanneista, joten tämän luokan pilkkominen pienempiin osiin olisi muodostanut analyysien kannalta liian pieniä ryhmiä.

- 2) *Vanhempien työttömyys*: Ovatko vanhempasi olleet viimeksi kuluneen VUODEN aikana työttöminä tai pakkolomalla (lomakkeen kysymys 95).
- 3) *Tuki vanhemmilta*: Perhetaustan vaikutuksen tutkimiseksi aineistosta analysoitiin erikseen kysymystä, jossa vastaajia on pyydetty kuvailemaan vanhempiaan. Tästä kokonaisuudesta poimittiin summamuuttujaan kysymykset, jotka kuvaavat erityisesti nuorten käsityksiä siitä, auttavatko vanhemmat tarvittaessa, ovatko vanhemmat rakastavia, ymmärtävätkö he nuoren ongelmia ja huolia sekä lohduttavatko he nuorta kun hänellä on huolia (lomakkeen kysymykset 128.1, 128.3, 128.4, 128.8). Muuttujan reliabiliteettikerroin on korkea (Cronbachin $\alpha = 0,814$) ja analyysin mukaan muiden saman kysymysmittarin muuttujien mukaan ottaminen summamuuttujan laskisi alfaa.
- 4) *Äidin koulutus*: Mikä on korkein koulutus, minkä vanhempasi on suorittanut (lomakkeen kysymys 97 äidin osalta). Äidin koulutustaso valittiin perhetaustan muuttujaksi, sillä äitien koulutustason on todettu olevan yhteydessä erityisesti peruskoululaisten kouluvalintoihin (Seppänen 2006, 285–289), korkeakoulutukseen valikoitumiseen (Hyvinvointikatsaus 2009) ja oppimistuloksiin (Linnakylä & Välijärvi 2005, 196).

4.4.3. Opiskeluympäristö

Tutkielmassa huomioitiin myös opiskeluympäristöön liittyvien kokemusten yhteydet koulunkäynnin kokonaisuuteen. Analyysin tarkoituksena oli tarkastella, millaisilta perhetaustan ja sukupuolen mukaiset koulunkäynnin erot näyttäivät, jos huomioidaan myös kokemukset opiskeluympäristöstä. Opiskeluympäristön ulottuvuus risteää osin koulunkäynnin ulottuvuuden kanssa, mutta on myös nähtävissä muuttujien suhteen erillisenä kokonaisuutena. Kun koulunkäynnin kokonaisuus keskittyy tarkastelemaan opiskelumenestykseen ja opiskeluun liittyviä kokemuksia ja koulunkäyntiin liittyviä asenteita, opiskeluympäristöllä tarkoitetaan tutkielmassa opiskeluympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyviä kokemuksia. Tällaisia ovat mm. kokemukset opiskeluympäristön vuorovaikutuksesta, koulun turvallisuudesta ja tuttuudesta, työskentelyrauhasta sekä koulun fyysisestä turvallisuudesta.

Opiskeluympäristöä kuvaavat muuttujat muodostettiin pääkomponenttianalyysin ja reliabiliteettianalyysin avulla. Pääkomponenttianalyysiin poimittiin lomakkeesta kaikkiaan 19 opiskeluympäristöön liittyvää kysymyslomakkeen kysymystä. Analyysi tuotti 6 komponenttia, joiden tulkinnan avulla muodostettiin kuva opiskeluympäristöön liittyvistä ulottuvuuksista. Opiskeluympäristön muuttujat haluttiin pitää yhtenäisenä aiemman tutkimuksen kanssa, (Kalalahti 2007), joten se tehtiin tutkielman aineistoa laajemmalle vastaajajoukolle (n=4859). Korrelaatioiden testaus osoitti, että korrelaatiomatriisi oli sopiva pääkomponenttianalyysiin (Bartlettin sfäärisyystesti oli tilastollisesti merkitsevä ja Kaiserin testin antama arvo 0,754). Muuttujat tulivat riittävän hyvin selitetyiksi valitussa pääkomponenttiratkaisussa. Kuusi ensimmäistä pääkomponenttia ylittivät 1 ominaisarvon ja näiden komponenttien kokonaisselitysaste oli varsin hyvä: 57, 930. Pääkomponenttien lataukset ja komunaliteetit ovat liitetaulukossa 2.

Pääkomponenttianalyysista tulkittiin kuusi opiskeluympäristön ulottuvuutta, joista viidestä tehtiin summamuuttujat keskiarvojen perusteella. Muuttujat uudelleen luokiteltiin eri analyysiin joko neljään tai kahteen luokkaan. Koulurakennusta fyysisenä tilana kuvaavia kysymyksiä ei sisällytetty analyysiin. Koulukiusaamisen ulottuvuuksia kuvanneesta komponentista 6 ei tehty summamuuttujaa huonon reliabiliteettikertoimen vuoksi.

Opiskeluympäristöä mittaavien yksittäisten ulottuvuuksien taustalla olevat kyselylomakkeen kysymykset löytyvät liitteenä olevasta lomakkeesta. Tiivistettynä kysymykset ovat seuraavat.

- 1) *Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus*: Opettajat rohkaisevat mielipiteen ilmaisuun, ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu, kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti, oppilaalla on vaikeuksia opettajan kanssa toimeen tulemisessa. (Lomakkeen kysymykset 4.1, 4.2, 4.4, 4.7, 9.10.) Cronbachin $\alpha = 0,690$.
- 2) *Koulun fyysinen turvallisuus*: Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa: väkivaltatilanteet, tapaturmavaara? (Lomakkeen kysymykset 8.11, 8.12.) Cronbachin $\alpha = 0,835$.
- 3) *Koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus*: Meidän koulu on turvallinen, tunnen kuuluvani tähän kouluun, voin puhua huolettavista asioista kouluhenkilökunnalle. (Lomakkeen kysymykset 108.3,108.6-8.) Cronbachin $\alpha = 0,639$.

- 4) *Koulukaverisuhteet*: Onko sinulla vaikeuksia ryhmätyöskentelyssä tai koulukavereiden kanssa toimeen tulemisessa? (Lomakkeen kysymykset 9.2, 9.9.) Cronbachin $\alpha = 0,626$.
- 5) *Koulun työskentelyilmapiiri*: Luokassani on hyvä työrauha, haittaako työympäristön rauhattomuus työskentelyä? (Lomakkeen kysymykset 4.6, 8.9.) Reliabiliteettitarkastelun myötä myös faktorin 5 muuttuja ”oppilaat viihtyvät yhdessä” jätettiin pois. Cronbachin $\alpha = 0,548$.

4.4.4. Yhteenveto analyyseissa käytetyistä muuttujista

Seuraavaan kuvioon 2 on koottu analyyseissa käytetyt muuttujat.

Kuvio 2. Koulunkäynti-, perhetausta- ja opiskeluympäristön muuttujat

Koulunkäynti	Perhetausta	Opiskeluympäristö
Opiskeluvaikeudet	Perherakenne	Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus
Koulumyönteisyys	Vanhempien työttömyys	Koulun fyysinen turvallisuus
Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin	Tuki vanhemmilta	Koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus
Koulutyön määrä	Äidin koulutus	Koulukaverisuhteet
Koulumenestys		Koulun työskentelyilmapiiri

5. Analyysi ja tulokset

Analyysin aluksi kuvaillaan kyselyyn vastanneet oppilaat, heidän sukupuolensa ja perhe-
taustansa valittujen muuttujien osalta. Tämän jälkeen esitellään millaisia eroja ja yhtäläi-
syyksiä oppilaiden koulunkäynnissä on. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan perhetaustan
ja sukupuolen yhteyksiä erilaisiin koulunkäynnin ulottuvuuksiin ja koulunkäyntiin yleisesti,
jonka jälkeen suhteutetaan koulunkäynnin yhteyksiä opiskeluympäristöön. Viimeiseksi
ennen yhteenvetolukua tehdään analyysit erikseen tytöille ja pojille.

5.1. Vastaajajoukon kuvaus

Aineistossa on 2381 vastannutta, joista poikia on 1174 ja tyttöjä 1207 (taulukko 1). Suu-
rimmalla osalla vastanneista on ainakin toinen vanhemmista lukio- tai korkeakoulutettu,
matalin koulutus (kansakoulu tai peruskoulu) on ainakin toisella vanhemmista hieman yli
kymmenellä prosentilla. Valtaosan perhemuoto on ns. ydinperhe (äiti ja isä) ja muu kuin
molemmista vanhemmista koostuva perhemuoto on noin neljänneksellä vastanneista
(n=648). Vastaajien perheistä noin 23 prosentilla (n=566) on ollut työttömyyttä vastaus-
hetkeä edeltävänä vuonna. Vanhemmiltaan kokee lähes aina saavansa tukea melkein 60
prosenttia nuorista ja 36 prosenttia saa tukea vanhemmiltaan joskus.

Taulukko 1. Vastanneiden sukupuolen ja perhetaustan mukaiset jakaumat, otoksen absoluuttiset luvut sekä % (n=2381)

		Vastanneita	% vastanneista
Sukupuoli	Poika	1174	49,3%
	Tyttö	1207	50,7%
	Yhteensä	2381	100,0%
Äidin koulutus	Korkeakoulutus	893	40,4%
	Lukio/luk.&ammatillinen	626	28,4%
	Peruskoulu ja ammatillinen	417	18,9%
	Kans./peruskoulu	272	12,3%
	Yhteensä	2208	100,0%
Perherakenne	Isä ja äiti	1677	72,1%
	Muut	648	27,9%
	Yhteensä	2325	100,0%
Vanhemmat työttöminä tai lomautettuina / vuosi	Ei	1751	75,6%
	Toinen	516	22,3%
	Molemmat	50	2,2%
	Yhteensä	2317	100,0%
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	1270	58,8%
	Joskus	783	36,3%
	Ei koskaan	106	4,9%
	Yhteensä	2159	100,0%

Tuki vanhemmilta on summamuuttuja kysymyksistä: Miten kuvailisit vanhempiasi? Minun vanhempani auttavat minua, kun tarvitsen apua/ovat rakastavia/ymmärtävät ongelmiani ja huoliani/ lohduttavat minua kun minulla on huolia.

Yhtenä tutkielman lähtökohtana on ollut aiemmissa tutkimuksissa esiin tullut huoli nuorten koulukielteisyydestä. Vaikka enemmistö tämän tutkielman koululaisista on ainakin melko koulumyönteisiä (53 %), vastaavasti lähes puolet vastanneista pitää koulunkäynnistä melko vähän tai ei lainkaan (taulukko 2). Vastanneista vain 5 prosenttia pitää koulunkäynnistä hyvin paljon, hieman useampi nuori ei pidä koulunkäynnistä lainkaan (7 %). Melko vähän koulunkäynnistä pitää 40 prosenttia vastanneista. Kouluarvosanat painottuvat sen sijaan lähemmäs hyviä arvosanoja: valtaosa oppilaista (72 %) on ilmoittanut keskiarvokseen yli 7,5. Opiskeluvaikeuksia nuorista kokee melko paljon tai erittäin paljon 23 prosenttia oppilaista (n=548). Koulutehtävien suorittamisesta on huolissaan lähes 50 prosenttia vastanneista. Luvattomia poissaoloja suurimmalla osalla (72 %) ei ole yhtään, noin 15 prosentilla poissaoloja on ollut 1 kuukaudessa.

Taulukko 2. Vastanneiden koulunkäynnin osa-alueiden mukaiset jakaumat, otoksen absoluuttiset luvut sekä % (n=2381)

		Vastanneita	% vastanneista
Pitää koulunkäynnistä	Hyvin paljon	129	5,4%
	Melko paljon	1141	48,0%
	Melko vähän	950	40,0%
	Ei lainkaan	156	6,6%
	Yhteensä	2376	100,0%
Keskiarvo	8,5 - 10	839	36,0%
	7,5 - 8,4	851	36,5%
	6,5 - 7,4	537	23,1%
	< 6,5	102	4,4%
	Yhteensä	2329	100,0%
Opiskeluvaikeudet	Ei lainkaan	747	31,4%
	Melko vähän	1085	45,6%
	Melko paljon	448	18,8%
	Erittäin paljon	100	4,2%
	Yhteensä	2380	100,0%
Huoli koulutehtävien suorittamisesta	Ei lainkaan	251	11,3%
	Ei juuri huolta	908	41,0%
	Huoli	854	38,6%
	Suuri huoli	199	9,0%
	Yhteensä	2212	100,0%
Luvattomat poissaolot (päiviä /kk)	Ei yhtään	1621	72,2%
	1	331	14,8%
	2-3	152	6,8%
	4 tai enemmän	140	6,2%
	Yhteensä	2244	100,0%

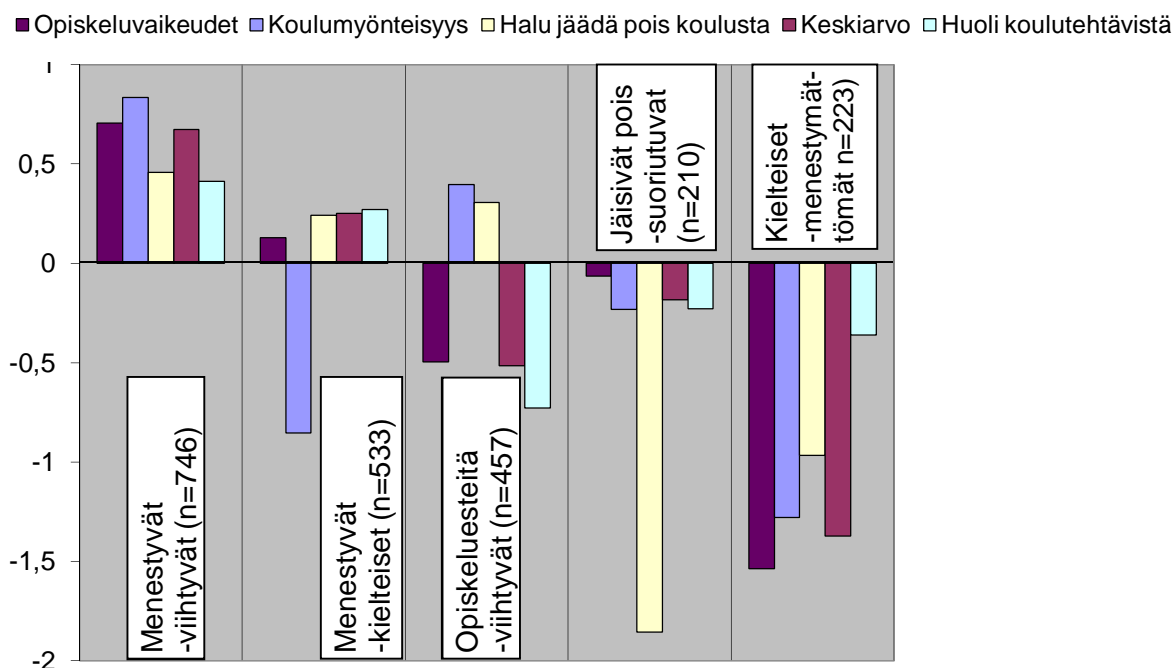
5.2. Koulunkäyntiprofiilit

Tutkielman tutkimuskohdetta on myös mahdollista kuvata erilaisten koulunkäyntiprofiilien kautta. Tutkielmassa oppilaiden koulunkäyntiä profiloidaan klusterianalyysin avulla ja rinnastetaan näitä profiileja Pirjo Linnakylän ja Antero Malinin tutkimuksen suomalaisten koululaisten koulukiinnittymisen (*school engagement*) profiileihin (Linnakylä & Malin 2008).

Kuviossa 3 on esitelty hierarkkisen klusterianalyysin avulla muodostetut, vastaajien koulunkäyntiprofiileja kuvaavat koulunkäyntiryhmät. Klusterianalyysissä käytetyt muuttujat ovat seuraavat: opiskeluvaikeudet (yhdistetty muuttuja), koulumyönteisyys (pidätkö koulunkäynnistä), suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin (jääkö oppilas pois koulusta aina kun vain on mahdollista lintsata), keskiarvo sekä koulutyön määrä (huolettaako oppilasta, ettei hän saa kaikkia koulutehtäviä tehdyksi). Analyysin avulla on pyritty ryhmittelemään oppilaita niin että ryhmät kuvaisivat erilaisia koulunkäyntiprofiileja.

Kuvion 3 äärimmäiseksi on järjestetty ryhmät, jotka poikkeavat ominaisuuksiltaan toisistaan selvimmin. Ensimmäisen profiilin oppilaat sekä viihtyvät, että menestyvät koulussa hyvin kaikilla mitatuilla ulottuvuuksilla. Tähän ryhmään profiloituu suurin osa oppilaista. Toisessa ääripäässä olevan ryhmän oppilaat ovat puolestaan kaikilla ulottuvuuksilla heikkoja koulunkävijöitä: heikosti menestyviä ja koulussa viihtymättömiä. Tässä ryhmässä on noin joka kymmenes oppilaista. Välimaastoon sijoitetuista ryhmistä ensimmäisen oppilaat suoriutuvat koulusta kyllä hyvin, mutta suhtautuvat koulunkäyntiin kielteisesti (n=533). Keskimääräisessä ryhmässä oppilaat puolestaan kokevat opiskeluvaikeuksia, suoriutuvat koulusta keskimääräistä heikommin ja ovat huolissaan koulunkäynnistään, mutta pitävät koulunkäynnistä silti keskimääräistä enemmän eivätkä halua lintsata koulusta (n=457). Välimaaston ryhmistä viimeisen oppilaat puolestaan suoriutuvat koulusta vain hieman keskimääräistä heikommin ja pitävät koulunkäynnistä, mutta olisivat koulusta mielellään luvattomasti pois (n=210).

Kuvio 3. Koulunkäyntiryhmät klusterianalyysin mukaan (n=2381)



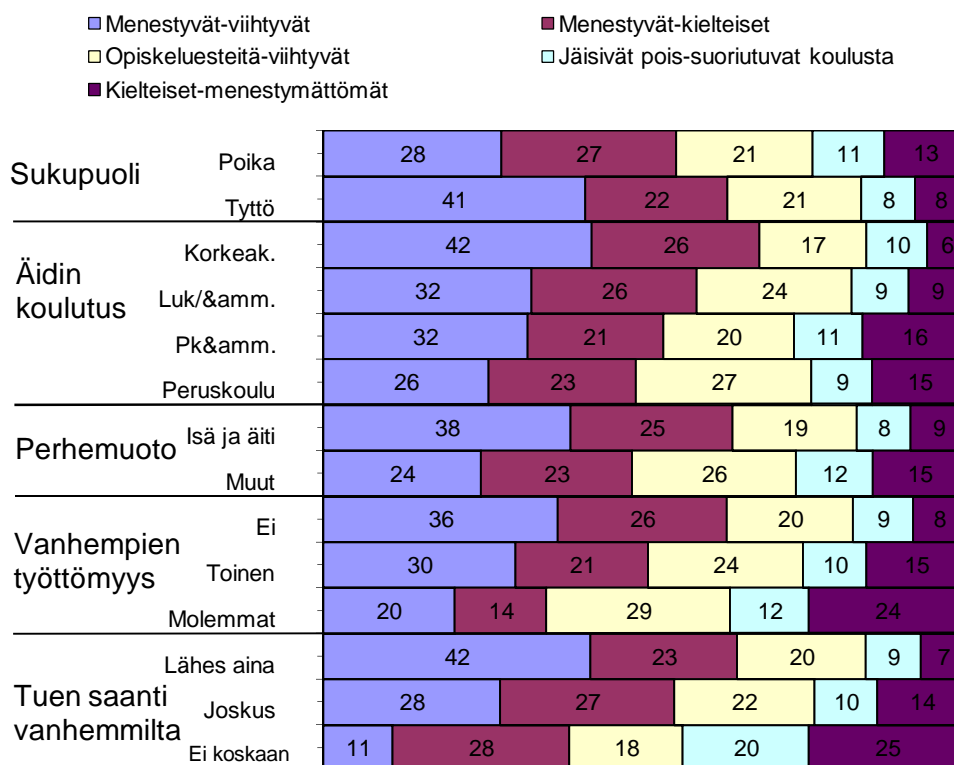
Linnakylä ja Malin ovat ryhmitelleet ja profiloineet PISA-tutkimuksen aineiston valossa nuoria klusterianalyysin avulla kuuteen ryhmään kouluun kuulumisen tunteen, koulukaverien hyväksynnän, opettaja-oppilassuhteiden ja koulun sekä koulutuksen tulevaisuuden kannalta nähdyn arvostuksen suhteen (Linnakylä & Malin 2008, 587–588). Heidän tulostensa mukaan suomalaisnuoret eivät ole koulukiinnostumiseltaan (*engagement*) homogeeninen ryhmä, vaan koululaisista muodostuu erilaisia ryhmiä, joihin keskittyy osittain eri-

tyyppistä koulukiinnittymistä. Suurin ryhmä heidän tutkimistaan nuorista oli kaikilta osin kouluun kiinnittymättömiä tai sitoutumattomia, kun taas pienin ryhmä muodostui oppilaista, joilla kouluun sitoutuminen ja kiinnittyminen oli kaikilta ulottuvuuksiltaan vahvaa. Näiden mallien väliin jäi Linnakylän ja Malinin profiileissa nuoria, joita kuvaavissa ryhmissä vaihteli erilaisin painotuksin koulukavereiden hyväksyntä, opettaja-oppilassuhteet ja kouluasenteet. (Linnakylä & Malin 2008, 590–591.)

