

Sosiaalitieteiden laitos
Helsingin yliopisto
Helsinki

MUUTTUVAT KOULUTUSMAHDOLLISUUDET

– NUORTEN SOSIAALISET HIERARKIAT JA KOULUMENESTYS

Mira Kalalahti

VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston päärakennuksen auditoriumissa XIV (Unioninkatu 34, 3. krs.) torstaina kesäkuun 5. päivänä kello 12.

Helsinki 2014

Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014:14
Yhteiskuntapolitiikka

© Mira Kalalahti

Kansi: Jere Kasanen
Kannen kuva: Mira Kalalahti

Painettua julkaisua myy ja välittää:
Yliopistopainon kirjamyynti
<http://kirjakauppa.yliopistopaino.fi>
books@yliopistopaino.fi
PL 4 (Vuorikatu 3 A) 00014 Helsingin yliopisto

ISSN-L 1798-9124
ISSN 1798-9124 (painettu)
ISSN 1798-9051 (verkojulkaisu)
ISBN 978-952-10-9117-9 (nid.)
ISBN 978-952-10-9118-6 (pdf)

Unigrafia, Helsinki 2014

TIIVISTELMÄ

Yhteiskuntapolitiikan, koulutussosiologian ja kasvatustieteen rajapinnoilla kulkevan väitöstutkimuksen tutkimuskohteena ovat koulumenestyksen yhteiskunnalliset, perheeseen ja kouluun kytkeytyvät kannusteet ja rajoitteet. Tutkimus koostuu neljästä tieteellisestä artikkelista ja yhteenvedosta, joka myös täydentää artikkeleiden analyysia. Tutkimuksessa kysytään: (1) Miten mahdollisuuksien tasa-arvoa koskevat määrittelyt muuntuvat ajassa sekä (2) miten nuoren koulumenestys yhdistyy sosiaaliseen asemaan ja koettuun sosiaaliseen turvallisuuteen kodissa ja koulussa?

Tutkimuksen nuorisotutkimuksellinen perusta on hankkeessa *Health and Well-being in Youth – Comparison of 15-year-olds in Helsinki and Glasgow (HelGla)* ja sen vuosina 1998, 2004 sekä 2010 kerätyissä kyselylomakeaineistoissa (n ~ 2500 / aineisto). Aineisto muodostaa väitöstutkimuksen pääasiallisen empiirisen ytimen. Aineistoista analysoidaan tilastollisin menetelmin yhdeksäsluokkalaisten sosiaalisen aseman, koulumenestyksen ja koulukokemusten yhteyksiä. Väitöstutkimus on myös osa tutkimushanketta *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling (PASC)*. Hankkeeseen kerättyjen dokumenttiaineistojen kautta analysoidaan koulutusmahdollisuuksia koskevia diskursseja ja käytäntöjä.

Mahdollisuuksien tasa-arvoa tutkitaan kouluvalintamahdollisuuksissa ilmenevien empiiristen ja käsitteellisten muutosten kautta. Tuloksissa todetaan koulutuksellisen tasa-arvon käsityksen eriytyminen kahteen liberalistiiseen tulkintaan yksilöllisistä vapauksista. Peruskouluvalinnan kautta valaituna koulutusjärjestelmä sisältää sekä hyvinvointi- että uusliberalistisia tulkintoja koulutuksellisista oikeuksista ja tasa-arvoisista mahdollisuuksista.

Koulumenestyksen ja perhetaustan yhteyksiä etsitään tulkitsemalla koulumyönteisyyttä ja kouluarvosanoja eräänlaisena koulumenestyksen dispositiona, yhteiskuntaluokkasidonnaisena toimintamuotona ja orientaationa. Tarkastelu aloitetaan Pierre Bourdieun käsitteillä kulttuurisen pääoman tutkimuksessa vanhempien koulutusasteen – yhteydestä nuorten koulumenestykseen. Sosiaalisen aseman analyysi laajennetaan lisäksi sosiaalisen turvallisuuden ja erityisesti James Colemanin käsittein sosiaalisen luottamuksen alueille.

Tutkimuksessa osoitetaan peruskoulun yläluokkaisten koulumenestyksen yhdistyvän nuoria ympäröiviin yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin hierarkioihin. Hyvä koulumenestys kietoutuu nuorten perhetaustaan ja kouluun molemmissa tutkituissa pääoman muodoissa. Kouluarvosanojen saavuttaminen yhdistyy erityisesti perheen koulutustasoon, mutta myönteinen kouluasenne edellyttää myös vahvaa sosiaalista pääomaa: sosiaalisesti turvattua tilaa kasvaa ja kehittyä.

ENGLISH ABSTRACT

Positioned between social and public policy, sociology of education and educational sciences, this doctoral thesis focuses on the boundaries and limits that society, families and schools set for educational achievements. The thesis consists of four scientific articles and a summary that also contains supplementary analysis. The following two research questions are examined: (1) How do definitions of equality of opportunities change with time? and (2) How are school achievements connected to social position and experiences of social security in homes and schools?

The youth study dimension of the thesis relies on the *Health and Well-being in Youth – Comparison of 15-year-olds in Helsinki and Glasgow (HelGla)* research project and the data that has been collected during the years 1998, 2004 and 2010. The questionnaire-based survey was targeted at 9th grade pupils (n ~ 2500 / data). This data is the main empirical corpus, where social position, school achievements and school experiences were analysed with statistical methods. The thesis is also part of the research project *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling (PASC)*. The sociology of education dimension is framed using documentary data collected for this project by analysing discourses and practices concerning equality of educational opportunities.

Changes in the opportunity structures in the thesis were uncovered by analysing the empirical and conceptual changes in the possibilities to choose schools. The analysis comes to the conclusion that there are two distinctive liberal interpretations of individual freedom of choice. Viewed from the comprehensive school choice policies, the education systems simultaneously promote educational rights and equal possibilities within the welfare liberalism and neoliberalism traditions.

The associations between school achievements and family background are examined through the lens of school achievement. School achievement is analysed as a unity of educational orientation and habits that are emergent in school grades and attitudes towards school, and is associated with social position. First, in Pierre Bourdieu's conceptual terms, the associations between cultural capital – the educational level of the parents in the thesis – and school achievements is analysed. Second, the social position is analysed as social capital, especially following James Coleman's theory of social trust.

The thesis concludes that school achievements associate with social hierarchies in many ways. Good achievement at school intertwines with both forms of capital. The odds of a young person having good school grades is tightly linked to the education level of his/her family, but a positive attitude towards school requires or can be also explained by strong social resources; i.e., a socially safe position to grow and develop.

KIITOKSET

Väitöstutkimuksen viimeistelyvaiheessa on syytä osoittaa kiitollisuutta niitä tahoja kohtaan, jotka ovat edesauttaneet väitöksen valmistumista. Kulttuuri-
nen, sosiaalinen ja taloudellinen pääomani onkin väitöksen suhteen ollut vahva. Aluksi ja lopuksi haluan kiittää vanhempiani pääomasta, joka on syntynyt peruskoulun rehtori emeritan ja sosiologian professori emerituksen akateemisessa huomassa. Tällaisesta yhdistelmästä syntyy luontevasti sosiologinen mielikuvitelma peruskoulusta.

Ammatillinen kuva kouluarjesta hahmottui aikanaan työskennellessäni Alppilan yläasteella, jota kollektiivina kiitän opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen häröisyyden ja säröisyyden oivalluksesta. En koskaan lakkaa hämmästelemästä millainen kohtaamisten kirjo nuorten ja opettajien välillä on ja miten opettajat kuitenkin loppujen lopuksi hyvästelevät ruusuin kevätjuhlassa taitavat, fiksut ja varmat ysit.

Koulun vuorovaikutuksen ymmärryksen sosiologisesta vireyksestä kiitän puolestani nykyistä Helsingin yliopiston Sosiaalitieteiden laitosta ja siellä kohtaamiani opiskelukavereitani, kollegoitani ja opettajiani. Luotsatessani tovin ainejärjestö Stigmaa sain innostavan ja motivoituneen akateemisen ystäväpiirin, jonka – usein olutlaatikoiden päällä ROOMiksessa käydyt – keskustelut ja lukupiirit näkyvät toivoakseni työssäni kykynä keskustella, tulkita, ymmärtää ja oivaltaa. Vaikka pääasiassa pidimme hauskaa, opimme vaivihkaa myös bourdieumme, giddensimme, beckimme ja baumanimme. Kiitos Janne Jalavalle, Jyri Liukolle, Mia Lähdeniemelle, Anssi Nurmelle, Paula Saikkoselle, Hanna Wassille ja monelle muulle Stigmalaiselle.

Sittemmin osa meistä siirtyi kellarista ullakolle, ”kolmannen kerroksen” tutkijaloukkoihin. Opiskelu muuttui työksi ja vakavoitui asteen. Kolmannessa kerroksessa vallitsi vahva, mutta elämäntäyteinen työeetos – kiitän kerrosta erityisesti oman tutkijuuden rakentumisesta. Työyhteisö jakoi, kasvatti ja tuki. Kiitos Sanna Ahonen, Annukka Berg, Anna-Maria Isola, Jan Johansson, Sonja Miettinen, Paula Schönach, Sarianne Tikkanen ja Tiina Valkendorff, muiden muassa.

Sosiaalipolitiikan ainejärjestö- ja opettajatehtävissä kävimme lukuisia keskusteluja sosiaalipolitiikan oppiaineen sisällöistä ja suhteista yhteiskuntatieteiden sateenkaarella. Keskustelu opetti arvostamaan ja kunnioittamaan tieteenalojen ja oppiaineiden kosketuspintoja, ei rajoja ja barrikadeja. Ullamaija Seppälä ja Eija Nurminen muodostivat ammatillisen esikuvastoni ja auttoivat löytämään empiirisen ja teoreettisen tasapainon empiirisen sosiaalitutkimuksen tekemisessä. Toivon että tämä tasapaino näkyy myös työssäni.

Olen toteuttanut tutkimustani Ossi Rahkosen ja Sakari Karvosen ohjauksessa Sosiaalitieteiden valtakunnallisen jatkokoulutusohjelman (SOVAKO) Väestö, terveys ja elinolot (VTE) -tutkijakoulutusseminaarissa. Tutkimustani rahoittivat Helsingin kaupunki ja Suomen Kulttuurirahasto. Kiitän tutkija-

seminaariaerittäin asiantuntevasta kvantitatiivisesta tutkimustaitajuudesta ja rahoittajia väitöstutkimuksen käytännön mahdollistamisesta.

Ohjaajani Ossi ja Sakari ovat ohjanneet vuosien varrella paitsi väitöskirjani, myös kaksi graduani ja kärsivällisesti seuranneet muodon hahmottamista. Kiitän järkkymättömästä maltillisuudesta, napakasta ja säännöllisestä alas ampumisesta sekä lukemattomien käsikirjoitusten sekä SPSS-tulosteiden hämmästelystä.

Tutkimukseni on loppuun saatettu Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitoksella. Kiitän KUPOLIA (Koulutuksen uusi politiikka, hallinta ja vuorovaikutus -tutkimusryhmää) peruskoulun sosiologisesta läpivalaisusta. Kiitos myös vertaistuesta ja lukemattomista seminaari- ja konferenssi-istunnoista erityisesti Janne Varjolle, Jaakko Kaukolle, Susanna Hannukselle, Sonja Kosuselle, Satu Koivuhoville, Hannele Pitkäselle, Mari Simolalle, Eero Väätäiselle ja Tommi Walleniukselle.

Virallisemmin kulttuurisesta ja taloudellisesta pääomastani huolehti Kasvatustieteiden valtakunnallinen tohtorikoulutusverkosto KASVA ja sen Koulutuspolitiikan, -talouden ja arvioinnin vertailevan tutkimuksen osaohjelma (KAVE) sekä Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma, joiden johtajia Risto Rinnettä ja Hannu Simolaa kiitän tutkijayhteistyöstä. Kiitän Hannua työni ohjaajana vahvasta koulutussosiologisesta osaamisesta ja innostavan tutkimusryhmän vetämisestä.

Väitöstutkimuksen valmistumisesta kiitokset tulee osoittaa kanssakirjoittajilleni Sakari Karvoselle, Ossi Rahkoselle ja Janne Varjolle, joiden ammatinomainen tutkijataitavuus näkyy artikkeleissa. Erityinen kiitos myös Timo Kauppisen ja Hannu Rädyn perusteellisille esitarkastuslausunnoille, jotka motivoivat tarttumaan tekstiin vielä kerran.

Viimeiseksi haluan osoittaa erityiset kiitokset Paulalle ja Jannelle, jotka ovat ylläpitäneet uskoa valmistumiseen ja tarjonneet apuaan akateemisesta osaamisesta lähteistön korjaamiseen ja juhlien valmisteluun. On mahtavaa olla lahjakkaiden, osaavien ja huolehtivien ihmisten keskellä. Kulttuurisesta pääomasta kiitän myös väitökseni viimeisteltyä otetta, josta on paljon kiittämistä vanhempiani Seppo Pöntistä ja Aulikki Kalalahtea, jotka toimivat kolmantena esitarkastajana ja kielenhuoltajana. Väitöstutkimukseni on ollut pitkä prosessi ja kiitän lopuksi Paulia ja Pekkaa siitä että elämässä on ollut asioita jotka ajavat väitöstutkimuksen edelle.

SISÄLLYS

Tiivistelmä	3
English abstract	4
Kiitokset.....	5
Sisällys	7
Alkuperäiset julkaisut	9
Taulukkuuettelo	10
1 Johdanto	11
2 Yhteiskunnan rakenteet mahdollisuuksina ja rajoitteina.....	16
2.1 Koulutusjärjestelmä.....	16
2.2 Yhteiskunnallinen asema ja koulusaavutukset	18
2.3 Nuorten hierarkiat ja koululaisidentiteetit	21
2.4 Sosiaalinen luottamus ja koulumenestys	23
3 Tutkimusasetelma	28
3.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset sitoumukset	28
3.2 Kysymys rakenteesta ja toimijasta	30
3.3 Tutkimuskysymykset ja keskeiset käsitteet.....	32
3.4 Aineistot	35
3.5 Kvantitatiiviset analyysimenetelmät	37
3.6 Kvalitatiiviset analyysimenetelmät	39
3.7 Tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus	40
4 Tutkimuksen tulokset.....	45
4.1 Kouluvalinta ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo	45
4.2 Nuorten hierarkiat ja koulumenestys.....	48
4.2.1 Koulumenestys ja kulttuuriset sekä taloudelliset pääomat	49

4.2.2	Koulutusdispositio ja nuorten hierarkiat	51
4.3	Sosiaalinen pääoma, turvallisuus ja koulumenestys.....	52
4.3.1	Sosiaalinen turvallisuus ja koulumenestys.....	53
4.3.2	Sosiaalinen luottamus ja sosiaalinen asema	59
4.4	Koulumenestyksen rakenne, dispositio ja käytäntö.....	62
4.5	Yhteenveto.....	64
5	Lopuksi.....	68
	Kirjallisuus.....	73
	Liite 1 Kyselylomakkeen kysymykset	85

ALKUPERÄISET JULKAISUT

Väitöstutkimus perustuu seuraaviin julkaisuihin:

I Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.

II Kalalahti, Mira & Karvonen, Sakari & Rahkonen, Ossi 2011. Kouulaisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumyönteisyys. *Sosiologia* 48 (3), 221–237.

III Kalalahti, Mira 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38 (5), 417–431.

IV Kalalahti, Mira 2012. Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. *Kasvatus* 43 (4), 375–390.

Alkuperäisjulkaisuihin viitataan tekstissä roomalaisin numeroin.

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset ja keskeiset käsitteet	33
Taulukko 2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niitä vastaavat indikaattorit (kyselylomakkeen kysymykset ks. liite 1)	35
Taulukko 3. Teemaan "kouluvalinta ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo" kohdistettu tutkimuskysymys ja keskeiset tutkimustulokset... ..	46
Taulukko 4. Teemaan "sosiaalinen asema ja koulumenestys" kohdistettu tutkimuskysymys ja keskeiset tulokset	49
Taulukko 5. Teemaan "sosiaalinen turvallisuus ja koulumenestys" kohdistetut tutkimuskysymykset ja keskeiset tulokset.....	53
Taulukko 6. Koulumenestyksen (kouluarvosana ≥ 8.5) taustatekijöitä. Logistinen regressioanalyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, n = 4859)	56
Taulukko 7. Koulumyönteisyyden taustatekijöitä. Logistinen regressioanalyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, n = 4859)	57
Taulukko 8. Vahva sosiaalinen luottamus oppilaiden ja opettajien välillä perheen sosiaalisen aseman mukaan. Logistinen regressioanalyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, n = 2486)	60
Taulukko 9. Vahva sosiaalinen luottamus lasten ja vanhempien välillä sosiaalisen aseman ulottuvuuksien mukaan. Logistinen regressioanalyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, n = 2486)	61

1 JOHDANTO

Tämä väitöstutkimus keskittyy koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon ja koulumenestykseen luokkasidonnaisena dispositiona – lasten ja kodin sekä koulun vuorovaikutuksessa muotoutuvana orientaationa ja toimintamallina. Tutkimuskohteena ovat koulumenestyksen yhteiskunnalliset, perheeseen ja kouluun kytkeytyvät kannusteet ja rajoitteet. Yhteiskuntapolitiikan, koulutussosiologian ja kasvatuksen tutkimuksen rajapinnoilla kulkevan väitöstutkimuksen aikalaisdiagnostinen näkökulma on koulutusmahdollisuuksien muutos historiallisella jatkumolla, jossa mahdollisuuksien tasa-arvon pitkään jatkuneelle hyvälle – tasa-arvoa lisäävälle – kehälle on juurtunut tekijöitä, jotka saattavat muuttaa kehän suuntaa tai laventaa sitä yhä useammille, vaikeammin tunnistettaville, mutta toisiaan vahvistaville radoille.

Väitöstutkimuksen tutkimustehtävä – yhteiskuntaluokkasidonnaisten koulutusmahdollisuuksien tarkastelu – on klassinen, mutta uudelleen ajankohtainen ja merkittävä koulutussosiologisen tutkimuskohde. Tällaista empiirisen sosiaalitutkimuksen perinteeseen sitoutuvaa koulutustutkimusta on tehty Suomessa pitkään. Yhtenäiskoulujärjestelmään kohdistetut tasa-arvoisuuden odotukset ovat tuottaneet runsaasti koulutuspoliittisia tutkimuksia ja selvityksiä, joiden avulla on seurattu koulutukseen suunnattujen lupausten toteutumista. (Antikainen 1999, 9–10.) 2010-luvulla yhtenäistä peruskouluopetusta tuotetaan kuitenkin olosuhteissa, joissa 1970-luvun yleisen ja yhtäläisen peruskoulun yhdenmukaisuuden pohjana olevaa mahdollisuuksien tasa-arvon tahtotilaa ei samassa muodossa enää ole.

Aikanaan yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden, koulutuksellisen pääoman ja yhteiskunnan kehityksen tavoitteissa luotiin koulujärjestelmä, jossa koko ikäryhmä lapsia kävi saman julkisen ja yhtäläisen opetussuunnitelman mukaisen koulupolun (Pekkarinen et al. 2009). Tähän asti järjestelmä on ollut varsin tehokas ja menestyksellinen sosiaalisen liikkuvuuden lisäämisessä (Pekkarinen et al. 2009; Erola 2009) ja laadukkaiden tasa-arvoisten oppimistulosten tuottamisessa: läpi 2000-luvun Pisatulokset osoittavat keskimäärin hyviä, mutta myös alhaisimmillaan laadukkaita ja sosioekonomista taustaa tasoittavia 15-vuotiaiden oppimistuloksia (ks. esim. OECD 2004; 2005; 2009; 2010; Sahlberg 2007).¹ Perhe-

¹ Pisa-arvioinneissa matalimman taitotason saavuttajien osuus on Suomessa pieni ja esimerkiksi heikoin viidennes lukutaidolla mitattuna lukee paremmin kuin muiden maiden vastaavat ryhmät. Oppimistulosten mukainen koulujen eriytyminen on Pisa-maista matalimpia ja sosioekonomisen taustan vaikutus heikompi kuin yleisesti Pisa-maissa. (Ks. esim. OECD 2004; 2005; 2009; 2010; Sahlberg 2007.)

Johdanto

taustan vaikutus lasten oppimistuloksiin on edelleen useimpia OECD-maita vähäisempi (Kupari et al. 2013).

Yhdenmukaiselle (koulu)järjestelmälle on kannatusta kuitenkin vain niin kauan kuin se takaa kaikille yhteiskuntaluokille riittävät palvelut (ks. esim. Anttonen & Sipilä 2010; Julkunen 2001). Universalistisen ideologian rinnalla peruskoulussa on aina ollut enemmän tai vähemmän selektiivisiä ja eriyttäviä piirteitä. 2000-luvulla sekä sosiaalipolitiikassa (ks. esim. Kuivalainen & Niemelä 2010) että koulupolitiikassa universalistisuutta haastavat yhä enenevästi liberaalit yksilöllistymis-, eriyttämis- ja yksityistämisaatimukset. 1990-luvun laman aikaansaamat pitkäkestoiksi osoittautuneet muutokset ovat paitsi kaventaneet koulutuksen taloudellisia reunaehtoja myös eriyttäneet perheiden mahdollisuuksia turvata taloudellinen vakaus ja sosiaalinen eheys. 2000-luvun koulupolitiikassa universalistisuus on haastava kysymys sekä ideologian että toimintapolitiikan tasolla.

Hajautumisen, yksilöllistymisen ja marginalisoitumisen yhteiskunta herkistää tutkimusta, joka on hedelmällisimmillään nuorisotutkimuksen alueilla, kohderyhmissä jotka kasvavat ja elävät läpi muuntuneita olosuhteita ja mahdollisuuksia. Nuoret kohtaavat vaikeammin tunnistettavia koulunkäynnin rajoitteita ja kannusteita, jotka paikantuvat monenlaisiin riskeihin ja mahdollisuuksiin tarjoaviin instituutioihin ja elämäntyyliin. Alakulttuurien tutkimuksen ja postmodernistisen kulttuurikritiikin yhdistäminen nuorten arjen tutkimiseen tunnistaa perinteisten instituutioiden ulkopuolista elämänpiiriä ja nuorten omia verkostoja (ks. Lähteenmaa 2000; Hoikkala 2003; Salasuo 2006; Suutari 2002). Toisaalta indikaattoreiden ajan nuorten elämää hallinnoidaan ja arvioidaan oppimistuloksin, koulupudokkuuden ja hyvinvoinnin mittarein (ks. Suurpää 2009). Lasten ja nuorten todellisten mahdollisuuksien tunnistaminen edellyttää näiden kahden tutkimussuuntauksen vuoropuhelua.

Tällainen vuoropuhelu kvantitatiivisen tutkimustiedon kanssa on ollut tämän väitöstutkimuksen lähtökohtana. Tutkimuksessa tarkastellaan kyselylomakeaineiston avulla lapsen koulumenestyksen ja vanhempien koulutustason yhteyksiä, mutta tämän ehkäpä tavanomaisen selitysmallin lisäksi analyysi ulotetaan perheessä ja koulussa koetun sosiaalisen luottamuksen ja turvallisuuden merkitykseen. Tutkimuksen lähtökohtana on huomioida, että nuoret tarvitsevat sosiaalista turvallisuutta kokeakseen osallisuutta ja myönteisyyttä – uskoa ja luottamusta siihen että aikuiset haluavat, ehtivät ja voivat antaa lapsen ajatella, keskustella ja purkaa näkemyksiään (ks. esim. Hanhivaara 2006; Kiilakoski 2012). Tältä osin tutkimuksen tarkastelutapa lainaa maltillisesti tutkimusasetelmaansa ns. uuden kasvatussosiologian tapaa tarkastella kulttuuristen käytänteiden siirtymisen hierarkioita ja muotoja (ks. esim. Antikainen 1999) ja haastaa tutkimuskohteeseen koulumyönteisyyden ja sosiaalisen turvallisuuden teemat. Koulumenestystä katsotaan tutkimuksessa yhteiskuntaluokkaan

sidottuna toimintatapana ja orientaationa, joka edellyttää kouluarvosanaksi muuntuakseen turvallisen ja luottamuksellisen ympäristön.

Väitöstutkimus liittyy kahteen tutkimushankkeeseen, kahdelta eri tieteenalalta. Tutkimuksen perusta on tutkimushankkeessa *Health and Well-being in Youth - Comparison of 15-year-olds in Helsinki and Glasgow (HelGla)*² ja sen vuosina 1998, 2004 sekä 2010 kerätyissä yhdeksäsluokkalaisille suunnatuissa kyselylomakeaineistoissa. Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitoksen tohtorikoulutettavana väitöstutkimukseen on löytynyt kiinnostus perheiden, koululaisten ja koulujen yhtymäkohtien tutkimiseen. HelGla-hankkeen kyselylomaketutkimuksen metodologia ja tutkitut ilmiöt (kouluhyvinvointi ja perhetausta) tuovat väitöstutkimukseen koululaistutkimuksen sosiaalipoliittisen painotuksen.

Toinen tutkimushanke on *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling (PASC)*³. Väitöstutkimuksen jatkaminen osana Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen tutkimushanketta on laajentanut tutkimusasetelman koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmän yhteiskunnalliselle tasolle. Väitöstutkimuksessa hyödynnetään hankkeeseen kerättyä dokumenttiaineistoa ja kytketään siten asetelma tiiviimmin koulu(tus)politiikan ja yhteiskuntapolitiikan risteäville alueille.

Kontekstuaalisesti väitöstutkimuksen yhteenvedossa tarkastellaan yhtenäisen peruskoulun, hyvinvointivaltion laajenemisen ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon yhtymäkohtia kolmentasoisten sosiaalisten prosessien kehyksellä; yhteiskunnallisella (makro), koulun (meso) ja perheen (mikro) ulottuvuuksilla.

Väitöstutkimuksen neljä osatutkimusta (artikkelia) ovat käsitelleet mahdollisuuksien tasa-arvoa (osatutkimus I), perhetaustan, sosiaalisten hierarkioiden sekä koulun opiskeluympäristön yhteyttä yhdeksäsluokkalaisten koulumenestykseen (osatutkimukset II, III ja IV) sekä koulumenestyksen kahden osa-alueen – kouluarvosanojen jakoulumyönteisyyden – välistä dynamiikkaa (osatutkimukset III ja IV). Osatutkimuksen I aineisto koostuu koulutussosiologisesta ja -poliittisesta tutkimuksesta sekä koulutuspoliittisten valtiopäiväasiakirjojen, komiteamietintöjen ja lakien analysoimisesta. Tällä aineistolla asetetaan väitöstutkimuksen koulutussosiologinen viitekehys. Nuoriin tutkimus kohdistetaan kyselylomaketutkimuksen avulla osatutkimusten II–IV tulosten kautta. Osatutkimusten analyyseissa keskityttiin yhdeksäsluokkalaisten perhetaustan ja koulun opiskeluympäristön mukaisiin eroihin koulumenestyksessä sekä koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon käsitteellisiin ja ideologisiin muutoksiin.

2 Ks. esim. Karvonen et al. 2012; Karvonen & Rahkonen 2002; Karvonen et al. 2001; Turtiainen et al. 2007).

3 Ks. esim. Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2014; Kosunen 2013; Kauko et al. 2012; Poikolainen 2012; Silvennoinen et al. 2012).

Tutkimuksen kokoava tavoite on tutkia, millaiset tekijät määrittävät ja rakentavat peruskoulutuksen mahdollisuuksien tasa-arvoa yhtäältä yhteiskunnassa ja toisaalta perheessä. Tämä tutkimustehtävä sisältää kaksi päätutkimuskysymystä:

(1) Miten mahdollisuuksien tasa-arvoa koskevat määrittelyt muuntuvat ajassa sekä (2) miten nuoren koulumenestys yhdistyy sosiaaliseen asemaan ja koettuun sosiaaliseen turvallisuuteen kodissa ja koulussa?

Yhteenvedo kokoaa osatutkimusten keskeisimpiä tuloksia kontekstualisoimalla aluksi tutkimusteeman – koulusaavutusten yhteiskuntaluokkasidonnaisuuden ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon – suomalaiseseen sosiaali- ja koulutuspolitiikkaan sekä koulutussosiologiseen tutkimukseen (luku 2). Tämän jälkeen luvussa 3 keskustellaan tutkimuksen tieteenfilosofisista sitoumuksista ja kuvataan tutkimustulosten yhteen kirjoittamisen työkalu: rakenne (*structure*) – dispositio (*disposition*) – käytäntö (*practice*) -skeema (ks. Nash & Lauder 2010). Skeeman avulla jäsennetään ja kuvataan myös tutkimuskysymykset, keskeiset käsitteet ja kyselytutkimusta koskevien tutkimusosioiden indikaattorit. Luvussa 3 kuvataan lisäksi tutkimuksen aineistot ja tutkimusmenetelmät sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tuloslukuun 4 on koottu kolmeen alalukuun ja kahteen yhteenvetolukuun keskeiset tulokset. Luvussa a) kuvataan koulutuspoliittisia rakenteita erityisesti koulutusmahdollisuuksien ideologisten muutosten kautta, b) tulkitaan koulumyönteisyyttä ja kouluarvosanoja eräänlaisena koulumenestyksen dispositiona, toinen toistaan välittävinä yhteiskuntaluokkasidonnaisina toimintamuotoina ja orientaatioina sekä c) käsitellään tämän koulutusdisposition omaksumiseen vaikuttavien sosiaalisten organisaatioiden – erityisesti perheen ja koulun – ominaisuuksia.

Tulosluvun ensimmäisen alaluvun teemana ovat kouluvalinta ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon käsite. Siinä vastataan osatutkimuksen I avulla kysymykseen, miten oppilaiden sijoittumisen ja valikoitumisen periaatteet heijastavat mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteelle annettuja merkityksiä sekä niiden muutoksia eri aikakausina. Keskeisinä käsitteinä käsitellään oikeutta yksilöllisiin valintoihin sekä mahdollisuuksien tasa-arvoa.

Toisen alaluvun teemana (osatutkimukset II–IV) käsitellään koulumenestyksen dispositionaalisuutta. Tutkimuskysymys on, miten koulumenestys yhdistyy sosiaaliseen asemaan sekä onko koulumyönteisyys kouluarvosanaa välittävä dispositio. Keskeisinä käsitteinä käytetään koulumenestystä ja sosiaalista asemaa, joita vastaavat indikaattorit ovat kouluarvosana ja koulumyönteisyys sekä perherakenne, vanhempien työttömyys ja koulutus, lapsen viikkoraha ja subjektiivinen sosiaalinen asema.

Viimeinen tulosluvun teema on sosiaalinen luottamus ja turvallisuus koulumenestyksen taustalla (osatutkimukset II–IV). Tässä tulosluvussa kysytään lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen ja koulumenestyksen kautta, miten sosiaalinen luottamus ja sosiaalinen turvallisuus yhdistyvät kou-

lumenestykseen sekä onko sosiaalinen luottamus luokkasidonnainen dispositio. Sosiaalisella turvallisuudella tarkoitetaan kokemuksia vanhemmilta saatavasta tuesta, opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksesta sekä koulun fyysisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Tulosluvun lopuksi kootaan yhteen tulosten pohjalta tehdyt keskeiset käsitteet ja argumentit.

