

Ida Piltonen

**PAINOTTUNEELLA LUOKALLA OPISKELLEIDEN
KOULUTUKSELLINEN HABITUS KOULUTUKSEN
PERIYTYVYYDEN MEKANISMINA**
Narratiivinen tutkimus

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Ida Piltonen: Painottuneella luokalla opiskelleiden koulutuksellinen habitus koulutuksen periytyvyyden mekanisme: narratiivinen tutkimus

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Joulukuu 2019

Pro gradu -tutkielmassani perehdyn koulutuksen periytyvyyteen ilmiönä ja tarkastelen sitä, millainen koulutuksellinen habitus painottuneella luokalla opiskelleille rakentuu myöhemmin aikuisiällä. Tutkimuksessani näen tämän habituksen eräänlaisena koulutuksen periytyvyyden mekanisme. Tutkimukseni viitekehyksen muodostavat Pierre Bourdieun (1984) habituksen, pääoman sekä kentän käsitteet. Sosiaalinen konstruktionismi tarjoaa pohjan tutkimuksen näkökulmalle tietoon ja sen olemukseen. Tutkimus pyrkii vastaamaan siihen, millainen koulutuksellinen habitus painottuneella luokalla opiskelleille rakentuu myöhemmin aikuisiällä. Koulutuksen periytyvyyden ja pääomien linkkiä pidetään vahvana, mutta onko kuitenkin jotain, mitä tähänastisen tutkimuksen tulokset eivät ole kyenneet huomioimaan? Tutkimusotteeni on narratiivinen, ja sen mahdollistamiseksi jokainen haastateltava on kirjoittanut minulle tarinan, omasta näkökulmastaan ja omista lähtökohdistaan. Näitä tarinoita tarkastelen tutkimuksessani.

Tutkimusta varten pyysin tutkittavia, so. painottunutta opetusta saaneita henkilöitä, kirjoittamaan minulle kertomuksen. Kertomuksissaan jokainen tutkittava kertoi minulle koulutuksestaan, koulutusvalinnoistaan, näkemyksistään painottuneeseen opetukseen ja muihin tutkimukselle relevantteihin aiheisiin. Tutkittavilta saamieni tekstien pohjalta jaoin heidät tutkimusta varten analyysissäni ryhmittäin kolmeen eri habitukseen. Nimesin habitukset seuraavasti: mukautujat, selviytyjät ja hallitsevat. Nämä luokittelut perustuvat Bourdieun kentän käsitteeseen, tarkemmin sanottuna tutkittavien asemaan kentällä. Selkeimpänä syynä habitusten erottamiselle näyttäytyi määrittävässä rakenteellisena tekijänä sosioekonominen tausta, eli pääomien kasautuminen. Näen sosioekonomisen taustan vaikutuksen varsin loogisena, sillä kertyneiden pääomien määrä on ratkaisevassa asemassa kentällä selviytymisessä ja kentältä toiseen siirtymisessä. Tutkimuksessani sain tavoitettua sellaista tietoa koulutuksen periytyvyyden ilmiöstä, jota ei ole tietääkseni aiemmin tutkittu. Aihepiiristä aiemmin tehtyä lähinnä makrotason tutkimusta täydentävä tutkielmani saavutti jotain painottuneella luokalla opiskelleiden kokemuksesta ja äänestä, ja osoitti, että kenttä todella on hyvin moniääninen, vaikka pääosin kertomukset jakavat edelleen saman tarinan Suomen yhtenäisen peruskoulun ideasta: Suomessa on hyviä kouluja ja kansainvälisesti verraten varsin tasa-arvoiset ja yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua.

Avainsanat: koulutus, periytyvyys, narratiivit, habitus, painottunut opetus, tasa-arvo

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

1. Johdanto	1
2. Katsaus suomalaisen peruskoulun lohkoutumiseen ja tasa-arvoon	3
2.1 Tasa-arvon ja vapauden ristiriita.....	4
2.2 Valikoinnin historiaa.....	6
2.3 Tasa-arvoisen peruskoulun rakenteelliset tekijät.....	9
2.3.1 Alueellisuus.....	9
2.3.2 Sosioekonominen tausta.....	11
2.3.3 Sukupuoli.....	12
3. Teoreettinen viitekehys: Bourdieu ja keskeiset käsitteet	14
3.1 Narratiivinen habitus.....	16
4. Metodologiset valinnat ja tutkimuksen toteutus	17
4.1 Sosiaalinen konstruktionismi.....	17
4.2 Tutkimusote ja -menetelmät.....	18
4.3 Tutkimusetiikka.....	22
4.4 Aineiston hankinta.....	24
4.5 Tutkittavat.....	24
4.6 Operationalisointi.....	25
5. Analyysi ja tulokset	29
5.1 Koulutukselliset habitukset.....	34
5.1.1 Mukautujat.....	35
5.1.2 Selviytyjät.....	37
5.1.3 Hallitsevat.....	41
6. Luotettavuustarkastelu	45
7. Päätelmät	47
Lähteet	50
Liitteet	54
Liite 1.....	54

1. Johdanto

Suomalainen peruskoulu tunnetaan maailmalla tasa-arvostaan, korkeasti koulutetuista ja arvostetuista opettajistaan sekä korkeasta osaamistasostaan. Kiinnostuin alun perin kandidaatintutkielmassani (2015) koulutuksellisesta tasa-arvosta. Jo tuolloin käytiin laajaa yhteiskunnallista keskustelua oppilaiden osaamistason laskusta, koulutuksen periytyvyydestä sekä koulutuspoliittisista päätöksistä. Päätin jatkaa aiheesta, sillä keskustelun keskiöön on noussut huoli siitä, että etenemme kohti yhteiskuntaa, jossa korkeakouluun pääseminen on mahdollista vain varakkaiden perheiden lapsille. Tulevaisuuden peruskoulu -raportissa (2015) todetaan, että kuntien tulisi tukea lähikouluperiaatetta, ja samalla pitää huolta siitä, että sosioekonomiselta taustaltaan ja osaamissaavutuksiltaan heikompia kouluja tuetaan positiivisen diskriminaation keinoin. Tällaisen tuoreen kouluvalintatutkimuksen lomassa olisi kuitenkin olennaista tarkastella myös yksilöiden omaa kokemusta kouluvalinnasta.

Lohkoutuvassa peruskoulussa todetaan, että vuonna 1999 voimaan tulleen perusopetuslain (L628/1998) muutosta on tutkittu varsin vähän (Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015, 13). Pro gradu -tutkielmassani keskityn siis laajentamaan kyseisen aiheen tarkastelua tutkimalla sitä, millainen koulutuksellinen habitus painottuneella luokalla opiskelleille on rakentunut myöhemmin aikuisiällä. Tutkimuksessani näen tämän habituksen eräänlaisena koulutuksen periytyvyyden mekanismina.