Tässä tutkielmassa klusterianalyysin tavoitteena oli profiloida nuorten koulunkäyntiä ja tulokset ovat Linnakylän ja Malinin koulusitoutumisen tai koulukiinnittymisen (*engagement*) koululaisprofiilien kaltaisia: nuoret ovat klusterianalyysin luokittelun mukaan erilaisia koulunkävijöitä. Äärilaitojen menestyvien ja viihtyvien sekä menestymättömien ja kielteisten välimaastoon jää huomattava osa koululaisia, jotka toisaalta menestyvät koulussa, mutta eivät siellä viihdy sekä koululaisia, jotka viihtyvät koulussa opiskeluasteista huolimatta. Tämän lisäksi analyysin avulla hahmottuu ryhmä, jonka koulunkäyntiä värittää halu jäädä pois koulusta.

5.3. Perhetausta ja sukupuoli koulunkäynnin taustalla

Perhetaustan, sukupuolen ja koulunkäynnin yhteyksien kuvailussa hyödynnetään ensin edellä esiteltyjen koulunkäyntiryhmien vaihtelua perhetaustan ja sukupuolen mukaan. Tavoitteena on vertailla, onko perhetaustatekijöiden suhteen havaittavissa systemaattista vaihtelua profiilien jakaumissa. Kuviosta 4 (seuraavalla sivulla) piirretty kuva, joka toistuu myöhemmin moniluokittelu- ja logistisen regressioanalyysin tulosteissa. Tytöistä huomattavasti suurempi osa (41 %) on luokittelun mukaisesti koulussa menestyviä ja siellä viihtyviä kuin pojista (28 %). Menestyvien ja viihtyvien oppilaiden osuus oppilaista kasvaa äidin koulutustason kasvaessa ja pienenee, jos perheessä on työttömyyttä. Ns. ydinperheen lapsista (perheessä äiti ja isä) on huomattavasti suurempi osa koulussa menestyviä ja siellä viihtyviä. Suurimmat vaihtelut tässä kuvailevassa analyysissä ovat taustatekijässä, joka kuvaa sitä, saavatko nuoret tukea ja ymmärrystä vanhemmiltaan.

Kuvio 4. Koulunkäyntiryhmien jakaumat taustamuuttujien mukaan, % otoksesta (n=2381)

Koulumyönteisten ja koulussa viihtyvien ääriluokan "vastaluokan" koulukielteisten ja huonompia arvosanoja saavien ryhmät asettuvat kuviossa vastakkain niin, että myönteisyyttä ja menestystä edistävät taustatekijät vähentävät kielteisyyttä ja heikkoa menestystä. Ääriluokkien välillä vaihtelu on varsin tasaista eikä muissa koulunkäyntiryhmissä ole tämän karkean, kuvailevan tarkastelun mukaan suuria eroja. Suurin suhteellinen vaihtelu vaikuttaa olevan perheen molempia vanhempia kohdanneen työttömyyden perheissä. Tässä luokassa korostuu koulunkäyntiprofiili, jossa oppilaat kokevat opiskeluasteita (opiskeluvaikeuksia, huolta koulutehtävistä ja keskimääräistä heikompaa koulumenestystä), mutta viihtyvät silti koulussa ja suhtautuvat kouluun keskimääräistä myönteisemmin. Tässä analyysissä eri taustatekijöitä ei ole vakioitu keskenään, joten mielekästä on tarkastella taustatekijöiden sisäistä koulunkäyntiryhmien vaihtelua, ei vertailla eri taustatekijöiden mukaisia ryhmiä keskenään.

Perhetaustan ja sukupuolen vaihtelua koulunkäynnin suhteen tarkastellaan seuraavaksi yksittäisten koulunkäyntimuuttujien jakaumien avulla. Muuttujien jakaumat on esitetty ristiintaulukoituna sukupuolen ja perhetaustan kanssa liitetaulukossa 3. Tyttöjen ja poikien välillä on nähtävissä myös suorien jakaumien suhteen eroja: tytöt pitävät koulunkäynnistä

poikia enemmän, pärjäävät siellä paremmin, mutta ovat poikia enemmän myös huolissaan koulutehtävien suorittamisesta. Koulunkäynnistä hyvin tai melko paljon pitäviä tyttöjä vastanneista on 59 prosenttia (n=716) ja pojista 47 prosenttia (n=554). Koulunkäynnistä ei lainkaan pidä 8,5 prosenttia pojista (n=100) ja 4,6 prosenttia tytöistä (n=56). Tytöt menestyvät keskiarvon mukaan poikia paremmin, tytöistä parhaiten menestyviä on 46 prosenttia (n=547) ja pojista 26 prosenttia (n=292). Opiskeluvaikeuksia tytöillä ja pojilla on suunnilleen saman verran: melko tai erittäin paljon opiskeluvaikeuksia on pojista vastannut kokevansa 26 prosenttia (n=305) ja tytöistä 20 prosenttia (n=243). Tytöt kantavat lähes edeltävän kaltaisessa suhteessa enemmän huolta koulutehtävien suorittamisesta: pojista suurta huolta koulutehtävistä suoriutumisesta kantaa 7 prosenttia (n=78) ja tytöistä 11 prosenttia (n=121). Pojista 14 prosenttia ilmoittaa, että koulutehtävistä suoriutuminen ei huoleta lainkaan, tytöistä 8 prosenttia (n=96). Luvattomissa poissaoloissa tytöt ja pojat ovat lähes yhtä tunnollisia tai lintsamishaluisia: molemmista ryhmistä noin 6 prosenttia on lintsannut neljä päivää tai enemmän kuukaudessa. Yhtään luvatonta poissaoloa kuukaudessa ei ole noin 72 prosentilla vastanneista.

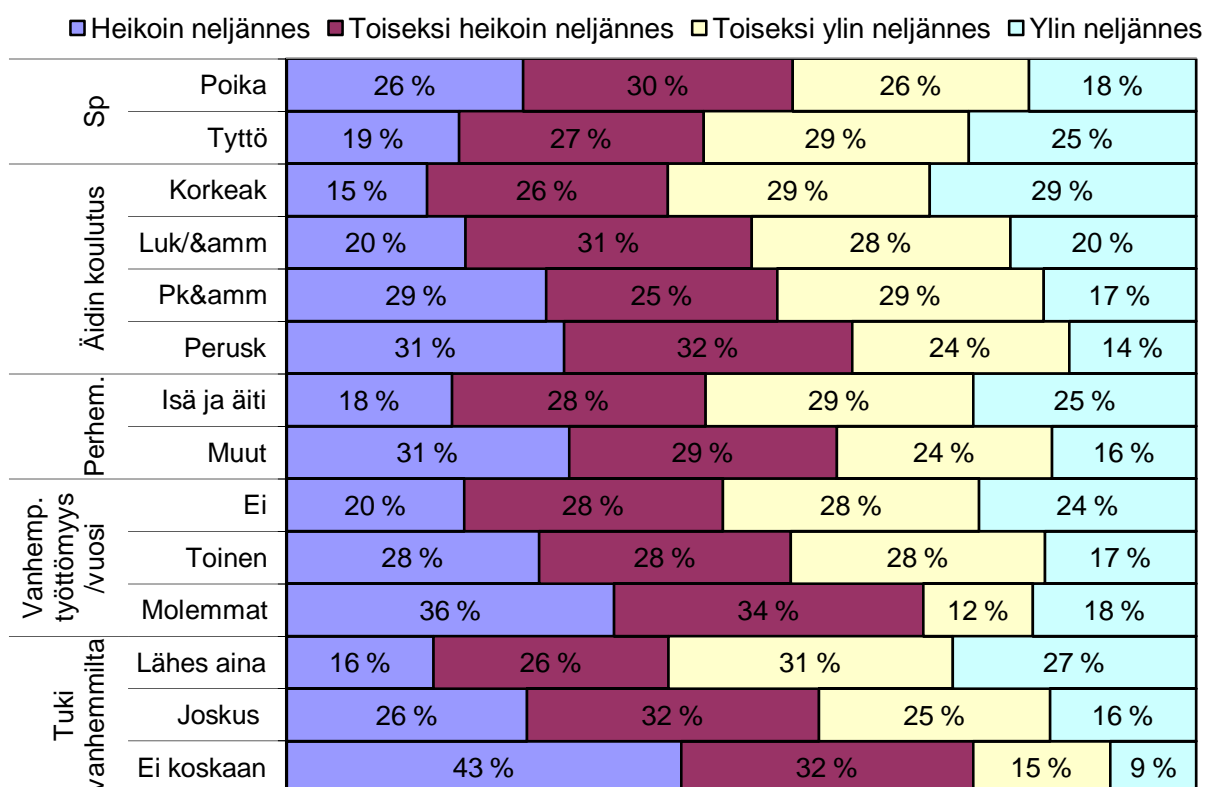
Äidin koulutustaso vaikuttaisi liitetaulukon 3 mukaan vaihtelevan oppilaan koulumenestyksen ja opiskeluvaikeuksien suhteen, mutta muissa yksittäisissä koulunkäyntimuuttujissa eroja ei juuri ole. Korkeakoulutettujen äitien lapsista 37 prosentilla ei ole lainkaan opiskeluvaikeuksia ja 49 prosentin keskiarvo on 8,5–10. Peruskoulutettujen äitien vastaavat luvut ovat 22 prosenttia ja 25 prosenttia. Perherakenteessa yhteys on hyvin samankaltainen: ydinperheen (perheessä äiti ja isä) lapsista parhaimmassa keskiarvoluokassa on 41 prosenttia, kun taas muissa perhemuodoissa elävistä lapsista parhaimmassa luokassa on 25 prosenttia. Perherakenteen mukaista vaihtelua on myös luvattomissa poissaoloissa. Vanhempien työttömyyden suhteen vaihtelu ei ole kovin suurta. Kaikkein selvimmin koulunkäyntimuuttajat vaihtelevat muuttujan mukaan, joka kuvaa vanhemmilta saatavaa tukea. Tämä muuttuja vaihtelee erityisen selvästi koulumyönteisyyden, opiskeluvaikeuksien, luvattomien poissaolojen ja koulutehtävien suorittamisesta koetun huolen kanssa.

Samankaltaiset kuvat piirtyvät myös kuviosta 5, jossa on edellä esitettyjen taustamuuttujien yhteisvaihtelu koulunkäynnin yhdistetyn mittarin kanssa⁵. Kuvio 5 kuvaa opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden summamuuttujan jakautumista sukupuolen ja perhetaustan

⁵ Summamuuttuja kuvaa opiskeluvaikeuksia, koulumyönteisyyttä, koulumenestystä, koulutyön määrästä koettua huolta sekä luvattomiin poissaoloihin suhtautumista, summamuuttujan muodostamisesta katso luku 4.4.1.

mukaan, tarkemmat prosenttiosuudet löytyvät myös liitetaulukosta 4. Kuvion mukaan valtaosa pojista on heikoimmassa tai toiseksi heikoimmassa opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden neljänneksessä (56 %), kun taas tytöistä tässä ryhmässä on alle puolet (46 %). Korkeakoulutettujen äitien lapsista hyvin opiskelusta suoriutuvia ja koulunkäyntiin myönteisesti suhtautuvia koulunkävijöitä on huomattavasti isompi osa (ylimmässä neljänneksessä 29 prosenttia verrattuna peruskoulutettujen äitien lasten 14 prosenttiin). Isästä ja äidistä koostuva perhemuoto tukee myös koulunkäyntiä, sillä heikoimmassa tai heikoimmassa koulunkäyntiryhmässä tästä ryhmästä on vain 46 prosenttia, kun muissa perhemuodoissa asuvista lapsista on tässä luokassa 61 prosenttia. Erityisesti molempien vanhempien työttömyys erottelee koulunkävijöitä, sillä molempien vanhempien työttömyys pienentää huomattavasti nuorten sijoittumista ylimpään tai toiseksi ylimpään koulunkäyntiryhmään opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden suhteen. Näitä nuoria aineistossa on kuitenkin vain 2 prosenttia (n=50). Samoin vanhemmilta saatava tuki erottelee erityisesti ääriluokassa "ei koskaan", josta 76 prosenttia nuorista sijoittuu heikoimpaan tai toiseksi heikoimpaan koulunkäyntineljänneeseen. Näitä nuoria, jotka eivät koskaan saa tukea vanhemmiltaan, on aineistossa 5 prosenttia (n=106).

Kuvio 5. Opiskelusta suoriutuminen ja kouluasenteet sukupuolen ja perhetaustan mukaan (n=2381)



Edellä kuvatut perhetaustan ja sukupuolen yhteydet koulunkäyntiin vaikuttavat olevan kaikkien kolmen tarkastelutavan mukaan yhteydessä perhetaustaan ja sukupuoleen. Vertailemalla erilaisilla tavoilla jäseneltyjen koulunkäyntimuuttujien vaihtelua näyttää siltä, että koulunkäynti vaihtelee systemaattisesti sen mukaan, minkälainen lapsuuden aikainen perhetausta nuorella on ja onko hän tyttö vai poika. Havaittujen erojen tilastollisen testaamisen tueksi yksittäisiä koulunkäynnin ulottuvuuksia kuvaaville ulottuvuuksille tehtiin MC-analyysi, jonka avulla voidaan tutkia koulunkäyntimuuttujien vaihtelun tilastollista merkitsevyyttä ja huomioida samanaikaisesti kaikkien perhetaustan tekijöiden vaikutus.

MC-analyysin tulosten mukaan kaikki tutkitut sukupuoli- ja perhetaustan tekijät selittävät tilastollisesti koulunkäyntiä. Selitysosuudet eivät ole kovin suuria, mutta ovat tilastollisesti merkitseviä. Analyysissa on mukana koulunkäyntimuuttujasta riippuen 86,7–91,6 % vastanneista ($n=2065$ - $n=2189$), ulkopuolelle jääviltä havaintoyksiköiltä puuttuu tietoa jostakin analyysissa mukana olleesta muuttujasta. Suurimman selitysosuuden koulunkäyntimuuttujista sai keskiarvo (16 %) ja pienimmän huoli koulutehtävien tekemisestä (3 %). Selitystasot ilmaisee, paljonko selittävät muuttujat yhdessä selittävät selitettävän muuttujan varianssista. Koulumyönteisyyden ja opiskeluvaikeuksien vaihtelusta analyysissa mukana olevat taustamuuttujat selittävät noin 7 prosenttia. Liitetaulukosta 5 voidaan tulkita yksittäisten koulunkäyntimuuttujien taustamuuttujien selityskykyä beta-kertoimien avulla. Tilastollisesti merkitsevää eroa kuvaa tulosteessa tummennettu ja tähditetty beta-kerroin. Taulukosta voi vertailla muuttujakohtaisia keskiarvoja lähtötilanteessa ja muiden selittäjien vaikutuksen vakioimisen jälkeen. Sarake "poikkeama keskiarvosta vakioidussa tilanteessa" (*deviated adjusted for factors*) ilmaisee poikkeamat kokonaiskeskiarvosta eli ryhmäkeskiarvojen poikkeamat keskiarvosta tilanteessa, jossa muiden selittäjien vaikutus on otettu huomioon (vakioitu) (Jokivuori & Hietala 2007, 164).

Koulumyönteisyydessä suurimmat beta-kertoimet saavat ja siten koulumyönteisyyttä voimakkaimmin selittävät taustatekijöistä sukupuoli ja tuki vanhemmilta. Tytöt ovat poikia hieman koulumyönteisempiä ja vanhemmilta saatava tuki lisää koulumyönteisyyttä. Prosenttiosuuksien tarkastelu vakioimattomista jakaumista (liitetaulukko 3) osoittaa, että melkein 2/3 lähes aina tukea vanhemmiltaan saavista nuorista suhtautuu koulunkäyntiin myönteisesti, kun taas joskus tukea saavista vain alle puolet ja ei koskaan tukea saavista nuorista vain 1/3. Tässä tarkastelussa havaittu yhteys siis säilyy, vaikka huomioidaan sukupuoli ja muut perhetaustaan liittyvät tekijät.

Vakioimattomien prosenttiosuuksien tarkastelu (liitetaulukko 3) osoittaa myös, että kouluarvosana on voimakkaimmin yhteydessä sukupuoleen ja äidin koulutustasoon. Tytöt pärjäävät koulussa paremmin ja korkeasti koulutettujen äitien lapset matalasti koulutettujen äitien lapsia paremmin (korkeakoulutettujen äitien lapsista lähes puolella on keskiarvo yli 8,5, perus- tai ammatillisen koulutuksen äitien lapsilla alle neljänneksellä). MC-analyysi vahvistaa myös tämän yhteyden, vaikka muut perhetaustan ja sukupuolen tekijät on vakioitu: kouluarvosanaa selittävät selvimmin sukupuolen lisäksi äidin koulutustaso. Mitä korkeampi koulutus äidillä on, sitä paremmin oppilas menestyy koulussa.

Koettujen opiskeluvaikeuksien suhteen vanhemmilta saatava tuki vaikuttaa ehkäisevältä tekijältä. Ryhmässä, joka kokee saavansa tukea vanhemmilta, on pienempi opiskeluvaikeuksia kuvaava keskiarvo (1,8), kun ryhmässä joka kokee joskus saavansa vanhemmiltaan tukea (2,5) ja joka ei koskaan saavansa tukea vanhemmiltaan (2,4) indikoiden, että vanhemmilta saatavan tuen määrä vähentää opiskeluvaikeuksia. Prosenttiosuussittain lähes aina tukea saavista nuorista vain 17 % kokee merkittäviä opiskeluvaikeuksia, kun taas joskus tukea saavista nuorista 27 % ja ei koskaan tukea saavista nuorista 43 % (liitetaulukko 3). Äidin koulutustaso, perherakenne ja vanhempien työttömyys selittävät opiskeluvaikeuksia, mutta ovat selityskyvyltään huomattavasti pienempiä.

Vanhemmilta saatava tuki nousee esiin myös suhtautumisessa luvattomiin poissaoloihin ja huolen kantamiseen koulutehtävistä. Lähes aina vanhemmilta tukea saavat oppilaat suhtautuvat luvattomiin poissaoloihin keskimäärin kielteisemmin kuin ei koskaan vanhemmiltaan tukea saavat nuoret. Samoin lähes aina tukea vanhemmiltaan saavat nuoret ovat vähemmän huolissaan koulutehtävistä. Näissä muuttujissa prosenttiosuudet vaihtelevat kuitenkin pääasiassa niiden välillä, jotka eivät koskaan saa tukea vanhemmiltaan suhteessa muihin ryhmiin: suurin osa nuorista saa tukea vanhemmiltaan edes joskus eikä tässä ryhmässä ole suuria eroja lähes aina tukea saavien suhteen (ks. myös liitetaulukko 3).

Yhteenvetävästi voi todeta, että koulusta suoriutumista tukee erityisesti korkea äidin koulutustaso, mutta kouluasenteita selvimmin vanhemmilta saatava tuki. Nuori, joka pystyy keskustelemaan asioistaan vanhempiensa kanssa, suhtautuu keskimäärin myönteisemmin koulunkäyntiin ja kokee vähemmän opiskeluvaikeuksia. Tyttöjen ja poikien koulunkäynti eroaa myös toisistaan ja tähän palataan luvun lopuksi. Taulukkoon 3 on koottu vielä luokitteluanalyysin esille tulleet koulunkäyntiä tukevat tai estävät muuttujat.

Taulukko 3. Koulunkäyntiä selittävät ¹ perhetausta- ja sukupuolimuuttajat MC-analyysissä					
	Koulu- myönteisyys	Koulumenestys (todistuksen keskiarvo)	Opiskelu- vaikeudet	Huoli koulutehtävien suorittamisesta	Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin
Sukupuoli	x	x	x	x	
Äidin koulutus		x	x		x
Perherakenne		x	x		x
Vanhempien työttömyys /vuosi			x		
Tuki vanhemmilta	x	x	x	x	x
¹ Tilastollisesti merkitsevät tai erittäin merkitsevät selittäjät, **p≤0.01 tai ***p≤0.001					

5.4. Koulunkäynti, perhetausta ja koulu

Koulunkäynnin, perhetaustan ja sukupuolen yhteyksien tarkastelua laajennetaan vielä huomioimalla kokemukset koulunkäynnin kontekstista, koulusta. Koulut ovat erilaisia opiskeluympäristöjä ja kokemukset koulusta vaikuttavat koulunkäyntiin. Kuten OECD:n PISA-tutkimuksissa (*The Programme for International Student Assessment*), tutkielmassa kouluympäristön nähdään olevan yhteydessä koulutukselliseen menestykseen, mutta myös koulukiinnittymiseen (*engagement*) (Willms 2003, 8–11, 18–19).