Yhteenvedon viimeisessä luvussa (luku 5) siirrytään aikalaisdiagnostiselle tasolle ja suunnataan huomio myös tutkimuksen tulokset ylittävään pohdintaan koulutusmahdollisuuksien hyvän kehän elementeistä: tasa-arvon käsitteistä, koulutuksen ja hyvinvoinnin panostuksista sekä yhteiskunnan eriarvoistumisesta ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuudesta.

2 YHTEISKUNNAN RAKENTEET MAHDOLLISUUKSINA JA RAJOITTEINA

2.1 KOULUTUSJÄRJESTELMÄ

Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakennettu poikkeuksellisen vahvasti kiinni laajaan hyvinvointivaltioon. Sen tavoitteissa ovat korostuneet sosiaalinen oikeudenmukaisuus (*social justice*), universaali koulutus ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet (*equal educational opportunity*) (Ahonen 2002, 176–177). Monimuotoisin ja ajassa vaihtelevin positiivisen diskriminaation ja sosiaalipolitiikkaan kytkeytyvien toimintamallien keinoin peruskoulutuksen tavoitteena on ollut tasoittaa erilaisista sosiaalisista lähtökohdista tulevien lasten koulunkäyntiä ja turvata samat koulutukselliset mahdollisuudet koko ikäluokalle (ks. esim. Husén 1972, 38–39; Raivola 1982). Yhtenäisen peruskoulujärjestelmän kasvamisesta yhdessä sosiaalipolitiikan kanssa ovat seuranneet suomalaisnuorten varsin tasaiset koulutusmahdollisuudet. Sosiaalisen aseman mukainen kouluvalikoituminen ja koulutuksen periytyvyys ovat Suomessa muiden pohjoismaiden kaltaisesti tasaisesti vähentyneet pienemmiksi kuin eriytyneemmissä koulujärjestelmissä (tason tai koulun mukaisen eriyttämisen) tai jyrkempien yhteiskuntaluokkaerojen maissa (Lehtisalo & Raivola 1999; Esping-Andersen 2006, 398–401).

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon tavoite on kuitenkin viime vuosikymmeninä monimutkaistunut. Sitä haastaa erityisesti kaksi muutospainetta: yleisempi yhteiskunnan yksilöllistymiskehitys sekä koulujärjestelmän ja erityisesti sen ohjausjärjestelmän muutokset. Voidaan sanoa, että koulutusjärjestelmän kytkös sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen on vähintäänkin heikentynyt, kun tasa-arvon käsitteeseen on sisällytetty yksilöllisiä oikeuksia koskevia tulkintoja. Koulutuspoliittisessa puheavaruudessa on jo 1980-luvulta lähtien ollut uusliberalistisia painotuksia, jotka yhtäältä korostavat tasa-arvoa oikeutena toteuttaa omia kykyjään ja toisaalta yksilöllisten koulutusmahdollisuuksien turvaamista koulujärjestelmän velvollisuutena. (Ahonen 2002; Varjo 2007.)

Suotuisan poliittisen tilanteen kouluvalintapolitiikkojen muutokselle (ks. Kauko 2011) on luonut koulutuksen ohjausjärjestelmän käänös, joka on tuonut kunnille – opetuksen järjestäjinä – mahdollisuuden avata kouluvalintoja (ks. Varjo 2007). Yksilöllisten oikeuksien ja mahdollisuuksien tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden käsitteet ovat saaneet uudenlaisia merkityksiä ja jännitteitä, jotka ilmenevät erityisesti kuntia sitovan lähikouluperiaatteen ja vanhempien aikaisempaa vapaamman kouluvalintaoikeuden käytännön toteutuksessa. Uutta koulujärjestelmää on muokattu askeleittain kohti koulumarkkinoita, joilla korostuvat yksilölliset kouluvalinnat, koulutuksellinen kilpailu ja oppilasarviointi. (Ahonen 2002, 178–

179; Rinne et al. 2003, 9–17.) Koulutuksen periytyvyyden näkökulmasta koulupolkujen eriytyminen ja kilpailun korostaminen merkitsevät mekanisme, joka paitsi uusintaa olemassa olevia yhteiskunnallisia eroja, myös tuottaa uutta eriarvoisuutta. Koulumarkkinoiden näkyvin ilmentymä, kouluvalinta, on erityisesti keskiluokkaisten perheiden väline siirtää yhteiskunnallinen asema lapsilleen (van Zanten 2003, 110–120; Whitty 2005). Yhdistettynä suomalaisen yhteiskunnan laajempaan eriytymiseen ja väestöryhmien välisten erojen kasvamiseen (Airio & Niemelä 2009) kouluvalintatilán avaaminen saattaa kiihdyttää koulutuksen periytyvyyttä ja edelleen koulutusryhmien välisiä eroja.

Uusliberalismin myötä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsitteisiin, ideologioihin ja tavoitteisiin on tullut uusia tulkintoja, jotka tulevat näkyviin yksittäisten, fokuoitujen tarkastelujen kautta. 1990-luvulla tapahtuneen ideologisen muutoksen ilmentymänä lainsäädännöllisesti vuoden 1999 alusta voimaan tullessa perusopetuslaissa (L 628/1998) mainitaan oppilaan oikeus hakea muuhun kuin kunnan hänelle osoittamaan lähikouluun. Paitsi että yksittäinen lainsäädännöllinen muutos ilmentää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tulkinnan muutosta, sillä on myös seurauksia koulutus- ja yhteiskuntapoliittiselle sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ihanteelle. Yksilöllisten oikeuksien ja mahdollisuuksien tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden käsitteisiin tulee jännitteitä.

Lähikouluperiaatteen on nähty olleen yhtenäisen peruskoulujärjestelmän kivijalka. Kouluvalintamahdollisuuksien avaaminen ja koulutuksen järjestäjille annettu oikeus valikoida oppilaitaan korostavat koulujen erikoistumista. Kouluvalintojen vapauttamista painottava oikeudenmukaisuuskäsitys pitää sisällään erilaisia tulkintoja eriytyvien koulureittien ja kouluvalintojen myönteisistä sekä kielteisistä seurauksista. Yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien korostaminen kaventaa mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen avulla artikuloituja vaatimuksia koulujen eriytymisen ehkäisemisestä ja koulutuksen periytyvyyden vähentämisestä.

Koulujen eriytyminen kiihdyttää oppilaiden kilpailua ja korostaa numeroarviointia. Huolimatta korkeimman hallinto-oikeuden päätöksestä yksilöllisten arviointien koulukohtaisesta julkisuusperiaatteesta (KHO 2005:26) Suomessa ei kuitenkaan ole toistaiseksi esitetty voimakkaita kannanottoja peruskoulujen ranking-listoista. Osaltaan tätä kehitystä lieventävät estäneet koulutustutkijoiden huoli julkiarvioinnin, oppilasarvioinnin, eriarvoistumisen, leimautumisen ja julkisivujen kiillottamisen kielteisistä seurauksista (Simola 2005). Jo peruskouluvalintojen lisääntyminen aiheuttaa itsessään koulupolkujen eriytymistä, tasa-arvon tavoitteen kääntymistä ”erinomaisuuden eetokseksi” – erinomaisuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden diskurssiksi (Simola 2001, 290–291).

2.2 YHTEISKUNNALLINEN ASEMA JA KOULUSAAVUTUKSET

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo mahdollistuu yhteiskunnan järjestelmätason lisäksi yhteiskuntaluokissa. Koulutuksen periytyvyyden tutkimisella on Suomessa pitkä perinne. Erityisesti 1960-luvulla sosiaalisen liikkuvuuden tutkimus suuntasi tarkastelemaan polkumallien avulla (sosioekonomisen) aseman saavuttamisen prosessia. Sosioekonomisen aseman määrittämiseen sisällytettiin useampia ulottuvuuksia ja elämänvaiheittaista tarkastelua. Koulutuksen ja sosiaalisen aseman periytyvyys näyttäytyi taustatekijöiden, koulutuksen, työhön sijoittumisen ja tulotasojen toisiinsa ketjuuntuneena prosessina (Pöntinen 1983, 22–23; ks. myös Blau & Duncan 1967; Jencks 1973). Pohjoismaissa sosiaalisen liikkuvuuden osoitettiin kanavoituneen erityisesti koulutukseen, joten oli luontevaa että myös tutkimuksen painopisteeksi tuli useimmin korkea-koulutukseen valikoituminen. (Pöntinen 1983, 29–31, 171; Erola 2009.)

1980-luvulla koulusaavutusten ja yhteiskuntaluokan vahva kytkös teoretisoitiin ehdolliseksi valtion taloudelliselle kehitykselle; suotuista taloudellinen kehitys vahvisti yhteiskuntaluokan ja koulusaavutusten yhteyttä ja vice versa (Heyneman & Loxley 1983). Koulutusjärjestelmän ja inhimillisen pääoman kasvun voimakas tavoitteellinen yhdistäminen institutionalisoi koulutuksen entistä tukevammin. Koulutukseen panostettiin poliittisesti ja taloudellisesti; inhimillisen pääoman kehittämistä tuli kansallisesti suunniteltu ja rahoitettu projekti ja peruskoulusta massakoulutuksen kivijalka.

Kuitenkaan sen enempää massakoulutus kuin yhteiskunnallinen vauraus eivät hävittäneet yhteiskuntaluokan merkitystä seuraavan sukupolven luokka-aseman määrittämiselle ja koulutusasemien saavuttamiselle. 2000-luvulla koulutuksen ekspansio on edelleen vahvassa yhteydessä koulutusinflaatioon. Koulutuksen lupaus murtuu eikä tietty koulutustaso takaa yhtä suoraviivaisesti edellisten sukupolvien sosiaalista asemaa. (Aro 2003; 2014.) Massakoulutuksesta seurannut muodollisesti kaikille avoin ja tasalaatuinen koulutus nostaa yleistä koulutustasoa ja lisää koulutuskilpailua vahvistaen perhetaustan vaikutusta koulusaavutuksille (Baker 2006, 172–179). Vaikuttaakin siltä, että koulutusjärjestelmän muutokset muuttavat uusiutumisen keinoja ja muotoja. Vaikka edelleen perheen yhteiskuntaluokka-asema ja lapsen koulunkäynti määrittävät yhdessä aikuisuuden yhteiskuntaluokka-asemaa, koulutuksen periytyvyys ei ole staattinen tai yhdenmuotoinen kehityslinja, vaan jo 1980-luvulla todettiin, että ”[k]oulutuksen yhteiskuntakytkennät uusiutuvat aina sukupolvittain” (Kivinen et al. 1989, 120).

Suomi ei ole luokaton yhteiskunta (Kolbe 2010), vaan uudelleen nousut luokkakeskustelu on osoittanut sen hyvinkin virittyneeksi. Yhteiskuntaluokkatutkimus on kuitenkin muuntunut haastamaan oman luokittelukeskeisyytensä ja laventunut kietoutumaan lähialueille kuten kulttuurin,

kulutuksen, identiteettien ja elämäntyylien tutkimukseen (Kahma 2011; Purhonen 2011). Samalla luokkatutkimus on herkistynyt tulkitsemaan uusia keskiluokkia ja alaluokkaisia ryhmiään sekä uudistunutta suhdetaan muuntuneisiin ammattiasemiin ja yhteiskunnallisiin jaotteluihin (Melin 2004; Erola 2010a). Vaikka yhteiskunnan hierarkioiden, merkitysten ja ryhmien tutkijat ovat osin toisistaan niin etäällä että keskustelua on vaikeaa saada kohtaamaan (ks. esim. Kähkönen et al. 2012; Purhonen 2013), yhteiskunnassa on jaotteluja, joiden pohjalta ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää ja ennakoita. Ja yhä edelleen koulutus on vahvin enustaja ihmisten yhteiskuntaluokkiin sijoittumisessa.

Yhteiskuntaluokan yhteys koulumenestykseen, sosiaalisen perimän mekanismi, kiteytetään usein suomalaisessa kontekstissa lapsuuden aikaiseen sosioekonomiseen asemaan, erityisesti vanhempien koulutustasoon ja -alaan. Esimerkiksi Osmo Kivinen ja Risto Rinne (1995) etsivät 1990-luvulla sosiaalista perimää tutkimalla ”sosiaalisen alkuperän” eli kulttuuripääoman (isän ja äidin koulutustaso) ja sosioekonomisen pääoman (isän ja äidin sosioekonominen asema, ammattistatus ja palkkataso) yhteyksiä koulutus- ja työhön. He havaitsivat koulutuksen periytyvyyden kytköksen, jota koulutuksen ekspansio ei ollut kyennyt murtamaan; huolimatta koulutusmahdollisuuksien avautumisesta kaikilla ei ollut kykyä tai halua hyödyntää avautunutta mahdollisuutta (Kivinen & Rinne 1995). Sitten sosioekonomisen aseman ja koulutuksen yhteyksien tutkiminen on vakiintuneesti keskittynyt tutkimaan oppilasvalikoitumisen sukupuoleen, perhetaustaan ja alueeseen liittyviä eroja (esim. Karisto & Montén 1996; Ahola & Nurmi 1998; Järvinen & Jahnukainen 2001; Järvinen 2003; Kauppinen 2004; Järvinen & Vanttaja 2005).

Voidaan sanoa, että koulutuksen ja sosiaalisen aseman yhtymäkohtien tutkimus on ollut luonteeltaan kvantitatiivista, staattista ja vakiintunutta, keskittyen Pisa-arviointien kaltaisiin mekaanisiin sosioekonomisen aseman ja oppimissaavutusten yhteyksien raportoimiseen tai sosioekonomisten asemien periytyvyyden tutkimukseen. Näillä tutkimuksilla on osoitettu varsin vahvasti, että koulutussaavutukset ja -valinnat kytkeytyvät vanhempien koulutustasoon ja koulutusalaan, sukupuoleen ja asuinalueeseen, sekä kuntien sisällä että kuntien välillä. Vaikka koulutuksen periytyvyyden näkökulmasta korkeakoulutettujen perhetaustan vaikutus on huomattavasti tasoittunut pitkällä aikavälillä (lukuun ottamatta hienoista käännöistä, ks. Kivinen et al. 2012), voidaan yhä karkeasti kiteyttää korkeakoulutuksen tiivistymisen perheeseen tai asuinalueeseen ennakoivan parempia kouluarvosanoja, peruskoulun valintaa, lukiovalintaa ja lukionvalintaa sekä yliopistouraa.

Koulutusalojen, ammattien ja koulutustasojenkaan periytyminen ei ole yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ongelma sinällään. Sellaiseksi se muuntuu vain jos koulusaavutusten taustalla nähdään sellaisia rakenteellisia tekijöitä, jotka toimivat koulutukseen osallistumisen esteenä, tai vastavasti jos koulutuserot johtavat yhteiskunnassa epätoivottuina pidettyihin

seurauksiin. Koulutuksen periytyvyys ja vanhempien luokka-asema näkyvät sekä meillä että muualla koko elämänkaarella: peruskoululaisten oppimistuloksissa, nuorten koulutuspoluissa, aikuiselämän ammattiasemassa, hyvinvoinnissa ja terveydessä (Kupari 2005, 115–118; Sirin 2005, 438–440; Whitty 2005, 107–125; Sulkunen et al. 2010, 34–35; Myrskylä 2011).

Muodollisesti avoimet koulutusmahdollisuudet eivät ole samassa mielessä kaikille yhtä avoimia, vaan ne saattavat peittää alleen mahdollisuuksien rajoitteita, tehdä näkymättömiksi yhteiskunnallisiin positioihin paikantuvia esteitä edetä koulupoluilla. Yksilöllistyneessä koulujärjestelmässä voidaan jopa ajatella, että koulutus on paitsi mahdollisuuksien, myös riskien ympäristö (Komonen 2001, 72–74). Koulujärjestelmä luokittelee lapsia korostuneesti arvioinnilla ja sisältää yhä enemmän yksilöllisiä koulu-uria määrittäviä valintoja. Koulutusurien mekanistisen yhteyden tutkimuksen lisäksi tarvitaankin koulutuksen siirtymisen prosessin tunte-
musta, koulutusvalintojen ja koulumenestyksen periytymisen mekanismeista sekä koulusaavutusten että luokka-asemien näkökulmista.

Peruskoululaisten koulumenestys kiteytyy kouluarvosanoihin, joiden avulla paitsi arvioidaan koululaisten oppimista, myös järjestetään lapset toisen asteen koulutukseen ja edelleen koulutus- ja työurille. Kouluarvosanat ja oppimistulokset kertovat lasten kehityksestä ja oppimisesta ja mahdollistavat kansallisia ja kansainvälisiä vertailuja. Oppimistulosten luokkasidonnaisten erojen tutkiminen tuo myös esiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin paikantuvaa eriarvoisuutta, jota voidaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon toteuttamisen keinoin korjata. Kouluarvosanojen ei voida sanoa olevan huonoja tai epäkelpoja koulumenestyksen mittareita.

Väitöstutkimuksessa käytetty näkökulma koulumenestykseen sisältää kuitenkin koulumenestystä välittävän asenteen, koulumyönteisyyden. Koulumyönteisyys nähdään tutkimuksessa emotionaalisenä muuttujana, joka välittää osaltaan koulunkäynnin kontekstuaalisuutta (Currie et al. 2008, 41; Ahonen 2008, 208–209.). Koulumyönteisyyden asennemuuttuja ilmentää yleistä mielipidettä koulunkäynnistä: koulunkäynnin ulottuvuudet kiertyvät kehäksi, jossa oppimisympäristö, kotitausta, opiskelusta saatava palaute ja akateeminen minäkuva vahvistavat toistensa vaikutusta (ks. esim. Hautamäki et al. 2005; Linnakylä & Malin 2008) ja tukevat oppimaan oppimista. Opiskeluympäristön vuorovaikutuksessa muotoutuva kokonaisuus koulusaavutuksia ja kokemuksia kantaa aina kouluvalintoihin ja ammattiuriin asti; koulumyönteisyydellä on merkitystä paitsi koulusaavutusten kokonaisuuden kannalta, myös koulutushalukkuutta ilmentävänä ja siten koulupudokkuutta ehkäisevänä tekijänä (Järvinen & Vanttaja 2006).

Kouluasenteiden määrittäminen ja tutkiminen osana auki kirjoitettua koulusaavutusten tutkimusta on jossain määrin oppimistulosten arviointia merkittävämpää. Asenteisiin (koulumyönteisyyteen, koulutushalukkuuteen) liittyy arviointien korostamisen alle jääviä mekanismeja, jotka ennakoivat nuorten jatkokoulutusmahdollisuuksia. Lapsen akateeminen

minäkuva ja asenne kouluun rakentuvat erilaisissa sosiaalisissa todellisuuksissa, joihin vaikuttavat lapsen ja vanhemman koulukokemukset, koulutustaso ja käsitykset oppimisen edellytyksistä. Kouluasenteet ovat pysyviä ja jopa ylisukupolvisia; vanhempien omat koulumuistot vaikuttavat siihen miten tyytyväisiä he ovat lastensa koulunkäyntiin. Positiivisesti kouluun muistelevat – erityisesti korkeakoulutetut – vanhemmat suhtautuvat tyytyväisemmin lapsensa koulunaloittamiseen. (Räty 2007; Räty et al. 2005.) Vanhempien koulutusaste yhdistyy myös vanhempien näemyksiin lastensa kyvyistä: akateemisesti koulutetut vanhemmat kokevat lapsensa muita lahjakkaammiksi ja taitavammiksi (Räty & Kasanen 2013). Koulutettujen vanhempien tapa arvostaa koulutusta siirtyy lapselle ja vaikuttaa edelleen lapsen koulutusmotivaatioon, koulumenestykseen ja koulutustavoitteisiin (Kärkkäinen 2004, 294–296).

2.3 NUORTEN HIERARKIAT JA KOULULAISIDENTITEETIT

Lapsen yhteiskunnallinen asema määritetään useimmin perheen aseman, kvantitatiivisessa koulutuksen periytyvyyden tutkimuksessa vielä kaapeammin vanhempien sosioekonomisen aseman kautta. Mittareina vanhempien koulutustaso mielletään useimmin kulttuuriseksi pääomaksi ja sen yhteys koulusaavutuksiin on vahva. Tämän lisäksi tarkastellaan tavanomaisimmin taloudellista pääomaa ja erilaisiin ammattiasemiin perustuvia sosioekonomista asemaa kuvaavia luokituksia. Nämä sosiaalisen aseman mittarit ovat todennäköisimmin koulusaavutusten tutkijoiden käytössä (ks. esim. Sirin 2005, 418–419).

Erityisesti nuorten asema heitä ympäröivässä hierarkiassa ja sitä määrittävä sosiaalinen asema ovat kuitenkin monimutkainen ja kiistelty konstruktio. Koulusaavutuksia ennakoivien tekijöiden kaventaminen vanhempien koulutukseen, tulotasoon ja ammattiasemaan ylikorostaa näiden tekijöiden vaikutuksia (Sirin 2005, 433, 443–444) ja saattaa peittää alleen mekanismeja, joilla nämä asemat kääntyvät nuoren resursseiksi. Tarkasteltavien tekijöiden suppeassa käytössä on usein kyse oikeastaan pääomia kuvaavien mittareiden alioperationalisoinnista. Koulutukselle, rahalle ja ammattiasemalle annetaan auki kirjoittamattomia merkityksiä. Kuitenkin sosiaalisen aseman paremman ymmärryksen saavuttamiseksi sitä kuvastaviin mittareihin on haluttu tuoda myös useammanlaisia sosiaalisen aseman ulottuvuuksia. Koulusaavutusten edellytyksiä arvioidaan muun muassa kotioloihin, asuinalueeseen ja kaveripiiriin liittyvien reunaehtoien, kokemuksellisuuden ja subjektiivisuuden kautta.

Yksi lupaava kvantitatiivisestikin tavoitettava indikaattori on subjektiivinen näkemys omasta sosiaalisesta asemasta. Tavoitteena on huomioida yksilöiden oma subjektiivinen kokemus yhteiskuntaluokasta tai suppeammasta sosiaalisesta ryhmästä. Kyselylomakkeen kysymysmuotoilussa

pyydetään vastaajaa arvioimaan itsensä yhteiskunnallisilla tikkaililla esimerkiksi tulojen, arvostetun työn ja koulutuksen kautta (ks. liite 1). Subjekttiivisen sosiaalisen aseman on osoitettu olevan sosiaalisen aseman oma, erillinen ulottuvuutensa (Goodman et al. 2007; Karvonen & Rahkonen 2011), jolloin sitä voidaan luonnehtia tietynlaiseksi yhteiskuntaluokkaa koskevaksi subjektiiviseksi käsitykseksi, yhteiskuntaluokittuneen identiteetin tekijäksi.

Toinen lasten ja nuorten sosiaalista asemaa koskeva kysymys on missä määrin erityisesti nuorten sosiaalinen asema vastaa vanhempien sosiaalista asemaa. Nuorten vasta muotoutuvassa olemassa omassa asemassa nuorisokulttuurit, elämäntyyli ja perheestä erilliset yhteisöt muodostavat hierarkioita, joita vanhempien sosioekonomisen aseman kautta katsottuna ei tavoiteta. Nuorisotutkimuksen näkökulmasta edellä esitelty subjektiivisen sosiaalisen aseman mittari on kiinnostava ja sen käyttö on osoittanut, että lasten näkemys perheensä sosiaalisesta asemasta pohjautuu osin ns. objektiivisesti mitattuun perheen sosiaaliseen asemaan, mutta on myös siitä irrallinen. Nuorisotutkimus on myös löytänyt uusia risteäviä sosiaalisen aseman ja yhteiskunnallisten hierarkioiden alueita nuorten elämäntyylien tutkimuksesta. Esimerkiksi Tarja Tolonen (2008, 248–249) on osoittanut, miten nuorten puhetavoista voidaan lukea auki erilaisiin olosuhteisiin ja resursseihin paikantuvia elämäntyyliä.

Nuorten sosiaalisia hierarkioita määrittää joiltain osin perheen, erityisesti vanhempien sosiaalinen asema, mutta heillä on myös omia monimutkaisia ja monitasoisia hierarkioitaan. Yksi ilmeinen nuorten hierarkioita rakentava yhteisö on koulu ja sen koululuokat ja opetusryhmät. Vaikka suomalainen koulu tuottaa korkeatasoista ja monipuolista osaamista, jossa oppimistulokset ovat hyviä, tasalaatuisia ja erilaisia lähtökohtia kompensoivia (Kupari et al. 2004, 54–56; Välijärvi et al. 2002, 191–198), koulukokemukset eivät kuitenkaan ole samanlaisia. Perhetaustasta ja koulukokemuksista lapsille hioutuu yhdeksänvuotisen peruskoulun aikana erilaisia koululaisidentiteettejä, jotka sisältävät toimintatapojen lisäksi vaihtelevia odotuksia ja asenteita.

Vanhempien koulutustaso välittyy lapselle lapseen suunnattujen odotusten ja asenteiden kautta, jos vanhemmilla on erityisesti koulutuksen tuomaa tiedon hallintaa ja odotusten saavuttamista tukevaa kulttuurista pääomaa (Green et al. 2003, 465). Kulttuurinen pääoma muokkaa lapsen akateemisen minäkuvan ylisukupolvisena prosessina, jossa vanhempien omat koulumuistot, lapsen koulunkäyntiin sekä lapsen kykyihin kohdistetut odotukset ja uskomukset rakentavat lapsia erottelevia koulutuksellisia todellisuuksia. (Räty et al. 2005; Räty 2007; Räty & Kasanen 2013). Kulttuurisen pääoman ja vanhempien tietojen, taitojen ja tottumusten läheisyys koulukulttuurin kanssa tukee oppilaan sopeutumista vallitsevaan koulukulttuuriin ja edistää siten asenteiden muotoutumista, tapoja toimia koulussa, koulusta saatavien kokemusten laatua ja tietyn koulutuksellisen

position hyväksymistä (Silvennoinen 2002, 54–60; Andres et al. 2007, 154–157; Arinen & Karjalainen 2007, 69–70).

Sosiaalisena organisaationa koulun vaikutus lapseen rakentuu yhtäältä lapsen kotoaan saamalla, makrotasolla sosiaalis-kulttuuris-taloudellista pääomaa tuottavan perustan vahvistamiselle, mutta myös koululuokan mikrotasolla operoivan lapsen itsensä saavuttaman sosiaalisen aseman kautta. Kouluhierarkia rakentuu osittain koulumenestyksen varaan, mutta akateemisen hierarkian lisäksi erotteluja tehdään käyttäytymisen, toimintojen ja harrasteiden pohjalta (Sweeting et al. 2011; Linnakylä & Malin 2008, 598).

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa nuorten hierarkioita on tutkittu myös edellä mainitun subjektiivisen aseman yhteisöllisen tason indikaattorilla, (koulu)yhteisöllisen subjektiivisen aseman mittarilla. Tällä kysymysmuotoilulla vastaajia pyydetään itse arvioimaan sijoittumistaan omaan yhteisönsä, kuten kouluun. Arvioimalla lapsen oman näkemyksen yhtymäkohdista yhtäältä vanhempien sosiaaliseen asemaan ja toisaalta omaan kouluyhteisöasemaan sekä tutkimalla tämän käsityksen muuntumista nuoren kasvaessa on saavutettu hyviä tuloksia muun muassa selitettäessä nuorten terveyseroja. Rakentamalla hierarkia tikapuuindikaattorin perustalle on myös pystytty tyypittelemään nuorten itse arvottamia hierarkioita, jotka pohjautuvat mm. akateemisiin saavutuksiin, sporttisuuteen ja populaariuuteen. (Goodman et al. 2001; Sweeting et al. 2011.)

Mikrotason kouluyhteisöaseman on arveltu vaikuttavan perhetaustasta erillisenä sosiaalisena asemana mm. koulutusurille valikoitumiseen ja jopa työelämäasemiin asti (Almquist et al. 2010). Erityisen merkittävä koululaisidentiteetin muokkaaja on koulun vuorovaikutus, joka tukee kodin kulttuurisen pääoman tai kulttuuriympäristön siirtymistä lapselle (Linnakylä & Välijärvi 2005, 196–197). Sillä miten lapsi kokee pystyvänsä osallistumaan koulun toimintoihin ja miten hän tuntee kuuluvansa kouluun, on merkitystä nuoruuden ja aikuisuuden koulutukseen osallistumisen ja kouluosaavutusten kannalta (Saari 2004, 155–159). Opiskeluympäristö on sosiaalisten suhteiden verkosto, joka jättää jälkensä lapsen oppimiskokemuksiin ja edelleen koululais- ja koulutusidentiteettiin normaalistamalla ja luomalla käyttäytymisodotuksia, palkitsemalla ja arvostelemalla resursseja, ominaisuuksia ja identiteettejä; toisin sanoen sosiaalistamalla oppilaat tiettyyn positioon (Tolonen 2001; Houtsonen 2000, 22–23, 35–41; Cieslik & Simpson 2006, 215–218).

2.4 SOSIAALINEN LUOTTAMUS JA KOULUMENESTYS

Perhetaustan vaikutus kouluosaavutuksiin sisältää perheeseen liittyviä, sukupolvien koulutuksen pituuteen, perheen varallisuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä tekijöitä. Näitä jäsennetään usein Pierre Bourdieun

(1986) käsittein taloudellisena, sosiaalisena ja kulttuurisena pääomana.⁴ Erityisesti taloudellinen ja kulttuurinen pääoma luokittavat perheet yhteiskunnallisiin hierarkioihin, joihin liittyy ryhmälle ominaisia koulutuksellisia tavoitteita ja tavoitteiden saavuttamiseen liittyviä toimintamalleja. Tutkittaessa empiirisesti koulutustasojen siirtymistä vanhemmilta lapsille kulttuurisen pääoman merkitys korostuu ja sen mittaaminen kiteytyy vanhempien koulutusasteeseen. Kulttuurisena pääomana koulutuksen institutionalisoituminen on vahva ja sen voi ennakoida olevan määrittävä tekijä myös peruskouluvaiheen koulusaavutusten näkökulmasta. Vastavasti taloudellisen pääoman yhdistymisen ilmaisen ja julkisen peruskoulujärjestelmän mahdollistamiin koulusaavutuksiin voi ennakoida olevan heikompi ja näkyvän pääasiassa opiskelun fyysisten puitteiden laadussa tai perheen huolien ja taloudellisten vaikeuksien kytköksissä (Coleman 1988, 109). Kulttuurisesta ja taloudellisesta pääomasta muodostuu kuitenkin lapselle ja nuorelle sosiaalisen aseman perusta, joka muotoutuu lapselle subjektiiviseksi käsitykseksi omasta asemastaan.