Rajaan kohderyhmäni korkeakouluopiskelijoihin, jotka ovat käyneet jonkin painottuneen luokan peruskoulussa. Valintani on perusteltu, sillä pyrin syventämään ymmärrystä koulutuksen periytyvyydestä yksilötasolla sekä antamaan puheenvuoron niille, jotka ovat opiskelleet juuri painottuneella luokalla. Siksi koen tärkeäksi tutkia, millaisia merkityksiä painottuneen luokan käyneet korkeakouluopiskelijat antavat kouluvalinnalle ja painottuneelle opiskelulle. Onko se tukenut heidän harrastuneisuuttaan tai lahjakkuuttaan tietyllä alalla? Onko se ollut keino karttaa maineeltaan huonoa koulua? Pidetäänkö sitä merkityksellisenä tekijänä jatko-opintoihin pääsyn kannalta? Onko painottuneella luokalla opiskelu itseisarvo, eli haluavatko painottuneen luokan käyneet asettaa myös mahdollisen oman tulevan lapsensa painottuneelle luokalle? Tutkimukseni siis on ajankohtainen ja tarpeellinen, ja se tukee aiempaa tutkimusta kouluvalinnasta ja koulutuksen

periytyvyydestä täydentämällä makrotason tutkimusta yksilön kokemuksella sekä merkityksenannolla. Stephen Ball (2004) perustelee, miksi tällaisella tutkimuksella on arvoa:

”...valitsemisen eetos muuttaa koulutuksen tarkoitusta ja kokemusta, kuten vanhempien, lasten ja koulun välistä suhdetta ja sitä, mitä kukin ajattelee itsestään ja suhteestaan muihin. Tällöin koulutusreformi ei suinkaan jää pelkäksi tekniseksi muutokseksi, vaan siitä tulee paljon syvempi yhteiskunnallisen muodonmuutoksen prosessi.”

(Seppänen ym. 2015, 51)

Tutkimukseni viitekehyksen muodostavat Pierre Bourdieun (1984) habituksen, pääoman sekä kentän käsitteet. Tutkimus pyrkii vastaamaan siihen, millainen koulutuksellinen habitus painottuneella luokalla opiskelleille rakentuu myöhemmin aikuisiällä. Koulutuksen periytyvyyden ja pääomien linkkiä pidetään vahvana, mutta onko kuitenkin jotain, mitä tähänastisen tutkimuksen tulokset eivät ole kyenneet huomioimaan? Ennen kaikkea haluan selvittää, millainen bourdieulainen koulutuksellinen habitus painottuneella luokalla opiskelleille rakentuu myöhemmin aikuisiällä, ja tämä on myös tutkimuskysymykseni. Käytän tutkimuksessani alakäsitettä koulutuksellinen habitus, koska tutkin nimenomaan mikrotasolla ihmiselle rakentuvia suhteellisen pysyviä koulutukseen liittyviä asenteita ja arvoja. Näen juuri asenteiden ja arvojen periyttävän koulutusta eteenpäin, kuten bourdieulaisittain voidaan nähdä koko habitus pääosin periytyvänä. Tutkimusotteeni on narratiivinen, ja sen mahdollistamiseksi jokainen haastateltava on kirjoittanut minulle tarinan, omasta näkökulmastaan ja omista lähtökohdistaan. Näitä tarinoita tarkastelen tutkimuksessani.

2. Katsaus suomalaisen peruskoulun lohkoutumiseen ja tasa-arvoon

Kouluvalintapolitiikka ja painotetut luokat pohjautuvat vuoden 1999 perusopetuslakiin, joka tunnusti kouluvalintapolitiikan peruseriaatteet. Niiden mukaan koulut voivat erikoistua ja valikoida oppilaitaan, ja näin ollen vanhemmat voivat pyrkiä löytämään lapselleen parhaaksi katsomansa koulun (Seppänen ym. 2015, 10). Vaikka tahtoa eriytyneeseen koulutusjärjestelmään ei Suomessa ole, ja lähikoulua pidetään edelleen koulutuksen toteuttamisen lähtökohtana, on silti vanhempien kouluvalintaa (engl. free school choice, parental choice) suosiva koulutuspolitiikka levinnyt kansainvälisesti maasta toiseen ja siten muokannut kansallisia perusopetusjärjestelmiä (Mt., 25-26).

Lainsäädäntöuudistuksen (L628/1998) myötä koulupiirit lakkautettiin ja kunnan velvollisuudeksi annettiin osoittaa lähikoulu, mutta samalla oppilaalle tarjottiin mahdollisuus hakea myös muuhun kouluun. Painottunutta opetusta ovat esimerkiksi musiikkiluokat, jotka rakentuivat 1960-luvulta alkaen unkarilaisen musiikinopetusmenetelmän ympärille, ja musiikkiin perustuvaa valikoitumista seurasivat muiden oppiaineiden painotukset, kuten kuvataide ja liikunta. (Seppänen ym. 2015, 35 ja 49). Mahdollisuus valikointiin oli kuitenkin taattu esimerkiksi yksityiskouluille jo ennen tätä, sillä peruskoulujärjestelmään siirtymisen yhteydessä niillä säilyi oikeus valikoida oppilaitaan erityisasemansa nojalla (Mt. 2015, 32). Pääsy- ja soveltuvuuskokeiden käytöstä säädettiin perusopetuslaissa myöhemmin vuonna 1999. Lain mukaan niitä voidaan hyödyntää vain, mikäli koulu toteuttaa painotettua opetussuunnitelmaa, ja niiden tulisi mitata ainoastaan oppilaan taipumuksia kyseiseen opetukseen. Kuntien päätettäväksi jätettiin se, missä määrin halutaan oppilaansa valikoivia kouluja tai luokkia. Tuota päätösvaltaa voidaan pitää peruskoulujärjestelmän rakenteen kannalta merkittävimpänä tekijänä (Mt. 2015, 41).

”Vanhempien kouluvalintoja ja koulujen oppilasvalintoja laajamittaisesti käyttävien koulujärjestelmien on raportoitu eri maissa eriytyvän yhteiskuntaluokittain ja etnisesti. Tämä on seurausta siitä, että ”valitseminen” ja valituksi tuleminen ovat luonteeltaan prosesseja, jotka vaativat erilaisia väestössä epätasaisesti jakautuvia taitoja. Näin valikoitumiseen mekanismina liittyy valtaa ja rajoituksia, jotka vahvistavat sosiaalisia hierarkioita koulutuksessa ja siten osaltaan uusintavat koulutuksen periytymistä.” (Seppänen ym. 2015.)