Opiskeluympäristöön liittyvien kokemuksiin perustuvien näkemysten erottelemiseksi tehtiin opiskelusta suoriutumista ja kouluasenteita kuvaavalle summamuuttujalle logistinen regressioanalyysi. Analyysin avulla tarkastellaan, mitkä yksittäisistä selittäjistä ovat selityskyvyltään heikompia ja mitkä vahvimpia. Analyysissä opiskelusta suoriutumista ja kouluasenteita selitetään opiskeluympäristön muuttujilla (opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus, koulukaverisuhteet, työskentelyilmapiiri, fyysinen opiskeluympäristön turvallisuus, koulun tuttuus ja turvallisuus) ja perhetaustan muuttujilla (äidin koulutus, tuki vanhemmilta, perherakenne ja vanhempien työttömyys) sekä sukupuolella. Opiskeluympäristöön liittyviä muuttujia on analysoitu toisaalla (Kalalahti 2007), joten pääpainon tämän analyysin tulkinnassa saa sukupuolen ja perhetaustan selittävien muuttujien analysointi. Opiskeluympäristön muuttujat ovat oppilaiden näkemyksiä opiskeluympäristöstä.

Analyysissä vastemuuttuja (opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden summamuuttuja) on kaksiluokkainen ja saa arvot 0 ja 1. Luokka 1 tarkoittaa hyvää koulunkävijää ja luokka 0 heikkoa koulunkävijää (summamuuttujan rakentamisesta katso luku 4.4.). Tulokset esitetään ristitulosuhteina eli vedonlyöntisuhteiden suhteina (*odds ratio*, OR) (ks. myös menetelmä luku 4.3.3.). Taulukon 4 muuttujien alin luokka on vertailuryhmä, jonka opiskelusta suoriutumisen ja asenteiden summamuuttujaa kuvaavaan vedonlyöntisuhteeseen eli *oddsiin* muiden ryhmien vedonlyöntisuhteita verrataan. Vedonlyöntisuhteiden suhde on määritel-

mällisesti 1 ja muut saman luokan arvot kertovat, kuinka moninkertainen hyvän koulunkävijän (opiskelusta suoriutuvan ja myönteisesti koulunkäyntiin suhtautuvan) vedonlyöntisuhde on muissa luokissa vertailuluokkaan (alimpaan ryhmään) nähden.

Askeltavassa mallissa analyysiin tulevat selittävät tekijät mukaan niiden selityskyvyn mukaisesti, joten taulukossa 4 on ensimmäisessä mallissa kuvattu pelkästään opettajan vuorovaikutuksen selityskykyä ja tästä edeten malliin tulee mukaan selittäviä tekijöitä niin, että mallissa 7 on mukana kaikki selittävät tekijät. Viimeisen sarakkeen luottamusväli on laskettu viimeisen mallin tunnusluvuille. Analyysin selittävien muuttujien välistä vertailua voi tehdä sen mukaan, missä järjestyksessä ne tulevat malliin mukaan. Mallien ulkopuolelle ja siten tässä analyysitavassa ilman selityskykyä jäivät työskentelyilmapiiri ja opiskeluympäristön fyysinen turvallisuus sekä vanhempien työttömyyttä kuvaava muuttuja.

Taulukon 4 tulosten mukaan opiskeluympäristön yhteydet koulunkäyntiin ovat vahvat ja tulevat esiin askeltavassa mallissa kolmen muuttujan suhteen. Ensimmäisessä mallissa kuvataan opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen yhteyttä koulunkäyntiin (opiskelusta suoriutumisen ja asenteiden kautta mitattuna). Hyvän opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen vedonlyöntisuhde on lähes kolminkertainen (2,91) verrattuna huonoon tai erittäin huonoon vuorovaikutukseen. Toisella "askeleella" malliin tulee mukaan vanhemmilta saatava tuki, jota kuvaavaan muuttujaan on yhdistetty nuorten vastaukset siitä, auttavatko vanhemmat tarvittaessa, ovatko vanhemmat rakastavia, ymmärtävätkö he nuoren ongelmia ja huolia ja lohduttavatko he nuorta kun hänellä on huolia. Lähes aina tukea saavien nuorten vedonlyöntisuhde on yli kolminkertainen suhteessa niihin nuoriin, jotka eivät saa lainkaan tukea vanhemmilta.

Seuraavassa mallissa mukaan tulee opiskelusta suoriutumista ja asenteita selittävänä tekijänä koulukaverisuhteet. Hyviä tai erittäin hyviä koulukaverisuhteita kuvaava vedonlyöntisuhde on lähes kolminkertainen suhteessa huonoihin tai erittäin huonoihin koulukaverisuhteisiin (2,76). Tämän jälkeen selittäväksi tekijäksi tulee esiin äidin koulutus, josta voidaan tulkita että erityisesti korkeakoulutettu äiti verrattuna peruskoulutettuun äitiin lisää opiskelusta hyvin suoriutumisen ja myönteisen asennoitumisen vedonlyöntisuhdetta lähes kaksinkertaiseksi. Ero on looginen, mutta huomattavasti pienempi lukio- tai peruskoulun jälkeisen ammatillisen koulutuksen hankkineiden äitien ja peruskoulutettujen äitien välillä. Muiden ryhmien väliset erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä, mutta korkeakoulutettujen

äitien vedonlyöntisuhteet pysyvät lähes kaksinkertaisena suhteessa peruskoulutettujen äitien lasten opiskelusta suoriutumiseen ja myönteiseen asennoitumiseen kaikissa malleissa.

Seuraavilla askeleilla tilastollisesti merkitseviksi selittäviksi tekijöiksi tulevat perherakenne sekä sukupuoli. Ydinperhemuoto vaikuttaa tukevan koulunkäyntiä. Poikien opiskelusta suoriutumisen ja myönteisen asenteen vedonlyöntisuhde on noin kolme neljäsosaa tyttöjen vedonlyöntisuhteesta. Viimeisenä selittävänä tekijänä on opiskeluympäristöön liittyvä muuttuja koulun kokemisesta tutuksi ja turvalliseksi.

Vaikuttaa siltä, että koulunkäyntiä (opiskelusta suoriutumista ja myönteistä suhtautumista) tukevat voimakkaimmin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä koulukaverisuhteet, mutta myös perhetaustan tekijät, vaikka opiskeluympäristöön liittyvät tekijät ovat vaikoitu. Kaikkiaan tulokset tukevat aiempia tuloksia samasta aineistosta (Kalalahti 2007). Koulua silmällä pitäen on kiinnostavaa, että äidin koulutuksen ja sukupuolen lisäksi perhemuoto ja nuoren tuki vanhemmilta ovat merkityksellisempiä koulunkäynnin kannalta, kuin esimerkiksi koulun työskentelyilmapiiri.

Taulukko 4. Opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden taustatekijöitä*. Logistinen regressioanalyysi, eteenpäin askeltava malli (OR ja viimeisen mallin luottamusväli)**

		(1)+Opet- tajan vuorovai- kut ^{us}	(2)Tuki vanhem- milta	(3)+Koulu- kaverisuh- teet	(4)+Äidin koulutus	(5)Perhe- rakenne	(6)+Suku- puoli	(7)+Koulun tuttuus ja turvallisuus	Viimeisen mallin 95%:n luottamusväli	
Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus	Hyvä / erittäin hyvä	2,906	2,628	2,483	2,538	2,519	2,463	2,265	1,838	2,792
	Huono / erittäin huono	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000		
Tuki vanhemmilta	Lähes aina		3,291	3,027	2,718	2,634	2,750	2,482	1,478	4,168
	Joskus		1,938	1,858	1,716	1,707	1,772	1,699	1,007	2,867
	Ei koskaan		1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000		
Koulukaverisuhteet	Hyvät / erittäin hyvät			2,757	2,652	2,653	2,541	2,440	1,699	3,503
	Huonot / erittäin huonot			1,000	1,000	1,000	1,000	1,000		
Äidin koulutus	Korkeakoulutus				1,942	1,819	1,904	1,907	1,387	2,623
	Lukio & amm.				1,312	1,229	1,291	1,289	0,925	1,797
	Pk & ammatillinen				1,194	1,166	1,196	1,196	0,839	1,703
	Peruskoulutus				1,000	1,000	1,000	1,000		
Perherakenne	Isä ja äiti					1,531	1,533	1,518	1,221	1,886
	Muu					1,000	1,000	1,000		
Sukupuoli	Poika						0,700	0,663	0,545	0,806
	Tyttö						1,000	1,000		
Koulun tuttuus ja turvallisuus	Hyvä / erittäin hyvä							1,415	1,155	1,735
	Huono / erittäin huono							1,000		

* Analyysissä olivat mukana myös opiskeluympäristöön liittyvät muuttujat (työskentelyilmapiiri ja fyysinen opiskeluympäristön turvallisuus) sekä vanhempien työttömyyttä kuvaava muuttuja. Nämä tekijät eivät selittäneet tässä analyysissä koulunkäyntiä.

** Tilastollisesti merkitsevät korostettu, p<0.05.

5.5. Tytöt ja pojat

Aiempien lukujen hahmottelevat erot tyttöjen ja poikien koulunkäynnissä nostetaan lopuksi omana lukunaan esiin. Taulukko 5 kuvaa erityisesti koulunkäynnin jakaumia tyttöjen ja poikien ryhmissä. Tytöt pitävät koulunkäynnistä (59 %) poikia enemmän (47 %) ja ovat huomattavasti paljon parempia koulunkävijöitä kouluarvosanalla mitattuna (tytöistä huipputryhmässä on 46 %, kun taas pojista 26 %). Kääntöpuolena tytöt ovat poikia enemmän huolissaan koulutehtävistä. Opiskeluvaikeudet ja lintsaminen jakautuvat tyttöjen ja poikien välillä varsin samalla tavalla.

		Sukupuoli			
		Tyttö		Poika	
		Vastanneita	%	Vastanneita	%
Pitää koulunkäynnistä	Hyvin paljon	74	6,1%	55	4,7%
	Melko paljon	642	53,2%	499	42,6%
	Melko vähän	434	36,0%	516	44,1%
	Ei lainkaan	56	4,6%	100	8,5%
	Yhteensä	1206	100,0%	1170	100,0%
Keskiarvo	8,5 - 10	547	46,2%	292	25,5%
	7,5 - 8,4	391	33,1%	460	40,1%
	6,5 - 7,4	207	17,5%	330	28,8%
	< 6,5	38	3,2%	64	5,6%
	Yhteensä	1183	100,0%	1146	100,0%
Opiskeluvaikeuksia	Ei lainkaan	411	34,1%	336	28,6%
	Melko vähän	553	45,8%	532	45,4%
	Melko paljon	196	16,2%	252	21,5%
	Erittäin paljon	47	3,9%	53	4,5%
	Yhteensä	1207	100,0%	1173	100,0%
Huoli koulutehtävistä	Ei lainkaan	96	8,4%	155	14,4%
	Ei juuri huolta	440	38,7%	468	43,6%
	Huoli	481	42,3%	373	34,7%
	Suuri huoli	121	10,6%	78	7,3%
	Yhteensä	1138	100,0%	1074	100,0%
Luvattomat poissaolot (päiviä/kk)	Ei yhtään	810	72,2%	811	72,3%
	1	170	15,2%	161	14,3%
	2-3	73	6,5%	79	7,0%
	4	69	6,1%	71	6,3%
	Yhteensä	1122	100,0%	1122	100,0%

MC-analyysin tekeminen tytöille ja pojille erikseen vahvistaa kuvaa erilaisista sukupuolituneista koulunkäyntimalleista (tarkemmat kuvaukset liitetaulukoissa 6 ja 7), mutta tuo myös lisänäkökulmia erojen selityksiin. Taulukkoihin 6 ja 7 on koottu analyysissä esiin tulleet merkittävimmät yhteydet tyttöjen ja poikien koulunkäynnissä. Tyttöjen koulunkäyn-

tiin vaikuttavat erityisesti tuki vanhemmilta, kun taas poikien koulunkäynnissä nousee useammin esiin äidin koulutustaso.

Taulukko 6. Tyttöjen koulunkäyntiä selittävät ¹ perhetaustamuuttujat MC-analyysissa					
	Koulu- myönteisyys	Koulumenestys (todistuksen keskiarvo)	Opiskelu- vaikeudet	Huoli koulutehtävien suorittamisesta	Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin
Äidin koulutus		x			
Perherakenne		x			
Vanhempien työttömyys /vuosi					
Tuki vanhemmilta	x	x	x	x	x
¹ Tilastollisesti merkitsevät tai erittäin merkitsevät selittäjät, **p≤0.01 tai ***p≤0.001					

Taulukko 7. Poikien koulunkäyntiä selittävät ¹ perhetaustamuuttujat MC-analyysissa					
	Koulu- myönteisyys	Koulumenestys (todistuksen keskiarvo)	Opiskelu- vaikeudet	Huoli koulutehtävien suorittamisesta	Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin
Äidin koulutus	x	x	x		
Perherakenne		x			
Vanhempien työttömyys /vuosi					
Tuki vanhemmilta	x		x		x
¹ Tilastollisesti merkitsevät tai erittäin merkitsevät selittäjät, **p≤0.01 tai ***p≤0.001					

Logistinen regressioanalyysi tuottaa tyttöjen ja poikien opiskelusta suoriutumista ja kouluasenteita tukevista tekijöistä myös hieman erilaiset kuvat. Tyttöillä (taulukko 8) vanhemmilta saatava tuki nousee ensimmäiseksi hyvää koulunkäyntiä tukevaksi tekijäksi. Tässä vertailuluokkana toimii luokka, jossa nuoret eivät ole vastauksissaan kokeneet lainkaan saavansa vanhemmiltaan tukea ja turvallisuutta, joten vedonlyöntisuhdeluvut nousevat helposti suureksi. Vertailuluokka on kuitenkin haluttu säilyttää ääriluokkana koulunkäyntiä (opiskelusta suoriutumista ja asenteita) tukevien merkittävien tekijöiden esiin nostamiseksi. Suurimmillaan tukea saavien nuorten vedonlyöntisuhdeluku on kahdeksankertainen verrattuna tukea saamattomiin nuoriin. Joskus tukea saavillakin luku on kolminkertainen. Tyttöillä myös perherakenne, vanhempien työttömyys ja äidin koulutus tulevat analyysissa opiskelusta suoriutumista ja asenteita tukeviksi tekijöiksi.

Perhetaustaan liittyvät tekijät eivät nouse poikien analyysissa samalla tavalla esille (taulukko 9). Vanhemmilta saatava tuki ja vanhempien työttömyys eivät tule malliin selittäviksi tekijöiksi lainkaan ja äidin koulutus sekä perherakenne vasta kouluun liittyvien tekijöiden jälkeen. Myös korrelaatiotarkasteluissa (Pearsonin korrelaatiokertoimella mitattuna) koulunkäyntimuuttuja (opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden summamuuttuja) korreloi vahvemmin vanhemmilta saatavaa tukea kuvaavien muuttujien kanssa tytöillä (välillä 0,203**–0,235**) kuin pojilla (0,115**–0,178**).

Taulukko 8. Tyttöjen opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden taustatekijöitä*. Logistinen regressioanalyysi, eteenpäin askeltava malli (OR ja viimeisen mallin luottamusväli)**

		(1)+Tuki vanhemmilta	(2)+Opettajan vuorovai- kututus	(3)+Perhe- rakenne	(4)+Koulu- kaverisuhte et	(5)+Van- hempien työttömyys	(6)+Äidin koulutus	Viimeisen mallin 95%:n luottamusväli	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	8,347	6,557	6,693	6,098	6,110	5,513	2,640	11,510
	Joskus	3,835	3,316	3,449	3,280	3,204	2,952	1,401	6,220
	Ei koskaan	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000		
Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus	Hyvä / erittäin hyvä		2,486	2,450	2,333	2,328	2,404	1,792	3,226
	Huono/erittäin huono		1,000	1,000	1,000	1,000	1,000		
Perherakenne	Isä ja äiti			1,716	1,729	1,660	1,584	1,162	2,159
	Muu			1,000	1,000	1,000	1,000		
Koulukaverisuhteet	Hyvät / erittäin				2,515	2,577	2,402	1,379	4,185
	Huonot / erittäin huonot				1,000	1,000	1,000		
Vanhempien työtömyys (vuodessa)	Ei					4,669	4,132	1,562	10,930
	Toinen					4,769	4,334	1,594	11,787
	Molemmat					1,000	1,000		
Äidin koulutus	Korkeakoulutus						1,729	1,131	2,642
	Lukio & amm.						1,278	0,818	1,995
	Pk & ammatillinen						1,185	0,744	1,889
	Peruskoulutus						1,000		

* Analyysissä olivat mukana myös opiskeluympäristöön liittyvät muuttujat (työskentelyilmapiiri, fyysinen opiskelu ympäristön turvallisuus sekä koulun tuttuus ja turvallisuus). Nämä tekijät eivät selittäneet tässä analyysissä koulunkäyntiä.

** Tilastollisesti merkitsevät korostettu, $p < 0.05$.

Pojilla hyvää koulunkäyntiä selittävät tyttöjen kaltaisesti opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus sekä koulukaverisuhteet, mutta myös koulun tuttuus ja turvallisuus. Tämä muuttuja kuvaa kysymyksiä onko koulu nuoren mielestä turvallinen, tuntee ko nuori kuuluvansa kouluunsa ja voiko hän puhua huolettavista asioista koulun henkilökunnalle (opettajille, terveydenhoito- ja sosiaalihenkilöstölle).

Taulukko 9. Poikien koulunkäynnin taustatekijöitä*. Logistinen regressioanalyysi, eteenpäin askeltava malli (OR ja viimeisen mallin luottamusväli)**

		(1)+Opettajan vuorovai- kututus	(2)+Koulu- kaverisuhte et	(3)+Koulun tuttuus ja turvallisuus	(4)+Äidin koulutus	(5)+Perhe- rakenne	Viimeisen mallin 95%:n luottamusväli	
Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus	Hyvä / erittäin hyvä	2,807	2,616	2,290	2,279	2,280	1,701	3,056
	Huono/erittäin huono	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000		
Koulukaverisuhteet	Hyvät / erittäin hyvät		2,887	2,715	2,650	2,609	1,616	4,211
	Huonot / erittäin huonot		1,000	1,000	1,000	1,000		
Koulun tuttuus ja turvallisuus	Hyvä / erittäin hyvä			1,643	1,630	1,602	1,205	2,130
	Huono / erittäin huono			1,000	1,000	1,000		
Äidin koulutus	Korkeakoulutus				2,172	2,055	1,254	3,367
	Lukio & amm.				1,374	1,313	0,787	2,191
	Pk & ammatillinen				1,259	1,243	0,714	2,165
	Peruskoulutus				1,000	1,000		
Perherakenne	Isä ja äiti					1,503	1,100	2,055
	Muu					1,000		

* Analyysissä olivat mukana myös opiskelu ympäristöön liittyvät muuttujat (työskentelyilmapiiri ja fyysinen opiskelu ympäristön turvallisuus) sekä vanhempien työttömyyttä ja vanhemmilta saatavaa tukea kuvaavat muuttujat. Nämä tekijät eivät selittäneet tässä

** Tilastollisesti merkitsevät korostettu, $p < 0.05$.

Tyttöjen ja poikien koulunkäyntiä selittävät siis osittain eri tekijät logistisen regressioanalyysin ja moniluokitteluanalyysin avulla tulkittuna. Tyttöillä perhetausta vaikuttaa tuke-

van enemmän koulunkäyntiä, pojilla taas koulun sosiaalisena ympäristönä, mutta myös koulun tuntuminen tutulta ja turvalliselta. Näiden tekijöiden vaihtelua ei kuitenkaan tytöillä ja pojilla juuri ole (taulukko 10). Pojat kokevat koulun sosiaalisen ympäristön jonkin verran tyttöjä tutummaksi ja turvallisemmaksi, mutta muuten erot eivät ole kovin suuria. Kokeemukset perheestä ja koulusta opiskeluympäristöinä eivät juuri vaihtelee tyttöjen ja poikien välillä, mutta näiden kokemusten merkitys koulunkäynnille sen sijaan vaihtelee.