Subjektiivinen kokemus ympäröivistä hierarkioista sisältää koulutuksen ja materiaalien olojen lisäksi monisyyttä mikrotason prosesseja. Kodin pääoma näkyy koulussa lapsen sopeutumisalttiutena, asenteina, *habituksena* – tai tätä käsitteellisesti yleisempänä *dispositiiona* – joka johdattaa lasta omaksumaan koulun toimintatavat ja asettamaan tavoitteita. Bourdieun habitukseen pohjautuvalla koulutuksellisella dispositiolla kohdennetaan huomio erityisesti koulutustason välittymisen kannalta merkitykselliseen mentaaliseen tilaan, sosialisointia kautta siirtyneeseen tapaan tai tottumukseen, joka perustuu mm. käsityksiin omista mahdollisuuksista saavuttaa tietty koulutustaso. Dispositio voidaan ymmärtää akateemiseksi minäkuvaksi tai haluksi ja päätökseksi sopeutua (*cooperate*) juuri tietynlaiseen, luokkasidonnaiseen koulunkäynnin malliin. (Nash & Lauder 2010, 61–62.) Mitä lähempänä kodin ja koulun kulttuurit ovat toisiaan, sitä helpompi lapsen on sopeutua koulussa vallitsevaan koulukulttuuriin. Vanhempien tiedot ja taidot muuntuvat perheessä asenteiden kautta koulunkäyntiä vahvistavaksi, edistäväksi tai ehkäiseväksi tavaksi toimia. (Andres et al. 2007; Silvennoinen 2002, 54–60.)

4 Kun Bourdieun kulttuurinen ja taloudellinen pääoma ovat tarkemmin eksplikoitua, sosiaalisen pääoman määrittely jää tulkinnallisemmaksi. Sosiaalisella pääomalla voidaan tarkoittaa esimerkiksi perheen sosiaalisia verkostoja, koulusaavutusten näkökulmasta vaikkapa perheen sosiaalisia suhteita, joiden avulla mahdollistetaan lapsen kasvaminen ja oppiminen koulukäyntiä tukevassa ryhmässä (ks. esim. Ilmonen 2000, 17–18; Kovalainen & Österberg 2000). Sosiaaliselle pääomalle on myös muodostunut vakiintunut käsitteistö ja indikaattorit, joita hyödynnetään mm. Tilastokeskuksen väestötutkimuksissa (ks. Hanifi 2012). Bourdieu itse määrittää sosiaalisen pääoman sosiaalisten velvoitteiden (*obligations*) sosiaalisiksi tilaksi, joka voi tietyissä olosuhteissa muuntua taloudelliseksi pääomaksi (ks. esim. Bourdieu 1986; 1989). Väitöstutkimuksessa sosiaalista pääomaa sovelletaan kuitenkin lapsen ja vanhempien sekä opettajan välisen vuorovaikutuksen tulkitsemiseen eikä tarkastella laajempia sosiaalisia verkostoja.

Tavat ja tottumukset, asenteet ja odotukset eivät synny automaattisesti, vaan muuntuakseen lapsen resursseiksi ne edellyttävät sosialisatiota, aikuisten ja lasten vuorovaikutusta, toisin sanoen sosiaalista pääomaa. James Colemanin ”Social Capital in the Creation of Human Capital” (1988) tarjoaa Bourdieun sosiaaliselle pääomalle ja koulusaavutuksille mielekkään sovelluksen. Sosiaalinen pääoma tukee koulusaavutuksia kuten kulttuurinen (ja taloudellinen) pääoma, mutta sen suhde on vahvempi erityisesti suhteessa koulupudokkuuden estämiseen (ks. esim. Furstenberg & Hughes 1995). Sosiaalinen pääoma yhdistyy siten erityisesti dispoitioiden muodostumiseen, mikä tekee siitä kiinnostavan käsitteen koulumenestymisen näkökulmasta. Sosiaalinen pääoma ei ole mikään yksi pääoma, vaan koostuu useista sosiaalisissa rakenteissa syntyvistä pääomista. Toisin kuin muut pääomien muodot, sosiaalinen pääoma piilee toimijoiden välillä ja toimijoiden välisten suhteiden rakenteissa. (Coleman 1988.)

Bourdieun teorioiden mukaan sosiaalinen pääoma ilmenee sosiaalisessa tilassa, jossa kilpaillaan kuten muillakin pääoman kentillä. Lapsella yksi ja erityinen tällainen tila on koulu. Opettaja toimii tilan avaimenhaltijana ja heijastaa ja suodattaa koulun kulttuurin lapseen (Laine 2000, 158–161; 1999, 121–124). Opettaja on kuitenkin myös kasvattajana ja sosiaalistajana hetkenä, jolloin lapsi kotoaan saamiseen pääomineen kohtaa ensimmäisen, pisimmän ja institutionalisoituneimman kodin ulkopuolisen sosiaalisen tilan.

Sosiaalinen tila on myös nuorille yhteiskuntaluokittuneiden asioiden ja erontekojen tila, eräänlainen virtuaalinen todellisuus, joka hallitsee nuorten kuvauksia yhteiskunnallisista asemista (Bourdieu 1998, 22–24). Anthony Giddensin seuraillessa yksilöllistyneessä, kompleksisessä ja epävarmemmassa maailmassa tämä sosiaalinen tila (sosiaalinen järjestelmä) tulee entistä merkityksellisemmäksi lapsen sosiaalisen luottamuksen vahvistumiselle ja ontologiselle turvallisuudelle. Koulu ja opettajan kohtaaminen ovat laajuudessaan ensimmäinen elämänkohta, jossa varhaislapsuuden perustuottamus (*basic trust*) ja turvallisuuden tunne (*emotional security*) joutuvat koetukselle perheen ulkopuolella (ks. Giddens 1991, 35–55; Ilmonen & Jokinen 2002, 67–83).

Sosiaalinen pääoma on sitä vahvempi, mitä tiiviimmin perhe, kavereipiiri, mutta myös kasvatusvastuuta jakavat aikuiset ovat vuorovaikutuksessa. Jos vanhemmat (ja opettaja) tuntevat toisensa, lapsen sosialisatiota ohjaava normisto laajenee ja vahvistuu. (Coleman 1988, 106–107.) Kun perheessä vanhempien ja lasten välinen fyysinen läsnäolo ja lapsen kuunteleminen luovat perustan sosiaaliselle pääomalle, opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa ilmenee sosiaalisen pääoman institutionalisoituneempi kirjo: odotuksiin ja velvollisuuksiin (vastavuoroiseen luottamukseen) liittyvät normit sekä oppimiseen liittyvän tiedon siirtymisen määrä ja laatu. (Ks. Coleman 1988, 116–118.)

Perheessä sosiaalinen pääoma on luonteeltaan kahtalaista. Yhtäältä se on aikuisten ja lasten fyysistä läsnäoloa, yhdessä vietettyä aikaa. Toisaalta se on vanhempien lapsiinsa kohdistamaa huomiota. (Coleman 1988, 111; ks. myös Furstenberg & Hughes 1995.) Molemmilla tavoilla läsnä oleva vanhempi kasvattaa perheen sosiaalista pääomaa. Jälkimmäinen sosiaalisen pääoman muoto voidaan käsittää sosiaalisesti luottamukseksi, jonka avulla koulumenestymisen kannalta merkittävä vuorovaikutusmekanismi tulee ymmärrettäväksi.⁵ Lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa lapselle siirtyy toimintatapoja, jotka vahvistuvat oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Koulun sosiaalisessa tilassa ilmenevä sosiaalinen luottamus rakentuu kodin ja koulun yhteisvaikutuksena.⁶

Teoreettisesti sosiaaliseen pääomaan on yhdistetty sen varhaisimmista kirjoituksista alkaen luottamussuhde, jonka avulla on käsitelty yksilöllistymisen lisääntymisen ja yhteisöllisyyden rapautumisen aiheuttamaa luottamuspulaa ihmisten välillä (Ilmonen 2000, 10–15). Sosiaalinen luottamus lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteina tekee ymmärrettäväksi, miten vuorovaikutus kotona ja koulussa kytkeytyvät toisiinsa. Lapsi tulee kouluun yksilönä, joka kantaa mukanaan perheensä perintöä, roolia, tapoja ja tottumuksia. Perheinstituution sääntöjä, tapoja ja tottumuksia noudatetaan tiedostamatta, ne ovat ikään kuin yhteiskunnallisen aseman ”hiljaista tietoa”. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa lapsi omaksuu kykyjä, taipumuksia, tietoja ja merkkejä, joiden avulla hän hahmottaa institutionaalisia tiloja ja toimii niissä. Jussi Kotkavirta (2000) liittää tämän John Searlen taustakykyä (ks. Searle 1995) vastaavaksi tavaksi toimia instituution (perheen) toimintamuotojen mukaisesti. Lapsi odottaa, tunnistaa ja toimii koulussa tiettyjen perheestä mukanaan kantamiensa taustakykyjen – odotusten – mukaan ja vastavuoroisesti opettaja odottaa, tunnistaa ja vastaa lapsen toimintaan tiettyjen ennako-odotusten mukaan. ”Hiljaisen tiedon”, taustakykyjen kohtaaminen koulun

⁵ *Sosiaalinen pääoma* on yksinkertaisemmillaan kuulumista johonkin ryhmään (koululuokkaan, sukuun, yhteiskuntaluokkaan). Sosiaalisella pääomalla voidaan kuitenkin lähestyä myös vielä mikrotasoisemmin käsitettä *sosiaalinen luottamus*, jonka avulla lapsen ja aikuisen koulusäävutusten kannalta merkittävä vuorovaikutusmekanismi tulee ymmärrettäväksi. Sosiaalista pääomaa on sovellettu ainakin kolmentasoiseen tarkasteluun; sosiaalisen verkostojen ja niiden organisoitumisen tapoihin, sosiaaliseen luottamukseen sekä tähän liittyvien normatiivisten sääntöjen ja vastavuoroisuuden tutkimiseen. Usein käsite kohdennetaan taloudelliseen liberalismiin, työn uudelleen organisoitumisen muotoihin, riskiyhteiskuntaan ja hyvinvointivaltion tarkasteluun (ks. Ilmonen 2000, 10–12), mutta väitöstutkimuksen kontekstissa käsitettä käytetään kapeammassa merkityksessä silloittamaan kulttuurisen ja taloudellisen pääoman siirtymistä lapsille.

⁶ Sosiaalisen luottamuksen sijaan voisi puhua myös luottavaisuudesta (vuorovaikutukseen liittyvistä odotuksista, arvoista, normeista), jonka Adam Seligman (2000) erottaa tuntemattomien vuorovaikutukseen, ennustamattomuuteen liittyvästä luottamuksesta. Väitöstutkimuksessa luottamuksen käsitteellä jäsennetään kuitenkin yksilollisemmin aikuisten ja lasten vuorovaikutuksesta, joten käsitteellisesti eroa luottamuksen ja luottavaisuuden välillä ei ole tarpeellista tehdä.

toimintatavoissa vahvistaa lapsen sosiaalista luottamusta. (Kotkavirta 2000, 62–65.)

Colemanin sosiaalisen pääoman sovellus vastaa pitkälti tämän tutkimuksen asetelmaa. Tavoitteena on ollut tarkastella perheen taloudellista tilaa, vanhempien koulutustasoon kulminoituvaa kulttuurista pääomaa sekä sosiaalista pääomaa, jolla on tarkoitettu tässä tutkimuksessa sekä perheessä koettua turvaa ja tukea, että koulun (lapsen lähiyhteisön) vuorovaikutusta. Tämän lisäksi tarkastellaan sosiaalisen luottamuksen yhteyksiä sosiaaliseen ja fyysiseen turvallisuuteen. Ennakkohypoteesina Colemanin tutkimuksen perusteella voi olettaa, että heikompi sosiaalinen kiinteys (luottamus) ennakoi heikompaa koulumenestystä. (Coleman 1988, 110–113.)

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET SITOUKUKSET

Väitöstutkimuksen nuoria koskeva empiirinen tutkimusasetelma rakentuu laajalle strukturoidulle kyselylomakeaineistolle ja koulutuspoliittisen tasa-arvopuheen asiakirjojen analysoinnille. Kahden erilaisen aineistokokonaisuuden hyödyntäminen asettaa tutkimuksen kahteen eri tutkimusperinteeseen. Kvantitatiivinen tutkimusasetelma asettuu vankemmin tarkastelemaan tutkimuskohteena olevien ilmiöiden kausaalisia suhteita, kun taas kvalitatiivisessa osuudessa korostetaan tutkittavien objektien yhdistyvän niille annettuihin merkityksiin tai ihmisten niistä tekemiin tulkintoihin. (Puuronen 2005, 15–17.)

Kvantitatiivinen tutkimusasetelma sijoittaa väitöstutkimuksen osatutkimukset II–IV nuorisotutkimuksen paradigmoissa (laajassa merkityksessä tutkimustraditioissa, ks. Raunio 1999, 41–47) perustaltaan positivismin alle: numeerisesti tulkittavan kyselylomaketutkimuksen peruslähtökohtana on uskoa siihen, että voimme tutkia nuoria suoraan, havainnoimalla tai haastatteleamalla heitä. Strukturoitu kyselylomakeaineisto ja tilastolliset analyysimenetelmät soveltuvat luontevasti tämän traditioon tutkimusmetodiksi. (Puuronen 2005, 19–20.)

Tarkennettuna tutkimuksen asetelma on luonteeltaan jälkipositivistinen tai ulottuu kriittisen realismin alueelle, sillä kausaalisille numeerisille yhteyksille halutaan antaa tulkintoja, jotka ovat laveampia kuin mitä varsinaisesti mitataan. Metodologia ei varsinaisesti ole antipositivistinen – ei siis asetu etäälle positivismista sinällään – vaan tutkimusmetodeja käytetään tavalla, jossa kriittisen realismin (tai tieteellisen realismin) tapaan oletetaan havaintojen taustalla olevan yhteyksiä, epäsuorasti havaittavia voimia, joita tutkijan tulee tulkita ymmärtääkseen yhteiskunnallisen rakenteen ja yksilöiden välistä suhdetta. (Ks. esim. Raunio 1999, 20–22.) Esimerkiksi vanhempien koulutustaso mittarina ei mittaa vain koulutustasoa, vaan analyttisesti ollaan kiinnostuneita tulkitsemaan, mitä koulutustaso välillisesti merkitsee; mitä implisiittisiä merkityksiä siihen kiinnitetty.

Erityisesti sosiaalisen rakenteen tutkiminen edellyttää uskoa siihen, että yhteiskunnassa on hierarkkisesti järjestynyttä toimintaa, joka syntyy toisistaan poikkeavista merkityksenannoista koulutukselle, vuorovaikutukselle, tavoitteille. Kasvatossosiologisesti pyrkimyksenä on korostaa kulttuuristen muotojen merkitystä yhteiskuntarakenteen uusintamisessa. Luokkarakenteen makrotasojen deterministisyyden sijaan nämä determinantit läpivalaistetaan kulttuurisella ympäristöllä ja selitetään miten tietyn sosiaalisen aseman saavuttamisessa on kyse asenteista, ritualisoiduis-

ta käyttäytymismuodoista, kulttuurisesti muokatuista identiteeteistä ja subjektiviteeteista. Kulttuuriset muodot eivät palaudu pelkästään yhteiskunnan rakenteellisiin tekijöihin, vaan uusintaminen toteutuu kulttuurissa. (Willis 1977, 171–179.)

Myöskään sosiaaliluokkaa sinällään ei voida suoraan havainnoida, vaan tutkija konstruoi sen välillisesti erilaisista distinktioista. Toisin kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, yhteiskunnallisia hierarkioita analysoivassa kvantitatiivisessa asetelmassa merkitysten antamisessa ja tulkinnessa korostuvat tutkijan antamat rajoitukset (tutkijan rakentamat indikaattorit). Nuoret ja aikuiset ovat toimijoita, joiden välisessä vuorovaikutuksessa siirtyy tapoja, tottumuksia ja merkityksiä. Vaikka tutkimuksessa ei suoraan tutkita näitä merkityksiä, siinä tulkitaan merkitysten välittämisen prosessia ja edellytyksiä. (ks. esim. Puuronen 2005, 19–22).

Tutkimus liikkuu kuitenkin myös käsitehistorian tai käsiteanalyysin kentällä. Osatutkimus I lähestyy tutkimusasetelmaltaan koulutuspolitiikan historian tai käsitehistorian (ehkä jopa politisaation) tutkimusta ja sen metodologia sitoutuu konstruktionismiin. Tutkimuskohdetta – koulutuspoliittista järjestelmää – tutkitaan koulutuspoliittisten diskurssien kautta, osana ihanteille ja ideologioille tuotettuja merkityksiä. Koulutuspoliittisten diskurssien nähdään synnyttävän kielessä ja sen sosiaalisessa rakentumisessa vastakkaisia merkityksiä, joilla on implisiittisiä seurauksia myös koulujärjestelmään. Käsitteiden käyttö ja muuntuminen ajassa seuraavat kehitystä, jossa vanhat ja staattiset käsitteet määritellään uudelleen ja muunnetaan samalla ilmaisemaan muutosta ja prosessia. Näin ollen käsitteillä tuotetaan uusia merkityksiä aiempien merkitysten päälle tai rinnalle, joilla perusteellaan myös koulutuspoliittisia muutoksia. (Aarnio 1998.)

Epistemologisesti positivismiin painotus tarkoittaa tutkijan ja todellisuuden välistä etäisyyttä, objektiivisuutta. Väitöstutkimus astuu kuitenkin myös realismin alueelle nähdessään tutkimuksellisten määrittelyjen olevan historiallisesti tuotettuja ja tutkimusmenetelmien tuomien vastausten olevan vain osittaisia, tutkijan tulkitsemia ja konstruoituja. Tuloksia esitetään hyvin vähän tiukkojen kausaalisuhteiden muodossa ja tutkimustuloksia pyritään pikemminkin tulkitsemaan auki vahvasti konstruoivalla otteella. Toisaalta tutkimus on myös etäällä kasvatussociologian tutkimusvirtauksesta, jossa selitetään käyttäytymistä puhtaammin yksilöllisillä ominaisuuksilla. Lapsen oppimisedellytysten ja biologisten ominaisuuksien huomioiminen olisi painottanut tutkimusta kasvatussociologiseen ja kasvatuspsykologiseen suuntaan ja ilmiselvästi tuonut koulumenestyksen tutkimiseen aivan uusia tuloksia. Aineiston rajallisuudesta johtuen tätä tutkimussuuntausta ei kuitenkaan pystytty toteuttamaan. Toisaalta valittu tarkastelunäkökulma antaa tilaa tarkastella tarkemmin koulutusociologisesti värittyneitä yhteyksiä.

3.2 KYSYMYS RAKENTEESTA JA TOIMIJASTA

Tutkimuksen kohde – yleisellä tasolla koulusaavutusten ja yhteiskuntaluokan suhde – sijoittuu yhteiskunnallisten rakenteiden ja toimijoiden risteävälle alueelle. Yhteiskuntaluokat nähdään tutkimuksessa sosiaalisina suhteina, joissa perheet, koulut ja koulutuspoliittiset järjestelmät muodostavat sosiaalisten ja poliittisten organisaatioiden kehikon, sosiaalisen rakenteen, joka asettaa (tai johon asetutaan) yksilöt ja perheet yhteiskunnallisiin hierarkioihin. Tutkimuksessa rakenteen ja toimijan suhdetta ei pelkistetä deterministiseksi yhteydeksi, vaan toimijalle annetaan autonomiaa tarkastelemalla taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien lisäksi sosiaalisten ryhmien käytänteitä. Sosiaaliset organisaatiot (perheet, koulut) ja siten myös koko sosiaalinen rakenne tulee havaittavaksi vain sosiaalisten suhteiden ja niihin liittyvien soveliain käytäntöjen kautta. (Ks. esim. Nash & Lauder 2010, 15–18.)

Tutkimuksen tulokset jäsennetään yhteenvedossa Roy Nashilta (Nash & Lauder 2010, 15–18) lainatun jaottelun avulla; koulunkäynnin tasavertaisia mahdollisuuksia tarkastellaan a) yhteiskunnan rakenteellisten ominaisuuksien (*structural properties of society*), b) yksilöiden dispositioiden (*dispositions of individuals*) sekä c) sosiaalisten ryhmien käytänteiden (*practices of social groups*) tasoilla.

Rakenteella tarkoitetaan sosiaalisia suhteita, jotka syntyvät ja tulevat näkyviin vuorovaikutuksessa. Yhteiskunnallista rakennetta ei ole olemassa itsessään, vaan se muodostuu sosiaalisista suhteista, joissa ihmiset rakentavat hierarkioita, käyttäytyvät näiden hierarkioiden ennako-oletusten mukaisesti sekä käyttävät valtaa ylläpitääkseen tai vahvistaakseen oman ryhmänsä sijoittumista.

Koulutuspoliittiset rakenteet ovat yhtäältä koulujärjestelmän rakenne, järjestämisen muoto ja tapa, joka puitteistaa koulutusmahdollisuudet, ja toisaalta yhteiskuntaluokkaan ja sen hierarkioihin liittyvä rakenne, joka järjestää yhteiskunnallisista asemista riippuvaiset koulutusmahdollisuudet. Yhteiskuntaluokkarakennetta lähestytään tutkimuksessa nuorten positioista käsin. Nuoret ovat eräänlaisessa ”välitilassa”, jossa heidän yhteiskunnallinen sijaintinsa on yhdistelmä lapsuudenkodin yhteiskunnallista asemaa, nuorten omia sosiaalisia järjestyksiä sekä subjektiivista kokemusta näistä järjestyksistä. Tutkimuksessa tarkastellaankin sosiaalista asemaa, joka kuvaa vanhempien sosioekonomista asemaa sekä nuoren omia hierarkioita.

Disposition käsitteen kautta tutkimuskohteeksi rajataan koulumenestyksen yhteiskuntaluokkaan kytkeytyvä alue. Teoreettisesti dispositio tulkitaan lapsen koulumenestystä rakentavaksi ominaispiirteeksi, koulunkäynnin mielenlaaduksi tai orientaatioksi, joka perustuu mm. käsityksiin omista mahdollisuuksista (Nash & Lauder 2010, 61–62). Dispositiolla tavoitellaan samaa toimijan ja rakenteen yhdistämistä, johon Bourdieu (1998, 16–20) viittaa käsitteellään habitus. Molemmat voidaan nähdä

”dispositionaalisten” teorioiden käsitteiksi, toisin sanoen sosiaalisiksi teorioiksi joilla pyritään ratkaisemaan yhteiskuntaluokan ja toiminnan kausaalisia ketjuja; ihmisten kyky toimia on riippuvainen heidän sosiaalisesta osaamisestaan, joka ruumiillistuu (empiirisesti todennettavassa olevassa) habituksessa (Nash 2003, 55). Monissa yhteiskuntaluokkia ja koulusaavutuksia tarkastelevissa tutkimuksissa tällaisia dispositionaalisia asetelmia kuvataan implisiittisesti (mm. Willis 1978).

Koulumenestykseen sovellettuna dispositio määritellään koulumyönteisyydeksi tai -kielteisyydeksi, toisin sanoen arvosanalla mitatun koulumenestyksen taustalla vaikuttavaksi koulutukselliseksi orientaatioksi, joka ilmenee lapsen asenteena koulunkäyntiin ja ennakoi hyvää tai huonoa koulumenestystä. Yhteiskuntaluokka ilmenee kuitenkin vain siinä määrin, kuin luokkaperustaiset tavat ja toiminnot otetaan käyttöön (Wacquant 2013, 99), joten dispositio luokkasidonnaisena kouluorientaationa tulee näkyviin esimerkiksi kytkeytyneenä perheiden luokkasidonnaiseen tapaan tukea tietynlaista koulunkäynnin muotoa.⁷

Kolmanneksi tutkimuksessa määritellään *sosiaalisten ryhmien käytäntö* tarkoittamaan dispositiota vahvistavaa sosiaalista tilaa; väitöstutkimuksessa erityisesti perheen, lasten, opettajien ja oppilaiden sosiaalisia suhteita. Bourdieulaisittain tulkittuna käytäntöjen tutkiminen kohdistaa huomion toissijaisiin tekijöihin (*secondary properties*), käytäntöihin jotka vahvistavat ja yhdistävät rakenteen (luokan), disposition (orientaation) ja kentän toisiinsa (Bourdieu 1984, 95–100).

Hyvä tai heikko koulumenestys seuraa kodin ja koulun sosiaalisten suhteiden laadusta, lapsen ponnisteluista hyvien arvosanojen saavuttamiseksi (käytännöistä) sekä perheen sosiaalisesta asemasta, yhteiskuntaluokasta (rakenne). Käytäntö määrittäyty tällöin toimintamalliksi, jossa kouluarvosanat ja asenteet kytkeytyvät lasta ympäröivien instituutioiden vuorovaikutuksen laatuun sekä yhteiskunnalliseen asemaan. Käytäntö synnyttää tai vahvistaa dispositioita ja päinvastoin. Tutkimuksen asetelmassa tätä dynamiikkaa kuvataan analysoimalla koulumenestystä a) koulumyönteisyyden sekä b) kouluarvosanojen muodoissa.

Koulumenestyksellä tarkoitetaan tutkimuksessa (toisiaan vahvistavina) koulumyönteisyyttä ja kouluarvosanaa, käytännöllä sosiaalisen ympäris-

⁷ Koulutusdispositio voi luonteeltaan olla hyviä kouluarvosanoja edistävä tai niihin välinpitämättömästi suuntautunut, mutta tässä tutkimuksessa kohteena on positiivinen suhtautuminen kouluun ja sen yhteys kouluarvosanaan. Disposition käsitteen rajaamana tutkimuskohteena on tuolloin koulumenestyksen yhteiskuntaluokkasidonnaisuus eivätkä esimerkiksi yksilölliset kyvyt tai lahjakkuus. Koulumyönteisen disposition kuvauksesta ei myöskään voida suoraan johtaa kääntäen koulukielteisen disposition attribuutteja, vaikka koulumenestystä tukevien asenteiden vähäisyydestä ja koulutuksellisesti myönteistä dispositiota vahvistavien tekijöiden puutteesta tällaisia voitaisiin tulkita. Koulukielteisen tai esimerkiksi ei-akateemisesti orientoituneen koulutusdisposition tutkimiseen tarvittaisiin kuitenkin omat käsitteistönsä ja toisenlaisten välittävien tekijöiden tuntemusta.

tön (perheen ja koulun) vuorovaikutusta ja yhteiskuntaluokalla lasta ympäröivien hierarkioiden kokonaisuutta, joka ruokkii tähän sosiaalisten tilojen ja orientaatioiden kehään kulttuurisia, taloudellisia ja sosiaalisia pääomia.

Käytäntö on kuitenkin myös yhteiskunnallisia käytäntöjä, järjestelmän luomia mahdollisuuksia: koulunkäyntiin liittyvistä mikrotason käytänteisistä tulee yhteiskunnallisesti kiinnostavia jos ne kytketään sosiaaliseen rakenteeseen ja siihen suhteutettuun dispositioon (Nash & Lauder 2010, 18–19). Tästä näkökulmasta koulujärjestelmä kuvataan myös tutkimuksessa makrotason instituutioksi, joka avaa tai sulkee mesotason instituutioiden (koulut) ja mikrotason toimijoiden (aikuiset ja lapset) toimintamahdollisuuksia. Tutkimuskäsitteet ja niiden empiiriset indikaattorit kuvataan seuraavassa luvussa.

3.3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA KESKEISET KÄSITTEET

Taulukossa 1 kuvataan kolmen tulosluvun teemat, tutkimuskysymykset ja käsitteet. Jokaiseen alalukuun kohdennetaan omia tutkimuskysymyksiä, joita ratkaistaan keskeisten käsitteiden avulla. Neljännessä alaluvussa vedetään yhteen käsitteiden välisiä suhteita ja viidennessä tiivistetään tutkimuksen keskeiset tulokset.

Taulukko 1. Tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset ja keskeiset käsitteet

Päätutkimuskysymykset

(1) Miten mahdollisuuksien tasa-arvoa koskevat määrittelyt muuntuvat ajassa?

(2) Miten nuoren koulumenestys yhdistyy sosiaaliseen asemaan ja sosiaaliseen turvallisuuteen kodissa ja koulussa?

Teema	Tutkimuskysymys	Keskeiset käsitteet
Kouluvalinta ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo	Miten oppilaiden sijoittumisen ja valikoitumisen periaatteet heijastavat mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteelle annettuja merkityksiä sekä niiden muutoksia eri aikakausina?	Oikeus yksilöllisiin valintoihin, mahdollisuuksien tasa-arvo
Sosiaalinen asema ja koulumenestys	Määrittääkö sosiaalinen asema koulumenestystä?	Sosiaalinen asema, koulumenestys
Sosiaalinen turvallisuus ja koulumenestys	Miten kodissa ja koulussa ilmenevä sosiaalinen luottamus ja turvallisuus yhdistyvät koulumenestykseen? Määrittääkö sosiaalinen asema sosiaalista luottamusta? Onko koulumyönteisyys koulumenestyksen dispositio?	Lasten ja aikuisten vuorovaikutus, sosiaalinen luottamus, koulumenestys

Tutkimusasetelmassa on kolme laajempaa teemaa. Ensin tarkastellaan yhteiskunnan rakenteellista tasoa tutkimalla koulujärjestelmän muutosta sekä mahdollisuuksien tasa-arvoa. Teemaa lähestytään erityisesti kouluvalintamahdollisuuksien yksilöllistymiskehityksen näkökulmasta tiivistämällä osatutkimuksen I tuloksia, jotka pohjautuvat koulutuspoliittisten asiakirjojen analyysiin ja koulutussosiologiaan tutkimuksiin.

Toisen teeman kohdalla tarkastellaan nuoren sosiaalisen aseman ja häntä ympäröivien hierarkioiden suhdetta koulumenestykseen. Toisena yhteenvedon teemana ovat kolmen kvantitatiivista aineistoa käsitelleiden osatutkimusten II–IV tulosten pohjalta sosiaalinen asema ja koulutusdispositiot. Osatutkimuksissa nuorten hierarkiat operationalisoitiin sosiaalisen aseman ulottuvuuksina vanhempien koulutusasteeksi (kulttuuripääoma) ja nuoren taskurahaksi (taloudellinen pääoma), mutta lisäksi perhe-taustaa tarkasteltiin laajemmilla tai laadullisemmilla mittareilla kuten perherakenteella, vanhempien työttömyydellä ja subjektiivisella sosiaalisella asemalla.

Sosiaalisen aseman mittarit on tutkimuksessa jaoteltu objektiivisiin ja subjektiivisiin. Objektiivisilla sosiaalisen aseman mittareilla viitataan edellä esiteltyihin tutkijan määrittämiin sosiaalisen aseman mittareihin, kun taas subjektiivisilla sosiaalisen aseman mittareilla vastaajaa pyydetään arvioimaan itse asemaansa yhtäältä ympäröivässä yhteiskunnassa ja toisaalta mikrotason sosiaalisessa yhteisössään. Ensimmäisessä on tiedusteltu nuorelta hänen perheensä sijoittumista yhteiskunnalliseen hierarki-

aan ja jälkimmäisessä hänen sijoittumistään kouluyhteisön hierarkiaan (ks. tarkemmin osatutkimus II).