Suomen kaupungeissa yleistyi ylikansallisesti laajentunut perheiden kouluvalintapolitiikka. Koulumatkan lyhyys ja turvallisuus ovat ainoat valtiovallan asettamat normit, jotka ohjeistavat kuntia oppilaiden sijoittamiseksi kouluihin, ja tämä on mahdollistanut kouluvalintatilojen rakentumisen sekä niiden eriytymisen. (Seppänen ym. 2015, 13 ja 81.) Janne Varjo, Mira Kalalahti ja Piia Seppänen (2015, 83) argumentoivat, että lisäämällä painotettua opetusta kunnat voivat aiheuttaa oppilaitosten eriytymistä, luoda niiden välistä kilpailua sekä edistää koulumarkkinoiden syntymistä. Mitä suurempi merkitys taloudelliselle pääomalle maassa annetaan, sitä enemmän hyvin toimeentulevien perheiden lapset erottautuvat omiin kouluihinsa, kun taas vähävaraiset jäävät muihin kouluihin (Mt. 2015, 29). Suomessa pääkaupunkiseudun koulut ovat eriytyneet muita alueita voimakkaammin äidin koulutustason ja oppilaan arvosanojen mukaan. Helsingissä tämä eriytyminen näkyy nyt myös yläkoulujen välisten oppimistulosten eriytymisenä (Mt. 2015, 43).

Valtiolta on huomannut eriytymiskehityksen ja pyrkinyt puuttumaan siihen, mutta keskustelu on osin haastavaa sen vuoksi, että edelleen puolueet keskustelevat uudelleen tasa-arvon ja vapauden ristiriidasta: joko soveltavuusluokat tulee jatkossakin turvata tai sitten niitä ei haluta alakouluun ollenkaan (Mt. 2015, 47). Seuraavaksi aionkin tarkastella ensin tasa-arvon ja vapauden ristiriitaa, sillä tasa-arvon määrittely toimii pohjana koko keskustelulle painottuneesta peruskoulusta, erityisesti kun sovellan teoreettisena viitekehyksenäni Bourdieun (1984) teoriaa pääomista, kentistä sekä habituksesta. Näen tasa-arvon ja vapauden ristiriidan myös kietoutuneena habitukseen, joka puolestaan toimii koulutusta periyttävänä mekanismina. Sen jälkeen teen lyhyen katsauksen suomalaisen peruskoulun tasa-arvoon ja tasa-arvopuheen historiaan, koska valikoimisen historian tunteminen tukee ymmärrystä tutkittavien kokemuksesta. Lopuksi esittelen tasa-arvon rakenteelliset tekijät, koska niiden huomioon ottaminen läpäisee koko tutkimustani.

2.1 Tasa-arvon ja vapauden ristiriita

Valistusajan henkinen perintö elää koulutuskeskustelussa edelleen vapauden ja tasa-arvon välisen suhteen pohdintana. Negatiivisen vapauden käsitteen mukaan yksilö käyttää kykyjään sekä ansioitaan autonomisesti, vaikka samalla toisten mahdollisuudet heikkenisivät. Sen sijaan positiivisen vapauden idea edellyttää, että jokainen yksilö on oikeutettu yhteisön aineellisiin resursseihin, jolloin jokainen pystyy myös tavoittelemaan onnea yhtäläisten mahdollisuuksien puitteissa. (Ahonen, S. 2003, 16.) Tasa-arvoista oikeutta koulutukseen pidetään 1970-luvun koulutuspolitiikan ytimenä. Sen sijaan kommentit tasapäistämisestä sekä oppilaan vapaudesta

ilmaantuivat keskusteluun erityisesti 1990-luvulla. Kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa molemmat periaatteet, vapaus sekä tasa-arvo, nostetaan esiin kiistattomina. (Seppänen ym. 2015, 114.)

Tasa-arvo ja vapaus nähdään yleisesti arvoina, jotka kilpailevat keskenään. Tasa-arvoa on pidetty hyvinvointivaltion keskeisenä tavoitteena, jolla pyritään yhdenmukaisuuteen. Tasapäistämisellä puolestaan viitataan tasa-arvon kielteisiin seurauksiin, jossa yksilöitä yritetään asettaa samanlaiseen muottiin. Vapauden näkökulma taas painottaa yksilöiden erilaisuutta. Tasa-arvon ja vapauden ristiriita tiivistyy siihen, että lisättäessä tasa-arvoa tasapäistetään ihmisiä, mikä estää erilaisuuden sekä valinnanvapauden. (Mt., 114.)

On siis kysyttävä, missä määrin erilaisuus merkitsee eriarvoisuutta. Seppänen ym. (2015, 115-116) vastaavat tähän siten, että ilman riittäviä yhteisiä oikeuksia vapaudet eivät ole mahdollisia – ainakaan kaikille. Toisaalta ilman riittäviä yksilöllisiä vapauksia yhteiset oikeudet saattavat muuttua pakoksi vähintään joillekin. Kuitenkaan ilman sosiaalista tasa-arvoa mikään muukaan tasa-arvon ulottuvuus ei voi toteutua, sillä muussa tapauksessa yksilölliset vapaudet olisivat käytännössä vain harvojen etuoikeuksia. *Lohkoutuvassa peruskoulussa* esitetään tutkimusten osoittavan, että kaupunkien välillä esiintyy huomattavia eroja muun muassa oppilaiden valikoinnin näkökulmasta (Seppänen ym. 2015, 117). Näin ollen on kysyttävä, miten kuntien vapaus toteuttaa perusopetusta tukee tasa-arvon ideaalia. Ainakin se näyttäisi heikentävän oppilaiden alueellista tasa-arvoa valtakunnallisella tasolla.

Koulutuspolitiikassa vapauden ja tasa-arvon ristiriita voidaan konkretisoida esimerkiksi kyseenalaistamalla, kuinka paljon oppilaalla, vanhemmilla tai koululla tulisi olla valinnanvapautta. Valinnanvapauden puolestapuhujat korostavat sitä, että koulujen painotettu opetus on vapauden kannalta tärkeää. Sen sijaan osa kansalaisista haluaisi lisätä koulujen sisäistä valinnanvapautta esimerkiksi lisäämällä valinnaisia aineita koulukohtaisesti. (Tulevaisuuden peruskoulu –raportti 2015, 45.) Varjo, Kalalahti ja Silvennoinen (2015, 145) argumentoivat, että olosuhteissa, joissa koulutuksellisilta oikeuksilta puuttuu yhtenäinen kannatus, hyvin koulutetut ja hyvätuloiset perheet hyödyntävät kouluvalintamahdollisuuksia ja samalla kiihdyttävät koulutuksellisista vapauksista käytävää demokraattista iteraatiota, jota voidaan kuvata myös siirtymänä pois julkisesta hyvinvointiajattelusta kohti eliitin eriytymistä. Vaikka alemmat yhteiskuntaluokat ovat myös tietoisia näistä valinnanmahdollisuuksista, ainoastaan hyvin toimeentulevat perheet ovat kyenneet

varmistamaan laajamittaisesti lapsilleen pääsyn painotettuun opiskeluun. Tämän keskustelun havaintoja kiteyttää Zygmunt Bauman (2001), jonka mukaan jokaisella on *de jure* oikeus valita, mutta kaikilla ei *de facto* ole siihen vaadittavia kykyjä. (Seppänen ym. 2015, 144.)