Taulukko 10. Tyttöjen ja poikien jakaumat vanhempien tuen, koulun tuttuuden ja turvallisuuden, koulukaverisuhteiden ja opettajan sekä oppilaiden vuorovaikutuksen suhteen, % otoksesta (n=2381)

		Tyttö		Poika	
		Vastanneita	%	Vastanneita	%
Vanhemmilta saatu apu, tuki ja ymmärrys	Lähes aina	653	59,2%	617	58,4%
	Joskus	385	34,9%	398	37,7%
	Ei koskaan	65	5,9%	41	3,9%
	Yhteensä	1103	100,0%	1056	100,0%
Koulun tuttuus ja turvallisuus	Erittäin hyvä	21	1,9%	48	4,5%
	Hyvä	471	41,6%	537	50,4%
	Huono	591	52,3%	437	41,0%
	Erittäin huono	48	4,2%	43	4,0%
	Yhteensä	1131	100,0%	1065	100,0%
Koulukaverisuhteet	Erittäin hyvä	522	43,4%	428	36,7%
	Hyvä	583	48,5%	581	49,8%
	Huono	84	7,0%	129	11,1%
	Erittäin huono	13	1,1%	28	2,4%
	Yhteensä	1202	100,0%	1166	100,0%
Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus	Erittäin hyvä	15	1,3%	16	1,4%
	Hyvä	774	64,9%	687	59,4%
	Huono	394	33,0%	423	36,6%
	Erittäin huono	10	,8%	31	2,7%
	Yhteensä	1193	100,0%	1157	100,0%

6. Tulosten yhteenveto ja luotettavuuden pohdintaa

Tutkielman empiirisenä tavoitteena oli tarkastella koulunkäynnin vaihtelua ja yhteyksiä sukupuoleen ja perhetaustaan. Valittu tutkimusmenetelmä oli tilastollinen, joten varsinaisessa tutkimustulosten argumentoinnissa erotetaan tilastollinen päättely, päättelyn tulkinta ja teoreettinen selitys. Tilastollisella päättelyllä viitataan tilastotieteeseen ja tutkimusmenetelmäkirjallisuuteen perustuvaan tilastollisen laskennan ja estimoinnin päättelyyn. Päättelyn tulkinta on sen sijaan päättelystä tehtyjen empiiristen johtopäätösten tekemistä, jota voidaan kuvata päättelysäännöillä. Päättelysääntöjä ovat muun muassa valittu p-arvo, jonka avulla tutkija tekee päätelmiä tilastollisesti merkitsevistä tuloksista. Teoreettinen selitys puolestaan tarkoittaa tulosten teoreettista tulkintaa, päättelyn tulkinnan liittämistä osaksi tieteellistä diskurssia. Teoreettinen tulkinta perustuu tilastomatematiikan sijaan tiedeyhteisön sosiaalisiin käytäntöihin. (ks. Ketokivi 2009, 16–17.)

Luvussa 4 kuvattiin analyysimenetelmät, joiden yhteydessä esitettiin myös valitut kriteerit päättelyn tulkinnalle ja luvussa 5 kuvattiin varsinainen analyysi. Analyysiin valitut merkitsevyytasot ja päättelyn kriteerit valittiin yleisesti käytettyjen menetelmäoppaiden pohjalta, mutta tulkinnassa korostettiin, että päättelyn tulkinnan käytännöt ovat enemmän tai vähemmän sopimuksenvaraisia. Koska tutkielman analyysiote oli kuvaileva ja muuttujalähäinen, merkitsevyytasojille ja tilastolliselle yleistettävyydelle ei haluttu antaa analyyseissa liikaa painoarvoa. Tutkielman tilastollisessa kuvauksessa haluttiin erottaa myös tilastollinen merkitsevyys teoreettisesta merkittävyydestä ja siksi tulosten yhteenvetoon (luku 6) kootaan vielä yhteen analyyseista johdetut tulokset sekä pohditaan analyyseista tehtyjä päätelmiä. Teoreettista selitystä, tulosten tieteellistä merkittävyyttä, tuodaan esiin luvussa 7.

6.1. Tulosten yhteenveto

Analyyseissa hyödynnettiin pääasiassa kolmea analyysimenetelmää: kuvaukseen suoria jakaumia, niiden ristiintaulukointia sekä ryhmittelyanalyysejä ja selittävien ja selitettävien tekijöiden välisten yhteyksien tarkasteluun ristiintaulukoinnin lisäksi moniluokittelu-analyysejä ja logistista regressioanalyysejä.

Vastanneiden kuvauksen tavoitteena oli rakentaa mielikuva siitä, minkälaisia erilaisia koulunkävijöitä tutkitut nuoret ovat. Suorien jakaumien ja ryhmittelyanalyysin avulla pää-

teltiin, että vastanneiden koulusuoriutumisessa ja kouluasenteissa on suurta vaihtelua. Suorien jakaumien perusteella pääteltiin, että nuorten suhtautuminen koulunkäyntiin ei ole erityisen myönteistä. Vain 5 % oppilaista pitää koulunkäynnistä hyvin paljon eikä tätä useampi (7 %) pidä koulunkäynnistä lainkaan. 47 % oppilaista ei pidä koulunkäynnistä. Yli puolet oppilaista on myös huolissaan koulutehtävien suorittamisesta. On kuitenkin huomattava myös, että oppilaiden kesken on huomattavan paljon vaihtelua: ryhmittelyanalyysin profiilien mukaan suuri osa oppilaista menestyy koulussa vaikka ei siellä viihtyisikään ja osa pitää koulunkäynnistä, vaikka kokee opiskeluvaikeuksia.

Toisena tavoitteena oli vertailla, miten koulunkäynti vaihtelee perhetaustan ja sukupuolen mukaan. Tällöin asetelma kääntyi selittäväksi tutkimukseksi ja tavoitteeksi tuli tarkastella tilastollisia eroja ryhmien välillä. Selitettävänä muuttujana oli koulunkäynti. Koulunkäynnin yhteyksien tarkastelu perhetaustaan ja sukupuoleen perustui pääosin perhetaustan muuttujien luokkien jakaumien tarkasteluun, koulunkäynti- ja perhetaustan muuttujien ristiintaulukointiin. Vaikka analyysimenetelmä on kuvaileva, voidaan suhdelukutaulukoista tehdä myös tulkintoja muuttujien välisistä yhteyksistä. Luokkien jakaumista etsittiin systemaattisia ja suuruudeltaan tulkinnallisesti merkittäviä sekä tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä.

Prosenttiosuuksittain tulkinnallisesti kiinnostavaa vaihtelua aineistossa tulkittiin olevan ryhmittelyanalyysien koulunkäyntiprofiileissa erityisesti äidin koulutustason, sukupuolen ja vanhemmilta saatavan tuen suhteen, joissa ääriluokkien (ja tyttöjen ja poikien) välille tuli yli 15 prosenttiyksikön vaihtelu koulussa menestyvien ja koulussa viihtyvien oppilaiden profiilissa. Yksittäisten koulunkäyntimuuttujien prosenttiosuuksien tarkastelu toisti saman kuvan tyttöjen ja poikien välillä, mutta toi myös esiin sen, että suurinta vaihtelua tyttöjen ja poikien välillä on koulumenestyksessä ja koulumyönteisyydessä, vähemmän koulutehtävistä kannetussa huolella. Opiskeluvaikeuksissa ja luvattomissa poissaoloissa erot ovat varsin pieniä. Äidin koulutustaso vaihtelee niin ikään enemmän koulumenestyksessä ja opiskeluvaikeuksissa, perherakenne vaihtelee keskiarvoluokittain ja poissaolojen suhteen. Suurimmat prosenttiosuuksien vaihtelut ovat kuitenkin vanhemmilta saatavan tuen luokissa, jossa tosin vaihtelua on vähäisintä koulumenestyksen kanssa. Yhdistetyn opiskelusta suoriutumisen ja kouluasenteiden summamuuttujan prosenttiosuuksien tarkastelu vahvistaa tätä kuvaa: parhaimmassa koulunkäyntineljänneksessä on 15 prosenttia enemmän korkeakoulutettujen äitien lapsista kuin peruskoulutettujen äitien lapsista. Samoin prosenttiosuudet vaihtelevat sen mukaan, onko koululaisen perheessä isä ja äiti tai vanhempien työttömyyttä.

Erityisesti prosentiosuuksittain tässäkin muuttujissa vaihtelu on suurinta vanhemmilta saatavassa tuessa.

Moniluokitteluanalyysin avulla tutkittiin, voidaanko suhteellisista osuuksista tehdyt tulokset havaita aineistossa myös vertailemalla koulunkäyntimuuttujien saamia keskiarvoja niin että kaikki selittävät perhetaustan muuttajat ovat huomioituna samaan aikaan. Analyysi osoittikin tilastollisesti merkitseviä selitysosuuksia samoille muuttujille, jotka vaikuttivat suhteellisten jakaumien vaihtelun perusteella olevan yhteydessä koulunkäyntiin. Vertailemalla koulunkäyntiä kuvaavien muuttujien saamia keskiarvoja voi analyysistä päätellä, että erityisesti koulumyönteisyyttä nosti sukupuoli (tytöt ovat poikia hieman koulumyönteisempiä) ja vanhemmilta saatava tuki. Kouluarvosanaa kuvaava muuttuja sai myös suurempia keskiarvoja suhteessa sukupuoleen ja äidin koulutukseen, kuten suhteellisissa jakaumissa. Opiskeluvaikeuksien summamuuttujan keskiarvot vaihtelevat erityisesti vanhemmilta saatavan tuen kanssa. Samoin vanhemmilta saatava tuki selitti luvattomiin poisoloihin suhtautumisen ja koulutehtävistä kannettavan huolen muuttujien keskiarvoja. Korkea äidin koulutustaso edisti muuttujien keskiarvojen tarkastelun mukaan koulusta suoriutumista, kun taas kouluasenteita vanhemmilta saatava tuki.

Perhetaustan tekijät suhteutettiin vielä opiskeluympäristöön liittyviin tekijöihin. Logistisen regressioanalyysin perusteella voitiin päätellä, että edellä toistunut yhteys koulunkäynnin tekijöiden ja vanhemmilta saatavan tuen sekä äidin koulutustason suhteen sai selityksen myös tällä analyysimenetelmällä. Tämän lisäksi selittäväksi tekijäksi tuli perherakenne ja sukupuoli. Opiskeluympäristön tekijöistä jo ensimmäisessä mallissa selittäväksi muuttujaksi nousi opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus, kolmannessa mallissa koulukaverisuhteet ja viimeisessä mallissa koulun tuttuus ja turvallisuus. Kyseisen menetelmän perusteella voitiin siis päätellä, että nämä tekijät ovat tilastollisessa yhteydessä koulunkäyntiin, kun muut tekijät on huomioitu ja analyysin tuottama tulos tuki suorien jakaumien, suhteellisten osuuksien ja keskiarvojen perusteella tehtyjä päätelmiä.

Tutkielman kolmas keskeinen tulos liittyy tyttöjen ja poikien koulunkäynnin eroihin. Koulunkäynti vaikuttaa olevan sukupuolittunut kahdella tavalla. Tytöt ja pojat ovat erilaisia koulunkävijöitä. Tytöt pitävät koulunkäynnistä poikia enemmän, pärjäävät siellä paremmin, mutta ovat poikia enemmän huolissaan koulutehtävien suorittamisesta. Toisaalta myös koulunkäyntiä tukevat tekijät vaihtelevat. Tyttöjen koulunkäynti on yhteydessä vahvemmin vanhemmilta saatavaan tukeen, perherakenteeseen, vanhempien työttömyyteen ja äidin

koulutukseen. Pojilla puolestaan yhteydet kouluun ovat vahvempia, heillä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus, koulukaverisuhteet ja koulun tuttuus ja turvallisuus nouset analyysissä tyttöjä vahvemmin esiin.

6.2. Tulosten luotettavuus

Tulosten yhteenveto johdattaa myös arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Edellä esitetyt tilastollisten päätelmien perusteet on kuvattu menetelmäluvussa. Tutkielman analyysiote on kuitenkin (kuten lähes kaikki yhteiskuntatieteellinen tutkimus) tulkinnallista. Tilastollisessa päätelyssä noudatettiin tutkimuskirjallisuuden yleisiä ohjeita merkitsevyystasojen ja tunnuslukujen tulkittamiseen, mutta analyysiin haluttiin ottaa myös tulkinnallisempi ote. Vaikka tutkielmassa ei pyritty tiukkojen syy-yhteyksien etsimiseen, tuloksille annetaan myös kausaalisuuden kaltaisia tulkintoja. Analyysia arvioitaessa on siis muistettava, että havaitut yhteydet ovat kahden muuttujan välisten yhteyksien tarkastelua, joiden pohjana on yksilötason vastausten muodostama lomakeaineisto. Esimerkiksi oppilaan keskiarvon ”selittäminen” äidin koulutustasolla ei tutkielman puitteissa (tai ei ole lainkaan) mahdollista, vaan kyse on siitä että nuorten koulumenestys vaihtelee sen mukaan, mikä koulutustaso heidän äideillään on. Se, minkälaisien mekanismien kautta koulutus siirtyy sukupolvelta toiselle, ei paljastu tällä kyselylomakeaineistolla. Tulkinta päätelystä siirtyy siten teoreettiselle tasolle (tähän palataan myös seuraavassa luvussa).

Aineisto perustuu strukturoituun nuorille suunnattuun kyselylomakkeeseen, jonka oppilaat täyttivät itse. Kyselylomaketutkimus ei ole ollut viime vuosikymmeninä nuorisotutkimuksessa erityisen käytetty aineiston keruu muoto, vaan nuorisotutkimus on painottunut pitkälti kulttuuristen merkitysten ja diskurssien tutkimiseen. Nuorisotutkimusta (tai koululaistutkimusta) tekevä survey-tutkija on tutkimusasetelmallisesti osittain valtavirrasta poikkeava eikä tutkimuksen käsitteiden operationalisoinnille ole helppo löytää kirjallisuudesta vastineita.

Koululle annettavien merkitysten ja koululaisidentiteettien sisältöjen sijaan tutkielmassa on haluttu erityisesti tarkastella, miten rakenteet näkyvät väestöllisellä tasolla koulunkäynnissä. Tämä tarkoittaa sitä, että kyselylomaketutkimuksella saadaan kerättyä aineisto, jonka avulla tulokset voidaan yleistää otosta laajempaan tutkimusjoukkoon sekä tarkastella koulunkäyntiä tukevia tai estäviä tekijöitä tilastollisten monimuuttuja-analyysien avulla. Kääntöpuolena kuitenkin lomaketutkimuksen tekemisen haittana on tavoiteltavan tiedon puserta-

minen kyselylomakkeen kysymyksiin. Moniselitteisille käsitteille on löydettävä kyselylomakkeella muutamaan kysymykseen tiivistyvät vastineet. On myös pystyttävä keräämään lomake perusjoukon kattavalla otoksella ja analysoimaan käytettyjä muuttujia mielekkäällä tavalla ja oikein tulkitsemalla. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan seuraavassa kyselylomaketutkimuksen perusteiden kannalta kontekstin (tutkimuksen yleistettävyyden), käytettyjen muuttujien ja analyysien sekä esitettyjen selitysmallien kannalta.

Tutkimuksen kohteena olivat helsinkiläiset 9.luokkalaiset. Otosta voidaan pitää riittävänä tutkimusjoukosta tehtäviin yleistyksiin ($n=2381$, 30 koulua) ja tietyn edellytyksin tulokset voidaan yleistää suomalaisnuoriin yleisemminkin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat helsinkiläiskoululaisia, joten yleistettävyyttä harvaan asuttujen, mahdollisesti pienempien koulujen oppilaisiin voi kuitenkin arvioida. Helsinki eroaa monista muista kunnista muun muassa kouluvalintojen vapauttamisen asteen suhteen, mikä saattaa vaikuttaa oppilaiden valikoitumiseen tiettyihin kouluihin. Helsingin kaupunkimaisuus merkitsee myös sekä korkeakoulutuksen, että monikulttuurisuuden ja tiettyjen sosiaalisten ongelmien keskittymistä alueelle, joten oppilaiden perhetaustat saattavat olla harvaan asuttuja alueita moninaisemmat. Tutkimuksen kohteena ei kuitenkaan ollut kouluvalinnat tai koulujen erilaisumiskehitys, joten tältä osin koulujen erilaisuudella ei tässä tutkielmassa ollut merkittävää roolia. Perhetaustojen moninaisuus puolestaan nähdään tutkimusjoukkoa rikastavana tekijänä eikä tutkimuskohteena ollut erityisesti tietyt väestöryhmät kuten maahanmuuttajat tai ruotsinkieliset. Perusjoukon rajaamisessa ei siten ole varsinaisesti syytä olettaa, että tuloksia ei voisi yleistää suomalaisiin päättöluokkalaisiin.

Ikäryhmänä peruskoulun tutkimusjoukkona ovat peruskoulun päättöluokkalaiset. Lomake kerättiin kevätkaudella, joten oppilaat ovat peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa. Tämän vaiheen koululaisille on jo rakentunut yhdeksän vuoden aikana koululaisidentiteetti, jonka voi nähdä olevan kyselylomakkeen vastausten taustalla. Juuri yläluokille siirtyneiden tai toisen asteen koulutuksessa aloittaneiden koululaisidentiteetti saattaa olla hyvin erilainen, joten yleistysten suhteen tutkielman tulokset rajataan peruskoulun päättöluokkalaisiin.

Lomaketutkimuksella ei pystytty tavoittamaan kaikkia koulukiinnittymisen kannalta merkittäviä ryhmiä, joiden koulunkäynti saattaa olla riippuvainen sosiaalisesta taustasta. Tero Järvinen ja Markku Jahnukainen ovat arvioineet vammaisten ja vajaakuntoisten, ns. koulupudokkaiden sekä maahanmuuttajien olevan oppilasryhmiä, jotka ovat muita huonom-

massa asemassa koulutusmarkkinoilla ja työelämässä (Järvinen & Jahnukainen 2008, 144–145), joista yhtäkään ei kattavasti tavoiteta tämän tutkielman aineistolla. Erityisesti ryhmänä etnisten vähemmistöjen sisällyttäminen tutkimusasetelmaan olisi tuonut lisätietoa sosiaalisesta koulunkäynnin eriytymisestä (ks. myös Brint 1998, 206–208).

Lomaketta testattaessa tutkimuksen konkretia oli käsin kosketeltava palautelomakkeisiin piirrettyjä kirkkoveineitä myöten: voidaan aina arvioida, onko kyselylomaketutkimus aineistonkeruumuotona lainkaan oikea teini-ikäisille koululaisille. On mahdollista, että oppilaat eivät suhtaudu lomaketutkimukseen vakavalla asenteella, mutta on myös mahdollista että oppilaat mieltävät lomakkeen täyttämisen tilanteen ainehallintaa osoittavan koetilanteen kaltaiseksi, jolloin hyvän oppilaan malli saattaa korostua vastauksissa. Tämä korostunee erityisesti hyvinvointia ja terveyttä mittaavissa osioissa, joissa on kysytty vaikeita, arkoja ja kiellettyjä teemoja.

Aineiston tarkastelu kuitenkin osoittaa, että kaikkia vastausvaihtoehtoja on käytetty ja aineistoa käytetään niin että muuttujia tarkastellaan koko jakauman suhteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksittäisistä muuttujista ei johdeta yksittäisiä johtopäätöksiä, vaan oppilaiden vastauksia suhteutetaan leveämmällä analyysiotteella yhdistellen useiden muuttujien tietoa ja kohdistuen huomion systemaattisiin, toistuviin ja voimakkaisiin eroihin. Loppujen lopuksi tavoitteena ei ole selvittää esimerkiksi ajatteleeko yksittäinen nuori todella, että koulussa ei ole kivaa (eikä tätä selvittää voisikaan), vaan merkittävänä tietona otetaan se, että vastaustilanteessa nuori on halunnut ilmaista, että hänestä koulussa ei ole kivaa. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä tutkielman näkökulmasta merkitsee, että noin puolet nuorista vastaa näin, eikä selvittää, miksi yksittäinen nuori ei pidä koulunkäynnistä.

Lomaketutkimuksen pitkien perinteiden avulla tilastollisen aineiston keruuseen, analysointiin ja raportointiin on kehittynyt vankka tutkimusperinne, jota tässäkin tutkielmassa on pyritty toistamaan ja lisäämään siten tulosten luotettavuutta. Tutkielman luotettavuutta arvioidaan vielä kyselylomaketutkimuksen tapaan validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista (ks esim. Alkula ym. 1994, 88–95, 118–122).