Tutkimuksessa käytetty koulumenestyksen määrittely on tutkimusprosessin aikana laaventunut kouluarvosanojen lisäksi niitä välittävään koulutusdispositioon – koulumyönteisyyteen. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta koulumenestystä tarkastellaan kouluarvosanojen ja koulumyönteisyyden yhdistelmänä ja analysoidaan näitä kahta osa-aluetta selittäviä tekijöitä. Kiinnostus kouluarvosanan ja koulumyönteisyyden käsitteelliseen yhdistymiseen on noussut aineiston analyysien pohjalta. Aineistosta tehdyssä pro gradu -työssä (Kalalahti 2010) tulkittiin koulusaavutuksia osana vielä laajempaa koulukiinnittymisen (*attachment, bonding, connectedness, engagement*, ks. esim. Libbey 2004) kokonaisuutta, jonka pohjalta koulumyönteisyyden ja kouluarvosanan ennakoitiin korreloivan vahvasti toistensa kanssa.

Koulumyönteisyyden, -viihtyvyyden ja kiinnittymisen määrittelyjen ja mittaamisten kirjo on rikas (Liinamo & Kangas 1995; Willms 2003; Fredricks et al. 2004; Linnakylä & Malin 2008), mutta karkeasti ne tiivistyvät kouluviihtyvyyden ja kouluasenteiden teemoihin. Väitöstutkimuksessa käytettävä koulumyönteisyyden muuttuja painottuu tässä jaottelussa kouluasenteiden mittaamiseen. Emotionaalisenä muuttujana koulunkäynnistä pitäminen (*liking school*) syntyy ja suuntaa yhdessä koulun ilmapiirin, koulutyön rasittavuuden ja koulumenestyksen kanssa koulu-uraa ja koulupudokkuutta. (Ahonen 2008, 208–209; Currie et al. 2008, 41.)

Koulumenestyksellä tarkoitetaan tutkimuksessa kouluarvosanoja (lapsen ilmoittama viimeisimmän todistuksen keskiarvo) ja koulumyönteisyyttä (”pidätkö koulunkäynnistä?”). Tutkimustehtävänä on tarkastella toisen ja kolmannen teeman kohdalla (a) muodostuuko näistä kahdesta ulottuvuudesta toisiinsa kietoutunut kokonaisuus sekä (b) jäsenyykö koulutusdispositio yhteiskuntaluokittain – tutkimuksessa erilaisin sosiaalisen aseman ulottuvuuksien mukaan.

Kolmannen teeman muodostavat koulumenestys ja sosiaalinen turvallisuus. Sosiaalista turvallisuutta jäsennetään kodin sosiaalisena pääomana (sosiaalisena luottamuksena) sekä koulun sosiaalisena turvallisuutena. Sosiaalinen luottamus on aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta ja koulun sosiaalista turvallisuutta ilmentävät opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus, koulukaverisuhteet, koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus sekä koulun työskentelyilmapiiri. Lisäksi tutkimuksessa analysoidaan fyysisistä turvallisuutta. Näistä turvallisuuden ulottuvuuksista yhteenvedossa keskitytään pääosin koulusaavutusten kannalta merkittävimmiksi osoittautuneisiin sosiaaliseen luottamukseen ja turvallisuuteen sekä keskustellaan sosiaalisen aseman ja sosiaalisen turvallisuuden yhtymäkohdista myös perheen vakaan työllisyys- ja perhemuototilanteen kautta.

Taulukossa 2 ovat tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niitä vastaavat indikaattorit. Taulukon koon vuoksi yksityiskohtaiset kyselylomakkeen kysymykset on koottu liitetaulukoon 1.

Taulukko 2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niitä vastaavat indikaattorit (kyselylomakkeen kysymykset ks. liite 1)

Keskeiset käsitteet	Indikaattorit
Sosiaalinen asema	Perherakenne
Objektiivinen sosiaalinen asema	Vanhempien työttömyys
	Vanhempien koulutus
	Taskuraha
Subjekttiivinen sosiaalinen asema	Subjekttiivinen sosioekonominen asema
	Subjekttiivinen koulu yhteisö asema
Sosiaalinen ja fyysinen turvallisuus	
Sosiaalinen luottamus	Tuki vanhemmilta (summamuuttuja)
Koulun sosiaalinen turvallisuus	Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (summamuuttuja)
	Koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus (summamuuttuja)
	Koulukaverisuhteet (summamuuttuja)
	Koulun työskentelyilmapiiri (summamuuttuja)
Koulun fyysinen turvallisuus	Koulun fyysinen turvallisuus (summamuuttuja)
Koulumenestys	
Kouluarvosana	Oppilaan ilmoittama koulutodistuksen keskiarvo
Koulumyönteisyys	Koulunkäynnistä pitäminen
Opiskeluvaikkeudet	Koulunkäynnin sujuminen (summamuuttuja)

3.4 AINEISTOT

Tutkimuksen koulutussosiologisen viitekehyksen muodostaa osatutkimuksen I aineisto. Aineiston sekundaarilähteitä ovat aikaisempi koulutussosiologinen ja -poliittinen tutkimus sekä aikalaisanalyysit, joiden avulla asetetaan osatutkimuksen I tutkimustehtävä. Sekundäärilähteet rajaavat myös tutkimusasetelman neljään käsitehistorialliseen kerrostumaan, joista varhaisin alkaa Keisarillisen Majesteetin Armollisen Julistuksen Suomen kansakoulutoimen lopullisesta järjestämisestä (1866) antamisesta ja viimeisin päättyy pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmaan (2011). Primaarilähteinä toimivat tutkimustehtävän kannalta keskeiset koulutuspoliittiset valtiopäiväasiakirjat (vuosilta 1963, 1967, 1968, 1977, 1990, 1998), komiteamietinnöt (n = 4) ja lait (n = 5), joiden avulla tarkastellaan tutkimustehtävää käsitteanalyttisesti (aineistosta tarkemmin ks. osatutkimus I).

Kvantitatiivisten osatutkimusten II–IV runko muodostuu *Health and Well-being in Youth - Comparison of 15-year-olds in Helsinki and Glasgow (HelGla)* -nuorisotutkimushankeen helsinkiläiskoulujen 9.-luokkalaisille suunnatusta kyselylomakeaineistosta vuosilta 1998 (n =

2490), 2004 (n = 2369) sekä 2010 (n = 2486) sekä soveltuvin osin vastaavien vuosien (samojen vastaajien) Kouluterveyskyselystä. Kouluterveyskysely on Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) vuosittain toistuva valtakunnallinen koululaisille suunnattu kysely. Nuorisotutkimushankkeen aineisto kerättiin Kouluterveyskyselyn yhteydessä ja väitöstutkimuksessa käytetään molempia kyselyitä.

Otoksessa oli (ensimmäisessä vaiheessa) 39 koulua (noin 2/3 helsinkiläiskouluista) ja vuoden 2004 aineistossa 32 koulua. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen oppilaiden vastausprosentti oli 80 (n = 2369, 29 koulua, joista 4 ruotsinkielistä). Erityiskoulut on rajattu pois analyyseista ja ruotsinkieliset koulut ovat mukana vain vuoden 2004 osalta. Summa-
muuttajat on tehty vuosien 1998 ja 2004 aineistojen perusteella ja toistettu vuoden 2010 aineistoon. Liitteessä ilmoitetut alfat ilmoitetaan yhdistetystä aineistosta aineiston kuvauksen yhtenäisyyden säilyttämiseksi (ks. myös Kalalahti 2010). Aineisto kerättiin luokkahuoneissa opettajien valvoessa työskentelyrauhaa. Vastaustilanteessa syntyvää katoa oli siten käytännössä vähän ja lomakkeen täyttämiseksi oli hyvä työrauha. Lomakkeet palautettiin suljetuissa kuorissa ja oppilaille esitettiin, miten tutkimuksen anonymiteetti säilytetään.

Luvussa 4.3 kuvataan sosiaalisen luottamuksen ja perhetaustan yhteyksiä vuoden 2010 aineistossa. Tuossa aineistossa on 2486 vastannutta, joista poikia on 1205 ja tyttöjä 1281. Suurimmalla osalla vastanneista on ainakin toinen vanhemmista korkeakoulutettu (53 %), korkeintaan toisen asteen koulutus (lukio tai ammatillinen koulutus) on neljänneksellä lasten vanhemmista. Valtaosan (76 %) perhemuoto on ns. ydinperhe (äiti ja isä). Vastaajien perheistä noin 28 prosentilla (n=688) on ollut työttömyyttä vastaushetkeä edeltävänä vuonna, toisella vanhemmalla oli ollut työttömyysjakso 25 prosentilla vastanneista, molemmilla vanhemmilla puolestaan kolmella prosentilla. Aineisto vastaa karkealla rajauksella pääpiirteisään koulutustasoltaan saman ikäisten helsinkiläisvanhempien koulutustasoa: vuonna 2011 korkeakoulutettuja (alin, alempi ja ylempi korkeakouluaste) 30–49 -vuotiaista oli Helsingissä 59 prosenttia (SVT 2012). Helsingin työttömyysaste oli vuonna 2011 7,6 prosenttia (Helsingin kaupungin tietokeskus 2012), mutta työttömyysaste ei ole vertailukelpoinen kyselylomakeaineiston kanssa, jossa kysyttiin oliko perheen huoltajilla ollut työttömyyttä koko edeltävän vuoden aikana.

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. Tutkimuksessa ei esitetä koulukohtaisia vertailuja, joista koulut tunnistettaisiin tai joiden perusteella voitaisiin tehdä johtopäätöksiä tiettyjen koulupiirien oppilaspuolesta tai koulujen paremmuudesta. Koulutuksen järjestäjällä on lakisääteinen velvollisuus arvioida järjestämäänsä opetusta ja korkeimman hallinto-oikeuden päätöksellä (KHO 2005:26)

koulutuksen arviointitiedot (myös koulukohtaiset tiedot) ovat julkisia, mutta tieteellistä tutkimustyötä tai opinnäytetyötä koskevan julkisuuslain (L621/1999, 24§) mukaan ko. asiakirjat ovat tietyin edellytyksin salassa pidettäviä.

3.5 KVANTITATIIVISET ANALYYSIMENETELMÄT

Kyselylomakkeen käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä suuntaa tutkimuksen kvantitatiivisten tutkimustulosten tieteenfilosofisia ja tutkimuskysymyksellisiä näkökulmia. Kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen nojautuvassa survey-tutkimuksessa ajatellaan tutkittavan ilmiön olevan systemaattisesti mitattavissa (Alkula et al. 1994, 22, ks. myös Alastalo 2005, 14–17) eli ilmiön tarkastelu tulee tiivistää kyselylomakkeella tavoitettaviksi käsitteiksi ja numeeriseksi tiedoksi.

Laajasta lomakkeesta analyysiin tiivistettiin oleellisin tieto summamuuttujiin, jotka mahdollistivat tulosten kuvaamisen tutkimusraportin edellyttämällä tiiviillä muotoilulla. 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 tutkittavaa ulottuvuutta kuvaavaa muuttujaa pääkomponenttianalyysiin. Pääkomponenttianalyysin avulla varsinaiseen analyysiin valittiin yksittäisiä koulunkäynnin ja opiskeluympäristön ulottuvuuksia. Näitä kuvasivat osittain summamuuttajat ja osittain yksittäiset muuttajat.

Faktorianalyysimenetelmäksi valittiin pääkomponenttimenetelmä (*PCA, Principal Component Analysis*), joka eroaa perusajatukseltaan faktorianalyysistä (*EFA, Explorative Factor Analysis*). Molemmissa menetelmissä ajatellaan, että runsaasta muuttujajoukosta on havaittavissa, yhteisiä piirteitä tai ulottuvuuksia. Analyysien avulla muodostetaan muuttujista yhdistelmiä, pääkomponentteja tai faktoreita. Menetelmät eroavat kuitenkin tekniseltä toteutukseltaan toisistaan ja saattavat tuottaa erilaisia ratkaisuja. Pääkomponenttimenetelmän on esitetty soveltuvan tilanteeseen, jossa selvitetään, kuinka moneen itsenäiseen vaihtelukomponenttiin suuren muuttujajoukon kokonaisvaihtelu tiivistyy. Menetelmän avulla saadaan tiivistettyä ilmiöön liittyvää hajanaisuutta. (ks. esim. Jokivuori & Hietala 2007, 89.) Koska pääkomponenttimenetelmä laskee teknisesti muuttujien väliset yhteydet, muuttajat tuottavat komponentit. Sen sijaan faktorianalyysissä faktorien taustalla ajatellaan olevan jokin teoria, jonka kautta muuttajat ovat yhteydessä toisiinsa. Tällöin faktorit muodostavat muuttajat. Pääkomponenttimenetelmä soveltuukin paremmin tutkimuksen laajan aineiston rakenteen selvittämiseen kuin faktorianalyysi, jolla tulkittaisiin paremmin muuttujien taustalla olevaa teoriakehystä (Metsämuuronen 2003, 519).

Analyysin tuottamien pääkomponenttien tulkinta rakennettiin analyysissä muuttujien saamien latausten tulkinnan avulla. Komponenttimatriiseista tehtiin sisällölliset tulkinnat tarkastelemalla komponenttien kärkimuuttujia eli muuttujia, joiden lataukset ovat korkeimpia. Eräänlaisena raja-arvona kärkimuuttujille on esitetty arvon 0,5 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 et al. 1994, 273–275, Jokivuori & Hietala 2007, 100.)

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 reliabiliteettianalyysillä. Aineistossa on hyvin vähän puuttuvia tietoja, joten summamuuttujien tekemistä keskiarvoja käyttämällä ei koettu ongelmaksi.

Korrelaatioiden, pääkomponenttianalyysien ja tutkimusteorioiden perusteella kysymysten määrää rajattiin edelleen reliabiliteettianalyysiin, jonka jälkeen muuttujista tehtiin summamuuttujia. Summamuuttujien muodostamisen tarkoituksena on kuvata abstrakteja ja moniulotteisia ilmiöitä kuten koulunkäyntiä tai opiskeluvaikeuksia yhdellä kokonaisuittarilla ja samalla nostaa tutkimuksen reliabiliutta (ks. esim. Alkula et al. 1994, 100–102). Reliabiliteettianalyysin avulla puolestaan tarkastellaan, miten hyvin summamuuttujan osiot mittaavat samaa asiaa, miten hyvän mittarin sisäinen konsistenssi on (*internal consistency*) (ks. esim. Metsämuuronen 2003, 105–108). Summamuuttujien muodostamisessa käytettiin reliabiliteettianalyysinä yleisesti käytössä olevaa *Cronbachin alfa*-kerrointa, joka perustuu muuttujien välisten korrelaatioiden vertailulle. Alfa-kertoimet, kuten muutkin tarkemmat tilastolliset kuvaukset, on kuvattu artikkeleiden analyysien yhteydessä.

Analyysissä käytetyssä logistisessa regressioanalyysissä tavoitteena oli tarkastella ”todennäköisyyksiä” tai ”riskiä” kuulua koulumyönteisten tai hyvien arvosanoja saavuttaneiden lasten ryhmään, joten muuttujien tuli olla dikotomisoituja. Analyysissä olisi ollut mahdollista käyttää myös muita monimuuttujamenetelmiä, kuten erilaisia varianssianalyysin sovelluksia, mutta muuttujien nähtiin olevan luonteeltaan pitkälti luokittelevia, ei jatkuvaluonteisia. Luokittelevien muuttujien tarkasteluun ristiintaulukointi ja siitä jalostetut regressioanalyysit vaikuttivat soveliaimmilta menetelmiltä.

Logistisessa regressioanalyysissä selittäviä muuttujia käytettiin luokiteltuin, jotta niiden selityskykyä kuvaava tulkinta pysyi yksiselitteisempänä ja jotta taustatekijöiden vaikutusta voitiin tarkastella ryhmittäin

luokkien sisällä. Analyyseissa käytettiin vaihtelevasti askeltavaa ja pakottavaa logistista regressioanalyysia. Askeltavassa mallissa selittävät muuttajat tulevat analyysin mukaan niiden selityskyvyn mukaisessa järjestyksessä. Muuttajat, jotka eivät tuo malliin lisää tilastollisesti merkitsevää selitysvaimaa, jäävät mallista pois. Näin analyysissa voitiin tarkastella myös sitä, mitkä valituista tekijöistä olivat mallin kannalta tilastollisessa mielessä parhaita koulunkäyntiä selittäviä tekijöitä, kuten osatutkimuksessa III. Pakotetun mallin etu puolestaan on siinä, että saadaan tarkasteltua myös askeltavasta mallista pois jääneiden muuttujien yhteyksiä ja vertailtua näiden riskisuhteita (*odds ratioita, OR*) esimerkiksi eri malleissa (kuten osatutkimuksessa II) tai eri ryhmissä tyttöjen ja poikien välillä (kuten osatutkimuksessa IV). Osatutkimuksen III analyysille toteutettiin yhteenvetoon uusi analyysi, jossa vaihdettiin selittäviä tekijöitä ja muutettiin askeltava malli pakottavaksi malliksi, jonka avulla saatiin täsmennettyä osatutkimuksessa III julkaistuja tuloksia.

Logistisen regressioanalyysin tulosteissa esitetään ristitulosuhteita kuvaavat tunnusluvut (odds ratio, OR) ja niiden luottamusvälit (95 %). Odds kuvaa tarkasteltavan tapahtuman tai ilmiön (tässä koulumyönteisyys / hyvä koulumenestys) todennäköisyyttä suhteessa siihen että ilmiötä ei tapahdu (vastaaja ei kuulu koulumyönteiseen / hyvän koulumenestyksen ryhmään) ja siten odds ratio ilmentää kahden oddsin (vedonlyöntisuhteen) suhdetta. Vertailuryhmä (ilmoitettu ko. taulukossa) saa määritelmällisesti arvon 1 ja tähän kontrastoitujen ryhmien oddsit vaihtelevat ykkösen molemmin puolin. Pienemmät arvot kuvaavat pienempää todennäköisyyttä ja suuremmat suurempaa todennäköisyyttä olla esimerkiksi korkeakoulutetun perheen koulumyönteinen nuori verrattuna vaikkapa matalan koulutustason perheen nuoreen. (Ks. esim. Blomgren 2005, 282–283; Osborne 2006; Jokivuori & Hietala 2007, 70–71; Nummenmaa 2009.) Riskisuhteen avulla voitiin siis tarkastella, kuinka moninkertainen ”riski” hyvän koulunkävijän ryhmään (koulumyönteisten tai hyvän koulumenestyksen ryhmään) tai luvun 4.3 analyyseissa vahvan sosiaalisen luottamuksen ryhmään kuulumisen tunne (perheessä tai koulussa) oli tarkasteltavassa ryhmässä suhteessa saman selittävän muuttujan vertailuryhmään. Odds ratioille laskettiin 95 prosentin luottamusvälit.

3.6 KVALITATIIVISET ANALYYSIMENETELMÄT

Koulutuspoliittista todellisuutta rakennettiin osatutkimuksessa I tarkastelemalla koulutuspoliittisia tekstejä. Osatutkimuksen tutkimusmenetelmänä oli käsittehistoriallinen analyysi, jossa käytettiin sosiaalisen konstruktionismien metodista viitekehystä. Osatutkimuksessa rekonstruointiin oppilasvalintaan liittyvien puheavaruuksien sekä koulutuspoliittisen käytäntöjen puheavaruudet primaarilähteinä toimivien koulutuspoliittisten valtiopäiväasiakirjojen ja komiteamietintöjen avulla.

Metodisesti aineistosta paikannettiin puhetta tasa-arvokäsitteistä ja tulkittiin niille annettuja merkityksiä suhteessa käsitteen historialliseen muuntumiseen ja koulutuspoliittiseen todellisuuteen. Puheavaruudella tarkoitettiin siten teoreettista työkalua, jolla rajattiin aihepiiristä käytyä julkisen keskustelun tilaa ja rakennetta (Alasuutari 1996). Neljän käsitehistoriallisen ajanjakson kautta kuvattiin tasa-arvon käsitteenmäärittelyjen ja tulkintojen historiallista kerrostumista (Aarnio 1998; Hyvärinen et al. 2003) tavalla, joka teki koulutuspoliittisista selonteista koulutuspoliittisten toimijoiden selontekoja, tapoja tehdä kielellisesti omaa toimintaansa ymmärrettäväksi (Suoninen 1997, 153–171).

Koulutuspoliittisissa diskursseissa tapahtuvaa käsittemäärittelyä tarkasteltiin narratiiveina, jotka sisälsivät esittäjiensä normatiivisia tulkintoja perustelluista tavoista järjestää koulutus oikeudenmukaisella ja tehokkaalla tavalla. Koulutuspoliittinen diskurssi ei ole silloin tarkkarajaisesti hetkellinen tai paikallinen, vaan argumentaatiossa puhe ankkuroidaan historiassa muotoutuneisiin edellisiin puheenvuoroihin ja selontekoihin. (Suoninen 1997, 157–158.) Käsitehistoriallinen tutkimus nähtiin osatutkimuksessa jatkuvaksi tasapainoiluksi argumentaation ja rekonstruktion välillä: argumentointia käsitehistoriallisesta muutoksesta konstruointiin tulkitsemalla käsitteelle annettuja merkityksiä suhteessa neljän käsitehistoriallisen ajanjakson koulujärjestelmän ja sen tutkimuksen rekonstruointiin. Sekundaarilähteinä toimineet aikaisempi koulutussosiologinen ja -poliittinen tutkimus sekä aikalaisanalyysit tarjosivat puolestaan analyysin kysymyksenasettelut (Kalela 2002), jotka voimistavat primaariaineistoihin – valtiopäiväasiakirjoihin, komiteamietintöihin ja lakeihin – kirjattuja selontekoja.

3.7 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS JA LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta arvioidaan yleisesti yhteiskuntatieteelliseen tapaan validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista (ks esim. Alkula et al. 1994, 88–95, 118–122). Ollakseen tieteellisesti hyvä, uskottava ja luotettava tutkimuksen on löydettävä oikeat käsitteet, määriteltävä ne, ratkaistava miten ne liittyvät toisiinsa sekä selvítettävä miksi ne liittyvät toisiinsa. Luotettavuutta arvioidaan lisäksi kontekstin kautta: missä kontekstissa esitetty argumentti pätee? (Ks. Ketokivi 2009, 36–42.)

Tässä luvussa käsitellään luotettavuutta ensimmäiseksi teoreettisten käsitteiden nimeämisen ja niiden empiirisen käsittelyn kautta. Kysymys on erityisesti käsitteiden operationalisoinnista, käsitevaliditeetista, siitä että tutkimuksessa mitataan tai arvioidaan sitä mitä on tarkoitus. Käsitteiden empiiristä käsittelyä tarkastellaan erityisesti reliabiliteetin näkökulmasta. Toiseksi arvioidaan metodin pätevyyttä käsittelemällä kysymystä, miten tutkimuksessa selvitetään käsitteiden suhdetta toisiinsa. Kolmas

luotettavuuden arviointi liittyy sen tarkasteluun, miksi käsitteiden arvelaan liittyvän toisiinsa havaitulla tavalla. Neljänneksi tulee arvioida, missä kontekstissa argumentti pätee, ja viidenneksi arvioida argumentin uutuusarvoa, sen tuoman tiedon merkitystä.

Lomaketutkimuksen pitkien perinteiden avulla tilastollisen aineiston keruuseen, analysointiin ja raportointiin on kehittynyt vankka tutkimusperinne, jota tässäkin tutkimuksessa on pyritty toistamaan. Käsitevaliditeetilla tarkoitetaan sitä, että lomake mittaa sitä, mitä on tarkoitettu. Validiteetti edellyttää huolellista operationalisointia: tutkittavien ilmiöiden kääntämistä käsitteiksi ja edelleen kyselylomakkeen kysymyksiksi. Reliabilisuus puolestaan syntyy satunnaisvirheiden arvioinnilla, tässä tutkimuksessa erityisesti summamuuttujien muodostamiseen liittyvällä reliabiliteettianalyysillä.

Metodisesti tutkimusmenetelmien käytön yksityiskohtaista tarkastelua on tehty jokaisen artikkelin kohdalla erikseen ja luotettavuus perustuu yhteiskunnallisessa tutkimuksessa yleisesti hyväksytyihin määrällisen tutkimuksen käytäntöihin. Nuorisotutkimushankkeen lomakkeen aineistoa on raportoitu sekä arvioitu aiemmin useissa julkaisuissa (mm. Karvonen & Rahkonen 2000; Karvonen & Rahkonen 2002; Turtiainen et al. 2007). Kouluterveyskyselyä on käytetty, raportoitu ja arvioitu vuodesta 1995.⁸

Koulutusasemien saavuttamisen tutkimisessa on pitkälti kyse siitä mitä arvioidaan ja mitä mitataan. Koulumenestys, perhetausta ja koulu sosiaalisenä opiskeluympäristönä ovat moniulotteisia ilmiöitä, joiden kaventaminen tutkimuksen indikaattoreiksi osoittautui vaikeaksi. Käytetty kyselylomake oli hyvin laaja ja monipuolinen; se käsitteli sekä hyvinvointia, koulukokemuksia, elämäntyylejä että perhetaustaa kattavasti. Rikas ja monipuolinen lomake mahdollisti tutkimukselle reilusti tutkimuskysymyksellistä liikkumavaraa. Haastavimpana tehtävänä oli tavoiteltavan tiedon pursertaminen kyselylomakkeen kysymyksiin; moniselitteisille käsitteille oli löydettävä kyselylomakkeella muutamaan kysymykseen tiivistyvät vastineet. Kyselylomakkeen kysymykset ja indikaattoreihin valitut kysymykset olivat painottuneet kouluun ja kotiin, jolloin ulkopuolelle ovat jääneet ilmiselvästi monet nuoren elämää täyttävät tekijät, kuten yksilölliset elämäntilanteet ja harrastukset; tekijät jotka todennäköisesti tukevat tai estävät koulusaavutuksia.

Aineisto perustuu strukturoituun nuorille suunnattuun kyselylomakkeeseen, jonka oppilaat täyttivät itse. Aineiston keruu tapahtui luokkahuonetilassa opettajan huolehtiessa vastausrauhasta. Tällainen aineiston-

⁸ Kouluterveyskyselyn indikaattoreista on saatavilla kattava kuvaus [www-muodossa](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/indikaattorikuvat) Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sivuilta (http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/indikaattorikuvat, luettu 2.5.2014).

keruumuoto on kyselylomaketutkimuksessa poikkeuksellisen luotettava. Aineisto on siten hyvin kattava ja siinä on vähän puuttuvia tietoja (alkuosan kysymyksissä alle 1 %, loppuosan kysymyksissä n. 7 %). Otos on myös edustava Helsingin koulujen hajonnan suhteen ja vastaa karkeilla mittareilla arvioituna perusjoukkoa. Kyselylomaketutkimuksella on saavutettu vahva aineisto, jonka avulla tulokset voidaan yleistää otosta laajempaan tutkimusjoukkoon sekä tarkastella koulunkäyntiä tukevia tai estäviä tekijöitä tilastollisten monimuuttuja-analyysien avulla.

Lomaketta testattaessa tutkimuksen konkretia oli käsin kosketeltava palautelomakkeisiin piirrettyjä kirkkoveniä myöten: teini-ikäiset ja 180-kohtainen kyselylomake eivät välttämättä ole samalla aaltopituudella eivätkä nuorten elämänpiirit ja kokemukset pääse koko kirjossaan esille. Toisaalta lomakkeeseen vastaaminen saattaa muistuttaa oppilaita koetilanteesta, jolloin he voivat tiedostamattaan tai tietoisesti pyrkiä vastaamaan ”oikein”, eräänlaisen mallioppilaan mielikuvan mukaan. Aineiston keräämisen muoto on myös luonteeltaan erityinen: aineisto on kerätty siinä kontekstissa, jota tutkimus koskee (koulu) ja lomakkeella on kysytty kouluun ja hyvinvointiin liittyviä arkojakin asioita. Tämä korostunee erityisesti hyvinvointia ja terveyttä mittaavissa osioissa, joissa on kysytty vaikeita, arkoja ja kiellettyjä teemoja. Joidenkin oppilaiden on saattanut olla kiusallista vastata esimerkiksi kysymyksiin koskien opettajan vuorovaikutusta, poissaoloja tai kouluasenteita.

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, jolloin yksittäiset kirkkoveni sulautuvat muiden vastaajien joukkoon, mutta kuitenkin säilyttävät vaihtelun. Samalla luonnollisesti mahdollisista virheistä tulee systemaattisia, toistuvia ja voimakkaita, mutta tilastollisin menetelmin arvioitavia.

Tutkimus liikkuu numeroiden ja tekstien parissa, mutta siitä puuttuu puhe, nuoren ääni. Nuorisotutkimuksen valtavirran voidaan sanoa olleen viimeiset vuosikymmenet konstruktivistista, painottuen etnografioihin, haastatteluaineistoihin ja nuorten teksteihin (Puuronen 2005, 25). Siinä missä konstruktivistinen lähestymistapa kuvaa esimerkiksi miten nuoret puhuvat koulutuksesta tai millaisia kokemuksia heillä on koulusta, tutkimukseen valittu kriittinen realismi paljastaa näiden kokemusten yleisyyttä. Määrällisellä tutkimusasetelmalla on pyritty kuvaamaan koulumenes-tyksen yhteiskuntaluokkaa rakenteellisen tason ilmiönä, mihin konstruktivistisella lähestymistavalla on vaikeampi pureutua.

Tutkimuksen kohteena olivat helsinkiläiset 9.-luokkalaiset. Otosta voidaan pitää riittävänä tutkimusjoukosta tehtäviin yleistykseen ja tietyin edellytyksin tulokset voidaan yleistää suomalaisnuoriin yleisemminkin.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat helsinkiläiskoululaisia, joten yleistämistä harvaan asuttujen, mahdollisesti pienempien koulujen oppilaisiin tulee tehdä varoen. Helsinki eroaa monista muista kunnista muun muassa kouluvalintojen vapauttamisen asteen suhteen, mikä saattaa vaikuttaa oppilaiden valikoitumiseen tiettyihin kouluihin. Helsingin kaupunkimaisuus merkitsee sekä korkeakoulutuksen ja tulojen, että monikulttuurisuuden ja tiettyjen sosiaalisten ongelmien keskittymistä alueelle. Oppilaiden perhetaustat saattavat siten olla harvaan asuttuja alueita moninaisemmat.

Ikäryhmänä peruskoulun tutkimusjoukko on peruskoulun päättöluokalla. Lomake kerättiin kevätkaudella oppilaiden ollessa peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa. Tämän vaiheen koululaisille on jo rakentunut yhdeksän vuoden aikana koululaisidentiteetti, jonka voi nähdä olevan kyselylomakkeen vastausten taustalla. Tutkimuskohteena toisen asteen koulutuksessa olevien tai toisaalta alaluokilta yläluokille siirtyvien oppilaiden koululaisidentiteetti olisi todennäköisesti toisen näköinen, joten yleistysten suhteen tutkielman tulokset rajataan peruskoulun päättöluokkalaisiin. Väitöstutkimusta ei kohdennettu erityisesti koulutukselliseen marginaaliin. Tero Järvinen ja Markku Jahnukainen ovat arvioineet vammaisten ja vajaakuntoisten, ns. koulupudokkaiden sekä maahanmuuttajien olevan oppilasryhmiä, jotka ovat muita huonommassa asemassa koulutusmarkkinoilla ja työelämässä (Järvinen & Jahnukainen 2008, 144–145). Näiden ryhmien tarkasteluun ei kuitenkaan joko aineisto riittänyt tai niihin ei ollut mahdollista fokusoida tutkimuksen rajoissa. Erityisesti ryhmänä etnisten vähemmistöjen sisällyttäminen tutkimusasetelmaan olisi tuonut lisätietoa koulunkäynnin eriytymisestä (ks. myös Brint 1998, 206–208).