2.2. Valikoinnin historiaa

Tasa-arvodiskurssit ovat kiistan kohteena ja yksittäinen diskurssi saattaa hallita keskustelua tietynä ajanjaksona. Kansanopetuksen historiaa pidetään lisäksi valikoimisen ja valikoitumisen historiana: millaisia lapsia on järkevää ja ylipäättään mahdollista opettaa yhdessä? Valikointi sisältää sekä oppilaiden että vanhempien valinnan mahdollisuuden ja koulujen näkökulmasta oppilaiden valikoinnin mahdollisuuden. (Seppänen ym. 2015, 87.) Yhteisen peruskoulun idea perustuu keskinäiselle luottamukselle, suvaitsevaisuudelle ja yhteenkuuluvuudelle, jolloin ei voida pitää yhdenmukaisena sitä, kenen kanssa yhdeksän peruskouluvuotta vietetään. Siksi olennaista onkin kysyä, edustavatko luokka- ja koulutoverit aidosti koko kansakunnan väestöä vai ovatko he jossain suhteessa valikoituja erikois- tai erityistapauksia. (Seppänen ym. 2015, 89.)

Kalalahden ja Varjon mukaan (2012, 42) tasa-arvon käsitteen muutosta voidaan kuvata sen sisällön muutoksen kannalta kerrostumina, koska uudet tulkinnat eivät syrjäytä vanhoja, vaan niiden merkitykset kerrostuvat. Ensimmäinen kerrostuma kuvaa siirtymistä rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun. Tasa-arvon ihanteeksi käsitettiin tuolloin konservatiivinen tasa-arvokäsitys. Sen mukaan ihmiset ovat luonnostaan erilaisia ja kilpailu takaa kykyjen parhaan mahdollisen käytön. Koulutukseen pääsy oli seurausta yhteiskuntaluokasta ja aseman periytymisestä. (Kalalahti & Varjo 2012, 42-43.)

Suomalaisen peruskoulun juuret pohjautuvat 1800-luvun massakoulutuksen hankkeeseen, joka sai pontta tasa-arvon ja vapauden käsitteistä (Ahonen 2003, 17). Kansakouluasetus annettiin 1866, jonka myötä kansakoulusta siirryttiin kaikelle kansalle tarkoitettuun yhtenäiseen kouluun. Tasa-arvon taustalla nähtiin tuolloin oikeudenmukaisuuden periaate: ”Mikäli valtio oli oikeudenmukainen, se huolehti myös vähävaraisten ja syrjässä asuvien peruskoulutuksesta, sillä vanhempien varallisuuteen tai asuinpaikkaan lapsi ei itse voi vaikuttaa.” (Mt. 2003, 66). Näin ollen 1800-luvulla pyrittiin positiivisen vapauden periaatteeseen, jossa edellytettiin yhtäläistä mahdollisuutta koulutukseen. Käytännössä se siis tarkoitti kaikille yhteistä koulua sekä koulupakkoa. Tasa-arvokeskustelu ei kuitenkaan ollut täysin ristiriidaton, vaan snellmanilainen

kahden sivistyksen ohjelma jarrutti yhteisen koulun kehitystä. Oppivelvollisuuslaki astui voimaan vuonna 1921, mutta kaikille yhteiseksi peruskoulu tuli vasta 1960-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen. (Ahonen 2003, 65-67.)

Yhtenäisen koulujärjestelmän kannalta 1960-luvun tapahtumat olivat erityisen merkittäviä. Eduskunta sääti tuolloin Suomelle yhdeksänvuotisen yhteisen peruskoulun. Kansakoulun ja oppikoulun tuottama oppilaiden erottelu lakkautettiin. Peruskoulu nähtiin hyvinvointivaltion universaalina rakenteena, jonka tuli tukea yhteiskunnallista tasa-arvoa (Mt. 2003, 114). 1960-luvun tasa-arvon käsite kytkeytyi voimakkaasti yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen, jossa yhtenäinen koulu käsitettiin edelleen velvollisuutena, mutta ennen kaikkea taustalle tuli ajatus yhtenäisestä peruskoulusta ihmisoikeutena. Hyvinvointivaltion hanke törmäsi 1970-luvulla kuitenkin siihen ristiriitaan, miten vapaus ja tasa-arvo tulisi keskenään suhteuttaa. (Ahonen 2003, 152-154.)

Yhtenäiseen peruskouluun liittyi liberaali käsitys tasa-arvosta. Sen mukaan kykyjen ja ominaisuuksien paras mahdollinen toteutuminen edellytti koulutuksen maantieteellisten, sosiaalisten sekä taloudellisten esteiden purkamista. Tasa-arvo nähtiin kaikille yhtäläisenä kohteluna, johon liittyivät yksilöiden yhtäläiset ja luonnolliset oikeudet. (Kalalahti & Varjo 2012, 43.)

Yhtenäinen peruskoulu paransi koulutuksellisia mahdollisuuksia, koska uudistus lopetti koulutuksellisen erottelun. Oleellisemmaksi katsottiin kuitenkin uudistuksen vaikutukset alueellisiin eriarvoisuuksiin, jotka olivat suuren muutoksen aikana korostuneet. Uudistus oli aloitettu tuolloin Pohjois- ja Itä-Suomesta, jotka olivat jääneet varjoon. Mahdollisuuksien tasa-arvon eli rakenteellisten tekijöiden lisäksi odotettiin tulosten yhtenäisyyttä, jonka perustaksi luotiin valtakunnallinen opetussuunnitelma. Tasoryhmistä luovuttiin, koska sen ei katsottu hyödyttävän heikkoja eikä nopeita oppilaita, ja 1960-luku oli siten tasa-arvoisen peruskoulun lakipiste. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuutta pidetään yhä peruskoulun olennaisimpana dimensiona. Mahdollisuuksien tasa-arvo tarkoittaa tässä erityisesti sosiaalista diskurssia, joka painottaa käsitystä yhtäläisestä mahdollisuudesta suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein asuinpaikasta, sukupuolesta ja vanhempien varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta. (Jakku-Sihvonen, R. 2009, 27.)

Valikoinnin näkökulmasta yksityiskouluilla ei enää ollut oikeutta valita oppilaitaan oppikoulukäytännön mukaisesti, mutta kysymys oppilaiden jakamisesta opetusryhmiin kuitenkin säilyi taustalla. Jo 1980-luvun alussa kehitettiin tuntikehysjärjestelmä ja kouluille annettiin siten vapaus päättää tuntikehysten toteuttamisesta esimerkiksi ryhmäkokojen osalta. Arvioinnissa pyrittiin siihen, että se perustuisi oppilaskohtaisiin tavoitteisiin: koulun sisäisellä kehittämisellä pyrittiin vastaamaan yksilöllisen valinnanvapauden vaatimuksiin. (Seppänen ym. 2015, 92-95.)