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että lomake mittaa sitä, mitä on tarkoitettu. Validiteetti edellyttää huolellista operationalisointia: tutkittavien ilmiöiden kääntämistä käsitteiksi ja edelleen kyselylomakkeen kysymyksiksi. Tässä tutkielmassa käytettyä lomaketta ei ole tehty tutkielman osana, vaan tutkimusaineisto on ollut olemassa ennen tutkielman tutki-

muskysymysten muodostamista. Tästä syystä operationalisointi on jouduttu tekemään ikään kuin käänteisesti ja tilastollinen aineiston käsittely on ollut luonteeltaan osittain aineistolähtöistä. Laajasta lomakkeesta on ensin valittu lähes kaikki tutkielman tutkimuskysymystä koskevat kysymykset, joita on lähdetty rajaamaan ja yhdistämään korrelaatioiden ja pääkomponenttianalyysien avulla. Tutkielman yhtenä tavoitteena oli laajentaa tietämystä kouluikiinnittymisen eri ulottuvuuksista ja tehdä siten muuttujalähtöinen kokeellinen tutkimusasetelma. Käsitteen haltuun otto vaikuttaakin osittain toimineen hyvin, sillä erilaisten ulottuvuuksien analyysi tuottaa luvussa 5 uutta tietoa sekä koulunkäynnin osa-alueiden että yleisesti koulunkäynnin perhetaustaan ja sukupuoleen liittyvistä tekijöistä. Monitasoinen lähestymistapa tuo kuitenkin tutkielmalle monta näkökulmaa, nipun käsitteitä ja muuttujia sekä lukuisia eri analyysimenetelmiä, jotka väistämättä jäävät lukijalle jossain määrin sekavaksi kokoelmaksi. Jälkikäteen arvioituna ainakin selkeämmän esitystavan olisi tarjonnut ratkaisu, jossa jo analyysin alkuvaiheessa lomakkeesta olisi poimittu muutama yksittäinen kysymys (kuten koulumyönteisyys ja koulumenestys) ja keskitytty analyysissa tutkimaan vain näiden kysymysten selittäviä tekijöitä.

Koulunkäynnin ja koulunkäynnin yhteyksien arvioimisessa on myös pitkälti kyse siitä mitä arvioidaan ja mitä mitataan. Koulunkäynti on monitahoinen kokonaisuus, jonka tutkielman analyysi kattaa vain murto-osalta. Tutkimusasetelma on kuitenkin rakennettu niin että analyysin rajaamiseksi ilmiö voidaan ottaa edes osittain haltuun. Yksittäisessä tutkielmassa ei voida huomioida kaikkia selitettäviä eikä selittäviä tekijöitä. Koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä ilmiselvästi muut nuoren elämää täyttävät tekijät on jouduttu jättämään tarkastelun ulkopuolelle: yksilölliset elämäntilanteet ja harrastukset ovat tekijöitä, jotka todennäköisesti selittäisivät osaltaan useita koulunkäynnin ulottuvuuksia. Tutkielman muuttujat on valittu ja työstetty ja analyysit pyritty kirjoittamaan auki niin että lukija pystyy päättämään samoihin johtopäätöksiin. Luotettavuutta lisää se, että aineisto on koottu koulukyselynä ja on otokseltaan riittävän kattava myös käytettyihin analyyseihin nähden. Lomakkeet on täytetty opettajan valvonnassa ja palautettu suljetuissa kuorissa. Tämä vastaustilanne parantaa lomakkeen vastausprosenttia ja takaa oppilaille mahdollisuuden täyttää lomake rauhallisessa tilanteessa ja niin etteivät koulukaverit tai opettaja näe vastauksia.

Yksi tapa tarkastella mittareiden validiteettia on tarkastella tutkielmassa käytettyjen mitta-reiden suhdetta toisiinsa. Mitattavana tutkimuskohteena koulunkäynti on yhdistelmä todettua (joskin oppilaan itsensä ilmoittamaa) käyttäytymistä (arvosanat ja poissaolot) sekä asenteita (koulumyönteisyys) ja tämän lisäksi kokemuksia (opiskeluvaikeudet ja huoli

koulutehtävistä). Tämä asetelma voi osaltaan sekoittaa koulunkäynnin kokonaisuuden mitaria, mutta yksittäisten koulunkäyntimittarien vaihtelussa ei tämän jaon perusteella synny loogista vaihtelua. Toisekseen tutkittavat indikaattorit ovat tutkimuskirjallisuuden avulla todettu koulunkäynnin kokonaisuuden kannalta merkittäviksi eli siten yksilön koulu- ja työuran kannalta relevanteiksi mitattaviksi asioiksi. Voi myös miettiä, ovatko mitatut asiat ylipäättään mahdollisia valintoja (ovatko ne avoimia toimijuudelle) ja ovatko ne toisaalta yhteiskunnan rakenteiden rajoittamia. Erityisesti tämä kysymys on läsnä opiskeluvaikeuksissa ja kouluarvosanoissa: missä määrin nämä ovat mahdollisia valintoja oppilaalle ja missä määrin oppilas pystyy niihin itse vaikuttamaan.

Tutkimuksen reliabiliteetti kulminoituu erityisesti käytettyjen mittarien (tutkielman summamuuttujien) reliabiliteettiin. Tätä arvioitiin tutkielmassa laskemalla Cronbachin α (alfa) summamuuttujille. Tämän lisäksi mittareita on pyritty arvioimaan sisällöiltään suhteuttamalla muuttujia toisiinsa ja vertailemalla niiden selityskykyä. Muuttujien käyttäminen mitta-asteikoiltaan luokiteltuina on perusteltu menetelmäluvussa, mutta ainakin moniluokitteluanalyysiin muuttujat olisi voitu jättää uudelleen luokittelematta ja käyttää summamuuttujia jatkuvaluonteisina muuttujina.

Käytettyjen analyysimenetelmien tarkoituksenmukaisuutta, etuja ja heikkouksia on pyritty arvioimaan menetelmäluvussa (ks. luku 4.3) sekä analyysien tulkinnan yhteydessä. Luvussa pyrittiin kuvaamaan miten menetelmät on valittu. Yhtenä analyysimenetelmien toimivuuden mittapuuna voidaan arvioida, tuottavatko ne samoja tuloksia samoista muuttujista. Yksittäisten koulunkäyntimuuttujien suhteen voidaan luvusta 5 koota yhteen, että havaitut yhteydet ovat loogisesti erotettavissa kaikista käytetyistä analyysimenetelmistä. Tyttöjen ja poikien erot tulivat analyysissa niin vahvasti esiin, että niitä oli syytä analysoida omana alalukunaan erikseen. Tämän lisäksi eri menetelmät vahvistavat toistensa kuvaa ainakin vanhemmilta saatavan tuen suhteen, joka vaikuttaa olevan sekä suorien jakaumien että moniluokitteluanalyysin osoittamana yhteydessä lähes kaikkiin koulun käynnin ulottuvuuksiin. Ei siis liene yllättävää, että tuki vanhemmilta nousee esiin koulunkäynnin kokonaisuutta kuvaavan muuttujan voimakkaimpana perhetaustan selittävänä tekijänä myös logistisessa regressioanalyysissa.

7. Johtopäätöksiä

Tutkielman empiirinen tutkimuskysymys oli muotoiltu seuraavasti: ”miten oppilaan perhetausta, sukupuoli ja koulu ovat yhteydessä koulunkäyntiin?” Tutkimuksen teoreettinen rajausta rakennettiin koulutuksellisen tasa-arvon ja koulukiinnittymisen merkityksen kautta. Siirtyminen teoreettiseen selittämiseen tapahtuu johtopäätösluvussa argumentoimalla keskeiset tutkimustulokset auki ja kirjoittamalla ne osaksi teoreettista rajausta.

Mikko Ketokivi (2009, 36–42) kuvaa hyvin tieteellisen argumentoinnin mielekkyyttä ja korostaa argumentoinnissa viittä vaihetta. Ensimmäiseksi tutkijan tulee määritellä argumentin kannalta käyttämänsä teoreettiset käsitteet ja kuvata miten näitä käsitteitä käsitellään empiirisesti. Toiseksi käsitteet tulee kuvata suhteessa toisiinsa sekä siltä osin, miten ne liittyvät toisiinsa, että siltä osin, miksi ne liittyvät toisiinsa. Ensimmäisen yhteyden tarkastelu tarkoittaa yhteyksien kuvailua ja toisen keskittymistä siihen, miksi käsitteet (muuttujat) liittyvät toisiinsa juuri esitetyllä tavalla. Tällöin siis selitetään yhteyksiä. Neljänneksi tulee arvioida, missä kontekstissa argumentti pätee ja viidenneksi arvioida argumentin uutuusarvoa, sen tuoman tiedon merkitystä.

Tutkielman käsitteellinen rajausta ja käsitteiden empiiriset vastineet on kuvattu luvussa 4. Käsitteiden liittymistä toisiinsa on kuvattu analyysiluvussa ja luvussa 6. Tutkielman argumentoinnin kontekstisidonnaisuutta käsiteltiin edellisessä luvussa ja johtopäätösluvun lopuksi palataan tutkielman tieteelliseen kontribuutioon. Luvussa 6 on lisäksi pohdittu sitä, miksi käsitteet liittyvät toisiinsa juuri empiirisesti todennetulla tavalla. Tutkielman painopisteeksi on asetettu kuvaileva ote, joten miksi-kysymykset muuttujien välisille yhteyksille jäävät analyysissa osoittamatta. Tutkimusasetelman rakenteesta johtuen aineisto ei ”selitä” mitään, vaan aineiston analyysi kuvaa ja ennustaa tekijöitä. Aineiston analyysin ja teoreettisen taustoituksen tavoitteena oli selvittää, onko koululaisten koulunkäynnissä havaittavissa perhetaustaan liittyviä eroja, jotka voidaan nähdä osoituksena rakenteellisista koulukiinnittymisen eroista. Näin ollen miksi-kysymysten pariin päästään johtopäätösluvussa ja analyysin selityskyky jää siten lukijan arvioitavaksi. Tässä saattaa olla myös yksi tutkielman heikkous: sen tavoite on enemmänkin tehdä empiirisiä havaintoja, eikä muodostaa teoreettista selitystä.

Tutkielman toistuvana teemana on ollut koulunkäynnin moniulotteisuus. Mantrana suomalaisnuorten huono kouluviihtyvyys purkautuu auki paitsi kouluviihtyvyyden käsitteellisen auki kirjoittamisen, myös koulumyönteisyyden vaihtelun kautta. Koulumyönteisyys on monen koulunkäyntitekijän summa ja koulunkäyntien profilointi auttaa näkemään, että koulunkäynti ei aina tai ei koskaan ole yksiselitteisesti hyvää tai huonoa: koululaisten profiileissa kahden ääripään väliin jää huomattavasti vaihtelua, joissa koulunkäynti yhdistyy erilaisiin yhdistelmiin linsaamista, arvosanoja, opiskeluvaikeuksia ja Linnakylän sekä Malinin (2008) profiileissa asenteita, vertaissuhteita ja opettaja-oppilassuhteita.

Merkittävää kuitenkin on, että suomalaiskoululaisten koulukiinnittyminen ei ole kansainvälisesti korkealla tasolla (Wilmms 2003, 8–25; Samdal ym. 2004, 42–51; Saari 2004, 170–171; Linnakylä & Välijärvi 2005), etenkin jos suhteutetaan tämä huippumenestykseen PISA-vertailuissa. Koulusta pitämisen ja koulumenestyksen yhteydet ovatkin monimutkaisia: sekä koulu yhteisöön kuuluvat, että siellä ulkopuolisuutta kokevat oppilaat saattavat menestyä koulussa hyvin (Willms 2003). Toisaalta parhaiten koulussa viihtyvän oppilasryhmän sosiaalinen arvostus ei Linnakylän ja Malinin tutkimusten mukaan ole luokassa kovin korkealla. (Linnakylä & Malin 1997, 124–125.) Koulu yhteisön, kouluasenteiden ja koulutuksellisten saavutusten yhteys on monimutkainen (ks. myös Linnakylä & Välijärvi 2005, 234–236).

Linnakylä ja Malin esittävät, että tutkimuskirjallisuuden valossa vaikuttaa siltä, että koulun ulkopuolelle jäämisen tunne voi olla seurausta useista erillisistä prosesseista. Suomalaisnuoret kokevat heikompaa kuuluvuuden tunnetta kouluun ja kokevat opettaja-oppilassuhteet keskimääräistä heikommiksi kansainvälisissä vertailuissa, mutta tästä huolimatta heillä on pohjoismaalaisista nuorista positiivisin suhtautuminen kouluun jos mitataan sitä, miten he kokevat koulun valmentavan heitä aikuiselämään, antaako koulu varmuutta päätöksentekoon, opettaako koulu työelämässä tarvittavia taitoja ja onko koulu hyödyllistä ajankäyttöä. (Linnakylä & Malin 2008, 585–596.)

Tutkielman aineistosta tehdyn tutkimuksen mukaan koululaisilla on huono käsitys opiskelu ympäristöstä ja erityisesti heikot kokemukset opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laadusta sekä koulun henkisestä tuttuudesta ja turvallisuudesta (Kalalahti 2007). Nämä molemmat tekijät edistävät tai estävät koulunkäyntiä myös tässä tutkielmassa. Jos halutaan tukea oppilaiden koulumenestyksen ohella myös koulutuskestävyyttä (vrt. Silvennoinen 2002) voisi tutkielman tuloksista nostaa nämä tekijät esiin. Tutkielman käsitteistöllä kou-

lunkäynti osana koulukiinnittymistä on yhteydessä opiskeluympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen sekä tuttuuteen ja turvallisuuteen. Osana laajempaa koulumarkkinakeskustelua tämän ulottuvuuden esiin nostaminen tarkoittaisi sitä, että esimerkiksi kouluvalintoja tehtäessä koulujen arvioinnin tulisi olla huomattavasti koulumenestystä monipuolisempaa. Oppimistuloksiin pohjautuva kouluvalinta on yksipuolinen näkemys koulun tehtävästä ja koulun mahdollisuuksista. Koulutuspolitiikassa voisi artikuloida myös kirukkaammin, onko tärkeämpää avata toimintamahdollisuuksia vai tasata toimintarajoituksia.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tutkielman perhetaustaan ja sukupuoleen liittyvät erot johdattavat pohtimaan perheeltä saatavan tuen merkitystä, joka tutkielmassa nousi systemaattisesti esiin koulunkäyntiä selittävänä tekijänä. Vanhemmilta saatava tuki ja opiskeluympäristön sosiaaliset tekijät sekä tuttuus ja turvallisuus tukevat koulunkäyntiä. Osaltaan tämä tulos tuo lisätietoa siitä, miksi koulutustasot periytyvät edelleen Suomessa huolimatta muodollisesti avoimista koulutuspoluista. Kouluarvosana ja vanhempien koulutustaso ovat kirkkaimmat koulutuksen periytyvyyden mittarit, mutta koostuvat auki purettuina koulutuksellisista asenteista ja lapsuuden perheen ”koulutuksellisesta” pääomasta.

Perheen sisäisten vuorovaikutussuhteiden on osoitettu aiemmissakin tutkimuksissa tukevan koulumenestystä (ks. esim. Kuusela 2004, 30, Linnakylä & Välijärvi 2005, 197). Kun helsinkiläisnuorten tiedetään valikoituvan toisen asteen koulutukseen myös perhetaustan mukaan (ks. Kauppinen 2004), tämän tutkielman tulokset tuovat lisätietoa siihen dynamiikkaan, mistä koostuu toisaalta koulunkäynti ja toisaalta perheeltä saatava tuki. Koulunkäyntiä tukee erityisesti lapsuuden perheen tukeva ilmapiiri, joka koostuu hyvästä keskusteluyhteydestä ja huolehtivista vanhemmista. Perheiden vaikutus nuorten hyvin- tai pahoinvointiin rakentuu perheiden rutiineista, jokapäiväisestä elämästä perheessä (Turtiainen ym. 2007) tai ”vanhemmuuden puutteesta” (Kuusela 2004, 35–37), joten ei ole yllättävää, että selvimmin perhetausta näkyy kysymyksessä, miten tutuksi ja turvalliseksi nuori kokee suhteensa vanhempiin.

Koulumyönteisyys on myös sukupuolittunut. Tytöt ovat kouluosaamiseltaan kansainvälistä huippua ja viihtyvät koulussa sekä pitävät koulunkäynnistä poikia enemmän. Toisaalta tytöt ovat poikia enemmän huolissaan koulunkäynnistään. (Linnakylä & Malin 1997, 124–125; Kalalahti 2007.) Kouluyhteisöön kuulumisessa tyttöjen ja poikien erot kuitenkin poikkeavat kansainvälisesti: tyttöjen sosiaalinen kuuluvuuden tunne kouluyhteisöön on poikia heikompi ja erot ovat kansainvälisissä vertailuissa suurempia (Linnakylä & Välijärvi 2005,

237–238). Tästä näkökulmasta tutkielman tulokset tyttöjen koulunkäynnin liittymisestä perheeseen ja poikien koulunkäynnin enemmän kouluun ovat johdonmukaisia aiempien tutkimusten kanssa. Toisaalla on kuitenkin osoitettu, että tytöt viettävät vähemmän aikaa perheidensä kanssa kuin pojat (mikä saattaa johtua erilaisista yläasteikäisten sukupuolittaisista kehitysvaiheista) ja että tytöt eivät näyttäisi olevan poikia enemmän perheorientoituneita, päinvastoin kuin saattaisi olettaa (Turtiainen ym. 2007).

Tutkielman tulos siitä että tytöillä perheen tuki vaikuttaa olevan poikia merkittävämpää koulunkäynnille saattaa selittyä aiemmalla tutkimuksella, jossa tyttöjen koulumenestykseen liitettiin vanhempien ”lämpö ja läsnäolo”, kun taas poikien koulumenestykseen ”oman ajattelun tukeminen” (Rönkä & Poikkeus 2000, 8-9). Tässä tutkielmassa vanhemmilta saatava tuki tarkoitti vanhemmilta saatavaa apua, rakkautta, lohdutusta ja ymmärrystä, mikä on lähempänä Röngän ja Poikkeuksen tutkimuksessa erityisesti tyttöjen koulumenestystä tukevaa ”lämpöä ja läsnäoloa”. Poikien osalta merkittäväksi perhetaustan tekijäksi olisi saatanut nousta oman ajattelun tukemiseen liittyvät teemat, joita ei tutkielmassa käsitelty.

Tyttöjen ja poikien koulunkäyntien erot toistavat stereotyyppistä näkemystä hyvin pärjävistä ja viihtyvistä tytöistä (sukupuolena). Kuten Elina Lahelma on tulkinnut (2004, 55–56.), tyttöihin saattaa kohdistua enemmän odotuksia; tyttöjen oletetaan menestyvän ja viihtyvän koulussa. Tällöin voisi olettaakin, että tytöt ovat myös enemmän huolissaan opiskelehtävistään. Toisaalta poikien kielteinen asenne kouluun ei ole selitettävissä pelkällä koulumenestyksellä, sillä koulunkäyntiin liittyy toki muutakin kuin kouluarvosana.

Tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin liittyvät stereotypiat pitävätkin sisällään ehkä vain (ja ainoastaan) kouluarvosanalla mitatun koulumenestyksen eron. Muuten tulkinnat sukupuolittuneista koulunkäyntirooleista ovat hyvin monitahoisia. Yksi tutkielman tarjoama tulkinta olisi, että (jos) tytöt kokevat suurempaa painetta menestyä opinnoissaan, läheiset suhteet vanhempiin kompensoivat näitä paineita ja tekevät koulunkäynnistä kivempaa ja (jos) pojat pärjäävät koulussa huonommin ja viihtyvät siellä huonommin, heille merkityksellisempää ovat tukevat suhteet opettajiin. Näin tulkittuna tämän tutkielman osoittamat sukupuolittuneet koulunkäyntierot näyttävät loogisilta.

Yksittäisen oppilaan kannalta on kuitenkin merkityksellistä, että oppilas saa tarvitsemansa tuen koulunkäynnilleen aikuiselta joko kotoa tai koulusta. Koulun jälkeisen elämän kannalta lienee oleellista, että nuori kiinnittyy koulumenestyksen ohella myös koulutuksellisiin

asenteisiin, jotka auttavat kiinnittymään koulutukseen ja sitä kautta työelämään. Sukupuolittuneiden koulunkäyntiroolien rinnalla tulisikin erottaa, mitkä ovat ne sosiaaliluokkiin kulminoituvat ongelmat, jotka liittyvät myös sukupuoleen (ks. esim. Lahelma 2004, France 2007). Tätä olisi jatkossa kiinnostavaa tutkia analysoimalla erikseen esimerkiksi ns. työväenluokkaisten nuorten koulunkäyntiä ja tarkastelemalla, onko tämän ryhmän välillä tyttöjen ja poikien välillä osoitettavissa koulutuksellisia eroja. Tyttöjen ja poikien tuki vanhemmilta saattaa vaihdella myös isien ja äitien suhteen (Kauppinen ym. 2004).