Tutkimusta kohtaan voi osoittaa myös kritiikkiä tyttöjen ja poikien erojen analysoimisen ohuudesta. Sukupuoli on analyyseissa mukana ja tuloksia tulkitaan auki sukupuolen näkökulmasta, mutta rajoittuen vertailemaan koululaisten sukupuolittaisia eroja. Voidaan kuitenkin esittää, että rakenteen, disposition ja käytäntöjen tutkimisen malli ei yhteiskunnallisen aseman perhetaustaisesta painotuksesta johtuen ole erityisen herkkä sukupuolisidonnaisen käyttäytymisen tutkimiselle. Sukupuolittaisten dispositioiden ja käytäntöjen todellinen huomiointi olisi ollut mahdollista tehdä, mutta se olisi tarkoittanut koko tutkimusasetelman läpivalaisemista sukupuolen, ei perhetaustan, avulla. Tyttöjen ja poikien erojen kuvauksen tasolle jäävässä tarkastelutavassa oli kyse siten tutkimusasetelmallisesta rajauksesta.

Jorma Kalela kuvaa historiantutkimuksen luotettavuutta sen tiedon kestävyuden kautta, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten loogisuuden ja tietoteoreettisuuden tarkastelua. Tiedon kestävyuden arvioinnissa on kolme näkökulmaa: päättelyn moitteettomuus, tulkinnan vakuuttavuus ja kuvauksen uskottavuus. (Kalela 2000, 167–190.) Päättelyn perustalla tulee olla riittävä aineisto, joka osatutkimuksessa I varmistettiin käyttämällä rajauksena pitkän ajanjakson ja useamman tutkimustradition sekundaari-

aineistoa. Päätelyn tukemiseksi osatutkimuksessa kuljetettiin rinnakkain kolmea esityksen tasoa: koulupoliittisen järjestelmän muutosta, tasa-arvoa koskevan käsitteen muuntumista ja koulutuspoliittista tutkimusta kahdesta edellisestä. Argumentaatio rakennettiin yhdistelemällä näitä kolmea tasoa, minkä toivottiin lisäävän argumentaation läpinäkyvyyttä, sen tuoman rekonstruktion hyväksyttävyyttä ja siten koko osatutkimuksen luotettavuutta (Kalela 2000, 167–190).

Osatutkimusten II–IV osalta tilastollisessa päätelyssä noudatettiin tutkimuskirjallisuuden yleisiä ohjeita merkitsevyystasojen ja tunnuslukujen tulkitsemiseen, mutta analyysiin haluttiin ottaa myös tulkinnallisempi ote. Vaikka tutkimuksessa ei pyritty tiukkojen syy-yhteydsketjujen etsimiseen, tuloksille annettiin 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 ole (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 analyysillä, vaan tulkinta päätelystä siirtyy teoreettiselle tasolle, tulkinnaksi artikkeleiden yhteenvedoista ja väitöstutkimuksen yhteenvedoksi. Pyrkimys tuottaa positivistisesta paradigmasta lähtöisin olevasta aineistosta realistisia tulkintoja ja astuminen mittareiden kausaalisuhteita analysoivan alueen ulkopuolelle sisältää myös metodologisen riskin, jos teoreettinen taustoitus ja varsinainen empiria eivät kohtaa luotettavalla tasolla.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Väitöstutkimuksen neljää osatutkimusta yhdistävät kysymykset, millaisin mekanismein saavutetut koulutuspositiot muuntuvat vanhempien sosiaalisesta asemasta koulun kautta lapsen koulumenestykseksi ja millaisin koulutuspoliittisin periaattein tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia rakennetaan. Tutkimustehtävä jakautuu kahteen tutkimuskysymykseen; yhtäältä käsittelemään tasa-arvon määrittelyjen ja ilmentymien muuntumista ajassa ja toisaalta perhetaustan, koulukokemusten ja koulumenestyksen yhteyksiä. Tässä tulosluvussa keskeisiä tuloksia käsitellään yhteiskunnan rakenteen, yksilöiden koulutusdispositioiden sekä sosiaalisten ryhmien käytäntöjen kautta. Ensimmäinen alaluku 4.1 käsittelee koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuutta tulkitsemalla ja vetämällä yhteen kouluvalintapolitiikan muutosta. Toisessa alaluvussa 4.2 tarkastellaan koulumenestyksen jäsentymistä nuorten hierarkioiden mukaisesti. Tutkimuskohteena ovat koulumenestys ja sitä välittävä dispositio – koulumyönteisyytenä näkyvä mentaalinen orientaatio – sekä näiden yhtymäkohdat perhetaustaan ja nuoren mieltämään sosiaaliseen asemaan. Kolmannessa luvussa 4.3 jatketaan edellisen luvun sosiaalisen aseman tulkintaa ja yhdistetään perhetaustan koulumenestystä tukevia tekijöitä kouluympäristöön sosiaalisen turvallisuuden käsitteen kautta. Tarkastelun kohteena ovat koulumenestyksen, sosiaalisen luottamuksen ja sosiaalisen turvallisuuden yhteydet. Luvussa 4.4 tarkastellaan koulumenestyksen kokoavaa analyysikehikkoa koulumenestyksen rakenteellisina, dispositionaalisina ja käytänteisiin liittyvinä yhteyksinä ja lopuksi lukuun 4.5 kootaan tutkimuksen johtopäätökset.

4.1 KOULUVALINTA JA KOULUTUSMAHDOLLISUUKSIEN TASA-ARVO

Peruskoulujärjestelmän yhteiskunnallisia funktioita voidaan jäsentää kvalifioinnin, valikoinnin, integroinnin ja varastoinnin ulottuvuuksilla. Koulutuksen järjestämisen tavoitteilla ja muodoilla on kuitenkin myös seurauksia, jotka näkyvät yksittäisten ihmisten elämänkaarella ja yhteiskunnallisessa asemassa. (Ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006, 137–140.) Näitä funktioiden tuottamia seurauksia arvioidaan ja arvotetaan kulloinkin vallitsevien ideologioiden ja arvomaailmojen perustalta. Esimerkiksi mahdollisuuksien tasa-arvon ideologian mukaisesti koulutusjärjestelmän tulee arvioida ja ohjata lapsia koulutuspoluille, mutta myös huolehtia tämän prosessin kohtuullisesta oikeudenmukaisuudesta. Erityisesti tämä tavoite on ollut läsnä peruskoulun kehittämisessä, jossa on pyritty turvaamaan ”kaikille peruskoululaisille asuinpaikasta, sukupuolesta ja vanhempien

varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta” yhtäläiset mahdollisuudet peruskoulun suorittamiseen (Jakku-Sihvonen 2009, 27) samoin periaattein.

Osatutkimuksessa I tarkasteltiin institutionaalisen tason rakenteita ja niiden muutoksia tasa-arvon käsitteellisen muutoksen kautta. Taulukkoon 3 on koottu tähän osatutkimukseen kohdistettu tutkimuskysymys ja keskeiset tulokset. Tarkastelemalla kouluvalintapoliittisia muutoksia tutkimuksessa osoitettiin koulutuspolitiikan rakenteissa tapahtuneen yksilöllisyyttä korostavan käännöksen, joka ilmentää osaltaan yleisen, yhtäläisen ja mahdollisuuksien tasa-arvoon perustuvan koulujärjestelmän muutosta. Koulutuksen suhteen yksilön ja yhteiskunnan rakenteiden suhde on, ei suinkaan hävinnyt, vaan monimutkaistunut, tullut vaikeammin tulkittavaksi ja tutkittavaksi (vrt. Furlong & Cartmel 1997, 1–5; Volanen 2000; Naumanen 2002, 275–280).

Taulukko 3. *Teemaan "kouluvalinta ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo" kohdistettu tutkimuskysymys ja keskeiset tutkimustulokset.*

Tutkimuskysymys	Keskeiset tulokset (osatutkimus I)
	(1) Koulutuspolitiikan rakenteissa on tapahtunut yksilöllisyyttä korostava käänne, joka ilmentää osaltaan yleisen, yhtäläisen ja mahdollisuuksien tasa-arvoon perustuvan koulujärjestelmän muutosta.
Miten oppilaiden sijoittumisen ja valikoitumisen periaatteet heijastavat mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteelle annettuja merkityksiä sekä niiden muutoksia eri aikakausina?	(2) Kouluvalintamahdollisuudet ja lähikouluperiaate – tavat sijoittaa ja valikoida oppilaat peruskouluihin – ilmentävät kahta erillistä, osittain toisilleen ristiriitaista, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatetta: oikeutta yksilöllisiin valintoihin sekä mahdollisuuksien tasa-arvon turvaamista.
	(3) Ristiriita heijastaa yleisempää tasa-arvon käsitteellistä muutosta, jossa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on uudelleenmuotoiltu ja laajennettu sellaiseksi, että sekä sen käsitteellinen selitysvaikutus että normatiivinen ulottuvuus kyseenalaistuvat.

Koulutusjärjestelmän rakenteiden muutos osoittaa ja uudelleen määrittää koulutusmahdollisuuksien käsitteellistä muutosta, koulutusmahdollisuuksien ideologisen perustan siirtymää. Osatutkimuksen I lähtökohtana oli aiempi tutkimuskirjallisuus, joka osoitti mahdollisuuksien tasa-arvon ihanteen muuntuneen ajassa rinnakkaiskoulun aikaisesta, muodollisesti yhtäläisestä pääsystä koulutukseen (formal equality of opportunity) yhtenäiskoulujärjestelmään ja oikeudenmukaiseen mahdollisuuksien tasa-arvoon (fair equality of opportunity) (ks. esim. Husén 1972; Raivola 1982). Osatutkimuksessa I kuvattiin, miten erityisesti yhtenäisen peruskoulun aikana yhteiskunta- ja koulutuspolitiikka ovat kytkeytyneet tiiviisti toisiinsa toteuttamaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (social justice) ihannetta, jossa sosiaalisista, taloudellisista ja maantieteellisistä lähtökohdista

taattiin kaikille yhtäläinen mahdollisuus koulutukseen ja sitä kautta sosiaalisen aseman saavuttamiseen. (vrt. esim. Ahonen 2003; Meriläinen 2011.) Lähtökohtana oli tarkastella, miten aikanaan radikalisoitunut tasa-arvokäsitys, jonka pohjalta yhtenäiskoulujärjestelmän sisälle luotiin toimintamuotoja luokkarakenteeseen paikannettujen ryhmien välisten erojen tasoittamiseksi (ks. esim. Tyler 1977; Raivola 1982), on muuntunut kouluvalintamahdollisuuksien avaamisen myötä.

Kouluvalintamahdollisuudet ja lähikouluperiaate – tavat sijoittaa ja valikoida oppilaat peruskouluihin – ilmentävät kahta erillistä, osittain toisilleen ristiriitaista, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatetta: oikeutta yksilöllisiin valintoihin sekä mahdollisuuksien tasa-arvon turvaamista. Lähikouluperiaate ilmentää puhtaimmillaan mahdollisuuksien tasa-arvon radikaaleimmassa ja oikeudenmukaisia mahdollisuuksia korostavassa merkityksessä. Osatutkimuksessa I kuvattiin, miten yksilölliset valintaoikeudet ja kouluvalinta kaventavat tämän ilmentymän mahdollisuuksia turvata tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet. Muutosta tulkittiin niin, että yksilöllisistä koulutuksellisista oikeuksista (ns. koulutuksen uusliberalistinen oikeudenmukaisuus, toisaalla myös equity) on muodostunut ikään kuin oma tasa-arvon ulottuvuutensa. Tämä ulottuvuus on samanaikaisesti osa koulutuksellista oikeudenmukaisuutta, mutta mahdollisuuksien tasa-arvoon (equality) rinnastettuna myös erilainen ja vastakkainen tulkinta oikeudenmukaisuudesta. Voidaankin esittää, että tasa-arvon koulutuspoliittinen tulkinta eriytyy oppilaiden sijoittamisessa ja valikoitumisessa kahteen liberalistiseen tulkintaan yksilöllisistä vapauksista – hyvinvointiliberalismiin ja uusliberalismiin (Hellsten 1996, 15–26; ks. myös Rawls 1972; Nozick 1975).

Tasa-arvon käsityksen eriytyminen näkyy rakenteellisesti asettamalla vastakkain kuntien kouluvalintapoliittiset linjaukset ja hallitusohjelma, joissa yhtäältä avataan kouluvalintamahdollisuuksia ja toisaalta asetetaan tavoitteeksi koulujen eriytymisen estäminen ja koulutuksen periytyvyyden vähentäminen (osatutkimus I). Ristiriita heijastaa yleisempää tasa-arvon käsitteellistä muutosta, jossa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on uudelleenmuotoiltu ja laajennettu sellaiseksi että sekä sen käsitteellinen selitysvoima, että normatiivinen ulottuvuus kyseenalaistuvat. Postmodernissa, yksilökeskeisessä yhteiskunnassa yksilöllisyyden korostaminen ei etäänny vain koulutussosiologiseen keskusteluun rakenteiden merkityksestä yksilön elämänkaarella, vaan voidaan sanoa että koulutusjärjestelmään on rakennettu enemmän yksilöllisiä valintoja korostavia toimintamuotoja, jotka mahdollistavat yksilölliset valinnat sekä samanaikaisesti hyödyttävät erityisesti niitä, jotka osaavat ja kykenevät tekemään ”oikeita” valintoja.

Koulun valinnalla, yksilöllisellä mahdollisuudella valita lapselleen peruskoulu, on avattu (lähes täysin) uusi mahdollisuus tehdä jo alakouluikäisen lapsen koulupolkuun vaikuttavia yksilöllisiä valintoja. Varhaisilla kykyjen mukaisilla valinnoilla, jotka ovat myös yhteiskuntaluokittain

eriytyneet (Varjo et al. 2014), lisätään kuitenkin koulu-urien yksilöllistymistä, mikä sisältää lapselle sekä riskejä että mahdollisuuksia (Komonen 2001, 72–74). Yksilölliset kouluvalinnat eriyttävät yhteiskuntaluokkasidonnaisia koulutusmahdollisuuksia, jos koulutus- ja yksilökeskeisistä perheistä lähtöisin olevat nuoret sopeutuvat heille tutuimpiin koulutusmyönteisiin asenteisiin ja vahvistavat perhetaustastaan lähtöisin olevia edellytyksiä menestyä koulu-urilla. Vastavuoroisesti vähemmän koulutusta arvostavista perheistä lähtevät nuoret joutuvat varhaisten kouluvalintojen eteen heikoimmilla resursseilla. (Ks. esim. Silvennoinen 2002, 67–73; Helve 2002, 86.) Koulujärjestelmän yksilöllistymiskehitys vahvistaa siten nuorten hierarkioiden merkitystä koulumenestykselle.

4.2 NUORTEN HIERARKIAT JA KOULUMENESTYS

Mahdollisuuksien yhdenvertaisuuden muuttuessa nuorten hierarkioissa muotoutuvat resurssit ovat entistä merkittävämpiä. Tässä alaluvussa kuvataan koulumenestyksen yhteyksiä sosiaaliseen asemaan – perhetaustaan ja nuorten käsityksiin sijoittumisestaan ympäröiviin hierarkioihin. Luvussa vedetään yhteen osatutkimusten II–IV tuloksia kouluarvosanojen ja koulumyönteisyyden yhtymäkohdista sosiaalisiin asemiin. Sosiaalinen asema nähdään pääomana, joka näkyy lapsen kouluarvosanoissa mutta joka heijastuu myös kouluarvosanoja välillisesti edistävään koulumyönteiseen orientaatioon. Taulukossa 4 on kuvattu luvun tutkimuskysymykset ja keskeiset tulokset. Ensiksi tarkastellaan perhetaustan yhteyksiä lapsen saavuttamiin kouluarvosanoihin (tulokset 1–3) ja toiseksi käsitellään koulumyönteisyyttä dispositiona – kouluarvosanoja välittävänä orientaationa – ja tämän disposition jäsentymistä sosiaalisen aseman mukaisesti (tulokset 4–5).

Taulukko 4. Teemaan "sosiaalinen asema ja koulumenestys" kohdistettu tutkimuskysymys ja keskeiset tulokset

Tutkimuskysymykset	Keskeiset tulokset
Määrittääkö sosiaalinen asema nuorten koulumenestystä?	(1) Hyvät kouluarvosanat ovat yhteydessä vanhempien korkeaan koulutustasoon (osatutkimukset III ja IV)
	(2) Hyviä kouluarvosanoja selittävät myös vanhempien työttömyyden puute ja perherakenne, jossa perheessä on äiti ja isä (osatutkimukset III ^a , IV)
	(3) Oppilaan taskuraha ei yhdisty hyviin kouluarvosanoihin (osatutkimus IV)
	(4) Koulumyönteisyyttä ei selitä objektiivinen sosioekonominen asema (osatutkimukset II–IV)
	(5) Koulumyönteisyyttä selittävät sen sijaan subjektiivinen sosioekonominen asema ja subjektiivinen sosiaalinen asema (osatutkimus II)

^aTuloksia on täsmennetty uudella analyysillä luvussa 4.3 Sosiaalinen luottamus ja kouluosaavutukset.

4.2.1 KOULUMENESTYS JA KULTTUURISET SEKÄ TALOUDELLISET PÄÄOMAT

Osatutkimuksissa II–IV käytettiin koulumenestyksen mittarina oppilaiden itsensä ilmoittamaa kouluarvosanaa (kaikkien aineiden keskiarvo). Tämä lisäksi koulumenestystä, laajemmassa määritelmässä, olivat myös positiiviset asenteet koulunkäyntiä kohtaan sekä oppimisvaikeuksien vähyys. Opiskeluvaikeuksia mitattiin kysymyksillä lasten vaikeuksista seurata opetusta, suoriutua kotitehtävistä tai kokeisiin valmistautumisesta, löytää sopiva opiskelutapa tai omatoimisuus sekä selviytyä koulutehtävistä. Osatutkimuksessa III kuvattiin, miten nämä kolme koulumenestyksen ulottuvuutta (hyvä kouluarvosana, koulumyönteisyys, opiskeluvaikeuksien puute) yhdistyivät toisiinsa kokonaisuudeksi. Lapset, jotka pitivät erityisesti koulunkäynnistä, menestyivät myös hyvin: 52 prosentilla heistä oli keskiarvo 8,5 tai enemmän, kun taas hyvin kielteisesti kouluun suhtautuvien nuorten keskiarvot jäivät alle 7,5 (53,4 %) (osatutkimus III, taulukko 3.). Opiskelun helppous selitti vahvasti sekä koulumyönteisyyttä että koulumenestystä, joten näistä osatekijöistä voidaan sanoa muodostuvan koulumenestystä ennakoiva ja kuvaava kokonaisuus.⁹

⁹ Tässä vaiheessa väitöstutkimusta opiskeluvaikeudet jätettiin jatkotarkastelujen ulkopuolelle. Opiskeluvaikeudet, kouluarvosana ja koulumyönteisyys korreloivat niin vahvasti keskenään että kaikkien kolmen yhteiskuntaluokkasidonnaisuuden tarkastelu olisi tuottanut samankaltaisia tuloksia. Opiskeluvaikeuksien ulosrajaaminen johtui myös ulottuvuuden moniulotteisuudesta: oppimisvaikeudet ovat moniselitteisiä ja yksilöllisiä ilmiöitä, joiden tarkempi analysoiminen olisi tutkimusasetelman keskittämistä erityisesti opiskeluvaikeuksiin.

Osatutkimuksissa (II–IV) osoitettiin koulumenestyksen ja perheen sosioekonomisen aseman yhteyden olevan vahvan. Yksinkertaisimmillaan ja voimakkaimmin sidos näkyi äitien koulutustason ja lasten, erityisesti tyttöjen, kouluarvosanojen välillä. Mitä korkeampi koulutus äidillä oli, sitä todennäköisemmin lapsi menestyi hyvin (osatutkimukset III ja IV). Bourdieun käsittein tutkimustulokset kiteytyivät havaintoon, että kulttuurisen pääoman vaikutus koulusaavutuksille on vahva: vanhempien korkea koulutustaso välittyy lapselle edellytyksinä saavuttaa hyviä kouluarvosanoja. Ylemmän korkeakoulututkinnon perheiden yhdeksäsluokkalaisista lähes puolet (48 %) menestyi koulussa hienosti (keskiarvo > 8,5), kun ammattitai lukiokoulutuksen saavuttaneiden perheiden nuorista näin voitiin todeta hieman yli viidenneksen (21 %) osalta (osatutkimus IV, taulukko 1).

Perheen koulutustason lisäksi perheen sosiaalisesta asemasta voitiin osoittaa muitakin kouluarvosanojen kannalta merkittäviä tekijöitä. Osatutkimuksessa IV analysoitiin, että nuoret, joiden perheissä oli työttömyyttä tai jotka asuivat muussa kuin kahden vanhemman perheessä, menestyivät koulussa keskimäärin heikommin. Perheissä, joissa molemmat vanhemmat olivat vuoden aikana olleet työttömänä, parhaiten menestyviä lapsia (keskiarvo 8,5 tai enemmän) oli 28 prosenttia, kun niiden perheiden, joissa työttömyyttä ei ollut ollut, lapsista parhaiten menestyviä oli 41 prosenttia. Samansuuruiset erot parhaiten menestyvien ryhmässä oli likimain myös molempien vanhempien kanssa elävien lasten (43 %) ja muiden välillä (27 %). (Osatutkimus IV, taulukko 1.) Koulumenestys – keskiarvolla mitattuna – oli sidoksissa näin määriteltynä eräänlaiseen sosiaalisen aseman ulottuvuuteen, joka lähenee sosiaalisen turvallisuuden aluetta, perheen eheyttä ja vakautta: työttömyyden puutetta ja vakaata perhemuotoa.

Toisin kuin oppilaan keskiarvo, koulumyönteisyys ei yhdistynyt lainkaan tai yhdistyi heikosti ja hajanaisesti objektiivisiin sosiaalisen aseman mittareihin. Vanhempien koulutustaso ei juuri ennakoisi lapsen koulumyönteisyyttä eikä tilastollisesti selitä koulumyönteisyyttä, kun kouluarvosanan vaikutus on huomioitu. Perheen työttömyyden ja perhemuodon osalta yhteydet koulumyönteisyyteen olivat ristiintaulukoiden havaittavissa mutta eivät tulleet merkitseviksi regressioanalyysissä, joten myös niiden voidaan tulkita olevan hajanaisempia ja heikompia kuin objektiivisen sosiaalisen aseman mittareiden ja koulumenestyksen yhteyksien.

Koulumenestys on myös sukupuolittunutta. Vaikka tämä teema ei ollut tutkimuksen tarkastelukulmana, tyttöjen ja poikien koulumenestyksen eroja analysoimalla voitiin osoittaa joitain lähtökohtia tai vahvistuksia koulumenestyksen dispositioiden sukupuolittuneille tulkinnoille. Kasvatustavastuussa olevat aikuiset kohdistavat tyttöihin ja poikiin erilaisia odotuksia ja olettamuksia; vanhemmat asettavat tytöille enemmän odotuksia ja opettajat olettavat poikien olevan vilkkaita ja tyttöjen kiltejä sekä viihtyvän – ainakin näennäisesti – koulussa poikia paremmin. Tyttöjen ja poikien koulumenestys on niin ikään tutkimustulosten mukaan sukupuol-

littunutta. Tyttöjen koulumenestys on kansainvälistä huippua ja he sekä viihtyvät koulussa, että pitävät koulunkäynnistä poikia enemmän. Toisaalta tytöt ovat poikia enemmän huolissaan koulunkäynnistään. (Linnakylä & Malin 1997, 124–125; Linnakylä & Välijärvi 2005, 237–238; Ahonen 2008, 208–209.)

Tutkimuksen tulokset tyttöjen ja poikien eroista osoittautuivat koulumenestyksen suhteen varsin odotetuiksi; kaikkiaan aineistojen tytöistä 57 prosenttia näki itsensä koulumyönteisinä verrattuna poikien 48 prosenttiin. Tytöt olivat myös yliedustettuina hyvien arvosanojen (8,5 tai enemmän) ryhmässä (47 %) suhteessa poikiin (30 %). Nämä stereotyyppiset, ”säröistämättömät” odotukset ja oletukset elävät ja näkyvät myös nuorten omissa käsityksissä tytöistä ja pojista (Lahelma 1999; 2004; Gordon 1999; Tolonen 1999) ja rakentavat tytöille ja pojille erilaisia koulutusdispositiota.

4.2.2 KOULUTUSDISPOSITIO JA NUORTEN HIERARKIAT

Väitöstutkimuksen osoittamana kouluarvosanoin mitattu koulumenestys vaihtelee perhetaustan, objektiivisen sosiaalisen aseman ja sukupuolen mukaan. Kodin, koulun, tyttöjen ja poikien, sosiaalisen aseman ja koulumenestyksen yhtymäkohdissa on kyse erityisesti kodin kulttuurisesta pääomasta, joka muuntuu lapsen kasvuympäristössä – kodissa ja koulussa – lapsen omaksi pääomaksi.

Koulumenestyksen kannalta nuorten yhteiskunnalliset hierarkiat ovat merkittäviä, mutta dispositioiden kannalta yhteiskunnallisten hierarkioiden merkitys on monimutkainen ilmiö. Vanhempien koulutustason lisäksi perheessä on lukuisia muita koulumenestystä tukevia tekijöitä, jotka laajentavat sosiaalisen aseman määrittelyä perheen ”laadullisiin” ominaisuuksiin: sosiaalisiin suhteisiin ja perheen koheesiota, tasaisuutta ja hyvinvointia tukeviin ominaisuuksiin kuten vanhempien työllisyyteen ja kahden huoltajan perheeseen. Voidaankin tulkita, että koulumenestyksen siirtymisessä vanhemmilta lapsille on yhtäältä kyse kodin kulttuurisesta pääomasta, joka todennäköisesti saa lapset asettamaan kouluarvosanassa näkyviä tavoitteita ja työskentelemään niiden saavuttamiseksi. Toisaalta koulumenestykseen vaikuttavat lukuisat muut tekijät jotka turvaavat koulunkäyntiä tukevat olosuhteet, kuten työttömyyden puute ja perhemuoto, joka koostuu kahden huoltajan perheestä.

Kuten edellä todettiin, lapsen objektiivinen sosiaalinen asema näkyy kuitenkin heikosti tai ei lainkaan koulumyönteisyydessä: lapset ovat lähes yhtä myönteisiä kaikkien koulutustasojen perheissä (osatutkimus IV, taulukko 1). Nuorten sosiaaliset hierarkiat eivät kuitenkaan ole koulumyönteisyyden kannalta merkityksettömiä, vaan koulumyönteisyys jäsentyy subjektiivisissa kokemuksissa sosiaalisesta asemasta.

Väitöstutkimuksessa on tavoiteltu holistista ymmärrystä sosiaalisesta asemasta tarkastelemalla lapsen subjektiivista sosiaalista asemaa nuorten

käsityksinä asemastaan yhteiskunnan ja yhteisön hierarkiassa. Osatutkimuksessa II analysoitiin nuoren oman ymmärryksen mukaisen sosiaalisen aseman yhteyttä koulumyönteisyyteen. Tutkimuksen tulosten mukaisesti koulumyönteisimpiä olivat nuoret (varsinkin tytöt), jotka mielsivät erityisesti itsensä kouluyhteisön ja myös perheensä yhteiskunnan hierarkioissa korkeimmille askelmille: koulumyönteisyyttä voitiin tutkimustulosten mukaan ”ennustaa” tarkastelemalla lapsen omaa subjektiivista asemaa, tutkimalla miten lapsi mieltää itsensä suhteessa ympäristöönsä.

Väitöstutkimuksen tuloksia voidaan tulkita siten, että objektiivinen sosiaalinen asema muuntuu lapselle koulumenestykseksi, mutta myös sosiaalisen aseman sukupuolituneeksi identiteetiksi, joka osaltaan vahvistuu opiskeluympäristön vuorovaikutuksessa koulutusdispositioksi. Kaikkiaan työttömyys, perhemuoto ja lasten omat hierarkiat osoittautuivat monitasoisiksi koulumenestyksen taustatekijöiksi, joita koskevia tuloksia kootaan yhteen sosiaalisen turvallisuuden, sosiaalisen luottamuksen ja sosiaalisen pääoman alle seuraavaan lukuun (4.3).

4.3 SOSIAALINEN PÄÄOMA, TURVALLISUUS JA KOULUMENESTYS

Lapsen asema yhteisössään, perheessä ja ympäröivässä yhteiskunnassa vaikuttaa siihen, minkälaisiin koulusaavutuksiin hän yltää. Osatutkimuksissa on toistettu aiempien tutkimusten tuloksia, joissa on osoitettu lasten heikomman koulumenestyksen liittyvän vanhempien työttömyyteen, vähäiseen koulutukseen tai perherakenteeseen (muu kuin kahden huoltajan perhe), identiteettiin ja asemaan kouluyhteisössä. Mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta näiden tekijöiden identifioiminen ja näkyväksi tekeminen on merkittävää.

Väitöstutkimuksen realistisesta lähestymistavasta johtuen sosiaalisten erojen toteamisen lisäksi tässä luvussa pysähdytään hetkeksi sosiaaliseen turvallisuuteen. Eroja tuottavien tekijöiden listaaminen ei vielä kerro, miten nämä tekijät tuottavat koulumenestyksen eroja, jolloin tekijöiden nimeäminen saattaa osaltaan jopa tuottaa leimaavia ja stigmatisoivia ennakko-oletuksia, joita esimerkiksi opettajat oppilaisiin kohdistavat. Kategorisoivilla luokitteluilla saatetaan vahvistaa opettajien vaikutusta lasten minäkäsitykseen ja oppimisen edellytyksiin (ns. *labelling theories*, ks. Nash & Lauder 2010, 7–11). Koulusaavutuksia ei siten haluta nähdä pelkästään sosiaalisen aseman seurauksena eikä perherakenteen tai työttömyyden tulkita estävän hyvien kouluarvosanojen saavuttamista per se, vaan tuloksia tulkitaan laajentamalla käsittelyä sosiaalisen turvallisuuden alueelle – koulumenestystä välittäviin sosiaalisiin tekijöihin. Ensin luvussa tarkastellaan, miten sosiaalinen luottamus ja turvallisuus yhdistyvät koulumenestykseen ja toiseksi keskustellaan sosiaalisen aseman ja sosiaalisen luottamuksen yhtymäkohdista (ks. taulukko 5 keskeisistä tuloksista

ja tutkimuskysymyksistä). Luvussa esitetään myös uusia tuloksia, jotka toistavat ja täsmentävät osatutkimuksen III tuloksia.