Aina 1990-luvulta lähtien peruskoulua on uudistettu radikaalisti ja samalla peruskoulujärjestelmää on syytetty joustavuuden puutteesta. Muutokset aloitettiin OECD:n kehitysehdotuksista, jotka toivat yrittäjäsektorin ja koulun lähemmäs toisiaan. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa todetaan seuraavasti: ”Vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita heidän lapsilleen annettavan opetuksen laatu” (26. artikla, 3). Lähikouluperiaate hylättiin luopumalla valtakunnallisesti säädellystä koulupiirijaosta, eli vanhemmat saivat siis vapaasti valita lapselleen koulun. Kouluvalinnan vapaudesta kirjoitettiin erikseen täsmennys perusopetuslakiin (L628/1998). Kouluille annettiin myöhemmin myös vapaus valikoida oppilaitaan valintakokeen perusteella esimerkiksi painotetussa opetussuunnitelmassa, mutta valikointi jäi pitkälti tulkinnanvaraiseksi ja koulujen harkinnan varaan. Näin ollen valikoinnille ei kyetty luomaan rakenteita, jotka takaisivat oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun valikoinnin prosessissa. (Seppänen ym. 2015, 97-98.)

Koulutuksen laatua ryhdyttiin tarkkailemaan tiukemmin ja yrittäjätaidot otettiin osaksi opetussuunnitelmaa. Yrittäjyystermistö otettiin käyttöön myös kielessä koulutuksesta puhuttaessa: Ahosen mukaan koulut muuttuivat eräänlaisiksi markkinoiksi, jotka profiloivat itsensä ja kilpailivat muiden koulujen kanssa suosiosta, ja vanhemmat ja oppilaat sen sijaan olivat asiakkaita, jotka valitsivat tuotteen markkinoilta. Koulutuksesta ryhdyttiin puhumaan inhimillisenä pääomana, johon yksilöt sijoittivat, ja se miellettiin yleisesti ottaen talouden edistäjäksi. Koulutuspolitiikassa katsotaan tapahtuneen siten oikeistoliberalistinen käänne. (Ahonen 2010, 174-180.)

Vuosikymmenen (1980-luvun) lopussa mahdollisuuksien tasa-arvoisuudelle alettiin antaa vahvemmin toisenlainen sisältö. Alettiin lisääntyvästi vaatia, että oppilaiden erilainen lahjakkuuspotentiaali olisi täyspainoisesti huomioitava. --- sosiaalinen ja alueellinen perustelu sai rinnalleen yksilöllisen valinnan ja inhimillisen pääoman kasvattamiseen liittyvän perustelun. (Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996, 44.)

Siinä missä mahdollisuuksien tasa-arvo tuli lähelle englannin kielen *equality* –käsitettä, uusi tulkinta tasa-arvosta vastasi enemmän *equity* –käsitteen sisältöä. *Equity* käsitteenä nähtiin oikeudenmukaisuutena, mutta koulutusmahdollisuuksien esteenä eivät saaneet olla henkilökohtaiset tai sosiaaliset ominaisuudet. Korostettiin siis yksilön oikeutta saada kykyjensä, tarpeittensa ja pyrkimystensä mukaista koulutusta, sekä kilpailun hyväksymistä. (Seppänen ym. 2015, 95.) Tasa-arvo ei 1960-luvulla merkinnyt vain mahdollisuuksien vaan myös tulosten tasaisuutta, joten käsite sisälsi laajasti resurssien, rakenteiden sekä sisältöjen yhdenvertaisuuden. Sen sijaan 1990-luvulla oikeistoliberaalit linjasivat käsitteen sisällön koskemaan kaikkien yhtäläistä oikeutta toteuttaa kykyjään ja pyrkimyksiään (Ahonen 2003, 10). Liberaali tasa-arvo sai siten uusliberalistisen tulkinnan, jossa korostettiin yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia, koulutuksen sääntelyn purkamista sekä kouluvalintojen vapauttamista. (Kalalahti & Varjo 2012, 48 ; Ahonen 2013, 177-179.)

Valinnaisuus, koulujen profiloituminen sekä yksilön arvostaminen ovat täten korostuneet 1990-luvulta lähtien. Koulutus on siten voitu nähdä ”kilpailukykypalveluna” (Hautamäki, A. 1993, 204–205), joka vahvistaa valtion ja yritysten kilpailukykyä. On kuitenkin esitettävä kysymys siitä, ovatko koulutuspoliittiset muutokset johtamassa enenevässä määrin alueellisiin eroihin sekä sosiaalisesta taustasta johtuvaan yhteiskunnasta syrjäytymiseen.

2.3 Tasa-arvoisen peruskoulun rakenteelliset tekijät

Tasa-arvon koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella esimerkiksi sosiaalisen, sukupuoleen liittyvän sekä alueellisen tasa- ja eriarvoisuuden näkökulmasta. Tarkastelen tällaisia rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tasa-arvoon koulutukseen valikoitumisen sekä yleisen eriarvoistumisen näkökulmasta. Nämä näkökulmat haluan tuoda esiin teoriassani siksi, että pyrin huomioimaan tutkimuksessani rakenteelliset tekijät ja niiden mahdollisen vaikutuksen tutkimuksen tuloksiin.

2.3.1 Alueellisuus

Alueella *an sich* ei ole mitään vaikutusta oppimistuloksiin. Kuuselan mukaan alue saa tosiasiasa merkityksensä lopulta demografisten ominaisuuksiensa kautta: ”Koska alueiden väestön ominaisuudet vaihtelevat, koulut ovat jo lähtökohdiltaan eri asemassa. Koulujemme keskimääräiset erot selittyvät suurelta osin koulun sijaintialueen väestörakenteesta johtuvalla oppilaiden

valikoitumisella esimerkiksi vanhempien keskimääräisen koulutustason suhteen.” (Kuusela, J. 2006, 17.) Vaikka kaupunki- ja maaseutukoulujen oppilaiden oppimistuloksissa ei *per se* ole merkittäviä eroja, sosioekonomisten taustamuuttujien avulla voidaan kaupungeissa laatia parempi ennuste, sillä ne tilaavat arviointeja useammin ja ovat keskimäärin maaseutukouluja suurempia. (Mt. 2006, 8.) Kuten Kuusela selventää: ”Koulujen välinen arvosanojen vaihtelu voi olla enimmillään 1,5-2 arvosanaa arviointikokeiden perusteella samantasoilla oppilailta” (Mt. 2006, 10).