Tulokset nostavat esiin myös keskustelun siitä, onko koulunkäynnin sosioekonomisissa eroissa lopulta kyse siitä, löytyvätkö vaikuttavat tekijät perinteisistä yhteiskunnallisista rakenteista vai tulisiko yksilöitä katsoa yksilöllistymisen aikakautena yksilöinä, joilla on yhtäläiset mahdollisuudet tehdä koulutuksellisia valintoja. Tilastollinen tutkimusasetelma on rakennettu niin että tutkimuskohteena eivät ole yksittäiset toimijat (eikä heistä siten voida vetää johtopäätöksiä), mutta rakenteellisen tason tarkastelu (havainnot tilastollisesti merkitsevistä yhteyksistä) osoittaa, että yhtä selittävää yhteiskunnan rakenteellista tekijää koulunkäynnille ei ole. Tutkielman tuloksista voi kuitenkin tulkita, että koulunkäynti eroaa sekä kokonaisuutena että osa-alueittain sukupuolen sekä perhetaustan mukaan. Nämä rakenteelliset tekijät näkyvät systemaattisina eroina, joista rakentuvat erilaiset koulunkävijät.

Ovatko tilastolliset erot tyttöjen ja poikien tai erilaisten perheiden lasten koulukiinnittymisessä kuitenkaan osoitus yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta tai eriarvoisista kasvuolosuhteista? Yksi tulkinta on, että perhetaustaisten tai sukupuoliryhmien väliset erot koulunkäynnissä ovat osoitus erilaisten yksilöiden toimintamahdollisuuksien rajoitteista tai kannusteista. Koulutuksen periytyvyydessä on varmasti osittain kyse perheen toimintamalleista, kulttuurisista pääomista tai koulutusasenteista, joiden perusteella nuori muodostaa oman koululaisidentiteettinsä. Tämän lisäksi voidaan tulkita, että koulunkäynnin kokonaisuus, koulukiinnittyminen koostuu monista osa-alueista ja monista tukevista tekijöistä, joista osa liittyy perheen eheyteen ja perheeltä saatavaan tukeen. Mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta tulisikin tuntea paremmin näistä systemaattisista eroista rakentuvien ryhmien koulustrategioiden perustat (mm. Brint 1998). Silloin voitaisiin varmemmin argumentoida miksi-kysymysten vastauksia ja tutkia, miksi kouluasenteita ja kouluarvosanoja tukeva osittain eri tekijät ja miksi erilaisista perhetaustoista tulevat lapset kiinnittyvät kouluun eri tavoin.

Kuitenkin epävarman yksilöllistyneen aikakauden kautta tulkittuna (mm. Castel 2007) nämä perhetaustaisten ja sukupuoleen liittyvien ryhmien rajoitteet tai kannusteet voidaan nähdä eriarvoisena kasvupohjana, jonka päälle yksilölliset elämänmahdollisuudet rakentuvat. Silloin ryhmät, joihin kasautuu useita koulukiinnittymättömän nuoren profiiliin liittyviä tekijöitä (sekä koulunkäyntiä sisältäviä, että perhetaustaan ja sukupuoleen perustuvia) voivat olla sellaisia, jotka kohtaavat vanhojen ja uusien riskien tuoman epävarman koulutus- ja työuran.

Lähteet

- Ahponen, P. 2008. Tasa-arvoa vai erojen politiikkaa? Sosiaalisesta kulttuuriseen kansalaisuuteen. *Janus* 16 (2), 127–145.
- Airio, I. & Niemelä, M. 2009. Perhetaustan yhteys aikuisiän köyhyyteen Suomessa 1005–2005. *Sosiologia* 46 (1), 3-19.
- Alastalo, M. 2005. Metodisuhdanteiden mahti. Lomaketutkimus suomalaisessa sosiologiassa 1947–2000. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T & Pöntinen, S. & Ylöstalo P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Andres, L. & Adamuti-Trache, M. & Yoon, E. & Pidgeon, M. & Thomsen, J.P. 2007. Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Postsecondary Attainment: A 10-Year Perspective. *Youth & Society* 39 (2), 135–163.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus. OECD. Opetusministeriön julkaisuja 38.
- Aro, M. 2004. Pitääkö koulutus lupauksensa? *Sosiologia* 40 (4), 313–329.
- Beck, U. 1992. *Risk Society. Towards a New Modernity*. Lontoo: Sage.
- Blomgren, J. 2005. Huono-osaisuus Suomen kaupunkiseutukunnissa: alue-erot ja sosiaalisen ympäristön vaikutukset 1990-luvulla. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 246.
- Brint, S. 1998. *Schools and societies*. California, Lontoo: Pine Forge Press.
- Castel, R. 2007. *Sosiaalinen turvattomuus. Mitä on olla suojattu?* Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

Cieslik, M. & Simpson, D. 2006. Skills for Life? Basic Skills and Marginal Transitions from School to Work. *Journal of Youth Studies* 9 (2), 213–229.

Esping-Andersen, G. 2006. Social Inheritance and Equal Opportunity Policies. In Lauder, H. & Brown, P. & Dillabough, J.-A. & Halsey, A.H. (ed.) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford University Press, 398–408.

France, A. 2007. *Understanding Youth in Late Modernity*. Berkshire, Open University Press.

Fredricks, J. A. & Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.

Furlong, A. & Cartmel, F. 1997. *Young people and social change: individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Gillborn, D. & Youdell, D. 2000. *Rationing education. Policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.

Green, A. & Preston, J. & Sabates, R. 2003. Education, Equality and Social Cohesion: A Distributional Approach. *Compare* 33 (4), 453–470.

Goodman, E. & Adler, N.E. & Kawachi, I. & Frazier, A.L. & Huang, B. & Colditz, G.A. 2001. Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics* 108 (2) E31, American Academy of Pediatrics.

Helavirta, S. 2007. Lapset, survey ja hyvinvointi. Metodologisia haasteita ja mahdollisuuksia. *Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti Janus* 15 (1), 19–34.

Helve H. 2002. *Arvot, muutos ja nuoret*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyvinvointikatsaus 1/2009. Tilastokeskus. Luettu 26.4.2010, saatavana www-muodossa http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2009_01.html.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Evaluation of the equal opportunities in the Finnish comprehensive schools 1998-2001. Helsinki: National board of education.

Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.

Järvinen, T. 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnan vapaus. Teoksessa Kuure, T. (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot –vuosikirja. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 16, Nuorisoasianneuvottelukunnan julkaisuja 19. Helsinki: Stakes, 60–69.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 84. Nuorisoasian neuvottelukunnan julkaisuja 38. Helsinki: Stakes, 140–149.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2006. Koulupudokkaiden työura. Yhteiskuntapolitiikka 71 (1), 14–22.

Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? Kasvatus 38 (5), 417–429.

Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2000. Nuorten elämäntyylin ja terveyskäyttäytymisen kulttuurinen vaihtelu. Yhteiskuntapolitiikka 65 (2), 135–145

Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2002. Kuka vastustaa koulutusta? Kouluvastaisuuden alueelliset erot Helsingissä. Yhteiskuntapolitiikka 67 (4), 324–332.

Karvonen, S., West, P., Sweeting, H., Rahkonen, O. & Young, R. 2001. Lifestyle, Social Class and Health-Related Behaviour: A Cross-Cultural Comparison of 15 Year Olds in Glasgow and Helsinki. Journal of Youth Studies 4 (4), 393–413.

Kauppinen, Timo M. 2004. Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 6.

Kauppinen, Tuula, Koivu A. & Nissinen, A. 2004. Nuorten kokemukset lähisuhteista ja saamastaan tuesta yläastevuosien aikana. Nuorisotutkimus 22 (3), 20-32.

Kent, R. 2001. Data Construction and Data Analysis for Survey Research. New York: Palgrave.

Ketokivi, M. 2009. Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Komonen, K. 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa Kuure, T. (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot – vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 16 / Nuoran julkaisuja 19. Helsinki: Stakes, 70–85.

Kupari, P. 2005. Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. OECD. Opetusministeriö. Jyväskylä: Gummerus, 115–126.

Kuusela, J. 2004. Raportti Helsingin oppimistulosten arviointien ja kouluterveyskyselyjen yhdistämisestä. Opetushallituksen, Stakesin ja Helsingin kaupungin opetusviraston yhteistyöhanke. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3.

Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Opetushallitus. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 54–67.

Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71 (4), 402–410.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.

- Libbey, H.P. 2004: Measuring Student Relationship to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health* 74 (7), 274–283.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjääkö, selviätkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus, 109–148.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students` School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. *Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lynch, K. & Lodge, A. 2002. *Equality and Power in Schools. Redistribution, recognition and representation*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Maroy, C. 2009. Convergences and hybridization of educational policies around `post-bureaucratic` models of regulation. *Compare* 39 (1), 71–84.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Meyer, J.W. 2006: Remaking the University. Foreword in David J. F. & Jay G.: *Reconstructing the University: Worldwide Shifts in Academia in the 20th Century*. Stanford University Press, ix–xvii.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F. O. & Soysal, Y. N. 1992. World Expansion of Mass education, 1870-1980. *Sociology of Education* 65 (2), 128-149.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. (toim.): *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195.

Ozga, J. & Lingard, B. 2007. Globalisation, education policy and politics. In Lingard, B. & Ozga, J. (ed.) *The Routledge Falmer reader in education policy and politics*. London: Routledge, 65–82.

Rinne, R., Aro, M., Kivirauma, J. & Simola, H. 2003. *Adolescents Facing the Educational Politics of the 21th century: Comparative Survey of Five National Cases and Three Welfare Models*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rönkä, A. & Poikkeus, A.-M. 2000. Tytöt, pojat ja vanhemmat: kumppanuutta ja kahinointia. *Nuorisotutkimus* 18 (4), 3–18.

Saari, H. 2004. "Asenteet" IEA-tutkimuksissa. Teoksessa Leimu, K. (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset. Suomi-kuvaa luomassa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155–174.

Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. In Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow Rasmussen, V. (ed.) *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, World Health Organization, 42–51.

Schoon, I. 2008. *A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education Authors*. *National Institute Economic Review* 205 (1), 72–82.

Seppänen, P. 2006. *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Silvennoinen, H. 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.

Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.

Simpura, J. 2003. Hyvinvoinnin tasojen ja erojen politiikat Teoksessa Helne, T., Julkunen, R., Kajanoja, J., Laitinen-Kuikka, S., Silvasti, T. & Simpura, J. *Sosiaalinen politiikka*, 123–160.

- Sirin, S. R. 2005. Socioeconomic Status and academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* 75 (3), 417–453.
- Turtiainen, P., Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2007. All in the Family? The Structure and Meaning of Family Life among Young People. *Journal of Youth Studies* 10 (4), 447–493.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2004. Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet. Vailla ammattituntia ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (5), 472–479.
- van Zanten, A. 2003. Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education* 13 (2), 107–123.
- West, P., Sweeting, H., Young, R., & Robins, M. 2007. A Material Paradox: Socioeconomic Status, Young People's Disposable Income and Consumer Culture. *Journal of Youth Studies* 9 (4), 437–462.
- Whitty, G. 2005 *Making Sense of Education Policy. Studies in the Sociology and Politics of Education.* (2002). Paul Chapman Publishing. London: A SAGE Publications Company.
- WHO 2004. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. World Health Organization.
- Willms, J.D. 2003. Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000 (The Programme for International Student Assessment). OECD.
- Wilska, T.-A. (toim.) 2004: Oman elämänsä yrittäjät? Nuorisobarometri 2004. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Liite 1. Tutkielmassa käytetyt tutkimuslomakkeen kysymykset

KOULUTERVEYS
2004

 Stakes
 PL 220, 00531 HELSINKI
 Erikoistutkija Minna Räsänen

Hei!

Tässä kyselyssä kerätään tietoja koulukokemuksista, koulujen ja oppilaiden työoloista sekä oppilaiden terveydestä ja elämäntavoista. Kysely tehdään huhtikuussa 2004 useissa kunnissa ja kaupungeissa peruskoulujen 8. ja 9. luokille sekä lukioiden 1. ja 2. vuosikursseille. Tuloksia käytetään lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi sekä koulutyön ja kouluterveydenhuollon kehittämiseksi.

Vastaaminen on vapaaehtoista. Älä kirjoita nimeäsi lomakkeeseen. Kysely on nimetön ja luottamuksellinen. Tuloksia käsitellään vain tilastollisesti. Lomakkeet suljetaan kirjekuoreen, joka lähetetään koulusta suljettuna tallennuskeskukseen. Tallennuksen jälkeen lomakkeet hävitetään.

Jos kysymykset jäävät askarruttamaan Sinua, keskustele niistä vanhempiesi kanssa tai ota yhteyttä opettajaasi tai kouluterveydenhoitajaan.

TÄYTTÖOHJEET

Lue ensin koko kysymys. Vastaa merkitsemällä rasti oikean tai sopivimman vaihtoehdon mukaiseen ruutuun. Käytä pehmeää lyijykynää (tai kuulakärkikynää tai mustekynää). Virheen sattuessa **älä käytä pyyhettä**, vaan täytä väärin merkitsemäsi ruutu kokonaan ja rasti oikea vaihtoehto. Näin:

virhe oikea

Joidenkin kysymysten jälkeen huomautetaan, että voit siirtyä suoraan numerolla ilmoitettuun kysymykseen. Tällöin Sinun ei tarvitse vastata väliin jääviin kysymyksiin.

Esimerkki: Jos keskiarvosi olisi 7,2, vastaisit ohaiseen kysymykseen näin:

10. Mikä oli keskiarvosi (kaikki aineet) viime todistuksessasi?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> < 6,5 | <input type="checkbox"/> 8,0 - 8,4 |
| <input type="checkbox"/> 6,5 - 6,9 | <input type="checkbox"/> 8,5 - 8,9 |
| <input checked="" type="checkbox"/> 7,0 - 7,4 | <input type="checkbox"/> 9,0 - 9,4 |
| <input type="checkbox"/> 7,5 - 7,9 | <input type="checkbox"/> 9,5 - 10,0 |

Sivun reunoissa on merkkejä ja numeroita, joita tarvitaan lomakkeen optisessa tallennuksessa.

1. Sukupuoli

- poika tyttö

2. Syntymävuosi

- 1984 tai aiemmin 1988
 1985 1989
 1986 1990
 1987 1991 tai myöhemmin

3. Koulu tai oppilaitos

- peruskoulu, 8. luokka
 peruskoulu, 9. luokka
 lukio, 1. vuosikurssi
 lukio, 2. vuosikurssi
 lukio, 3. vuosikurssi

KOULUTYÖ**4. Lue jokainen seuraavista väittämistä huolellisesti. Merkitse se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi. Vastaa joka kohtaan.**

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajani odottavat minulta liikaa koulussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokassani on hyvä työrauha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä? Pidän koulunkäynnistä

- hyvin paljon
 melko paljon
 melko vähän
 en lainkaan

6. Millaiseksi olet kokenut koulutyöhön liittyvän työmääräsi tämän lukuvuoden aikana?

- jatkuvasti liian suuri
 melko usein liian suuri
 sopiva
 melko usein liian vähäinen
 jatkuvasti liian vähäinen

7. Mikä oli keskiarvosasi (kaikki aineet) viime todistuksessasi?

- < 6,5 8,0 - 8,4
 6,5 - 6,9 8,5 - 8,9
 7,0 - 7,4 9,0 - 9,4
 7,5 - 7,9 9,5 - 10,0

8. Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Vastaa joka kohtaan.

	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opiskelutilojen ahtaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melu, kaiku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sopimaton valaistus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huono ilmanvaihto tai huoneilma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lämpötila (kuumuus, kylmyys, veto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likaisuus, pölyisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Epämukavat työtuolit tai -pöydät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huonot sosiaalitilat (WC, pukeutumis- ja peseytymistilat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työympäristön rauhattomuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kiiireisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Väkivaltatilanteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tapaturmavaara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Miten koulunkäyntisi sujuu? Onko Sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Vastaa joka kohtaan.

	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opetuksen seuraaminen oppitunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työskentely ryhmissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kokeisiin valmistautuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Itselleni parhaiten sopivan opiskelutavan löytäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittaminen tai valmiiksi hoitaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukemista (esim. kirjasta) vaativien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulukavereiden kanssa toimeentuleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajien kanssa toimeentuleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Jos Sinulla on vaikeuksia koulunkäynnissä ja opiskelussa, kuinka usein saat apua? Vastaa molempiin kohtiin.

	Aina kun tarvitsen	Useimmiten	Harvoin	En juuri koskaan
Koulussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kotona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Kuinka monta kokonaista koulupäivää olet ollut seuraavien syiden takia poissa VIIMEISTEN 30 PÄIVÄN aikana? Vastaa joka kohtaan.

	En yhtään	Yhden päivän	2-3 päivää	Yli 3 päivää
Sairauden takia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinnaamisen tai lintsauksen takia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muista syistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Onko Sinulla koulussa käytössäsi oma pulpetti, lokero, kaappi tai muu säilytyspaikka koulutavaroillesi?

kyllä ei

KOULUKIUSAAMINEN

Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvahvuista oppilasta riitelevät.

13. Kuinka usein Sinua on kiusattu koulussa tämän LUKUKAUDEN aikana?

- useita kertoja viikossa
 noin kerran viikossa
 harvemmin
 ei lainkaan

14. Kuinka usein Sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana?

- useita kertoja viikossa
 noin kerran viikossa
 harvemmin
 ei lainkaan

TERVEYS

15. Pituus ja paino (merkitse sekä selkein numeroin että rasteilla)

Pituus				Paino				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	cm	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	kg
0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

89. Onko Sinulle viimeksi kuluneen 12 KUUKAUDEN aikana tehty seuraavia asioita? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	Ei
Varastettu tai yritetty varastaa jotain käyttämällä väkivaltaa tai uhkaamalla sillä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muuten varastettu jotain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uhattu vahingoittaa ruumiillisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyty ruumiillisesti kimppuusi kuten lyöty, potkittu tai käytetty jotain asetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KOTI JA YSTÄVÄT

90. Onko Sinulla tällä hetkellä todella läheistä ystävää, jonka kanssa voit keskustella luottamuksellisesti lähes kaikista omista asioistasi?

- ei ole läheisiä ystäviä
 on yksi läheinen ystävä
 on kaksi läheistä ystävää
 on useampia läheisiä ystäviä

91. Tuntevatko vanhempasi useimmat ystäväsi?

- molemmat tuntevat
 vain isä tuntee
 vain äiti tuntee
 ei kumpikaan tunne

92. Tietävätkö vanhempasi, missä vietät perjantai- ja lauantai-iltasi?

- tietävät aina
 tietävät joskus
 useimmiten eivät tiedä

93. Pystytkö keskustelemaan vanhempiesi kanssa omista asioistasi?

- en juuri koskaan
 silloin tällöin
 melko usein
 usein

94. Oletko koskaan saanut vanhemmiltasi seuraavia rangaistuksia? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	Ei
Suullinen nuhtelu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viikko- tai muun rahan antamatta jättäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kotiaaresti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruumiillinen kuritus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

95. Ovatko vanhempasi olleet viimeksi kuluneen VUODEN aikana työttöminä tai pakkolomalla?

- ei kumpikaan
 toinen vanhemmistani
 molemmat vanhempani

96. Kuuluuko perheeseesi?

- äiti ja isä
 äiti ja isäpuoli
 isä ja äitipuoli
 vain äiti
 vain isä
 avo/aviomies tai -vaimo
 joku muu huoltaja

97. Mikä on korkein koulutus, minkä vanhempasi on suorittanut?

	Äiti	Isä
Kansakoulu/kansalaiskoulu tai peruskoulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peruskoulu ja ammatillinen koulutus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukio tai lukio ja ammatillinen koulutus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yliopisto- tai korkeakoulututkinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

98. Kuinka paljon Sinulla on rahaa käytettävissäsi keskimäärin VIIKOSSA (viikko-rahaa tai muita tuloja, jotka saat käyttää niin kuin haluat)?

- alle 1 euro 10-17 euroa
 1-2 euroa 18-35 euroa
 3-6 euroa yli 35 euroa
 7-9 euroa

KIITÄMME VASTAUKSISTASI!

Jos kysymykset jäivät askarruttamaan mieltäsi, keskustele niistä vanhempiesi tai muun aikuisen kanssa. Voit myös ottaa yhteyttä opettajaasi, terveydenhoitajaan tai koulusi psykologiin tai kuraattoriin.

5010321

6745402581

HELSINKI - GLASGOW 2004 -TUTKIMUS

Kiitos, että osallistut kyselyymme!