Taulukko 5. Teemaan "sosiaalinen turvallisuus ja koulumenestys" kohdistetut tutkimuskysymykset ja keskeiset tulokset

Tutkimuskysymykset	Keskeiset tulokset
Miten kodissa ja koulussa ilmenevä sosiaalinen luottamus ja turvallisuus yhdistyvät koulumenestykseen?	(1) Hyviä kouluarvosanoja selittävät tyttöjen osalta vanhemmilta saatava tuki (osatutkimus IV) (2) Hyviä kouluarvosanoja tukevat hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä sekä hyvät koulukaverisuhteet (osatutkimukset III ¹ ja IV) (3) Koulumyönteisyyttä selittävät vanhempien vahva tuki, hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä, hyvät koulukaverisuhteet sekä koulun tunteminen tutulta ja turvalliselta (osatutkimukset III ^a ja IV)
Määrittääkö sosiaalinen asema sosiaalista luottamusta?	(4) Sosiaalinen luottamus yhdistyy erityisesti subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja sosiaaliseen turvallisuuteen
Onko koulumyönteisyys koulumenestyksen dispositio?	(5) Kouluarvosanat ja koulumyönteisyys yhdistyvät vahvasti toisiinsa (osatutkimukset II–IV)

^a Tuloksia on täsmennetty uudella analyysillä luvussa 4.3 Sosiaalinen luottamus ja koulusaavutukset.

4.3.1 SOSIAALINEN TURVALLISUUS JA KOULUMENESTYS

Hyvät ja huolehtivat vanhempisuhteet, osanaan myös työttömyyden puute ja ydinperhemuotoisuus, edistivät (osatutkimus IV) koulumenestystä tukemalla erityisesti koulumyönteisyyttä. Koulumenestys polveileekin tutkimuksen tuloksissa eri reittejä: positiivista kouluasennetta ja arvosanojen saavuttamista edistävät eri perhetaustan tekijät. Koulumenestystä kouluarvosanalla mitattuna edistivät erityisesti koulutustasoon kulminoituva kodin kulttuurinen pääoma ja perheen vakaus, mutta koulusta pitivät eniten lapset, joilla on hyvät ja huolehtivat vanhempisuhteet; hyvät kokemukset vanhemmilta saatavasta tuesta, rakkaudesta, ymmärryksestä ja huolehtimisesta. Tällaista tukea on tässä väitöstutkimuksessa kuvattu sosiaalisiksi luottamukseksi.

Sosiaalista luottamusta indikoivaan mittariin yhdistettiin kysymyksiä, joilla on tiedusteltu lasten kokemuksia siitä, auttavatko heidän vanhempansa heitä tarvittaessa, ovatko he rakastavia, ymmärtävätkö he lasten ongelmia tai huolia ja saavatko he vanhemmiltaan riittävästi lohdutusta (osatutkimus IV). Kysymykset kuvastavat vanhemmilta saatavaa tukea ja vanhempien ja nuoren vuorovaikutuksen laatua.

Hyvä vuorovaikutus ja sosiaalinen tuki yhdistyivät analyyseissä (osatutkimus IV) koulumenestykseen sekä suoraan arvosanojen kautta, että

myönteisen asenteen kautta katsottuna. Lähes aina kotoaan tukea ja rakkautta saavilla lapsilla on myönteisemmät asenteet ja parempi keskiarvo (osatutkimus IV, taulukko 1). Samaan tulokseen päädyttiin myös regressioanalyysissä (joskin vain tyttöjen osalta), jossa sosiaalisen aseman muut tekijät oli vakioituna. Sosiaalisen turvallisuuden näkökulmasta koulumenestykseen tukeva perhe ei pelkästään ole korkeakoulutettu vaan myös (tai) sosiaalisesti turvallinen.

Osaltaan tämä tulos tuo lisätietoa siitä, miksi lasten edellytykset menestyä koulussa eivät ole yhdenvertaiset huolimatta muodollisesti avoimista koulutuspoluista. Kouluarvosana ja vanhempien koulutustaso ovat koulusaavutusten selvimmän yhdistyvät tekijät, mutta koostuvat koulumenestyksen lähtökohdina koulutuksellisista asenteista, lapsuuden perheen koulutuksellisesta pääomasta, sosiaalisesta turvallisuudesta, vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta.

Perheen sisäisten vuorovaikutussuhteiden on osoitettu aiemmissakin tutkimuksissa edistävän koulumenestystä (ks. esim. Kuusela 2004, 30; Linnakylä & Välijärvi 2005, 197). Väitöstutkimus myötäilee aiempia tutkimustuloksia vahvistamalla, että koulunkäyntiä tukee erityisesti lapsuuden perheen kannustava ilmapiiri, joka koostuu hyvästä keskusteluyhteydestä ja huolehtivista vanhemmista. Perheiden vaikutus nuorten hyvin- tai pahoinvointiin – myös kouluasenteisiin ja arvosanoihin – rakentuu perheiden rutiineista, jokapäiväisestä elämästä perheessä (Turtiainen et al. 2007) tai ”vanhemmuuden puutteesta” (Kuusela 2004, 35–37). Perheen vuorovaikutuksessa vanhemmilta siirtyy lapsille odotuksia ja tavoitteita sisältäviä toimintamalleja, jotka muuntuvat lapselle koululaisidentiteetiksi (ks. esim. Andres et al. 2007, 154–157; Arinen & Karjalainen 2007, 69–70; Kuusela 2004, 30; Linnakylä & Välijärvi 2005, 197).

Koulumenestyksen kannalta hyvä vuorovaikutus ja sosiaalinen luottamus ei kuitenkaan ole pelkkää perheen sosiaalista pääomaa vaan paikantuu myös kouluun. Kokemukset opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta sekä koulun tuntumisesta tutulta ja turvalliselta rakentavat erityisesti koulumyönteisyyttä; ongelmallinen suhde opettajiin on yhteydessä kouluviihdyttämättömyyteen ja edelleen koulukielteisyyteen (vrt. Linnakylä & Malin 1997, 120–121). Osatutkimus III toisti osaltaan tätä aiempaa tutkimustietoa, jossa on osoitettu oppilaiden ja opettajien suhteellisen heikko vuorovaikutus ja tämän vuorovaikutuksen yhteys erityisesti koulumyönteisyyteen. Tämän lisäksi koulukaverit ja koulun tuttuus sekä turvallisuus määrittävät koulumenestystä.

Koulun vuorovaikutuksen ja sosiaalisen turvallisuuden tarkemmaksi tuntemukseksi yhteenvedoon toistettiin vuoden 1998 ja 2004 vuosien aineistoille (n=4859) osatutkimuksen III analyysi koulumenestyksen opiskeluympäristöä selittävästä muuttujista poistamalla analyysistä koulumenestystä vahvasti määrittävä opiskeluvaikeuksien muuttuja (ks. osatutki-

mus III, taulukot 2 ja 4).¹⁰ Taulukoissa 6 ja 7 esitetään logistisen regressioanalyysin tulokset, joiden avulla tarkasteltiin sukupuolen, perhetaustan sekä koulukokemusten yhteyksiä koulumenestykseen. Selitettävänä tekijänä olivat hyvä koulumenestys (taulukko 6, arvosana 8,5 tai parempi) ja koulumyönteisyys (taulukko 7, erittäin paljon tai paljon koulusta pitävät lapset) ja selittävinä tekijöinä äidin koulutus, perhemuoto, koulun henkistä tuttuutta ja turvallisuutta, koulukaverisuhteita, opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta sekä työskentelyilmapiiriä kuvaavat muuttujat (muuttujista ks. menetelmäluku sekä liitetaulukko 1). Logistisesta regressioanalyysistä kuvataan tässä *odds ratiot* (*OR*), joiden avulla tarkastellaan, millainen yksittäisen selittävän tekijän sisällä kahden luokan välinen suhde on selitettäessä selitettävää muuttujaa sekä tilastolliseen merkitsevyyteen liittyvät p-arvot ja 95 %:n luottamusvälit. (Ks. myös menetelmäluku).

¹⁰ Erityisesti tästä huomiosta kiitos esitarkastajista Timo Kauppiselle, joka esitti kommentteissaan kysymyksen uudelleenanalyysistä.

Taulukko 6. *Koulumenestyksen (kouluarvosana ≥ 8.5) taustatekijöitä. Logistinen regressioanalyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, $n = 4859$)*

		OR	95 %:n luottamusväli	
Sukupuoli	Poika	0,49	0,42	0,57
	Tyttö	1,00		
Äidin koulutus	Yliopisto tai korkeakoulu	2,99	2,36	3,79
	Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja	1,71	1,33	2,20
	Korkeintaan lukio tai ammatillinen oppilaitos	1,03	0,79	1,35
	Peruskoulu tai kansakoulu/kansalaiskoulu	1,00		
Perherakenne	Äiti ja isä	1,76	1,44	2,16
	Uusperhe (äiti ja isäpuoli tai isä ja äiti-puoli)	0,77	0,56	1,07
	Muut perhemuodot	1,00		
Koulukaverisuhteet	Erittäin hyvä	2,08	1,53	2,82
	Hyvä	1,62	1,20	2,19
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus	Erittäin hyvä	1,43	0,71	2,87
	Hyvä	1,46	1,24	1,72
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Koulun työskentelyilmapiiri	Erittäin hyvä	0,84	0,65	1,08
	Hyvä	0,90	0,76	1,07
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Koulun henkinen tutuus ja turvallisuus	Erittäin hyvä	0,53	0,32	0,88
	Hyvä	0,87	0,74	1,02
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Koulumyönteisyys	Hyvin myönteinen	2,27	1,60	3,23
	Melko myönteinen	1,72	1,47	2,01
	Melko kielteinen tai hyvin kielteinen	1,00		

Taulukossa 6 selitettävänä tekijänä on hyvä koulumenestys (keskiarvo 8,5 tai yli). Kuten edellisessä tulosluvussa todettiin, äidin koulutus määrittää vahvasti kouluarvosanoja: mitä korkeampi koulutus äidillä on, sitä todennäköisemmin nuori menestyy hyvin (korkeakoulutettujen äitien odds ratio 2,99:1 verrattuna alimman koulutusasteen äiteihin). Myös perherakenteen vertailu tuotti tilastollisesti merkitseviä eroja ns. ydinperheen (perheessä biologinen äiti ja isä) ja muiden perhemuotojen välille (odds ratio 1,76:1). Uusperhemuodon ja muiden perhemuotojen välille tilastollisesti merkitseviä eroja ei tullut. Äidin koulutustaso ja perherakenne eivät sen sijaan

tässäkään analysissa tuoneet esiin eroja nuorten koulumyönteisyydessä (ks. taulukko 7).

Taulukko 7. *Koulumyönteisyyden taustatekijöitä. Logistinen regressio-analyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, n = 4859)*

		OR	95 %:n luottamusväli	
Sukupuoli	Poika	0,71	0,61	0,83
	Tyttö	1,00		
Äidin koulutus	Yliopisto tai korkeakoulu	1,22	0,96	1,54
	Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja	1,05	0,82	1,34
	Korkeintaan lukio tai ammatillinen oppilaitos	1,18	0,91	1,53
	Peruskoulu tai kansakoulu/kansalaiskoulu	1,00		
Perherakenne	Äiti ja isä	1,01	0,83	1,24
	Uusperhe (äiti ja isäpuoli tai isä ja äiti-puoli)	0,82	0,61	1,11
	Muut perhemuodot	1,00		
Koulukaverisuhteet	Erittäin hyvä	1,48	1,11	1,99
	Hyvä	1,23	0,92	1,64
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus	Erittäin hyvä	8,85	3,04	25,74
	Hyvä	2,70	2,31	3,16
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Työskentelyilmapiiri	Erittäin hyvä	0,96	0,74	1,25
	Hyvä	0,97	0,82	1,16
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Koulun henkinen läheisyys ja turvallisuus	Erittäin hyvä	5,11	2,75	9,48
	Hyvä	1,79	1,53	2,09
	Heikko tai erittäin heikko	1,00		
Kouluarvosana	8,5 – 10	4,16	2,50	6,93
	7,5 - 8,4	2,66	1,61	4,41
	6,5 - 7,4	1,91	1,14	3,21
	<6,5	1,00		

Opiskeluympäristön vaikutuksen näkökulmasta kiinnostavaa on että hyvät kokemukset opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta tukevat koulunestystä sekä arvosanojen, että koulumyönteisyyden ulottuvuuksilla (taulukot 6 ja 7). Koulumyönteisyydessä vertailtavien ryhmien välinen suhdeluku (odds ratio), on kuitenkin huomattavasti suurempi tarkasteltaessa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta suhteessa koulumyönteisyyteen (erittäin hyväksi vuorovaikutuksen kokeneiden odds ratio on [8,9]

verrattuna vuorovaikutuksen heikoksi kokeneisiin [1]), kuin kouluarvosanoihin [odds ratio 1,43:1], ja erot tulevat systemaattisesti esiin kaikissa vuorovaikutuksen kokemusten ryhmässä. Toisin sanoen hyvät kokemukset opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta tukevat yksiselitteisemmin koulumyönteisyyttä kuin koulumenestystä.

Myös koulukaverisuhteiden merkitys oli merkitsevä molemmissa koulumenestyksen tekijöissä, mutta vaikutus oli systemaattisempi ja erottelukyky vahvempi (toisin kuin edellä opettajien suhteen) koulumenestyksessä (odds ratio 2,1:1 verrattuna heikoksi kokeneisiin). Huomattavaa ja jatkotutkimuksen kannalta merkittävää on, että koulun henkisen tuttuuden ja turvallisuuden yhteydet koulumenestykseen eroavat sen mukaan, katsotaanko vaikutusta arvosanojen vai myönteisyyden mukaan. Koulumyönteisyyttä vaikuttaa tukevan tuttu ja turvallinen koulu, mutta kouluarvosanojen tulkinta on monimutkaisempi: vieraammaksi ja turvattommaksi koulun kokevat nuoret saavat muita parempia keskiarvoja. Tämä tulos vaatii tulkinnan kannalta monipuolisempia tutkimustuloksia; tämän pohjalta voidaan vain arvella, miksi parhaiten menestyvät lapset kokevat koulun vähemmän tutuksi ja sosiaalisesti turvatuksi.

Kaikkiaan yhteen vetäen koulun opiskeluympäristön näkökulmasta vaikuttaa siltä, että koulussa hyvin menestyvät erityisesti koulumyönteiset nuoret, jotka kokevat koulukaverisuhteet sekä opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen erittäin hyväksi. Vastavuoroisesti koulusta pitävät eniten hyvin koulussa pärjäävät lapset, jotka kokevat opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen erittäin hyväksi, koulun tutuksi ja turvallisiksi sekä koulukaverisuhteet hyväksi.

Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen laatua luottamuksen, oppimisen ja hyvinvoinnin perustana on vaikea ohittaa (ks. Ilmonen & Jokinen 2002, 167–185; Kotkavirta 2000, 55–56). Vuorovaikutuksella tarkoitettiin osatutkimuksissa kysymyksiä siitä, onko opettaja rohkaiseva, kiinnostunut oppilaista ja heidän mielipiteistään sekä siitä haittaavatko opettajat oppilaiden mielestä koulunkäyntiä. Tämän kaltaisen vuorovaikutuksen voi osatutkimusten tulosten mukaisesti esittää yhdistyvän yhdessä koulun henkisen tuttuuden ja turvallisuuden kanssa koulumyönteisyyteen. Tällä tuttuudella ja turvallisuudella kuvattiin kysymyksiä kuten ”minusta meidän koulu on turvallinen”, ”tunnen kuuluvani tähän kouluun” sekä kokeeko oppilas, että hän voi puhua huolettavista asioista koulun henkilökunnalle, kuten opettajille, koulukuraattoreille tai terveydenhoitajalle. Kolmanneksi koulumenestykseen (myönteisyyteen ja hyviin arvosanoihin) vaikuttavat suhteet koulukavereihin; se miten helpoksi nuori kokee ryhmätyöskentelyn ja koulukavereiden kanssa toimeen tulemisen.

4.3.2 SOSIAALINEN LUOTTAMUS JA SOSIAALINEN ASEMA

Edellisessä luvussa kuvattu opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen vahva yhteys koulumenestykseen herkistää tulkitsemaan vuorovaikutusta yhdessä kodin sosiaalisen luottamuksen ja sosiaalisen aseman kanssa. Viimeiseksi tarkastellaankin miten koulusaavutuksia ennakoiva sosiaalisen luottamus vaihtelee sosiaalisen aseman mukaan. Tässä yhteydessä esitetään tuloksia osatutkimusten ulkopuolelta.

Seuraavaan taulukkoon 8 on koottu vuoden 2010 aineistosta (n = 2486) sosiaaliselle luottamukselle tehdyn logistisen regressioanalyysin tuloksia. Sosiaalista luottamusta on mitattu opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen kysymyksillä kuten ”Opettajat ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu” ja ”Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunnilla” sekä lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen kysymyksillä kuten ”Minun vanhempani auttavat minua, kun tarvitsen apua”, ”Minun vanhempani ovat ymmärtäviä” tai ”Minun vanhempani lohduttavat minua kun minulla on huolia” (Summamuuuttujien muodostamisesta katso luku 3 sekä liitetaulukko 1). Näin ollen selitettävänä ryhmänä logistisessa regressioanalyysissä olivat lapset, jotka olivat kokeneet oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksen (esimerkiksi oppilaiden huomioimisen, kuulemisen ja rohkaisun) erittäin hyväksi tai hyväksi (taulukko 8) sekä lapset, jotka olivat kokeneet saaneensa vanhemmiltaan tukea, rakkautta ja kannustusta lähes aina (taulukko 7.). Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen mittarin keskiarvo on 2,3 ja keskihajonta 0,48, lapsen ja aikuisten vuorovaikutuksen puolestaan 1,4 ja 0,46. Muuttujien keskinäinen korrelaatio ei ole kovin korkea (Spearmanin rho = 0.25, $p \leq 0.001$).

Sosiaalisen luottamuksen ja sosiaalisen aseman yhteyksiä arvioitiin logistisen regressioanalyysin avulla. Selitettävänä tekijänä olivat em. sosiaalisen luottamuksen opettajaan ja oppilaaseen sekä perheeseen liittyvät mittarit ja selittävinä tekijöinä sosiaalisen aseman mittarit vanhempien työttömyys, vanhempien korkein koulutus (korkein perheessä suoritettu tutkinto), perherakenne (kolmiluokkaisena muuttujana), lapsen taskuraha sekä subjektiivisen sosiaalisen aseman mittarit (lapsen oma arvio itsensä sijoittumisesta koulu yhteisön hierarkioille kuvattuna kymmenaskelmaisilla tikapuilla sekä lapsen arvio perheensä sijoittumisesta yhteiskuntaa kuvaaville tikapuille) (muuttujia kuvaavat kyselylomakkeen kysymykset ks. liite 1). Logistisesta regressioanalyysistä kuvataan tässä odds ratiot sekä tilastolliseen merkitsevyyteen liittyvät p-arvot ja 95 %:n luottamusvälit. (Ks. myös menetelmäluku.)

Taulukko 8. *Vahva sosiaalinen luottamus oppilaiden ja opettajien välillä perheen sosiaalisen aseman mukaan. Logistinen regressioanalyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, n = 2486)*

		OR	95 %:n luottamusväli	
Perheen työttömyys	Ei kumpikaan	1,31	1,07	1,61
	Toinen tai molemmat vanhemmista	1,00		
Vanhempien koulutus	Yliopisto tai korkeakoulu	1,11	0,88	1,4
	Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja	0,85	0,64	1,12
	Korkeintaan lukio tai ammatillinen oppilaitos	1,00		
Perherakenne	Äiti ja isä	1,00	0,74	1,35
	Uusperhe (äiti ja isäpuoli tai isä ja äiti-puoli)	1,07	0,73	1,57
	Muut perhemuodot	1,00		
Taskuraha	Alle 10 euroa	1,04	0,83	1,30
	10–19 euroa	1,09	0,87	1,38
	20 euroa tai enemmän	1,00		
Subjektiiivinen oppilaan kouluyhteisöasema	Ylimmät luokat	1,68	1,27	2,22
	Keskimmäiset luokat	1,55	1,20	1,98
	Alimmat luokat	1,00		
Subjektiiivinen perheen yhteiskunnallinen asema	Ylimmät luokat	2,03	1,39	2,97
	Keskimmäiset luokat	1,93	1,36	2,75
	Alimmat luokat	1,00		

Vahva kouluun liittyvä sosiaalinen luottamus (opettajan ja oppilaan vuorovaikutus) vaikuttaa yhdistyvän sosiaaliseen asemaan heikosti eikä vanhempien koulutustasoon tai taskurahaan lainkaan. Sen sijaan kiinnostavaa on, että toisen tai molempien vanhempien työttömyys tuottaa vertailussa pienemmän sosiaalisen luottamuksen suhdeluvun (1:1,13) suhteessa työttömyyttä kohtaamattomien perheiden vertailuryhmään. Tulkinallisesti systemaattisimmat selittäjät löytyvät subjektiivisen sosiaalisen aseman mittareista. Sekä lapsen itse arvioima asemansa kouluyhteisössä että hänen arvionsa perheen sijoittumisesta yhteiskunnassa kuvaavat ylemmillä sosiaalisilla askelmilla olevien lasten kokevan parempaa sosiaalista luottamusta koulussa. Lapsen asemassa kouluyhteisössä korkeimmille asemille itsensä arvioivien lasten odds ratio vahvalle sosiaaliselle luottamukselle on 1,68 verrattuna alempien askelmien nuoriin (1). Vastaavasti yhteiskunnan ylemmille askelmille perheensä sijoittavien lasten odds ratio suhteessa alempiin askelmiin on 2,03:1.

Perheen sosiaalisessa luottamuksessa merkitseviksi tekijöiksi tulevat sosiaalisen aseman subjektiiviset arviot (taulukko 9). Perheen sijoittuminen lapsen kautta arvioituna ylempiin kouluyhteisöhierarkioihin tuottaa

suuremman odds ration (1,53:1) verrattuna alempiin asemiin ja lapsen itse arvioima perheen asema arvostetummassa yhteiskunnallisessa asemassa indikoi vahvempaa sosiaalista luottamusta perheessä (odds ratio 2,47:1). Toiseksi myös perheen sosiaalisessa luottamuksessa työttömyyttä kokeneissa perheissä odds ratio on vertailuryhmää (työttömyyttä kokemattomia perheitä) pienempi (1:1,32). Osittain tilastollisesti merkitseväksi mallissa osoittautuu myös perhemuodon muuttuja, jossa sekä ydinperhe (äiti ja isä perheessä) että uusperhe (äiti tai isä ja äiti- tai isäpuoli) indikoivat muita perhemuotoja (pääasiassa yksinhuoltajaperheitä) vahvempaa sosiaalista luottamusta.

Taulukko 9. *Vahva sosiaalinen luottamus lasten ja vanhempien välillä sosiaalisen aseman ulottuvuuksien mukaan. Logistinen regressioanalyysi (OR ja 95 %:n luottamusväli, n = 2486)*

		OR	95 %:n luottamusväli	
Perheen työttömyys	Ei kumpikaan	1,32	1,08	1,61
	Toinen tai molemmat vanhemmista	1,00		
Vanhempien koulutus	Yliopisto tai korkeakoulu	1,06	0,85	1,32
	Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja	1,20	0,91	1,57
	Korkeintaan lukio tai ammatillinen oppilaitos	1,00		
Perherakenne	Äiti ja isä	1,39	1,04	1,85
	Uusperhe (äiti ja isäpuoli tai isä ja äiti-puoli)	1,40	0,97	2,02
	Muut perhemuodot	1,00		
Taskuraha	Alle 10 euroa	0,82	0,66	1,01
	10-19 euroa	1,04	0,83	1,30
	20 euroa tai enemmän	1,00		
Subjektiiivinen oppilaan kouluyhteisöasema	Ylimmät luokat	1,53	1,17	2,02
	Keskimmäiset luokat	1,34	1,05	1,71
	Alimmat luokat	1,00		
Subjektiiivinen perheen yhteiskunnallinen asema	Ylimmät luokat	2,47	1,69	3,60
	Keskimmäiset luokat	1,62	1,14	2,31
	Alimmat luokat	1,00		

Yhteen vetäen sosiaalisen luottamuksen kaksi muuttujaa (perheen sisäinen ja opettajan sekä oppilaiden välinen) kytkeytyvät tässä aineistossa heikosti toisiinsa, mutta selittyvät pääpiirteissään samoilla tekijöillä. Subjektiiivisten sosiaalisten asemien vahva sosiaalisen luottamuksen selityskyky jättää tulkinnaalle tilaa: niiden kautta tavoitetaan jotain oleellista perheen ja koulun vuorovaikutukseen kytkeytyvästä taustatekijästä, jota ei sosioekonomisesta asemasta käsin tavoiteta. Perheen työttömyyden ja

perhemuodon yhdistyminen sosiaaliseen luottamukseen kääntävät tulkin-taa sosiaalisen turvallisuuden suuntaan: sosiaalinen pääoma kokonaisuudessaan saattaa koostua kodin ja koulun sosiaalisesta turvallisuudesta, jolla tarkoitetaan sosiaalista luottamusta sekä kotona että koulussa, fyysistä ja henkistä läsnäoloa.

4.4 KOULUMENESTYKSEN RAKENNE, DISPOSITIO JA KÄYTÄNTÖ

Kodin ja koulun sosiaaliset asemat yhdistyvät toisiinsa, kun lapset määrittelevät hierarkioitaan suhteessa toisiinsa ja opettajiin. Vaikka nuorilla on omat, vanhempiensa sosiaalisesta asemasta erilliset hierarkiansa ja yhteisönsä, vastasivat ne osatutkimuksen II mukaan suurelta osin myös perheen sijoittumista yhteiskunnan hierarkioihin. Lasten välilleen konstruoimat erot ruumiillistuvat ja tilallistuvat koulun arjessa (Gordon 2002, 59–73) ja uusintavat osaltaan perhetaustan hierarkioita. Lapset myös itse tunnistavat yhteiskunnalliset sosiaaliset hierarkiat ja tuovat sen esiin koulutusmahdollisuuksia koskevassa puheessa (ks. Tolonen 2008). Ylva Almqvistia, Bitte Modinia ja Viveca Östbergiä (2010) seuraten voidaan tulkita, että perheestä periytyvä taloudellinen ja kulttuurinen pääoma saavat koulu-yhteisön vuorovaikutuksessa vahvistuksia ja uusinnuksia, jotka näkyvät myös lasten itselleen ja toisilleen asettamissa tavoitteissa ja asenteissa.

Ehkä vastoin väitöstutkimuksen lähtöodotuksia vanhempien koulutus-taso ei kuitenkaan yhdisty lainkaan tai yhdistyy heikosti lasten koulutus-dispositioon, koulumyönteisyyteen. Lapset ovat yhtä myönteisiä riippumatta vanhempiensa koulutustasosta. Tästä voidaan tehdä se tulkinta, että sosiaalisen taustan vaikutus kouluasenteisiin kulkee objektiivisista mittareista asenteisiin vain välillisesti koulu-yhteisöaseman kautta. Toisaalta voi olla, että objektiivisesti arvioitu sosiaalinen asema välittyy suoraan koulu-arvosanoihin esimerkiksi akateemisten tavoitteiden ja orientaatioiden kautta, joita ei tässä tutkimuksessa mitattu.

Koulumenestystä välittävää koulumyönteistä dispositiota jäsensivät tutkimuksessa sosiaalisen aseman mittareista vahvasti vain subjektiivisen sosiaalisen aseman ulottuvuudet. Lapsen hyvä käsitys omasta asemastaan yhteisössä ja yhteiskunnassa näkyy koulumyönteisyytenä, mutta myötäilee myös kokemuksia opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta: nuorten hierarkioissa itsensä korkeimmalle mieltävät nuoret kokevat opettajansa huomioivammaksi, vastavuoroiseksi ja helpommin toimeen tultavaksi. Hyvät kokemukset näkyvät koulumyönteisyydessä ja koulumenestyksessä, jotka yhdistyvät myös muihin koulun vuorovaikutuksellisuuden, tuttuuden ja turvallisuuden tekijöihin.

Edellä todettiin koulumyönteisyyttä selittävän myös sosiaaliseen luottamukseen liittyvien tekijöiden, mikä houkuttaa tulkitsemaan koulumyönteisyyden syntyvän olosuhteissa, joissa nuori kokee perheensä yhteiskun-

nallisesti arvostetuksi ja suhteensa vanhempiin huolehtivaksi, välittäväksi ja kannustavaksi. Sosiaalinen luottamus osoittautuu sillaksi, jossa yhdistyvät vanhempien ja opettajien sekä lasten luottamussuhteet: hyvä luottamussuhde kotona näkyy myös parempina kokemuksina opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteesta. Tämä sosiaalinen luottamus yhdistyy myös myönteisempään subjektiiviseen arvioon perheen ja nuoren asemasta yhteiskunnassa ja yhteisössä. Colemanin (1988) käsitteistöä seurailleen vanhempien läsnäolo kasvattaa sosiaalista pääomaa, mikä siirtää lapselle tiettyyn yhteiskuntaluokkaan liittyviä toimintatapoja (ks. Nash 2010). Nämä toimintatavat näkyvät myös oppilaiden ja opettajien vuorovaikutussuhteessa. Tässä kehässä muodostuu ja vahvistuu tutkimuksen mukaan erityisesti koulumyönteinen asenne, joka edelleen ketjuuntuu toisaalla koulumenestyksen arvosanalla mitattuun koulumenestykseen.

Tyttöillä (sukupuolena) ja pojilla (sukupuolena) voidaan sanoa olleen toisistaan poikkeavat koulutusdispositiot myös tässä tutkimuksessa. Vaikuttaa siltä, että sosiaalisesti turvallinen, luottamuksellinen, koti on tyttöjen hyvälle koulumenestykselle poikia merkittävämpää. Tulos herättää arvioimaan, voisivatko tyttöihin kohdistuvat koulumenestykseen liittyvät suuremmat odotukset (Lahelma 2004, 55–56) tarkoittaa perheen merkityksen korostumista. Hyvin menestyvät ja paremmin koulussa viihtyvät tytöt kokevat paineita suoriutua opinnoista hyvin, jolloin läheiset suhteet vanhempiin kompensoivat näitä paineita ja tekevät koulunkäynnistä mukavampaa. Pojille puolestaan kouluyhteisö saattaisi olla tyttöjä merkittävämpää.

Kaikkineen koulumenestys arvosanalla ja myönteisyydellä mitattuna yhdistyvät toisiinsa kiertyväksi kehäksi, johon vaikuttavat perhetausta ja koulu sosiaalisena oppimisympäristönä. Yhteiskunnallinen rakenne näkyy sosiaalisena asemana, joka vaikuttaa arvosanoihin, mutta subjektiivisuuden kautta katsottuna myös asenteisiin. Käytäntöinä kodin sosiaalinen luottamus yhdistyy koulun sosiaalisuuteen – turvallisuuteen, vuorovaikutukseen ja hyviin opettaja-oppilas -suhteisiin, jotka pitävät koulumenestyksen dynamiikkaa liikkeellä sekä koulumyönteisyyden että kouluarvosanojen kautta. Kiinnostavin ja eniten kysymyksiä ilmaan jättävä tematiikka löytyy käytäntöjen ja disposition väliltä; niistä mekanismeista, joilla subjektiivinen kokemus yhteisöistä ja yhteiskunnista kytkeytyy oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksen laatuun.