Alueellinen eriytyminen on usein suurten kaupunkien sisäistä, kuten esimerkiksi Helsingissä. Koulujen eriytyminen alueen sisällä johtuu osittain painottavasta opetuksesta ja lähikouluperiaatteen purkautumisesta. Vanhempien vapaa kouluvalinta kiihdyttää koulutuksen periytyvyyttä sekä koulutusryhmien välisiä eroja, mutta taustalla on kuitenkin nähtävissä suomalaisen yhteiskunnan laajempi eriytyminen.

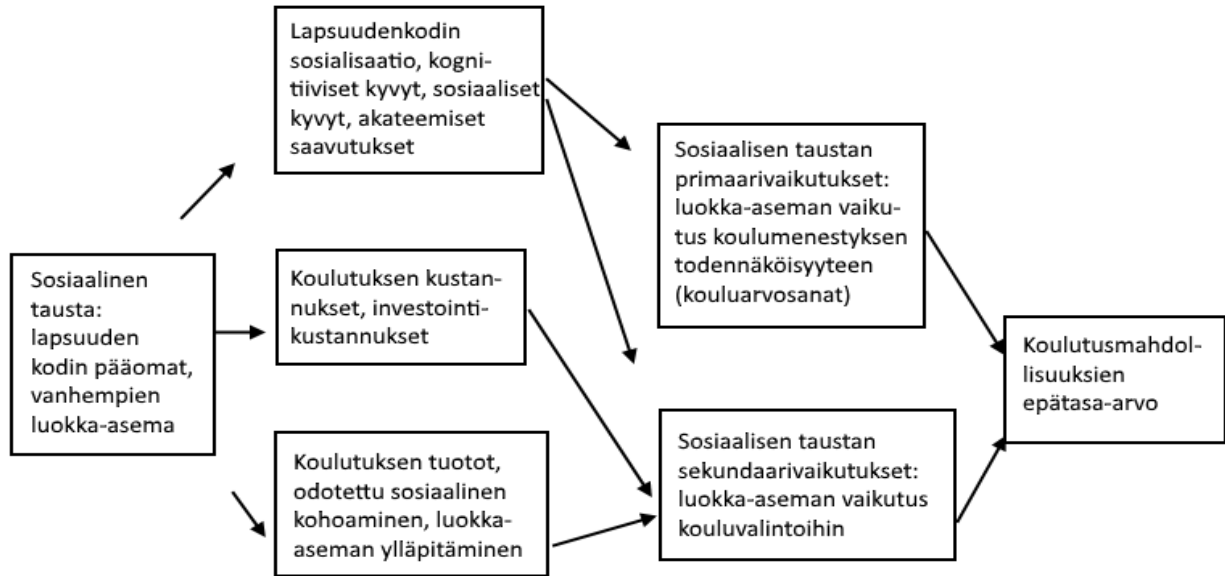
Tulevaisuuden peruskoulu -raportin mukaan koulujen oppilaskohtaiset kustannukset vaihtelevat kunnittain. Kunnilla on oikeus suunnata taloudellisesti huonoina aikoina säästöjä perusopetukseen paitsi vähentämällä opetussuunnitelman valinnaisia osia, myös supistamalla tukiovetusta, karsimalla kouluavustajia ja tinkimällä oppilashuollosta. Kunnissa on myös kaavailtu luokkakokojen kasvattamista taloudellisena säästötoimena. (Tulevaisuuden peruskoulu -raportti 2015, 46.) Alueellinen eriytyminen heikentää siten koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta.

Kouluvalintapolitiikka vahvistaa alueellista segregatiota ja heikentää siten oppilaiden oppimista niissä kouluissa, jotka ovat jääneet suosiohierarkian loppupäähän. (Tulevaisuuden peruskoulu -raportti 2015, 42-49.) Maineella on korostunut merkitys suomalaisessa kouluvalintakäyttäytymisessä. Suomessa ei tehdä peruskoulujen oppimistulosten ranking-listauksia, mutta valinnat tehdään muilla perusteilla ja vanhemmat luottavat paljon myös huhupuheisiin tehdessään kouluvalintoja. Kouluvalinnan näkökulmasta kouluvalinta tapahtuu kaupungin tai kaupunginosan paikallisessa kouluvalintatilassa. Tällaisella tilalla tarkoitetaan niitä mahdollisuuksia sekä rajoituksia, jotka kehystävät lasten kouluvalintoja. Näitä ovat muun muassa kouluhallinto, oppilasvalikoinnin käytännöt, kaupunkimaantiede sekä tietyt sosiaaliset reunaehdot. (Seppänen ym. 2015, 232.)

2.3.2 Sosioekonominen tausta

Taluskriisien myötä on todettu, että esimerkiksi vanhempien työttömyys vaikuttaa lasten koulumenestykseen. Göran Therbornin mukaan tuoreessa ruotsalaisessa tutkimuksessa on löydetty vahva korrelaatio vanhempien työttömyyden ja lasten heikon koulumenestyksen välillä. Tutkimuksessa työttömyys vaikutti koulumenestykseen maahanmuuttajataustaa vahvemmin. (Therborn 2014, 27.) Tulevaisuuden peruskoulu -raportissa selvitetään, mitä tekijöitä oppimistulosten laskun taustalla voi mahdollisesti olla. Vanhempien työttömyyden vaikutusta ei ole kuitenkaan yhdistetty oppimistulosten laskuun, vaan taustalla nähdään erityisesti yhteiskunnallinen muutos, joka liittyy koulun merkityksen vähenemiseen nuorten elämässä (Tulevaisuuden peruskoulu -raportti 2015, 24).

Sosiaalisen aseman periytyvyys on kuitenkin esitettävä tällaisena tasa-arvon rakenteellisena tekijänä myös Suomessa. Therborn (2014, 139) esittää Corakin (2012) taulukon, jonka perusteella voidaan seurata vanhempien tulotason periytymisen vaikutuksia lasten koulutukseen 1990-luvun lopussa. Suomessa kerroin oli verrattain pieni – vain 0,18 – suhteessa Iso-Britanniaan, jossa periytymisen vahvuus oli jopa 0,50. Sosiologiassa on tosin vasta viime vuosina ryhdytty tekemään tarkempaa luokkatutkimusta, jota voidaan moniulotteisuudessaan kutsua kulttuuriseksi luokkatutkimukseksi. Tällaista luokkatutkimusta ei pystytä enää palauttamaan lähtökohtaisesti taloudellisiin voimavaroihin 2000-luvulla (Seppänen ym. 2015, 327; 329). Esimerkiksi opetukseen valikoitumisessa ainoastaan hyvin koulutetut ja hyvin toimeentulevat perheet ovat kyenneet mahdollistamaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä lapsiansa laajamittaisen opiskelun painotetussa opiskelussa (Seppänen ym. 2015, 144).



Kuvio 1. Sosiaalisen taustan primaarit ja sekundaarit vaikutukset koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon (Seppänen ym. 2015, 335).