Tämä kysely on osa suomalais-skotlantilaista tutkimusta, jossa vertailemme elämää ja hyvinvointia Helsingissä ja Skotlannissa. Tutkimuksessa on mukana noin 3000 nuorta molemmista maista.

Käsitlemme vastauksiasi ehdottoman luottamuksellisesti. Kaikki kysymykset ovat tärkeitä, joten vastaa, vaikka sinusta saattaa tuntua, että samaa asiaa on kysyty jo aiemmin.

Täytä lomake kaikessa rauhassa. Tämä ei ole koe, kysymyksiin ei ole oikeaa tai väärää vastausta vaan meitä kiinnostaa tietää, mitä juuri sinä ajattelet kustakin asiasta ja miltä sinusta tuntuu.

TAUSTATIETOJA

99. Mikä on isäsi tai isäpuolesi pääammatti, -toimi tai -toiminta?

MERKITSE AMMATTI MAHDOLLISIMMAN TARKASTI. (Esim. koneasentaja, peruskoulun luokanopettaja, konekirjoittaja.) Vältä ylimalkaisia nimikkeitä (esim. työmies, opettaja) sekä oppiarvoja ja arvonimiä (esim. merkonomi, maisteri, kunnallisneuvos). Merkitse eläkkeellä olevalle myös entinen ammatti (esim. eläkkeellä, peltiseppä).

100. Mikä on äitisi tai äitipuolesi pääammatti, -toimi tai -toiminta?

MERKITSE AMMATTI MAHDOLLISIMMAN TARKASTI. (Esim. koneasentaja, peruskoulun luokanopettaja, konekirjoittaja.) Vältä ylimalkaisia nimikkeitä (esim. työmies, opettaja) sekä oppiarvoja ja arvonimiä (esim. merkonomi, maisteri, kunnallisneuvos). Merkitse eläkkeellä olevalle myös entinen ammatti (esim. eläkkeellä, peltiseppä).

ASUMINEN

101. Miten arvioisit seuraavia asioita yleisesti ottaen:

	Erittäin hyvä	Hyvä	Keski- verto	Huono	Erittäin huono	Ei ole
Asuinalueesi kokonaisuudessaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nuorten tapaamispaikat alueella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liikuntaharrastusmahdollisuudet (alueella)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveyspalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joukkoliikenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nuorten mahdollisuudet saada apua tai neuvoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajanviete- ja huvitilaisuudet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

102. Onko sinulla kotona oma huone?

kyllä ei

103. Entä montako huonetta asunnossasi on kaikkiaan (keittiö poislukien)?

- yksi
 kaksi
 kolme
 neljä
 viisi tai useampi

104. Onko sinulla huoneessasi jokin seuraavista?

	Kyllä	Ei
Televisio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oma kännykkä tai puhelin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oma tietokone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CD-soitin, oma manikka, korvalappustereot tai tavalliset stereot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

105. Millä alueella asut? (Esim. Kontula, Pikku-Huopalahti, Ruskeasuo).

106. Kuinka tärkeää sinulle on olla

	erittäin tärkeää	melko tärkeää	melko merkityksetön	täysin merkityksetön
Sen lähiyhteisön jäsen, jossa asut (esim. töölöläinen, kontulalainen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
helsinkiläinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
suomalainen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TULEVAISUUS JA KOULU

107. Mitä ajattelet tulevaisuudesta? Mitä arvelet tekeväsi, kun olet 21-vuotias?

	hyvin todennäköistä	todennäköistä	epätodennäköistä	hyvin epätodennäköistä
Opiskelen yliopistossa tai korkeakoulussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on ollut ongelmia poliisin kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen terve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omistan auton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen ylipainoinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen työtön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen pitkä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asun nykyisellä asuinalueellani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen naimisissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on lapsi(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen töissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asun Suomessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

108. Mitä mieltä olet seuraavista koulu koskevista lauseista? Vastaa jokaiseen kohtaan.

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä
Pidän koulunkäynnistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minusta koulu on ajanhukkaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minusta meidän koulu on turvallinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jään pois aina, kun vain on mahdollisuus lintsata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minua huolettaa, etten saa kaikkia koulutehtäviä tehdyksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnen kuuluvani tähän kouluun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jos jokin huolettaa minua, voin puhua siitä aina terveydenhoitajalle, koulukuraattorille tai psykologille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jos jokin huolettaa minua, voin puhua siitä aina opettajalle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

126. Vielä muutama kysymys, jotka liittyvät sinuun. Vastaathan jokaiseen.

	pitää täysin paikkansa	pitää paikkansa	ei pidä paikkaansa	ei pidä ollenkaan paikkaansa
Olen hyväntahtoinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Välitän muista ihmisistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen kovis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen cool, "viileä"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otan riskejä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen suosittu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen lahjakas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen hyvännäköinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PERHE

127. Kuinka usein perheesi tekee näitä yhdessä?

	joka päivä	useim- pina päivinä	joka viikko	harvem- min	ei koskaan
Katsoo tv:tä tai videoita yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelaa jotakin peliä tai leikkii yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syö aterian yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulkoilee tai urheilee yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käy eri paikoissa yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vierailee ystävien tai sukulaisten luona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

128. Miten kuvaisit vanhempiasi?

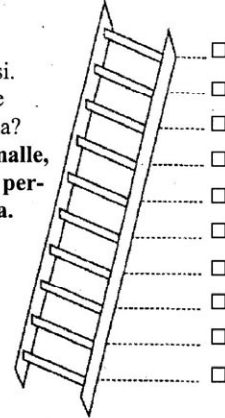
Minun vanhempani	lähes aina	joskus	ei koskaan
auttavat minua, kun tarvitsen apua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
antavat minun tehdä sitä, mistä pidän	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ovat rakastavia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ymmärtävät ongelmiani ja huoliani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pitävät siitä, että päätän itse omista asioistani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yrittävät vahtia kaikkea mitä teen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pitävät minua ihan lapsena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lohduttavat kun minulla on huolia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

129. Kuvittele, että nämä tikkaat kuvaavat suomalaista yhteiskuntaa.

Tikkaiden yläpäässä olevilla ihmisillä menee parhaiten - heillä on eniten rahaa, paras koulutus ja työ, jota useimmat arvostavat.

Tikkaiden alapäässä olevilla ihmisillä menee heikoimmin - heillä on vähiten rahaa, ei juuri koulutusta tai työtä tai sitten he tekevät sellaista työtä, jota kukaan ei halua tai arvosta.

Ajattele omaa perhettäsi. Mihin teidän perheenne sijoittuisi näillä tikkailla? **Laita rasti sille askelmalle, joka kuvaa parhaiten perheesi sijaintia tikkailla.**



130. Oletetaan seuraavaksi, että tikkaat kuvaavat kouluasi.

Tikkaiden yläpäähän sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten, ja joiden seurassa useimmat haluavat olla.

Tikkaiden alapäässä ovat oppilaat, joita kukaan ei arvosta, ja joiden kanssa kukaan ei halua liikkua.

Mihin kohtaan sijoittaisit itsesi näillä tikkailla? **Laita rasti sille askelmalle, joka kuvaa parhaiten sitä, mihin sinä sijoittuisit näillä tikkailla.**



Liitetaulukko 1. Koulunkäynnin ulottuvuudet, pääkomponenttianalyysi (n=2477)¹

	Kommuna- liteetti	Komponenttilataukset			
		Komponentti ²			
		1	2	3	4
Vaikeutena seurata opetusta	0,50	0,62	0,13	0,30	-0,11
Vaikeutena läksyjen tekeminen	0,55	0,65	0,16	0,30	-0,14
Vaikeutena kokeisiin valmistautuminen	0,64	0,72	0,11	0,26	-0,20
Vaikeutena opiskelutavan löytäminen	0,54	0,69	0,08	0,11	-0,20
Vaikeutena omatoimisuus	0,52	0,71	0,09	0,01	-0,12
Vaikeutena kirjoittamistehtävät	0,56	0,73	0,17	-0,02	0,02
Vaikeutena lukemistehtävät	0,54	0,70	0,17	0,01	0,14
Koulumyönteisyys	0,73	0,22	0,80	0,18	-0,08
Luvattomat poissaolot	0,64	0,10	0,16	0,78	0,00
Koulutyön määrä	0,70	-0,04	-0,37	0,17	0,73
Keskiarvo	0,41	-0,39	-0,22	-0,44	-0,13
Koulumyönteisyys II	0,74	0,21	0,82	0,15	-0,05
Koulu ajanhukkana	0,46	-0,13	-0,62	-0,26	-0,02
Huoli koulutehtävien suorittamisesta	0,64	-0,27	0,23	-0,24	0,68
Halu olla luvattomasti pois koulusta	0,64	-0,10	-0,25	-0,74	0,10

¹Rotatoitu ratkaisu (suorakulmainen Varimax-rotatio).

²Summamuuttujaan / jatkoanalyysiin mukaan otetut muuttujat on korostettu.

Liitetaulukko 2. Opiskeluympäristön ulottuvuudet, pääkomponenttianalyysi ¹ (n=4859)							
	Kommuna- liteetti	Komponenttilataukset					
		Komponentti ²					
		1	2	3	4	5	6
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunnilla	0,43	0,63	0,02	0,17	0,03	0,05	-0,03
Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	0,45	0,64	-0,03	0,19	-0,05	0,02	0,05
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	0,50	0,69	0,05	0,07	0,09	0,03	-0,11
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	0,54	0,03	-0,04	0,22	0,23	0,66	-0,02
Luokassani on hyvä työrauha	0,69	0,16	0,09	0,02	-0,01	0,80	-0,13
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä	0,45	0,62	-0,01	0,12	-0,06	0,20	-0,11
Työympäristön rauhattomuus haittaa koulutyöskentelyä	0,60	-0,01	0,58	0,00	0,07	0,50	0,09
Kiireisyys haittaa koulutyöskentelyä	0,48	0,26	0,55	-0,07	0,15	0,15	0,25
Väkivaltatilanteet haittaavat koulutyöskentelyä	0,76	-0,08	0,85	0,08	0,05	-0,01	-0,16
Tapaturmavaara haittaa koulutyöskentelyä	0,76	-0,02	0,85	0,08	0,04	-0,07	-0,15
Vaikeuksia ryhmätyöskentelyssä	0,64	0,05	0,10	0,03	0,79	0,04	-0,07
Vaikeuksia koulukavereiden kanssa toimeen tulemisessa	0,70	0,02	0,07	0,10	0,79	0,19	-0,12
Vaikeuksia opettajien kanssa toimeen tulemisessa	0,56	0,59	0,05	0,10	0,43	-0,11	-0,11
Kiusatuksi tuleminen	0,62	0,03	-0,14	-0,06	-0,31	-0,20	0,67
Kiusaajana toimiminen	0,70	-0,23	0,01	0,02	-0,01	0,04	0,80
"Minusta meidän koulu on turvallinen"	0,40	0,10	0,23	0,47	0,04	0,15	-0,30
"Tunnen kuuluvani tähän kouluun"	0,44	0,10	0,02	0,58	0,24	0,20	0,02
"Jos jokin huolettaa minua, voin puhua siitä aina th:lle, koulukuraattorille tai -psykologille"	0,63	0,17	0,00	0,78	0,00	0,00	-0,03
"Jos jokin huolettaa minua, voin puhua siitä aina opettajalle"	0,65	0,34	-0,01	0,72	-0,03	-0,01	0,09

¹Rotatoitu ratkaisu (suorakulmainen Varimax-rotatio).

²Summamuuttujan / jatkoanalyysiin mukaan otetut muuttujat on korostettu.

Liitetaulukko 3a. Yksittäiset koulunkäyntimuuttajat sukupuolen ja perhetaustan mukaan, otoksen absoluuttiset luvut sekä %

		Pitää koulunkäynnistä					Keskiarvo luokiteltu					Opiskeluvaikkeudet			
		Hyvin paljon	Melko paljon	Melko vähän	Ei lainkaan	Yhteensä	< 6.5	6.5-7.4	7.5-8.4	8.5-10	Yhteensä	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko/erittäin paljon	Yhteensä
Sukupuoli	Poika	55 4,7%	499 42,6%	516 44,1%	100 8,5%	1170 100,0%	64 5,6%	330 28,8%	460 40,1%	292 25,5%	1146 100,0%	336 28,6%	532 45,4%	305 26,0%	1173 100,0%
	Tyttö	74 6,1%	642 53,2%	434 36,0%	56 4,6%	1206 100,0%	38 3,2%	207 17,5%	391 33,1%	547 46,2%	1183 100,0%	411 34,1%	553 45,8%	243 20,1%	1207 100,0%
	Yhteensä	129 5,4%	1141 48,0%	950 40,0%	156 6,6%	2376 100,0%	102 4,4%	537 23,1%	851 36,5%	839 36,0%	2329 100,0%	747 31,4%	1085 45,6%	548 23,0%	2380 100,0%
Äidin koulutus	Perusk	17 6,3%	110 40,7%	112 41,5%	31 11,5%	270 100,0%	23 8,7%	84 31,9%	91 34,6%	65 24,7%	263 100,0%	60 22,1%	138 50,7%	74 27,2%	272 100,0%
	Pk&amm	19 4,6%	202 48,7%	165 39,8%	29 7,0%	415 100,0%	24 5,9%	124 30,5%	163 40,0%	96 23,6%	407 100,0%	127 30,5%	186 44,6%	104 24,9%	417 100,0%
	Luk&amm	23 3,7%	311 49,7%	260 41,5%	32 5,1%	626 100,0%	16 2,6%	153 24,8%	230 37,2%	219 35,4%	618 100,0%	199 31,8%	280 44,8%	146 23,4%	625 100,0%
	Korkeak	63 7,1%	452 50,6%	335 37,5%	43 4,8%	893 100,0%	19 2,2%	116 13,2%	312 35,5%	433 49,2%	880 100,0%	332 37,2%	395 44,2%	166 18,6%	893 100,0%
	Yhteensä	122 5,5%	1075 48,8%	872 39,6%	135 6,1%	2204 100,0%	82 3,8%	477 22,0%	796 36,7%	813 37,5%	2168 100,0%	718 32,5%	999 45,3%	490 22,2%	2207 100,0%
Perherakenne	Ydinperhe	88 5,3%	844 50,4%	644 38,5%	97 5,8%	1673 100,0%	54 3,3%	320 19,4%	604 36,7%	670 40,7%	1648 100,0%	573 34,2%	761 45,4%	343 20,5%	1677 100,0%
	Muu	41 6,3%	273 42,2%	280 43,3%	53 8,2%	647 100,0%	44 7,0%	194 30,8%	232 36,8%	160 25,4%	630 100,0%	163 25,2%	299 46,2%	185 28,6%	647 100,0%
	Yhteensä	129 5,6%	1117 48,1%	924 39,8%	150 6,5%	2320 100,0%	98 4,3%	514 22,6%	836 36,7%	830 36,4%	2278 100,0%	736 31,7%	1060 45,6%	528 22,7%	2324 100,0%
Vanhemmat työttöminä tai lomautettuina /vuosi	Ei	95 5,4%	854 48,9%	702 40,2%	95 5,4%	1746 100,0%	58 3,4%	360 20,8%	647 37,5%	662 38,3%	1727 100,0%	587 33,5%	792 45,3%	371 21,2%	1750 100,0%
	Toinen	26 5,0%	241 46,7%	199 38,6%	50 9,7%	516 100,0%	32 6,5%	133 26,9%	173 35,0%	156 31,6%	494 100,0%	137 26,6%	245 47,5%	134 26,0%	516 100,0%
	Molemmat	5 10,0%	20 40,0%	19 38,0%	6 12,0%	50 100,0%	9 18,0%	13 26,0%	14 28,0%	14 28,0%	50 100,0%	11 22,0%	20 40,0%	19 38,0%	50 100,0%
	Yhteensä	126 5,4%	1115 48,2%	920 39,8%	151 6,5%	2312 100,0%	99 4,4%	506 22,3%	834 36,7%	832 36,6%	2271 100,0%	735 31,7%	1057 45,6%	524 22,6%	2316 100,0%
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	80 6,3%	697 54,9%	434 34,2%	58 4,6%	1269 100,0%	38 3,0%	242 19,4%	470 37,7%	498 39,9%	1248 100,0%	483 38,0%	561 44,2%	226 17,8%	1270 100,0%
	Joskus	31 4,0%	329 42,1%	365 46,7%	56 7,2%	781 100,0%	37 4,8%	199 25,9%	273 35,6%	258 33,6%	767 100,0%	192 24,6%	377 48,2%	213 27,2%	782 100,0%
	Ei koskaan	2 1,9%	26 24,8%	53 50,5%	24 22,9%	105 100,0%	10 9,7%	22 21,4%	32 31,1%	39 37,9%	103 100,0%	17 16,0%	43 40,6%	46 43,4%	106 100,0%
	Yhteensä	113 5,2%	1052 48,8%	852 39,5%	138 6,4%	2155 100,0%	85 4,0%	463 21,9%	775 36,6%	795 37,5%	2118 100,0%	692 32,1%	981 45,5%	485 22,5%	2158 100,0%

Liitetaulukko 3b (jatkoa). Yksittäiset koulunkäyntimuuttajat sukupuolen ja perhetaustan mukaan, otoksen absoluuttiset luvut sekä %

		Huoli koulutehtävien suorittamisesta					Luvattomat poissaolot /kuukausi				
		Suuri huoli	Huoli	Ei huolta	Ei lainkaan huolta	Yhteensä	EiYhtään	1 Pv	2-3Pvää	4-Pvää	Yhteensä
Sukupuoli	Poika	78 7,3%	373 34,7%	468 43,6%	155 14,4%	1074 100,0%	811 72,3%	161 14,3%	79 7,0%	71 6,3%	1122 100,0%
	Tyttö	121 10,6%	481 42,3%	440 38,7%	96 8,4%	1138 100,0%	810 72,2%	170 15,2%	73 6,5%	69 6,1%	1122 100,0%
	Yhteensä	199 9,0%	854 38,6%	908 41,0%	251 11,3%	2212 100,0%	1621 72,2%	331 14,8%	152 6,8%	140 6,2%	2244 100,0%
Äidin koulutus	Perusk	27 10,3%	104 39,8%	104 39,8%	26 10,0%	261 100,0%	156 62,4%	46 18,4%	21 8,4%	27 10,8%	250 100,0%
	Pk&amm	27 6,9%	165 41,9%	161 40,9%	41 10,4%	394 100,0%	275 68,2%	67 16,6%	33 8,2%	28 6,9%	403 100,0%
	Luk/&amm	57 9,7%	232 39,3%	237 40,2%	64 10,8%	590 100,0%	449 75,8%	79 13,3%	35 5,9%	29 4,9%	592 100,0%
	Korkeak	71 8,5%	310 36,9%	352 41,9%	107 12,7%	840 100,0%	638 76,2%	113 13,5%	42 5,0%	44 5,3%	837 100,0%
	Yhteensä	182 8,7%	811 38,9%	854 41,0%	238 11,4%	2085 100,0%	1518 72,9%	305 14,6%	131 6,3%	128 6,1%	2082 100,0%
Perherakenne	Ydinperhe	129 8,2%	596 37,7%	672 42,5%	183 11,6%	1580 100,0%	1201 76,2%	223 14,1%	78 4,9%	75 4,8%	1577 100,0%
	Muu	67 11,0%	247 40,6%	227 37,3%	68 11,2%	609 100,0%	391 63,8%	96 15,7%	66 10,8%	60 9,8%	613 100,0%
	Yhteensä	196 9,0%	843 38,5%	899 41,1%	251 11,5%	2189 100,0%	1592 72,7%	319 14,6%	144 6,6%	135 6,2%	2190 100,0%
Vanhemmat työttöminä tai lomautettuina /vuosi	Ei	130 7,9%	623 37,8%	707 42,9%	189 11,5%	1649 100,0%	1218 73,8%	236 14,3%	107 6,5%	90 5,5%	1651 100,0%
	Toinen	55 11,3%	203 41,7%	177 36,3%	52 10,7%	487 100,0%	341 70,3%	72 14,8%	35 7,2%	37 7,6%	485 100,0%
	Molemmat	8 16,3%	17 34,7%	15 30,6%	9 18,4%	49 100,0%	23 50,0%	10 21,7%	4 8,7%	9 19,6%	46 100,0%
	Yhteensä	193 8,8%	843 38,6%	899 41,1%	250 11,4%	2185 100,0%	1582 72,5%	318 14,6%	146 6,7%	136 6,2%	2182 100,0%
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	90 7,2%	471 37,6%	532 42,4%	161 12,8%	1254 100,0%	897 75,3%	160 13,4%	75 6,3%	60 5,0%	1192 100,0%
	Joskus	80 10,4%	310 40,3%	313 40,6%	67 8,7%	770 100,0%	515 70,0%	117 15,9%	54 7,3%	50 6,8%	736 100,0%
	Ei koskaan	24 22,9%	37 35,2%	26 24,8%	18 17,1%	105 100,0%	57 55,3%	17 16,5%	10 9,7%	19 18,4%	103 100,0%
	Yhteensä	194 9,1%	818 38,4%	871 40,9%	246 11,6%	2129 100,0%	1469 72,3%	294 14,5%	139 6,8%	129 6,4%	2031 100,0%

Liitetaulukko 4. Opiskelusta suoriutuminen ja kouluasenteet ¹ sukupuolen ja perhetaustan mukaan, % otoksesta (n=2381)						
		Opiskelusta suoriutuminen ja kouluasenteet				
		Heikoin neljännes	Toiseksi heikoin neljännes	Toiseksi ylin neljännes	Ylin neljännes	Yhteensä
Sukupuoli	Poika	305 26,0%	348 29,6%	305 26,0%	216 18,4%	1174 100,0%
	Tyttö	229 19,0%	324 26,8%	352 29,2%	302 25,0%	1207 100,0%
	Yhtensä	534 22,4%	672 28,2%	657 27,6%	518 21,8%	2381 100,0%
Äidin koulutus	Korkeak	138 15,5%	236 26,4%	257 28,8%	262 29,3%	893 100,0%
	Luk&amm	123 19,6%	197 31,5%	178 28,4%	128 20,4%	626 100,0%
	Pk&amm	119 28,5%	106 25,4%	122 29,3%	70 16,8%	417 100,0%
	Perusk	83 30,5%	86 31,6%	65 23,9%	38 14,0%	272 100,0%
	Yhtensä	463 21,0%	625 28,3%	622 28,2%	498 22,6%	2208 100,0%
Perherakenne	Isä ja äiti	305 18,2%	467 27,8%	494 29,5%	411 24,5%	1677 100,0%
	Muut	201 31,0%	191 29,5%	153 23,6%	103 15,9%	648 100,0%
	Yhtensä	506 21,8%	658 28,3%	647 27,8%	514 22,1%	2325 100,0%
Vanhempien työttömyys (edeltävä vuosi)	Ei	342 19,5%	498 28,4%	493 28,2%	418 23,9%	1751 100,0%
	Toinen	143 27,7%	143 27,7%	144 27,9%	86 16,7%	516 100,0%
	Molemmat	18 36,0%	17 34,0%	6 12,0%	9 18,0%	50 100,0%
	Yhtensä	503 21,7%	658 28,4%	643 27,8%	513 22,1%	2317 100,0%
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	205 16,1%	328 25,8%	397 31,3%	340 26,8%	1270 100,0%
	Joskus	207 26,4%	251 32,1%	199 25,4%	126 16,1%	783 100,0%
	Ei koskaan	46 43,4%	34 32,1%	16 15,1%	10 9,4%	106 100,0%
	Yhtensä	458 21,2%	613 28,4%	612 28,3%	476 22,0%	2159 100,0%

¹Summamuuttuja sisältää kouluarvosanan, kouluyönteisyyden, opiskeluvaikeuksien, luvattomien poissaolojen ja koulutehtävistä suoriutumista kuvaavat mittarit. Gronbachin alfa = 0,620.