4.5 YHTEENVETO

Ensimmäinen väitöstutkimuksen kokoava havainto on ollut koulutuspoliittisen tasa-arvon käsityksen eriytyminen kahteen liberalistiseen tulkintaan yksilöllisistä vapauksista. Peruskoulun yläluokkia koskevien valinnanmahdollisuuksien kautta valaistuna koulutusjärjestelmä sisältää sekä hyvinvointiliberalistisia että uusliberalistisia tulkintoja koulutuksellisista oikeuksista ja mahdollisuuksista. Yleisen ja yhtäläisen peruskoulujärjestelmän sisällä toteutetaan 2000-luvulla myös yksilöllisiä koulupolkuja ja kilpailua korostavaa koulupolitiikkaa. Tämä korostaa ja alleviivaa koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvoa yhteiskuntaluokkien näkökulmasta. Yleisenä kehityssuuntauksena yksilöllistymiskehitys tuo mukanaan nuorille mahdollisuuksien lisäksi uusia riskejä sekä moninaistaa koulutuksen periytyvyyden mekanismeja.

Koulutussaavutusten näkökulmasta nuorten koulutusmahdollisuuksia jaottelevat luokittelut monimutkaistuvat ja saattavat yksilöllisten riskien aikakautena sisältää yhä enemmän sosiaaliseen pääomaan, turvallisuuteen ja luottamukseen painottuvia tekijöitä. Tästä saattaa olla osoituksena syrjäytymisen taustoja koskeva tutkimustieto, jossa on osoitettu vanhempien koulutustason vaikutuksen työurien vakauteen jossain määrin loiventuneen (Järvinen & Vanttaja 2013). Katkonaisten ja yksilöllisten koulu- ja työurien aikakautena sosiaaliset verkostot ja yhteisöllinen tuki saattavat nousta kulttuurisia ja taloudellisia pääomia merkittävämmiksi.

Toiseksi tutkimuksessa on osoitettu, että yläkouluikäisten koulumenestys on yhä edelleen Suomessa sidoksissa perheen yhteiskunnalliseen asemaan. Sosioekonomisilla mittareilla voidaan paikantaa yhteiskuntaryhmiä, joissa koulunkäynnin dispositioita määrittävät aiempien tutkimusten mukaisesti toisistaan poikkeavat pedagogiset eetokset; matalammissa koulutusryhmissä antipedagoginen tai käytännöllinen (ks. esim. Karisto & Monten 1996; Karvonen & Rahkonen 2002) ja ylemmissä koulutusryhmissä pedagoginen tai teorettinen (ks. esim. Rätty & Kasanen 2013). Näiden yhteiskunnallisten ryhmien rajoitteet tai kannusteet voidaan nähdä eriarvoisena kasvupohjana, jonka päälle yksilölliset elämänmahdollisuudet rakentuvat. Ryhmät, joihin kasautuu useita koulukiinnittymättömän nuoren profiiliin liittyviä tekijöitä (kielteistä asennetta, heikkoa koulumenestystä, matalan koulutustason ja katkonaisen työuran perheitä), joutuvat kohtaamaan sekä vanhojen että uusien riskien tuoman epävarman koulutus- ja työuran.

Kolmanneksi tutkimuksella on haastettu kvantitatiivisia koulusaavutusten selitysmalleja osoittamalla, miten monimutkainen kehä ilmentää ja rakentaa koulumenestystä. Kehä on dynaaminen prosessi, jossa yhteiskunnan rakenne asenteineen ja käytänteineen muokkaa nuorelle tietyt reunaehdot, joiden varaan yksilölliset mahdollisuudet rakentuvat (ks. myös O'Connor 2001). Oma subjektiivinen kokemus yhteiskunnallisesta asemasta rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja muovautuu

osaksi identiteettiä, johon nuori itse samaistuu ja mukautuu. Tätä mielenlaatua, perhetaustasidonnaista ominaisuutta, on tarkasteltu tutkimuksessa dispositiokäsitteiden kautta ja tutkittu, muodostuuko koulumenestyksestä ja koulumyönteisyydestä koulumenestyksen kokonaisuus, joka voidaan paikantaa tiettyihin sosiaalisiin asemiin.

Hyvä koulumenestys kietoutuu nuorten perhetaustaan ja kouluun kahdessa pääoman muodossa. Koulumenestys (kouluarvosana ja koulumyönteisyys) on luokkasidonnainen ominaisuus, joka ennakoi koulu kiinnittymistä ja toteutuu, kun perheessä ja koulussa vallitsevat tietyt olosuhteet – vahva sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma – ja koulussa on sosiaalisesti turvalliset olosuhteet. Dispositioiden kautta katsottuna koulusaavutukset ilmentävät koulunkäynnin mallia, jonka omaksumisen edellytyksiä rakentavat kodin ja koulun sosiaalinen turvallisuus ja luottamus sekä perheen sosiaalinen asema.

Koulumenestyksen ja sosiaalisen aseman yhtymäkohdissa on kyse kodin kulttuurisesta pääomasta, joka saa lapset asettamaan kouluarvosanas- näkyviä tavoitteita ja työskentelemään niiden saavuttamiseksi, mutta toisaalta myös koulumyönteisyydestä, johon vaikuttavat koti ja koulu sosiaalisina ympäristöinä. Tämä tukee ja vahvistaa Pirjo Linnakylän ja Antero Malinin (2008) tulkintaa koulusaavutusten moninaisuudesta: koulu kiinnittyminen (*school engagement*) sisältää erilaisia yhdistelmiä akateemista koulumenestystä, opettajien ja oppilaiden arvostusta ja erilaisia yhteiskunnallisia ja sukupuolittuneita dispositioita. Akateemiset koulusaavutukset siivittävät positiiviseen koulutusasenteen ja opiskelun mielekkyyteen. Myönteinen koulutusasenne yhdistyy edelleen hyviin kognitiivisiin oppimissaavutuksiin sekä kohtuullisen vahvaan minäkuvaan. Vahvin luottamus omiin koulutusmahdollisuuksiin on puolestaan ryhmällä, joka on kaikkein kiinnittynein koulun ja sen toimintoihin. (Linnakylä & Malin 2008; ks. myös Naumanen & Silvennoinen 2010.)

Voidaankin tulkita, että kodin kulttuurinen pääoma voimistuu koulu- saavutuksiin koulun vahvistimen kautta. Koulussa oppilaisiin kohdistetaan (yhä enemmän) yksilöllisiä odotuksia (Ilmonen & Jokinen 2002, 167), mutta lapset astuvat kuitenkin koulun arviointikulttuuriin oman sukupuolensa ja yhteiskuntaluokkansa edustajina (Räty & Kasanen 2013). Jotta päästään sosiologiseen koulumenestyksen positionaaliseen selitykseen, joka ei pelkästään listaa (Nash & Lauder 2010, 7–10) koulumenestystä tukevia tai haittaavia tekijöitä, tarvitaan holistinen näkemys oppimisesta ja asenteista, jotka syntyvät koulun ja perheen mikrotason vuorovaikutusprosesseissa (ks. esim. Sahlström 2009), vaikka ne ovat paikannettavissa myös makrotason prosesseina.

Koulun vuorovaikutuksessa yhä vahvistuva vahva kulttuurinen pääoma ja koulusaavutuksia edistävä tavoitteenasettelu on positiivinen ilmiö, mutta kääntäen koulun vuorovaikutuksessa on arveltu olevan myös segregoivia käytänteitä, jotka saattavat selittää heikompia koulusaavutuksia ja koulutuksellista syrjäytymistä pitkälle työelämään kantavine seurauksi-

neen (Malmberg-Heimonen et al. 2003, 17–18). Koulujen erontekoprosessit ovat eittämättä sidoksissa sosiaalisiin ja kulttuurisiin taustoihin, mutta näitä prosesseja koskeva tutkimustieto on vielä vähäistä. Erojen rakenteistumisen ja purkamisen tutkimusta saattaa rajoittaa muodollisen tasarvon painotus, jossa korostuu vaatimus nuorten samankaltaisesta kohtelusta (Gordon & Lahelma 2002a, 74–77). Vaikka nuorten kulttuurit elävät ja hallinnoivat koulussa tilaansa oppilaskulttuurin kautta, sen läpi suodatuu myös virallisen koulun vihjeitä – havaintoja opettajien hyväksynnästä, arvotuksista ja kannustuksista (Tolonen 2001). Väitöstutkimuksen tulosten osoittamana koulusaavutuksia edistävät nuoren kokemukset opettajan ja oppilaan vuorovaikutusprosessista, jossa nuori on kokenut olleensa osallinen, hyväksyty ja arvostettu.

Neljänneksi väitöstutkimuksessa on osoitettu, että tyttöjen ja poikien koululaisdispositiot yhdistyvät sosiaalisiin rakenteisiin toisistaan poikkeavasti – tytöt menestyvät ja viihtyvät paremmin, vaikka toisaalta kokevat sosiaalisen turvallisuuden poikia merkittävämmiksi – mutta nämä poikkeavat kytkökset jättävät ilmaan enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Erot saattavat limittyä sosiaalisten rakenteiden muiden erontekojen kanssa; sukupuolittuneiden koulunkäyntiroolien rinnalla tulisi erottaa, mitkä ovat ne yhteiskuntaluokkiin 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 sisällä tyttöjen ja poikien välillä osoitettavissa koulutuksellisia eroja. Tyttöjen ja poikien tuki vanhemmilta saattaa vaihdella myös isien ja äitien suhteen (Kauppinen et al. 2004): äideillä tiedetään olevan vahvempi vaikutus peruskoululaisten kouluvalintoihin (Seppänen 2006, 285–289), korkeakoulutukseen valikoitumiseen (Myrskylä 2009) ja oppimistuloksiin (Linnakylä & Välijärvi 2005, 196).

Viidenneksi tutkimuksessa on korostettu näkemystä, jonka mukaan koulutuksellisen marginaalin ominaisuudet eivät löydy pelkästään matalista tuloryhmistä tai kouluttamattomista perheistä, vaan myös heikkomman sosiaalisen pääoman perheistä, kärjistäen perheistä, joissa on pitkäaikaistyöttömyyttä, rikkonainen perherakenne tai joista puuttuu lasten ja aikuisten välinen yhteys sekä rakkaus. Liian kapeiden sosiaalisen aseman mittareiden ja yhteiskuntaluokkatutkimuksen perinteisten, yksipuolisten luokittelujen käyttäminen koulusaavutusten edellytysten analysoimiseen saattaa jättää olennaisia ryhmiä tarkastelun ulkopuolelle. Edellisissä luvuissa kuvatut koulumenestystä edistävät tekijät ovat paikantuneet perheen sosiaaliseen vakauteen (ydinperhe, vakaan työllisyyden perheet) ja vahvan sosiaalisen luottamuksen perheisiin sekä hyviin kokemuksiin koulun sosiaalisesta turvallisuudesta sekä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta.

Subjektiiivisessa kokemuksessa omasta asemasta yhteiskunnassa saattaa olla kyse myös sosiaalisesta turvallisuudesta, sosiaalisesta luottamuk-

sesta perheeseen ja ympäröivään yhteiskuntaan. Tällä subjektiivisella kokemuksella on erityisesti kouluun ja koulutukseen kiinnittyvää voimaa. Huolimatta myöhäismoderneista tulkinnoista perheen heikentyneestä vaikutusvoimasta tässä väitöstutkimuksessa on osoitettu sosiaalisen pääoman olevan merkittävä tekijä nuorten koulunkäynnin kannalta. Sosiaalinen pääoma ei ole koulutukseen sidottu ominaisuus, vaan sitä voi löytyä yhtä lailla kaikista yhteiskuntaluokista. Kaikkineen koulussa menestymisen edellytyksiä luovat perheen koulutustason lisäksi se, miten paljon nuorten kanssa vietetään aikaa, miten heitä kuullaan; miten turvataan heille sosiaalisesti turvallinen tila kasvaa ja kehittyä.

5 LOPUKSI

Väitöstutkimuksen yhteenvedon lopuksi siirrytään hetkeksi koulutusmahdollisuuksien hyvälle kehälle ja tarkastellaan lyhyesti tutkimuksen näkökulmasta koulutus- ja sosiaalipolitiikan rajapintoja, koulutussosiologian ja koulututkimuksen haasteita sekä yhteyksiä nuorisotutkimukseen.

Peruskoulujärjestelmää luonnehtivat universaalisuus, valikoimattomuus, ilmaisuus ja julkisuus ilmentävät ideologiaa, jolla mahdollisuuksien tasa-arvo on rakennettu elimellisesti kiinni pohjoismaiseen hyvinvointivaltiomalliin (Erikson et al. 1987, vii–viii). Yhtenäinen peruskoulu oli ensimmäinen laajamittainen universalistinen järjestelmä – ja on mahdollisesti sitä myös viimeisenä (Alestalo 2010). Yhdistettynä vahvan julkisen sektorin terveys- ja sosiaaliturvajärjestelmiin peruskoulujärjestelmän on esitetty muodostaneen eräänlaisen hyvän kehän, jolla on kumuloituvia ja toisiaan vahvistavia vaikutuksia. Hyvällä kehällä toisiaan vahvistavat tekijät aikaansaavat hyvinvointivaltiossa sosiaalipolitiikan ja taloudellisten tekijöiden kasautumisen. (Hagfors & Kajanoja 2007; 2010.)

Yhteiskunnallisen luottamuksen näkökulmasta hyvä kehä on tilanne tai prosessi, jossa positiivisia vaikutuksia aikaansaavilla toimenpiteillä on itseään vahvistavia seurauksia. Ajatuksena on, että hyvinvointivaltion takaama voimavarojen ja mahdollisuuksien tasapuolinen jakautuminen saa aikaan yleisen luottamuksen kasvun, joka johtaa universaalin sosiaalipolitiikan toteuttamiseen ja edelleen yleisen luottamuksen lisääntymiseen. Hyvän kehän käynnistää ja pitää liikkeellä eriarvoisuuden väheneminen ja erityisesti universaali sosiaalivakuutusjärjestelmä. (Rothstein & Uslaner 2005; Hagfors & Kajanoja 2010.)

Peruskoulujärjestelmä kytkeytyy sosiaalipolitiikkaan jakamalla koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, vähentämällä yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja lisäämällä yhteenkuuluvuuden tunnetta. 1970-luvulla rakennettu yleinen ja yhtäläinen peruskoulu tuotti yhdenmukaisuutta, joka loi perustan universalismin ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon periaatteille. Selektiivinen rinnakkaiskoulu korvattiin yhtenäiskoululla, jossa koko ikäryhmälle tarjottiin valikoimaton, julkisesti tuotettu koulupolku yhdenmukaisella opetussuunnitelmalla. (Pekkarinen et al. 2009.) Järjestelmä saavutti universalistisen muotonsa huipun 1984, kun viimeinen jäännös selektiivisyydestä – tasokurssit – poistettiin ja peruskoulujen oppilaaksiotto pohjautui maantieteellisiin kriteereihin, koulupiireihin (Seppänen 2003; 2006). Sosiaalinen liikkuvuus lisääntyi ja peruskoulun oppimistulokset osoittautuivat hyviksi ja tasalaatuisiksi (Pekkarinen et al. 2009; OECD 2004; 2005; 2009; 2010; Sahlberg 2007).

Ideologisesti koulutuksen järjestämisen muotojen ja tasa-arvon tematiikassa voidaan ajatella, että yhtenäinen peruskoulu ja valikoimattomuuteen perustuva oppilaiden sijoittaminen oppivelvollisuuskouluihin edisti-

vät myös yleistä yhteiskunnallista sosiaalista luottamusta. Universaalit, sosiaali- ja koulutuspoliittiset järjestelmät tukivat tasaisempaa hyvinvoinnin ja mahdollisuuksien tasa-arvon jakautumista, mikä johti edelleen suurempaan sosiaaliseen solidaarisuuteen ja yleiseen luottamukseen. Yhteiskunnissa, joissa ihmiset asuvat lähellä toisiaan mutta eivät käy esimerkiksi samoja kouluja tai käytä samoja terveyspalveluja, usko jaettuun yhteiskuntaan ja yhteisiin tavoitteisiin puuttuu. (Rothstein & Uslaner 2005.)

Universaalien järjestelmän legitimitetti on taattu (vain) niin kauan kuin yhteiskunnalliset hierarkiat eivät jakaudu liian jyrkästi ja järjestelmä turvaa kaikkien yhteiskuntaluokkien näkökulmasta riittävän laadukkaat palvelut (ks. esim. Anttonen & Sipilä 2010; Julkunen 2001). 2000-luvun koulupolitiikka joutuukin vastaamaan haastaviin kysymyksiin sekä monimutkaistuneella ideologisella tasolla että kaventuneiden taloudellisten reunaehtojen määrittämien toimintapolitiikkojen muodossa.

Yhteiskunnalliset hierarkiat ovat muuttuneet 1990-luvun laman jälkeen hitaasti, mutta perinpohjaisesti: suhteelliset tuloerot ovat kasvaneet Suomessa eniten OECD-maista (viime vuosien tuloeroja tasoittavasta trendistä huolimatta) ja köyhyysrajan alapuolella olevien määrä on lisääntynyt (melkein kaksinkertaistunut) (Moisio 2010; SVT 2013). Yhteiskuntaluokkien väliset tuloerot ovat kasvaneet erityisesti ylempien profesioiluokkien tulotason muita nopeamman kasvun myötä (Erola 2010b). Koulutusmahdollisuuksien tulee yhtäällä muuntua palvelemaan tulevaisuudessa heikkojen kognitiivisten taitojen ja riittämättömän koulutuksen omaavien ryhmää, jolle on leimallista matalapalkkaisuus ja katkonaiset työurat (Kangas & Palme 2009, 66–67). Toisaalla on huomioitava uusi, laaja keskiluokka, joka on aiemmasta poiketen tottunut jo yksityisen sektorin palvelujen asiakkuuteen esimerkiksi sosiaali- ja terveyssektorilla (Hiilamo & Saari 2010, 17–19) ja saattaa hyväksyä ja vaatia selektiivistä koulupolitiikkaa. Kouluvalinta on jo uusi, todellinen ylemmän luokan erottautumiskeino Suomessa, jossa muut luokkien väliset erot ovat olleet pieniä (Kahma 2010; Kosunen 2013). On mahdollista, että tulevaisuudessa koulutuspolitiikan tulee tarjota uudelle keskiluokalle sen haluamia yksilöllisiä koulutuspalveluja.

Universalistisessa koulutusjärjestelmässä yhdenmukaisuus tarkoittaa pohjoismaisen hyvinvointivaltion yleisen ideologian mukaista muotoa, jossa kaikki yhteiskuntaluokat sisällytetään yhdenmukaisina kuluttajina ja asiakkaina samaan (julkiseen) järjestelmään (ks. esim. Anttonen & Sipilä 2010; Julkunen 2001). Universalistisen ideologian rinnalla peruskoulussa on kuitenkin aina ollut enemmän tai vähemmän selektiivisiä ja eriyttäviä piirteitä, joiden voidaan kehäajattelussa katsoa toimivan tasa-arvoa heikentävinä tai murentavina muotoina. Yksilöllisten koulutuspoliittisten toimintamallinen perustelu yhtäältä oikeudenmukaisella mahdollisuuksien tasa-arvolla ja toisaalta yksilöllisillä oikeuksilla tarkoittaa jatkuvaa tasapainoilua ristiriitaisten pyrkimysten välillä.

Lopuksi

2000-luvulla tasa-arvon yksilöllisiä ominaisuuksia korostava ulottuvuus on vahvasti läsnä koulutuspolitiikan puheavaruudessa – puheena yksilöllisistä kyvyistä, lahjakkuuksista, yksilöllisten oikeuksien oikeudenmukaisuudesta, valinnoista ja vapauksista. Muutokset koulutuksen ohjausjärjestelmässä ovat vapauttaneet kuntien toimintapolitiikkoja ja luoneet taloudellista pelitilaa (Varjo 2007, 84–88), mutta samalla väljentäneet koulutuksen oikeudenmukaisuuskäsityksen institutionaalista normatiivisuutta. Kunnat voivat perusopetuslain lähikouluperiaatteen toteutumisen rajoissa itse linjata kouluvalintojen vapauttamisen ja kielteisten seurauksien torjumisen laajuuden, samalla asettaen eri kuntien asukkaat erilaisiin asemiin peruskoulun universalistisuuden näkökulmasta (ks. Varjo & Kallalahti 2011). Toisaalta lähikouluperiaate, yksityisten koulujen toimilupien rajoitettu myöntäminen ja peruskoulujen oppimistulosten koulukohtaisten tietojen julkistamattomuus ovat osoituksia mahdollisuuksien tasa-arvon ja universalismin vahvasta kannatuksesta.

Kouluvalintapolitiikka on Suomessa erityisesti kaupunkilaista kouluvalintapolitiikkaa realisoituen vain todellisia valinnanmahdollisuuksia tarjoavissa, useiden koulujen kunnissa. Erityisesti metropolialueella kouluvalintapolitiikka kytkeytyy vahvasti kuntien ja asuinalueiden sosioekonomiseen segregoitumiseen ja koulujen eriytymiseen. Peruskoulun tuottamat poikkeuksellisen korkeat oppimistulokset peittävät alleen kaupunkikoulujen oppimistulosten eriytymisen; Pisa-arviointien tulokset vaihtelevat suurimmissa kaupungeissa kouluittain, variaatio on kasvussa ja koulujen erot heijastuvat jo oppimistuloksiin (Bernelius & Kauppinen 2011, 230; Bernelius 2013). Erityisesti kaupunkialueilla sosioekonomisten erojen ja kouluosaavutusten kytkös on myös vahva (Bernelius 2010; Kuusela 2010a; Kuusela 2010b; Bernelius 2011).

Kouluvalintapolitiikan vapauttamiseen liittykin huoli koulujen edelleen segregoitumisesta ja koulumarkkinoiden eriarvoistumista kiihdyttävistä seurauksista. Kansainvälisesti tiedetään, että kouluvalintapolitiikan avaaminen hyödyttää erityisesti ylempiä yhteiskuntaluokkia, jotka kykenevät muodostamaan ja toteuttamaan aktiivisempia kouluvalintastrategioita (ks. esim. Ball 2003; Reay & Ball 1997; Lauder et al. 1999; Reay & Lucey 2000; Silvennoinen et al. 2012). Lähimmät esimerkit kouluvalintojen vapauttamisen segregoivista seurauksista löytyvät Ruotsista, jossa kouluvalintojen vapauttaminen on edennyt huomattavasti Suomea nopeammin ja pidemmälle (Söderström & Uusitalo 2010, 75). Helsingissä on aktiivisesti pyritty ehkäisemään koulumarkkinoiden kielteisiä seurauksia tukeamalla positiivisen diskriminaation keinoin heikompien asuinalueiden kouluja ja hallinnoimalla tasapainoisesti kouluvalintojen varsinaisena väylänä toimivaa painotetun opetuksen tarjontaa suhteessa lähikouluperiaatteen toteutumiseen. Tästä huolimatta helsinkiläiskoulujen oppimissaavutukset ovat eriytyneet alueellisesti ja kaikista heikoimpiin kouluihin keskitty useita kouluosaavutuksia vaikeuttavia tekijöitä (Bernelius 2013).

Koulun sosiaalinen status, mitattuna oppilaiden perheiden keskimääräisellä sosiaalisella asemalla, vaikuttaa viimeisimpien Pisa-arviointien mukaan myös osaamisen tasoon. Vaikka yhteys on pieni useimpiin muihin maihin verrattuna, on se suomalaisittain uusi ilmiö: aiemmin peruskoulujen oppimistulokset ovat olleet tasaiset riippumatta oppilaiden sosiaalisesta koostumuksesta. Osaamisen jakautuminen yksittäisten oppilaiden, oppilasryhmien, koulujen ja asuinalueiden mukaan kertoo peruskoulun vaikutuksesta yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Kokonaisuutena oppilaiden väliset suorituserot ovat Suomessa yleensä olleet selvästi muita OECD-maita pienempiä, mutta uusimman Pisa-arvioinnin mukaan maiden väliset erot ovat kaventuneet. Käytännössä erot Suomessa ovat pysyneet muuttumattomina, kun ne useimmissa muissa maissa ovat pienentyneet. (Bernelius 2011, 489–491; Sulkunen et al. 2010, 63.)

Koulujen oppimistulosten julkisuuden sijaan voitaisiin keskustella koulujen arviointiperiaatteista. Numeerisen arviointitiedon kasvun myötä oppilaiden ja koulujen oppimistulokset ovat muodostuneet pääsääntöiseksi koulujen arvioinnin keinoksi, joka jättää kuitenkin huomioimatta oppilaiden lähtötason. ”Lähtöennusteen rikkomisen” lisäksi koulujen arviointiin, myös julkiseen, voisi rakentaa muotoja, joissa arvioitaisiin oppilaiden kouluviihtyvyyttä, osallisuutta ja koulun toimintaympäristön laatua, joita myös vanhemmat arvioivat kouluvalintoja tehdessään (Seppänen 2006, 273–303) ja joilla voitaisiin turvata hyvät, tasapuoliset oppimisedellytykset kaikille.

Koulujen rooli liittyy toisaalta myös sosiokulttuuristen erojen tasoittamiseen korostamalla tietoisuutta opettajien, oppilaiden ja vanhempien sosiaalisissa suhteissa representoituvista eroista (Lynch & Lodge 2002). Koulujen mahdollisuus tukea heikompien perhetaustojen lapsia voisi löytyä kouluasenteiden ja sosiaalisen turvallisuuden yhtymäkohdasta; kiinnittämällä erityistä huomiota heikommin koulussa menestyvien ja siihen kielteisesti suhtautuvien nuorten väliseen vuorovaikutukseen, sosiaalisesti turvalliseen kouluyhteisöön. Vaikka kouluterveyskysely osoittaa sekä kouluyönteisyyden että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen parantuneen vuosikymmenen aikana (2000–2011), tulisi jatkossa tarkemmin selvittää, mihin ryhmiin suomalaiskoululaisten havaittu heikko kouluviihtyvyys ja huonot opettaja–oppilas-suhteet (Willms 2003, 8–25; Saari 2004, 170–171; Linnakylä & Välijärvi 2005; Linnakylä & Malin 2008; THL 2013) kiteytyvät ja minkälaisin tukitoimin näiden ryhmien kouluyönteisyyttä voitaisiin edistää.

Uusi nuorisotutkimuksen tutkimus (ks. Hoikkala 2003) voisi tuoda koulututkimuksen alalle ”kulttuurikriittistä isojen aineistojen tutkimusta”, joka keskittyisi tuottamaan koulutuksen arviointiin malleja, joissa kouluja arvioitaisiin sekä oppimisen että oppimisen edellytysten tukemisen näkökulmista. Väitöstutkimuksen korostamia koulujen sosiaalisen turvallisuuden ja sosiaalisen luottamuksen teemoja – sitä miten opettaja huomioi lasten mielipiteitä ja miten koulun aikuiset ovat onnistuneet luomaan

nuorille turvallisen ja ”oman” koulun – pystytään kehittämään arvioimalla esimerkiksi koulujen luomia osallisuuden muotoja (ks. esim. Hanhivaara 2006). Esimerkiksi positiivisen diskriminaation koulutussosiologiselle tutkimukselle, joka huomioisi koulutuksellisen syrjäytymisen monivivah-teisuuden eikä polarisoisi tutkimusta hyvin menestyviin lapsiin ja heik-koihin riskilapsiin (ks. Järvinen & Jahnukainen 2001; Järvinen & Vanttaja 2008) ja heille suunnattuihin tukitoimiin, olisi tilausta. Samoin luokka-huoneisiin tarvittaisiin tutkimusta, joka tarkastelisi niitä muotoja, joilla sosiaalinen tila saadaan kontrollitilasta vuorovaikutuksen, osallisuuden ja kommunikaation tilaksi (Laine 1999). Hierarkioiden purkamisen ja kou-lumyönteisyyden tila löytyy koulusta lasten toimijuudesta, vastavuoroi-suudesta ja osallisuudesta, koulun sosiaalisesta kehittämisestä, informaa-lista koulusta (vrt. Gordon & Lahelma 2002b).

Vain osa lapsista kykenee sopeutumaan yksilöllistyneeseen koulujär-jestelmään ja siellä tapahtuvaan kilpailuun. Kyky ja halu menestyä edellyt-tävät yhtäältä koulumyönteistä asennetta, johon väitöstutkimuksen mu-kaan ohjaa sosiaalinen turvallisuus; sekä toisaalta hyvää koulumenestystä, jota tukee vanhempien korkea koulutustaso. (Ks. esim. Järvinen 2001.) Yksilöllistyneessä koulujärjestelmässä nuorten kohtaamat riskit ovat yhä vähemmän ratkaistavissa koulutus- ja nuorisopolitiikan keinoin, vaikka sosiaalisen pääoman ja sosiaalisen turvallisuuden kysymykset eivät ole kokonaan yhteiskuntasidoksettomia.

Sosiaalinen turvallisuus perheessä rakentuu monista seikoista kuten perhemuodosta tai työttömyyden kokemuksista, joihin koulutuspolitiikal-la ei suoraan voida vaikuttaa. Perheen eheyttä voidaan kuitenkin tukea monin keinoin eikä perheen taloudellinen tilanne ole merkityksetön sosi-aalisen luottamuksen kannalta. Kansantaloudellisella tilanteella on omat mikrotason seurauksensa. Pitkäaikaistunut pienituloisuus ja köyhyys ovat kasvaneet erityisesti lapsiperheissä; niiden lasten määrä, joiden perheet ovat köyhyysrajan alapuolella, on kasvanut lähelle EU:n keskiarvoa. (Moi-sio 2010; Lammi-Taskula & Salmi 2010.) Muutosten on kokonaisuudes-saan kuvattu implikoivan paitsi taloudellista myös laajempaa tulonsiirto-politiikan muutosta (Moisio 2010). ”Pitkäaikaiset tai toistuvat taloudelli-set vaikeudet luovat epävarmuuden tilan, joka syö vanhempien fyysisiä ja psyykkisiä voimia, rasittaa heidän keskinäistä suhdettaan ja heikentää heidän mahdollisuuksiaan luoda lapsilleen hyvät kasvuedellytykset”, kir-joittavat Johanna Lammi-Taskula ja Minna Salmi tarkastellessaan lapsi-perheiden toimeentuloa lamasta lamaan – 1990-luvun alkupuolelta vuo-teen 2008 asti. Koulumenestyksen kannalta perheen sosiaalinen turvalli-suus ja luottamus ovat merkittäviä tekijöitä erityisesti yksilöllisen koulu-kilpailun, valintojen ja riskien aikakautena. Lapset tarvitsevat kotona sekä passiivista aikaa vanhempiensa kanssa, että perheen vuorovaikutuksen laatua ja avoimmuutta (Coleman 1988; Turtiainen et al. 2007).