2.3.3 Sukupuoli

Suomalaisen koulutusjärjestelmän lakisääteinen velvollisuus on edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa (Suortamo, M. Tainio, L. Ikävalko, E. Palmu, T. & Tani, S. 2010, 14). Peruskoulun rakenteiden ja käytäntöjen tulisi tavoitella sitä, etteivät oppimistulokset riipu yksilön sosiaalisesta taustasta, asuinalueesta tai sukupuolesta (Tulevaisuuden peruskoulu –raportti 2015, 5). Yhteiskunnassa puhutaan silti enenevässä määrin sukupuolesta tasa-arvon rakenteellisena tekijänä, joka asettaa tytöt ja pojat eriarvoisiin lähtökohtiin koulutukseen valikoitumisessa.

Sukupuolen näkeminen rakenteellisena tekijänä jäsentää koulutuksellisen tasa-arvon tutkimusta. Beverley Skeggsin (2004b) mukaan sukupuolen roolia voidaan pitää piiloon jäävänä kulttuurisen pääoman muotona. Naisten pääsy koulutuksen piiriin on mahdollistanut yhteiskunnassa heidän ammatillisen ja sosiaalisen emansipaationsa. Muun muassa Ranskassa pitkäaikainen seuranta on osoittanut, että sukupuolten epätasa-arvo on kääntynyt päinvastaiseksi: tytöt menestyvät koulutuksessa poikia paremmin kaikissa yhteiskuntaluokissa. Yhteiskunnallinen diskurssi ei enää

ruoki käsitystä naisesta tulevana kotiäitinä, vaan tutkinnosta on tullut naisen ammatillisen ja taloudellisen autonomian ja emansipaation merkki. (Seppänen ym. 2015, 336, 337.)

Suomessa sukupuolten välistä tasa-arvoa on korostettu koululainsäädännössä sekä opetussuunnitelmissa vasta 1960-luvun lopulta lähtien. Vuonna 1980 Suomi allekirjoitti YK:n kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen. (Suortamo ym. 2010, 27.) Edellä mainitun Ranskassa tehdyn pitkittäisotannon tutkimustulos onkin hyvin mielenkiintoinen, sillä nykyisin yhteiskunnan huoli kohdistuu nimenomaan siihen, että koulutusjärjestelmämme suosii enemmän tyttöjä. Tulevaisuuden peruskoulu –raportissa (2015, 47) todetaan, että tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin, ja he muodostavat myös selvän enemmistön korkeakoulututkinnon suorittaneista.

Huoli kohdistuu siten tekijöihin, jotka vierottavat poikia koulutuksesta, esimerkiksi oppimisympäristöihin. Oppimisympäristöjen syyllistäminen sekä usein siitä johtuva niin kutsuttu poikapedagogiikka saattavat muodostua osaksi rakenteellista ongelmaa, jossa pidetään yllä hegemoniseksi miellettyä maskuliinisuutta ja suljetaan pois vaihtoehtoiset maskuliinisuudet (Lahelma, E. 2009, 143). Opetushallituksen koulumenestystä koskevissa selvityksissä sekä kansainvälisissä mittareissa sukupuolta käytetään taustamuuttujana. Sosiaalista ja kulttuurista taustaa ei aina mitata, jolloin merkittävimmät erot näkyvät juuri sukupuolella, jonka myötä poikien koulumenestys muodostuu ongelmalliseksi. (Lahelma 2009, 139.)

Rakenteellisena tekijänä sukupuoli näyttäytyy erityisen ongelmallisena vasta jatko-opintoihin siirryttäessä ja sitä kautta koulutukseen valikoitumisena ja työmarkkinoilla luokka-asemien muotoutumisena. (Tulevaisuuden peruskoulu –raportti 2015, 47.) Vaikka yleisenä käsityksenä on, että tytöt valtaavat yliopistot, löytyy koulutuksesta silti rakenteellisia tekijöitä, jotka tukevat miesten jatko-opintoihin pääsyä koulumenestyksestä huolimatta. Niitä ovat muun muassa sukupuolen mukainen jakautuminen koulutusvalinnoissa sekä se, että naisvaltaisille aloille on vaikeampi päästä, ja kriteerit, joita valinnoissa painotetaan. (Lahelma 2009, 146, 147.) Elina Lahelma (2009,147) esittääkin, että tyttöjen toimijuutta on yleinen pyrkimys menestyä koulutuksessa, mutta samalla siitä muodostuu heille pakko, jotta heillä olisi mahdollisuus kilpailla poikien rinnalla koulutusmahdollisuuksista. Sukupuolten koulutuksellisen tasa-arvon tutkiminen on tärkeää, sillä aiheesta on tehty tutkimusta varsin vähän.

3. Teorettinen viitekehys: Bourdieu ja keskeiset käsitteet

”Hyvät lähtökohdat omaavalla yksilöllä voidaan katsoa olevan paljon hiljaista tietoa, eräänlaisia opittuja strategioita, jotka toimivat yksilön hyväksi koulutuspolulla.” (Kivinen, O. & Rinne, R. 1995, 103-104.)

Pierre Bourdieu (s. 1930) on ranskalainen sosiologi ja kulttuuriantropologi, jonka teoriaa habituksesta, pääomista sekä kentistä käytän teoreettisena viitekehysenäni tutkiessani yksilön kokemusta painotetusta opiskelusta sekä koulutuksen periytyvyydestä. Aiemman makrotason tutkimuksen tuloksena näen tutkimuskysymyksen nimenomaan sosiologisena kysymyksenä. Käyttämällä narratiivista metodologiaa yritän valottaa sitä, millaista habitusta painottuneella luokalla opiskelleet rakentavat koulutuksen kentällä.

Bourdieuin teoriassa oletetaan, että ihmisen toiminta rakentuu yksilöiden ajatuksen ja toiminnan sekä objektiivisen maailman välisessä dialektisessa suhteessa. (Grenfell, M. & James, D. 1998, 14). Ensimmäisenä keskeisenä käsitteenä esittelen *habituksen*, jolla Bourdieu tarkoittaa yksilön suhteellisen vakiintuneita suhtautumistapoja sekä asenteita (dispositioita). Bourdieuin (1984, 170) mukaan habitus on objektiivisesti luokiteltavia käsityksiä tuottava prinssiippi sekä näiden käytäntöjen luokittelujärjestelmä. Habituksen määrittävät kaksi kykyä: kyky tuottaa luokiteltavia käytäntöjä sekä kyky erilaistaa ja arvostaa näitä käytäntöjä ja tuotteita (maku). Näiden kahden kyvyn välisessä suhteessa sosiaalinen todellisuus, eli elämäntapojen tila, rakentuu. Sosiaalinen tila mahdollistaa toimijoiden sekä vertikaalisen – kentässä – että horisontaalisen – kentältä toiseen – liikkumisen.