Liitetaulukko 5. MCA taustamuuttujien ¹ yhteydestä ² koulunkäynnin osa-alueisiin.								
Koulunkäynnin ulottuvuus	Taustamuuttuja	N	Keskiarvo lähtötilanteessa	Poikkeama keskiarvosta	Eta	Keskiarvo vakioidussa tilanteessa	Poikkeama keskiarvosta vakioidussa tilanteessa	Beta
Koulumyönteisyys								
Sukuoli	Poika	974	2,55	,091	,128	2,56	,097	***,136
	Tyttö	1042	2,38	-,085		2,37	-,091	
Äidin koulutus	Korkeak	820	2,40	-,062	,085	2,41	-,049	*,064
	Luk/&amm	565	2,49	,024		2,49	,025	
	Pk&amm	381	2,49	,023		2,48	,018	
	Perusk	250	2,58	,114		2,54	,076	
	Muut	553	2,52	,062		2,49	,028	
Perherakenne	Isä ja äiti	1463	2,44	-,023	,055	2,45	-,011	,025
	Muut	553	2,52	,062		2,49	,028	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	1530	2,44	-,019	,049	2,45	-,008	,028
	Toinen	438	2,52	,061		2,50	,035	
Tuki vanhemmilta	Molemmat	48	2,52	,059		2,41	-,048	
	Lähes aina	1199	2,36	-,102	,218	2,37	-,097	***,211
	Joskus	721	2,56	,101		2,56	,093	
	Ei koskaan	96	2,98	,517		2,97	,512	
Selitysaste R ² =0,07, Yhteiskorrelaatio R=0,27, Mittarin keskiarvo=2,46								
Koulumeneisyys (todistuksen keskiarvo)								
Sukuoli	Poika	959	4,44	-,381	,209	4,40	-,415	***,228
	Tyttö	1029	5,17	,355		5,21	,387	
Äidin koulutus	Korkeak	809	5,35	,532	,281	5,33	,509	***,269
	Luk/&amm	560	4,75	-,068		4,76	-,062	
	Pk&amm	374	4,25	-,571		4,26	-,557	
	Perusk	245	4,09	-,730		4,13	-,689	
	Muut	540	4,31	-,514		4,45	-,373	
Perherakenne	Isä ja äiti	1448	5,01	,192	,179	4,96	,139	***,130
	Muut	540	4,31	-,514		4,45	-,373	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	1518	4,92	,105	,112	4,87	,049	,051
	Toinen	422	4,52	-,299		4,68	-,140	
Tuki vanhemmilta	Molemmat	48	4,13	-,695		4,52	-,304	
	Lähes aina	1181	4,96	,137	,095	4,90	,082	*,057
	Joskus	712	4,63	-,188		4,69	-,126	
	Ei koskaan	95	4,53	-,294		4,75	-,071	
Selitysaste R ² =0,16, Yhteiskorrelaatio R=0,40, Mittarin keskiarvo=4,82								
Opiskeluvaikkeudet								
Sukuoli	Poika	976	1,99	,062	,073	2,00	,070	***,084
	Tyttö	1043	1,87	-,058		1,86	-,066	
Äidin koulutus	Korkeak	820	1,82	-,111	,127	1,84	-,085	***,093
	Luk/&amm	564	1,96	,028		1,96	,034	
	Pk&amm	383	2,00	,068		1,98	,049	
	Perusk	252	2,12	,194		2,06	,126	
	Muut	553	2,08	,147		2,02	,093	
Perherakenne	Isä ja äiti	1466	1,87	-,055	,111	1,89	-,035	**,070
	Muut	553	2,08	,147		2,02	,093	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	1533	1,88	-,050	,118	1,90	-,033	**,077
	Toinen	438	2,06	,132		2,02	,089	
Tuki vanhemmilta	Molemmat	48	2,31	,383		2,17	,242	
	Lähes aina	1200	1,82	-,113	,189	1,83	-,099	***,166
	Joskus	722	2,05	,123		2,04	,108	
	Ei koskaan	97	2,40	,473		2,34	,414	
Selitysaste R ² =0,07, Yhteiskorrelaatio R=0,26, Mittarin keskiarvo=1,93								
Huoli koulutehtävien suorittamisesta								
Sukuoli	Poika	963	2,66	,105	,125	2,66	,104	***,124
	Tyttö	1031	2,46	-,098		2,46	-,098	
Äidin koulutus	Korkeak	808	2,60	,043	,048	2,58	,025	,041
	Luk/&amm	562	2,52	-,042		2,51	-,051	
	Pk&amm	374	2,56	,004		2,58	,022	
	Perusk	250	2,51	-,050		2,56	,001	
	Muut	542	2,50	-,061		2,51	-,044	
Perherakenne	Isä ja äiti	1452	2,58	,023	,046	2,57	,017	,033
	Muut	542	2,50	-,061		2,51	-,044	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	1514	2,58	,023	,050	2,57	,015	,034
	Toinen	432	2,49	-,072		2,51	-,051	
Tuki vanhemmilta	Molemmat	48	2,48	-,079		2,54	-,013	
	Lähes aina	1187	2,62	,062	,098	2,62	,058	***,089
	Joskus	711	2,48	-,078		2,48	-,074	
	Ei koskaan	96	2,36	-,193		2,39	-,166	
Selitysaste R ² =0,03, Yhteiskorrelaatio R=0,17, Mittarin keskiarvo=2,56								
Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin								
Sukuoli	Poika	964	3,20	-,027	,034	3,19	-,035	*,043
	Tyttö	1032	3,25	,026		3,26	,033	
Äidin koulutus	Korkeak	810	3,26	,041	,091	3,24	,021	**,075
	Luk/&amm	563	3,28	,054		3,27	,044	
	Pk&amm	373	3,09	-,132		3,10	-,120	
	Perusk	250	3,17	-,055		3,23	,010	
	Muut	542	3,12	-,105		3,15	-,074	
Perherakenne	Isä ja äiti	1454	3,26	,039	,082	3,25	,028	**,058
	Muut	542	3,12	-,105		3,15	-,074	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	1516	3,24	,018	,063	3,23	,005	,034
	Toinen	432	3,19	-,031		3,22	,000	
Tuki vanhemmilta	Molemmat	48	2,94	-,286		3,06	-,168	
	Lähes aina	1188	3,30	,081	,183	3,30	,075	***,173
	Joskus	712	3,16	-,059		3,17	-,053	
	Ei koskaan	96	2,66	-,567		2,68	-,541	
Selitysaste R ² =0,05, Yhteiskorrelaatio R=0,22, Mittarin keskiarvo=3,22								

¹Muuttujista ks. luku 4.4. Keskiarvot on laskettu standardoiduista muuttujista.

²Tilastollisesti merkitsevät tummennettu beta-sarakkeessa (*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001).

Liitetaulukko 6. MCA taustamuuttujien ¹ yhteydestä ² tyttöjen koulunkäynnin osa-alueisiin.								
Koulunkäynnin ulottuvuus	Taustamuuttuja	N	Keskiarvo lähtötilanteessa	Poikkeama keskiarvosta	Eta	Keskiarvo vakioidussa tilanteessa	Poikkeama keskiarvosta vakioidussa tilanteessa	Beta
Kouluyönteisyys								
Äidin koulutus	Korkeak	406	2,67	,050	,068	2,65	,028	,048
	Luk&amm	273	2,59	-,037		2,57	-,049	
	Pk&amm	211	2,63	,003		2,64	,018	
	Perusk	152	2,55	-,070		2,61	-,012	
Perherakenne	Isä ja äiti	761	2,64	,021	,052	2,64	,016	,041
	Muut	281	2,57	-,057		2,58	-,045	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	782	2,64	,019	,050	2,63	,012	,031
	Toinen	231	2,57	-,056		2,59	-,037	
	Molemmat	29	2,55	-,071		2,59	-,031	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	619	2,74	,115	,264	2,74	,112	***,260
	Joskus	365	2,52	-,102		2,53	-,097	
	Ei koskaan	58	2,03	-,588		2,03	-,589	
Selitysaste R ² =0,08, Yhteiskorrelaatio R=0,27, Mittarin keskiarvo=2,62								
Koulumenestys (todistuksen keskiarvo)								
Äidin koulutus	Korkeak	399	5,78	,610	,313	5,72	,548	***,273
	Luk&amm	272	5,11	-,061		5,08	-,099	
	Pk&amm	210	4,63	-,542		4,69	-,480	
	Perusk	148	4,41	-,763		4,56	-,615	
Perherakenne	Isä ja äiti	754	5,36	,186	,179	5,31	,133	***,128
	Muut	275	4,67	-,509		4,81	-,363	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	776	5,29	,119	,144	5,24	,066	*,081
	Toinen	224	4,91	-,269		5,03	-,146	
	Molemmat	29	4,07	-,106		4,54	-,635	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	609	5,38	,206	,161	5,33	,159	***,125
	Joskus	362	4,95	-,222		5,01	-,170	
	Ei koskaan	58	4,40	-,778		4,56	-,612	
Selitysaste R ² =0,14, Yhteiskorrelaatio R=0,37, Mittarin keskiarvo=5,17								
Opiskeluvaikeudet								
Äidin koulutus	Korkeak	406	1,77	-0,10	,110	1,81	-0,07	,075
	Luk&amm	273	1,93	0,06		1,94	0,07	
	Pk&amm	211	1,89	0,02		1,86	-0,01	
	Perusk	153	2,01	0,14		1,93	0,06	
Perherakenne	Isä ja äiti	761	1,83	-0,05	,095	1,84	-0,03	*,069
	Muut	282	2,00	0,12		1,96	0,09	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	783	1,83	-0,05	,123	1,84	-0,03	**,098
	Toinen	231	1,97	0,09		1,94	0,07	
	Molemmat	29	2,34	0,47		2,27	0,40	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	619	1,75	-0,12	,237	1,76	-0,12	***,227
	Joskus	365	1,98	0,11		1,97	0,10	
	Ei koskaan	59	2,51	0,64		2,49	0,62	
Selitysaste R ² =0,08, Yhteiskorrelaatio R=0,28, Mittarin keskiarvo=1,87								
Huoli koulutehtävien suorittamisesta								
Äidin koulutus	Korkeak	401	2,52	,059	,070	2,50	,040	,068
	Luk&amm	272	2,38	-,081		2,37	-,090	
	Pk&amm	207	2,46	,004		2,48	,019	
	Perusk	151	2,44	-,016		2,49	,031	
Perherakenne	Isä ja äiti	753	2,49	,029	,060	2,48	,024	,050
	Muut	278	2,38	-,078		2,39	-,066	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	774	2,49	,030	,065	2,48	,023	,050
	Toinen	228	2,37	-,087		2,39	-,067	
	Molemmat	29	2,34	-,115		2,38	-,080	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	612	2,54	,076	,131	2,53	,073	***,128
	Joskus	361	2,38	-,080		2,39	-,073	
	Ei koskaan	58	2,16	-,305		2,15	-,310	
Selitysaste R ² =0,03, Yhteiskorrelaatio R=0,17, Mittarin keskiarvo=2,46								
Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin								
Äidin koulutus	Korkeak	403	3,26	,014	,084	3,24	-,013	,066
	Luk&amm	272	3,33	,078		3,31	,061	
	Pk&amm	206	3,15	-,103		3,17	-,080	
	Perusk	151	3,21	-,037		3,28	,034	
Perherakenne	Isä ja äiti	755	3,29	,040	,087	3,28	,034	*,073
	Muut	277	3,14	-,108		3,16	-,091	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	775	3,26	,013	,072	3,25	,004	,058
	Toinen	228	3,25	-,003		3,27	,019	
	Molemmat	29	2,93	-,318		3,00	-,253	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	613	3,34	,095	,221	3,34	,094	***,063
	Joskus	361	3,19	-,063		3,19	-,062	
	Ei koskaan	58	2,64	-,611		2,65	-,604	
Selitysaste R ² =0,06, Yhteiskorrelaatio R=0,25, Mittarin keskiarvo=3,25								
¹ Muuttujista ks. luku 4.4. Keskiarvot on laskettu standardoiduista muuttujista.								
² Tilastollisesti merkitsevät tummennettu beta-sarakkeessa (*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001).								

Liitetaulukko 7. MCA taustamuuttujien ¹ yhteydestä ² poikien koulunkäynnin osa-alueisiin.								
Koulunkäynnin ulottuvuus	Taustamuuttuja	N	Keskiarvo lähtötilanteessa	Poikkeama keskiarvosta	Eta	Keskiarvo vakioidussa tilanteessa	Poikkeama keskiarvosta vakioidussa tilanteessa	Beta
Kouluyönteisyys								
Äidin koulutus	Korkeak	414	2,53	,082	,133	2,52	,069	** ,110
	Luk&amm	292	2,45	-,001		2,44	-,003	
	Pk&amm	170	2,38	-,070		2,39	-,057	
	Perusk	98	2,22	-,222		2,27	-,181	
Perherakenne	Isä ja äiti	702	2,47	,025	,057	2,45	,007	,015
	Muut	272	2,38	-,064		2,43	-,017	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	748	2,47	,021	,055	2,45	,003	,035
	Toinen	207	2,38	-,070		2,42	-,026	
	Molemmat	19	2,37	-,078		2,60	,151	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	580	2,53	,088	,178	2,53	,083	*** ,165
	Joskus	356	2,35	-,095		2,35	-,092	
	Ei koskaan	38	2,00	-,447		2,05	-,400	
Selitysaste R ² =0,21, Yhteiskorrelaatio R=0,05, Mittarin keskiarvo=2,45								
Koulumenestys (todistuksen keskiarvo)								
Äidin koulutus	Korkeak	410	4,93	,493	,294	4,90	,465	*** ,278
	Luk&amm	288	4,41	-,029		4,41	-,029	
	Pk&amm	164	3,76	-,683		3,82	-,623	
	Perusk	97	3,60	-,841		3,62	-,823	
Perherakenne	Isä ja äiti	694	4,63	,194	,182	4,60	,159	*** ,150
	Muut	265	3,93	-,507		4,02	-,417	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	742	4,54	,100	,108	4,48	,037	,041
	Toinen	198	4,09	-,353		4,30	-,138	
	Molemmat	19	4,21	-,228		4,42	-,015	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	572	4,51	,066	,066	4,44	,001	* ,094
	Joskus	350	4,30	-,139		4,36	-,084	
	Ei koskaan	37	4,73	,291		5,22	,779	
Selitysaste R ² =0,12, Yhteiskorrelaatio R=0,34, Mittarin keskiarvo=4,44								
Opiskeluvaikeudet								
Äidin koulutus	Korkeak	414	1,86	-,126	,168	1,89	-,100	*** ,135
	Luk&amm	291	1,99	-,005		1,99	-,005	
	Pk&amm	172	2,13	,137		2,10	,107	
	Perusk	99	2,29	,302		2,24	,247	
Perherakenne	Isä ja äiti	705	1,93	-,065	,126	1,95	-,042	* ,082
	Muut	271	2,16	,168		2,10	,109	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	750	1,93	-,056	,125	1,96	-,033	,074
	Toinen	207	2,17	,178		2,10	,114	
	Molemmat	19	2,26	,272		2,07	,078	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	581	1,89	-,101	,150	1,91	-,081	*** ,019
	Joskus	357	2,13	,138		2,11	,122	
	Ei koskaan	38	2,24	,246		2,08	,092	
Selitysaste R ² =0,06, Yhteiskorrelaatio R=0,24, Mittarin keskiarvo=1,99								
Huoli koulutehtävien suorittamisesta								
Äidin koulutus	Korkeak	407	2,68	,018	,031	2,67	,010	,030
	Luk&amm	290	2,64	-,018		2,65	-,015	
	Pk&amm	167	2,68	,020		2,70	,033	
	Perusk	99	2,61	-,056		2,61	-,053	
Perherakenne	Isä ja äiti	699	2,68	,017	,034	2,67	,012	,024
	Muut	264	2,62	-,045		2,63	-,031	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	740	2,68	,013	,032	2,67	,008	,026
	Toinen	204	2,61	-,050		2,63	-,037	
	Molemmat	19	2,68	,022		2,73	,067	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	575	2,71	,047	,075	2,71	,044	,072
	Joskus	350	2,58	-,080		2,59	-,077	
	Ei koskaan	38	2,68	,022		2,71	,046	
Selitysaste R ² =0,01, Yhteiskorrelaatio R=0,09, Mittarin keskiarvo=2,66								
Suhtautuminen luvattomiin poissaoloihin								
Äidin koulutus	Korkeak	407	3,27	,069	,113	3,25	,054	* ,096
	Luk&amm	291	3,23	,034		3,22	,027	
	Pk&amm	167	3,02	-,172		3,03	-,163	
	Perusk	99	3,10	-,095		3,17	-,025	
Perherakenne	Isä ja äiti	699	3,23	,039	,077	3,22	,022	,045
	Muut	265	3,09	-,102		3,14	-,059	
Vanhempien työttömyys/vuosi	Ei	741	3,22	,024	,062	3,20	,007	,018
	Toinen	204	3,13	-,064		3,18	-,017	
	Molemmat	19	2,95	-,249		3,12	-,078	
Tuki vanhemmilta	Lähes aina	575	3,26	,067	,146	3,25	,057	*** ,128
	Joskus	351	3,14	-,054		3,15	-,043	
	Ei koskaan	38	2,68	-,512		2,74	-,460	
Selitysaste R ² =0,03, Yhteiskorrelaatio R=0,18, Mittarin keskiarvo=3,20								
¹ Muuttujista ks. luku 4.4. Keskiarvot on laskettu standardoiduista muuttujista.								
² Tilastollisesti merkitsevät tummennettu beta-sarakkeessa (*p≤.05, **p≤0.1, ***p≤0.001).								