KIRJALLISUUS

- Aarnio, Eeva (1998) Päämäärät liikkeessä: puolueohjelmien kirjoittamisen muuttuvat merkitykset Suomessa 1950-luvulta 1990-luvulle. *SoPhi* 20. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahola, Sakari & Nurmi, Jouni (1998) Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 54. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ahonen, Arto (2008) Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa Marjatta Lairio & Hannu T.L. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ahonen, Sirkka (2002) From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.
- Ahonen, Sirkka (2003) Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Airio, Ilpo & Niemelä, Mikko (2009) Perhetaustan yhteys aikuisiän köyhyyteen Suomessa 1995–2005. *Sosiologia* 46 (1), 3–19.
- Alastalo, Marja (2005) Metodisuhdanteiden mahti. Lomaketutkimus suomalaisessa sosiologiassa 1947–2000. Tampere: Vastapaino.
- Alestalo, Matti (2010) Pohjoismainen malli ja Suomi. *Sosiologia* 47 (4), 300–309.
- Alkula, Tapani & Pöntinen, Seppo & Ylöstalo Pekka (1994) Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Almquist, Ylva & Modin, Bitte & Östberg, Viveca (2010) Childhood social status in society and school: implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education* 31 (1), 31–45.
- Andres, Lesley, Adamuti-Trache, Maria, Yoon, Ee-Seul, Pidgeon, Michelle & Thomsen, Jens Peter (2007) Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Postsecondary Attainment: A 10-Year Perspective. *Youth & Society* 39 (2), 135–163.
- Antikainen, Ari (1999) Michael Young. Uusi kasvatussosiologia. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikot. Helsinki: Gaudemus, 9–18.
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2006) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Anttonen, Anneli & Sipilä, Jorma (2010) Universalismi Britannian ja Pohjoismaiden sosiaalipolitiikassa. *Janus* 18 (2), 104–120.
- Arinen, Pekka & Karjalainen, Tommi (2007) PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus. OECD. Opetusministeriön julkaisuja 38.
- Aro, Mikko (2003) Pitääkö koulutus lupauksensa? *Sosiologia* 40 (4), 313–328

- Aro, Mikko (2014) Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 376. Turku: Turun yliopisto.
- Baker, David P. (2006) Institutional Change in Education: Evidence from Cross-National Comparison. Teoksessa Heinz-Dieter Meyer & Brian Rowan (toim.) *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York Press, 163–185.
- Ball, Stephen J. (2003) *Class Strategies and The Education Market: the middle classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- Bernelius, Venla (2010) Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa Matti Rimpelä & Venla Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013*. Helsingin yliopisto: Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisu B, 19–23.
- Bernelius, Venla (2011) Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.
- Bernelius Venla (2013) Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 1.
- Bernelius, Venla & Kauppinen, Timo M. (2011) School Outcomes and Neighbourhood Effects: A New Approach Using Data from Finland. Teoksessa Maarten van Ham, David Manley, Nick Bailey, Ludi Simpson & Duncan MacLennan (toim.) *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. London: Springer, 225–247.
- Blau, Peter M. & Duncan, Otis Dudley (1967) *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Blomgren, Jenni (2005) Huono-osaisuus Suomen kaupunkiseutukunnissa: alue-erot ja sosiaalisen ympäristön vaikutukset 1990-luvulla. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 246.
- Brint, Steven (1998) *Schools and societies*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, New York: Routledge Kegan & Paul.
- Bourdieu, Pierre (1986) The Forms of Capital. Teoksessa John G. Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, Pierre (1989) Social Space and symbolic power. *Sociological Theory* 7 (1), 14–25.
- Bourdieu, Pierre (1998) *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Cieslik, Mark & Simpson, Donald (2006) Skills for Life? Basic Skills and Marginal Transitions from School to Work. *Journal of Youth Studies* 9 (2), 213–229.
- Coleman, James S. (1988) Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. *The American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Currie, Candace, Gabhainn, Saoirse Nic, Godeau, Emmanuelle, Roberts, Chris, Smith, Rebecca, Currie, Dorothy, Pickett, Will, Richter, Matthias, Morgan, Antony & Barnekow, Vivian (toim.) (2008) Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children. In-

- ternational report from the 2005/2006 survey. Copenhagen: World Health Organization.
- Erikson, Robert & Hansen, Erik & Ringen, Stein & Uusitalo, Hannu (1987) *The Scandinavian Model: Welfare States and Welfare Research*. Armonk, New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Erola, Jani (2009) Social Mobility and Education of Finnish Cohorts Born 1936-75. Succeeding While Failing in Equality of Opportunity? *Acta Sociologica* 52 (4), 307–327.
- Erola, Jani (2010a) Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 27–44.
- Erola, Jani (2010b) Yhteenveto: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 237–241.
- Esping-Andersen, Gøsta (2006) Social Inheritance and Equal Opportunity Policies. Teoksessa Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough & A.H. Halsey (toim.) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 398–408.
- France, Alan (2007) *Understanding Youth in Late Modernity*. Berkshire: Open University Press.
- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C. & Paris, Alison H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (1997) *Young people and social change: individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Furstenberg, Frank F, Jr. & Hughes, Mary Elizabeth (1995) Social Capital and Successful Development among At-Risk Youth. *Journal of Marriage and Family* 57 (3), 580–592.
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goodman, Elizabeth, Adler, Nancy E., Kawachi, Ichiro, Frazier, A. Lindsay, Huang, Bin & Colditz, Graham A. (2001) Adolescents' Perceptions of Social Status: Development and Evaluation of a New Indicator. *Pediatrics* 108(2) E31, American Academy of Pediatrics.
- Goodman, Elizabeth & Huang, Bin & Schafer-Kalkhoff, Tara & Adler, Nancy E. (2007) Perceived Socioeconomic Status: A New Type of Identity That Influences Adolescents' Self-Rated Health. *Journal of Adolescent Health* 41 (5), 479–487.
- Green, Andy & Preston, John & Sabates, Ricardo (2003) Education, Equality and Social Cohesion: A Distributional Approach. *Compare* 33 (4), 453–470.
- Gordon, Tuula (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, Tuula (2002) Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1, 59–73.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2002a) Eronteot ja erilaisuus koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutki-*

- massa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1, 74–77.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2002b) Vuorovaikutus ja ihmissuhteet formaalissa koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1, 42–58.
- Hagfors, Robert & Kajanoja, Jouko (2007) Welfare State, Inequality and Social Capital. Konferenssipaperi ESRC Social Contexts and Responses to Risk Network (SCARR) Conference on "Risk & Rationalities", 29.–31.11.2007. Cambridge: Queens' College.
- Hagfors, Robert & Kajanoja, Jouko (2010) Hyvän kehän teoria ja sosiaaliset mahdollisuudet. Teoksessa Heikki Hiilamo & Juho Saari (toim.) Hyvinvoinnin uusi politiikka – johdatus sosiaalisiin mahdollisuuksiin. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A, tutkimuksia 27, 107–132.
- Hanhivaara, Pirjo (2006) Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 24 (3), 29–38.
- Hanifi, Riitta (2012) Sosiaalinen pääoma jakautuu epätasaisesti. Hyvinvointikatsaus 4. Helsinki: Tilastokeskus, verkkajulkaisu: http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-12-10_003.html?s=0 (luettu 13.4.2014).
- Hautamäki, Jarkko & Kupiainen, Sirkku & Arinen, Pekka & Hautamäki, Airi & Niemivirta, Markku & Rantanen, Pekka & Ruut, Mari & Scheinin, Patrik (2005) Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Oppimistulosten arviointi 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Hellsten, Sirkku (1996) Oikeutta ilman kohtuutta Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Helve, Helena (2002) Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helsingin kaupungin tietokeskus (2012) Tilastoja 2012:3.
- Heyneman, Stephen P. & Loxley, William A. (1983) The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High- and Low-Income Countries. *American Journal of Sociology* 88 (6), 1162–1194.
- Hiilamo, Heikki & Saari, Juho (2010) Sosiaalisten mahdollisuuksien politiikka. Teoksessa Heikki Hiilamo & Juho Saari (toim.) Hyvinvoinnin uusi politiikka – johdatus sosiaalisiin mahdollisuuksiin. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia 27, 13–35.
- Hoikkala, Tommi (2003) Uusi tutkijuus ja suomalainen nuorisotutkimus vuonna 2003. Nuorisotutkimus 21 (1), 74–77.
- Houtsonen, Jarmo (2000) Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila & Katja Komonen. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologisia avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto, sosiologian laitos. Tutkimuksia 3, 7–49.
- Husén, Torsten (1972) Social Background and Educational Career. Research perspectives on Equality of Educational Opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Hyvärinen, Matti & Kurunmäri, Jussi & Palonen, Kari & Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik (2003) Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino.

- Ilmonen, Kaj (2000) Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa Kaj Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–38.
- Ilmonen Kaj & Jokinen, Kimmo (2002) Luottamus modernissa maailmassa. SoPhi 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, Ritva (2009) Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Kari Nyysölä & Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Jencks, Christopher (1973) Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Jokivuori, Pertti & Hietala, Risto (2007) Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.
- Julkunen, Raija (2001) Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, Tero (2001) Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnan vapaus. Teoksessa Tapio Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 16, Nuorisosiainneuvottelukunnan julkaisuja 19, 60–69.
- Järvinen, Tero (2003) Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukiodien erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 37.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku (2001) Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Minna Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20, 125–151.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku (2008) Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 84; Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja 38; Stakes, 140–149.
- Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku (2005) Nuoret koulutus- ja työmarkkinoilla. Verkkojulkaisu: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku (2006) Koulupudokkaiden työura. Yhteiskuntapolitiikka 71 (1), 14–22.
- Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku (2013) Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. Yhteiskuntapolitiikka 78(5), 509–519.
- Kahma, Nina (2010) Keskiluokan valossa. Suomalaisten luokkasamastuminen empiirisessä tarkastelussa. Sosiologia 47 (2), 81–96.
- Kahma, Nina (2011) Yhteiskuntaluokka ja maku. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 8. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, Mira (2010) Perhetaustan ja sukupuolen yhteys koulunkäyntiin. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Kalela, Jorma (2002) Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, Olli & Palme, Joakim (2009) Making social policy work for economic development: the Nordic experience. International Journal of Social Welfare 18, 62–72.

Lopuksi

- Karisto, Antti & Montén, Seppo (1996) Lukioon vai ei. Tutkimus alueellisista eroista helsinkiläisten lukionkäynnissä ja lukiolakkautusten vaikutuksista. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 6.
- Karvonen, Sakari & Rahkonen, Ossi (2000) Nuorten elämäntyylin ja terveystäytymisen kulttuurinen vaihtelu. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (2), 135–145.
- Karvonen, Sakari, West, Patrick, Sweeting, Helen, Rahkonen, Ossi & Young, Robert (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.
- Karvonen, Sakari & Rahkonen, Ossi (2002) Kuka vastustaa koulutusta? Kouluvastaisuuden alueelliset erot Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 67 (4), 324–332.
- Karvonen, Sakari & Rahkonen, Ossi (2011) Subjective social status and health in young people. *Sociology of Health and Illness* 33 (3), 372–383.
- Karvonen, Sakari, Young, Robert, West, Patrick & Rahkonen, Ossi (2012) Value orientations among late modern youth – a cross-cultural study. *Journal of Youth Studies* 15 (1), 33–52.
- Kauko, Jaakko (2011) Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. Käytätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 239. Helsingin yliopisto.
- Kauko, Jaakko, Simola, Hannu, Varjo, Janne & Kalalahti, Mira (2012) What could a dynamics perspective contribute to comparative research? Teoksessa Joel Kivirauma, Arto Jauhianen, Piia Seppänen & Tuuli Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. *Social Perspectives on Education. Research in Educational Sciences* 59. Turku: Finnish Educational Research Association, 219–233.
- Kauppinen, Timo M. (2004) Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 6.
- Kauppinen, Tuula, Koivu Aija & Nissinen, Aulikki (2004) Nuorten kokemukset lähisuhteista ja saamastaan tuesta yläastevuosien aikana. *Nuorisotutkimus* 22 (3), 20–32.
- Ketokivi, Mikko (2009) Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiilakoski, Tomi (2012) Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Muistiote 6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivinen, Osmo, Hedman, Juha & Kaipainen, Päivi (2012) Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1995) Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus* 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Ahola, Sakari (1989) Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: WSOY.
- Kolbe, Laura (2010) Esipuhe: Luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. Teoksessa Jani Erola (toim.) Luokaton Suomi? *Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 5–9.
- Komonen, Katja (2001) Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa Tapio Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot - vuosikirja. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 16, Nuorisoasiainneuvottelukunnan julkaisuja 19. Helsinki: Stakes, 70–85.

- Kosunen, Sonja (2013) Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland 2013. *Journal of Education Policy*, 1–24. DOI: 10.1080/02680939.2013.844859
- Kotkavirta, Jussi (2000) Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Kaj Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 55–68
- Kovalainen, Anne & Österberg, Johanna (2000) Sosiaalinen pääoma, luottamus ja julkisen sektorin restrukturaatio. Teoksessa Kaj Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 69–92.
- Kuivalainen, Susan & Niemelä, Mikko (2010) From universalism to selectivism: the ideational turn of the anti-poverty policies in Finland. *Journal of European Social Policy* 20 (3), 263–276.
- Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Linnakylä, Pirjo, Reinikainen, Pasi, Brunell, Viking, Leino, Kaisa, Sulkunen, Sari, Törnroos, Jukka, Malin, Antero & Puhakka, Eija (2004) Nuoret osaajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto; Opetus- ja kulttuuriministeriö; OECD.
- Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Andersson, Leif, Arffman, Inga, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni (2013) PISA12 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö; Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto; OECD. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 20.
- Kupari, Pekka (2005) Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto; Opetus- ja kulttuuriministeriö; OECD, 115–126.
- Kuusela, Jorma (2004) Raportti Helsingin oppimistulosten arviointien ja kouluterveyskyselyjen yhdistämisestä. Opetushallituksen, Stakesin ja Helsingin kaupungin opetusviraston yhteistyöhanke. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3.
- Kuusela, Jorma (2010a) MetrOP-alueen kouluista toisen asteen yhteishakuaineiston perusteella. Teoksessa Matti Rimpelä & Venla Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013*. Helsingin yliopisto: Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja, 38–43.
- Kuusela, Jorma (2010b) Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys koulumenestykseen koulutasolla. Teoksessa Matti Rimpelä & Venla Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013*. Helsingin yliopisto: Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja 44–48.
- Kähkönen, Lotta, Mannevu, Mona & Pajala, Mari (2012) Televisiomaku paljastaa yhteiskuntaluokan? Luokan tutkimuksen metodologisia haasteita. *Sosiologia* 49 (4), 335–341.
- Kärkkäinen, Tuulikki (2004) Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 250.
- Lahelma, Elina (1999) Hyvätapainen yksilö Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.

- Lahelma, Elina (2004) Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Erja Vitikka (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 54–67.
- Laine, Kaarlo (1999) ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Laine, Kaarlo (2000) Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lammi-Taskula, Johanna & Salmi, Minna (2010) Lapsiperheiden toimeentulo lamasta lamaan. Teoksessa Marja Vaarama, Pasi Moisio & Sakari Karvonen (toim.). Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 198–214.
- Lauder, Hugh & Hughes, David & Watson, Sue & Waslander, Sietske & Thrupp, Martin & Strathdee, Rob & Simiyu, Ibrahim & Dupuis, Ann & McGlenn, Jim & Hamlin, Jennie (1999) Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work. Buckingham: Open University Press.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo (1999) Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Libbey, Heather P. (2004) Measuring Student Relationship to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health* 74 (7), 274–283.
- Liinamo, Arja & Kannas, Lasse (1995) Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Lasse Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihdyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109–148.
- Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero (1997) Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero (2008) Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.
- Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni (2005) Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lynch, Kathleen & Lodge, Ann (2002) Equality and Power in Schools. Redistribution, recognition and representation. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Lähteenmaa, Jaana (2000) Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisen ulottuvuuksista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 14.
- Malmberg-Heimonen, Ira, Siurala, Lasse & Wrede-Jäntti, Matilda (2003) Tulkintoja nuorisotyöttömyydestä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2.
- Melin, Harri (2004) Ovatko luokat kuolleet? Teoksessa Pekka Räsänen, Hannu Ruonavaara & Ismo Kantola (toim.) Kiistoja ja dilemmoja. Sosiologisen keskustelun vastakkainasetteluja. Turku: Kirja-Aurora, 195–211.
- Meriläinen, Raija (2011) Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat? Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. SuPerin julkaisuja 1. Helsinki: Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer.
- Metsämuuronen, Jari (2003) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmisteissä. Helsinki: International Methelp.

- Moisio, Pasi (2010) Tuloerojen, köyhyyden ja toimeentulo-ongelmien kehitys. Teoksessa Marja Vaarama, Pasi Moisio & Sakari Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2010*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 180–196.
- Myrskylä, Pekka (2009) Koulutus periytyy edelleen. *Hyvinvointikatsaus 1*. Helsinki: Tilastokeskus, verkkojulkaisu: http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html (luettu 14.4.2014).
- Myrskylä, Pekka (2011) Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, työ ja yritteliäisyys 12.
- Nash, Roy (2003) Social explanation and socialization: on Bourdieu and the structure, disposition, practice scheme. *The Sociological Review* 51 (1), 43–62.
- Nash, Roy & Lauder, Hugh (toim.) (2010) *Explaining Inequalities in School Achievement. A Realist Analysis*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Naumanen, Päivi (2002) Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 57. Turku: Turun yliopisto.
- Naumanen, Päivi & Silvennoinen, Heikki (2010) Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Nummenmaa, Lauri (2009) *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Nozick, Robert (1975) *Anarchy, state, and Utopia*. Oxford: Blackwell.
- O’Connor, Carla (2001) Making Sense of the Complexity of Social Identity in Relation to Achievement: A Sociological Challenge in the New Millennium. *Sociology of Education* (Extra Issue), 159–168.
- OECD (2004) *Learning for Tomorrow’s World – First Results from 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005) *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2009) *Equally Prepared for Life?* Paris: OECD.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- Osborne, Jason W. (2006) Bringing balance and technical accuracy to reporting odds ratios and the results of logistic regression analyses. *Practical Assessment Research & Evaluation* 11(7), verkkojulkaisu: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=7> (luettu 16.11.2013).
- Pekkarinen, Tuomas & Uusitalo, Roope & Kerr, Sari (2009) School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics* 93 (7–8), 965–973
- Poikolainen, Jaana (2012) A Case Study of Parents’ School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Educational Research Journal* 11 (1), 127–144.
- Purhonen, Semi (2013) Media, luokka, uusintaminen – ja televisio. *Sosiologia* 50 (1), 61–66.
- Purhonen, Semi (2011) Televisio ja kulttuuripääoma: Ohjelmatyyppien ja mielihjelmien sosiaalinen eriytyminen nyky-Suomessa. *Sosiologia* 48 (2), 96–116.

- Puuronen, Vesa (2005) Methodological starting points and problems of youth research. Teoksessa Helena Helve (toim.) *Mixed Methods in Youth Research*. Helsinki: Finnish Youth Research Network. Finnish Youth Research Society, 60, 15–28.
- Pöntinen, Seppo (1983) *Social Mobility and Social Structure. A Comparison of Scandinavian Countries*. The Finnish Society of Sciences and Letters (*Societas Scientiarum Fennica*) 20.
- Raivola, Reijo (1982) Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskunta-puolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 24.
- Raunio, Kyösti (1999) *Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rawls, John (1972) *Theory of justice*. Oxford: Clarendon.
- Reay, Diane & Ball Stephen J. (1997) 'Spoilt for Choice': The working classes and educational markets. *Oxford Review of Education* 23 (1), 89–111.
- Reay, Diane & Lucey, Helen (2000) Children, School Choice and Social Differences. *Educational Studies* 26 (1): 83–100.
- Rinne, Risto & Aro, Mikko & Kivirauma, Joel & Simola, Hannu (2003) *Adolescents Facing the Educational Politics of the 21th century: Comparative Survey of Five National Cases and Three Welfare Models*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rothstein, Bo & Uslaner, Eric M. (2005) All for All: Equality, Corruption, and Social Trust. *World Politics* 58 (1), 41–72.
- Räty, Hannu (2007) Parents' own school recollections influence their perception of the functioning of their child's school. *European Journal of Psychology of Education*. XXII (3), 387–398.
- Räty, Hannu & Kasanen, Kati (2013) Parents' perceptions of their child's academic competencies construe their educational reality: Findings from a 9-year longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology* 43 (5), 1110–1119.
- Räty, Hannu & Sivonen, Helka & Kasanen, Kati (2005) Lapsen ensimmäiset kouluvuodet – seuranta vanhempien tyytyväisyydestä sekä myönteisinä ja kielteisinä muistamista asioista. *Kasvatus* 36 (2), 113–125.
- Rönkä, Anna & Poikkeus, Anna-Maija (2000) Tytöt, pojat ja vanhemmat: kumppanuutta ja kahinoitua. *Nuorisotutkimus* 18 (4), 3–18.
- Saari, Hannu (2004) "Asenteet" IEA-tutkimuksissa. Teoksessa Kimmo Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset*. Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155–174.
- Sahlberg, Pasi (2007) Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2), 147–171.
- Sahlström, Fritjof (2009) Editorial. Conversation analysis as a way of studying learning – An introduction to a special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2), 103–111.
- Salasuo, Mikko (2006) Atomisoitunut sukupolvi. Pääkaupunkiseudun nuorisokulttuurinen maisema ja nuorisotyön haasteita 2000-luvun alussa. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 6.
- Searle, John (1995) *The Construction of Social Reality*. Longon: The Penguin Press, 129–136.
- Seligman, Adam (2000) Luottamus ja yleinen vaihto. Teoksessa Kaj Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 39–54.

- Seppänen, Piia (2003) Patterns of 'public-school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy* 18 (5), 513–531.
- Seppänen, Piia (2006) Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, Heikki (2002) Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, Heikki & Seppänen, Piia & Rinne, Risto & Simola, Hannu (2012) Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502–518.
- Simola, Hannu (2001) Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, Hannu (2005) Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (2), 179–187.
- Sirin, Selcuk R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* 75 (3), 417–453.
- Sulkunen, Sari & Välijärvi, Jouni & Arffman, Inga & Harju-Luukkainen, Heidi & Kupari, Pekka & Nissinen, Kari & Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi (2010) PISA 2009 Ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto; Opetus- ja kulttuuriministeriö; OECD.
- Suoninen, Eero (1997) Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskursianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 580.
- Suurpää, Leena (2009) Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 27.
- Suutari, Minna (2002) Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 26.
- SVT (Suomen virallinen tilasto) (2012) Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus, verkkojulkaisu: <http://www.tilastokeskus.fi/til/kjarj/index.html> (luettu 8.4.2014).
- SVT (Suomen virallinen tilasto) (2013) Tulonjaon kokonaistilasto, tuloerot 2012. Helsinki: Tilastokeskus, verkkojulkaisu: http://tilastokeskus.fi/til/tjkt/2012/02/tjkt_2012_02_2013-12-18_tie_002_fi.html (luettu 8.4.2014).
- Sweeting, Helen & West, Patrick & Young, Robert & Kelly, Shona (2011) Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates. *Journal of Adolescence*, 34 (3), 493–504.
- Söderström, Martin & Uusitalo, Roope (2010) School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *Scandinavian Journal of Economics* 112 (1), 55–76.
- THL (2013) Kouluterveyskysely. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, verkkojulkaisu: http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely (luettu 11.11.2013).

Lopuksi

- Tolonen, Tarja (1999) Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135–158.
- Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, Tarja (2008) Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyylit ja luokkaerot. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 83. Tampere: Vastapaino, 226–254.
- Turtiainen, Pirjo & Karvonen, Sakari & Rahkonen, Ossi (2007) All in the Family? The Structure and Meaning of Family Life among Young People. *Journal of Youth Studies* 10 (4), 477–493.
- Tyler, William (1977) The sociology of educational inequality. *Contemporary sociology of the school*. Lontoo: Methuen & Co.
- Varjo, Janne (2007) Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Varjo, Janne & Kalalahti, Mira (2011) Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49 (4), 8–25.
- Varjo, Janne, Kalalahti, Mira & Silvennoinen, Heikki (2014) Families, School Choice and Democratic Iterations on the Right to Education and Freedom of Education in Finnish Municipalities. *Journal of School Choice*. 8 (1), 20–48.
- Vehviläinen, Jukka (1999) Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. *ESR-julkaisuja* 49. Helsinki: Edita.
- Volanen, Matti Vesa (2000) Yksilöllistävä peruskoulu, yksipuolistava nuorisoasteen koulutus. Teoksessa Reijo Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 71–97.
- Väljjarvi, Jouni & Linnakylä, Pirjo & Kupari, Pekka & Reinikainen, Pasi (2002) Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa Jouni Väljjarvi & Pirjo Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä; Opetushallitus; OECD, 191–201.
- Wacquant, Loïc (2013) Symbolinen valta ja ryhmänmuodostus. Ajatuksia Pierre Bourdieun uudesta tavasta kehystää yhteiskuntaluokka. *Sosiologia* 50 (2), 96–112.
- Whitty, Geoff (2005)(reprinted) Making Sense of Education Policy. *Studies in the Sociology and Politics of Education*. (2002) Paul Chapman Publishing. London: A SAGE Publications Company.
- Willis, Paul E. (1977) Learning to Labour. How working class kids get working class jobs. Hampshire: Gower Publishing Company Limited.
- Willms, Jon Douglas (2003) Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000 (The Programme for International Student Assessment). Pariisi: OECD.
- van Zanten, Agnès (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.

LIITE 1 KYSELYLOMAKKEEN KYSYMYKSET

1. Sosiaalinen asema

a) Objektiivinen sosiaalinen asema

Perherakenne: Perheeseen kuuluu äiti ja isä, äiti ja isäpuoli, isä ja äitipuoli, äiti, isä, joku muu huoltaja. Muuttujaa käytettiin myös kaksiluokkaisena muuttujana ydinperhe =äiti ja isä/muu perhemuoto.

Vanhempien työttömyys: Ovatko vanhempasi olleet viimeksi kuluneen VUODEN aikana työttöminä tai pakkolomalla? Vastausvaihtoehdot olivat: Ei kumpikaan / toinen vanhemmistani/ molemmat vanhempani.

Vanhempien koulutus: Äidin koulutus: ”Mikä on korkein koulutus, minkä vanhempasi on suorittanut?” Äidin ja isän koulutukset kysyttiin omina vastausvaihtoehtoinaan. Vastausvaihtoehdot olivat ”kansakoulu / kansalaiskoulu tai peruskoulu”, ”peruskoulu ja ammatillinen koulutus”, ”lukio tai lukio ja ammatillinen koulutus” sekä ”yliopisto- tai korkeakoulututkinto”.

Vanhempien korkein koulutus (luokiteltu yhdistelmä eri vuosien vastausvaihtoehtoista)

Taskuraha: ”Kuinka paljon Sinulla on rahaa käytettävissäsi keskimäärin VIIKOSSA (viikkorahaa tai muita tuloja, jotka saat käyttää niin kuin haluat)?” 7 vastausluokkaa: alle 1 euro – yli 35 euroa.

b) Subjektiivinen sosiaalinen asema

Subjektiivinen sosioekonominen asema

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 arvosta.

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

Vastausvalikko sisälsi kymmenen askelmaa.

Lopuksi

Subjektiiivinen kouluyhteisöasema

Oletetaan seuraavaksi, että tikkaat kuvaavat kouluasi.

Tikkaiden yläpäähän sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten ja joiden kanssa 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.

Vastausvalikko sisälsi kymmenen askelmaa.

2. Sosiaalinen turvallisuus

a) Sosiaalinen luottamus

Tuki vanhemmilta (Cronbachin $\alpha = ,81$): ”Miten kuvailisit vanhempiasi? Minun vanhempani: auttavat minua, kun tarvitsen apua/ovat rakastavia/ymmärtävät ongelmiani ja huoliani/lohduttavat kun minulla on huolia.” Vastausvaihtoehdot olivat lähes aina / joskus / ei koskaan.

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (Cronbachin $\alpha = ,69$):” – – Merkitse se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi – – Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla / Opettajat ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu / Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti.” Vastausvaihtoehdot olivat Täysin samaa mieltä, samaa mieltä, eri mieltä täysin eri mieltä sekä ”Miten koulunkäyntisi sujuu? Onko Sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa” – – Vaikeuksia opettajien kanssa toimeen tulemisessa.” Vastausvaihtoehdot olivat: ei lainkaan, melko vähän, melko paljon, erittäin paljon.

b) Koulun sosiaalinen turvallisuus

Koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus (Cronbachin $\alpha = ,64$): ”Mitä mieltä olet seuraavista koulua koskevista lauseista? Vastaa jokaiseen kohtaan. – – ”Minusta meidän koulu on turvallinen”, – – ”Tunnen kuuluvani tähän kouluun”, ”Jos jokin huolettaa minua, voin puhua siitä aina th:lle, koulukuraattorille tai –psykologille”, ”Jos jokin huolettaa minua, voin puhua siitä aina opettajalle – – ”. Vastausvaihtoehdot olivat täysin samaa mieltä / samaa mieltä / eri mieltä / täysin eri mieltä.

Koulukaverisuhteet (Cronbachin $\alpha = ,63$): ”Miten koulunkäyntisi sujuu? Onko Sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa?” – – Merkitse se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi “ – – Työskentely ryhmissä. – – Koulukavereiden kanssa toimeentulemisessa. Vastausvaihtoehdot olivat ei lainkaan / melko vähän / melko paljon / erittäin paljon.

Koulun työskentelyilmapiiri (Cronbachin $\alpha = ,55$): ” – – Merkitse se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi. Vastaa joka kohtaan. ” – – ”Luokassani on hyvä työrauha”. Vastausvaihtoehdot olivat Täysin samaa mieltä / Samaa mieltä / Eri mieltä / Täysin eri mieltä.

”Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Vastaa joka kohtaan.” – – ”Työympäristön rauhattomuus haittaa koulutyöskentelyä” Vastausvaihtoehdot olivat ei lainkaan / melko vähän / melko paljon / erittäin paljon.

3. Koulun fyysinen turvallisuus: (Cronbachin $\alpha = ,84$): ”Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Vastaa joka kohtaan. Väkivaltatilanteet haittaavat koulutyöskentelyä Tapaturmavaara haittaa koulutyöskentelyä. Vastausvaihtoehdot olivat ei lainkaan / melko vähän / melko paljon / erittäin paljon.

4. Koulumenestys

a) Kouluarvosana: Oppilaan ilmoittama koulutodistuksen keskiarvo, 8-luokkainen luokittelumuuttuja, joka muutettiin neljäloukkaiseksi ja dikotomisoitiin logistiseen regressioanalyysiin.

b) Koulumyönteisyys: ”Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?” ”Pidän koulunkäynnistä”: ”hyvin paljon”, ”melko paljon”, ”melko vähän” tai ”en lainkaan”. Muuttuja dikotomisoitiin logistiseen regressioanalyysiin.

c) Opiskeluvaikeudet: Koulunkäynnin sujuminen (Cronbachin $\alpha = ,848$)
Opiskeluvaikeudet: ”Miten koulunkäyntisi sujuu? Onko Sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa?” Kysymysosioista poimittiin seitsemän opiskeluvaikeuksia kuvaavaa osaa: opetuksen seuraaminen oppitunneilla, läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen, kokeisiin valmistautuminen, itselle parhaiten sopivan opiskelutavan löytäminen, omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittaminen tai valmiiksi hoitaminen, kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen, lukemista (esim. kirjasta) vaativien tehtävien tekeminen. Vastausvaihtoehdot olivat ei lainkaan / melko vähän / melko paljon / erittäin paljon