Vertikaalinen liikkuminen edellyttää dominoivan *pääoman* kasvua tietyllä kentällä, kun taas horisontaalinen liikkuminen edellyttää kykyä vaihtaa pääoman muoto toiseen, ja välittää se kentältä toiseen. (Bourdieu 1984, 126; Kosunen 2016). Yksilön sosiaalinen tausta ja tämän käytössä olevat pääomat jäsentävät merkittävästi elämänkulkua: erilaiset olemassaolon olosuhteet tuottavat erilaisen habituksen. Siten yksilön valinnat ovat sosiaalisesti sidonnaisia, ja yksilö muokkaa arvostuksiaan sekä tekee elämässään itseään koskevia valintoja tietystä kontekstista käsin. (Bourdieu 1998, 16-20.) Kun aika ja paikka linkittyvät yksilön arvostuksiin ja valintoihin niin vahvasti, maailma näyttää ikään kuin luonnollisesti tietynlaiselta, kunkin omasta näkökulmasta katsottuna. Habituksen rakentumista määrittävinä tekijöinä voidaan pitää yksilön pääoman

(kulttuuriset, taloudelliset, sosiaaliset) muotojen määrää sekä niiden välisiä yhdistelmiä. Habitusta ei tule nähdä ikuisena, mutta sitä voidaan kuitenkin pitää suhteellisen muuttumattomana. Bourdieu (1984, 170-172) kuvailee jakoa sosiaalisiin luokkiin seuraavasti:

”The habitus is not only a structuring structure, which organizes practices and the perception of practices, but also a structured structure: the principle of division into logical classes which organizes the perception of the social world is itself the product of internalization of the division into social classes. Each class condition is defined, simultaneously, by its intrinsic properties and by the relational properties which it derives from its position in the system of class conditions, which is also a system of differences, differential positions, i.e., by everything which distinguishes it from what it is not and especially from everything it is opposed to; social identity is defined and asserted through difference.”

Habituksessa olennaista ovat siis erottelun mekanismit, ja näin ollen sosiaalinen identiteetti ja luokka määrittyvät erojen kautta. Habitus on siis tietyssä mielessä sosiaalista periytymistä, joka pitää sisällään myös tavan, tiedostamattoman toiminnan ja disposition (Bourdieu 1984, 169-174). Tästä voidaan johtaa, että koska habitus on sosiaalista periytymistä, on habitus myös koulutuksen periytymistä. Käytänkin tutkimuksessani habituksen alakäsitteenä koulutuksellista habitusta tutkimuksen asianmukaiseksi rajaamiseksi. Koulutuksellisella habituksella tarkoitan koulutukseen liittyvää makua: arvoja, asenteita ja toimintatapoja, joita ihmisellä on.

On tarkasteltava myös *kentän* käsitettä. Bourdieun ja Loic Wacquantin (1992, 125) mukaan kenttä voidaan määritellä asemien välisten objektiivisten suhteiden verkostoksi tai konfiguraatioksi.

”Asemien aktuaalinen tai potentiaalinen sijoittuminen (situs) niiden vallan (tai pääoman) eri muotojen jakaumaan, joita tarvitaan kentällä jaossa olevien voittojen saamiseksi, ja objektiivinen suhde muihin asemiin (ylivalta, alistus- tai homologinen suhde) määrittelevät objektiivisesti asemien olemassaolon ja ne determinaatiot, jotka kohdistuvat asemien haltijoihin, agentteihin tai instituutioihin.”

(Bourdieu ja Wacquant 1992, 125.)

Bourdieu ja Wacquant (1992) esittelevät kentän pelinomaisena, mutta painottavat samalla, ettei kenttä seuraa säännönmukaisuuksia. Pelaajat pelaavat kentällä toisiaan vastaan, mutta se perustuu

oletukselle siitä, että pelaajat uskovat peliin ja sen panoksiin, eivätkä kiistä niiden arvoa: pelin arvo siis osoitetaan pelaamalla. Peliin kuuluvien valttikorttien arvo vaihtelee pelin mukaan, kuten myös pääoman eri lajien merkitys kenttien mukaan. Kentän rajat ovat jatkuvan kilpailun kohteena itse kentällä. (Bourdieu ja Wacquant 1992, 126-127.) Käytän itse kentän käsitettä tutkimuksessani kuvaillessani tutkittavien asemaa kentällä.

Sonja Kosunen mukaan (2016, 36) Bourdieun teoriaa voi soveltaa myös Suomen kontekstiin suomalaisten sosiologiin sitä kohtaan esittämästä kritiikistä huolimatta. Teoria eroista maussa ja elämäntavoissa muovautuu suomalaiseen kontekstiin, jossa elämäntapoja määrittävät erityisesti pääomat, nimenomaisesti kulttuurinen pääoma koulutustason muodossa, ja ikä (Purhonen ym. 2014; Kosunen 2016).

3.1 Narratiivinen habitus

Narratiivisilla menetelmillä on tutkittu laajamittaisesti narratiivista identiteettiä. Tässä tutkimuksessa hyödynnän osin narratiivisen identiteetin tutkimusta narratiivisen habituksen tutkimuksessa. Narratiivinen identiteetti viittaa yksilön sisäistettyihin, kehittyviin ja eheyttäviin tarinoin yksilöstä itsestään (McAdams, D.P. 2008, 242). Identiteetin rakentumista narratiivien kautta on tutkittu aiemminkin, narratiivisen habituksen rakentumista narratiivien kautta sen sijaan olennaisesti vähemmän, jos lainkaan. Siinä missä narratiivinen identiteetti nähdään eliniän läpi jatkuvana dynaamisena prosessina, näen habituksen yksilöllisen kerronnan vahvasti sosiaaliseen kerrontaan kietoutuneena. Siinä yksilö tarkastelee maailmaa vahvasti pääomiensa sekä positioidensa kautta.

On huomattava, että habitus on eri asia kuin identiteetti. Habitus kuvaa kokonaista elämäntapaa, ja näin ollen sen huomataan koostuvan yksilön ruumiiseen sosiaalistumisprosessin kontekstissa tallentuneista merkittävässä määrin pysyvistä, vahvasti sisäistetyistä havaitsemisen, arvottamisen, käyttäytymisen ja toiminnan tavoista. (Bourdieu 1984, 170-174). ”Habitus ilmenee esimerkiksi asenteissa, valinnoissa, arvoissa, tavoissa, tyyliissä, maussa ja puhettavassa.” (Leskinen & Soronen, n.d., 2). Juuri sen vuoksi tutkin nimenomaan habituksen rakentumista koulutusvalinnoissa, identiteetin sijaan. Narratiivisella identiteetillä ja narratiivisella habituksella on kuitenkin myös paljon yhteistä, minkä vuoksi pystyn osin rinnastamaan niiden tutkimusmenetelmiä.

4. Metodologiset valinnat ja tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa selvitän, millaiseksi painottuneella luokalla opiskelleiden habitus rakentuu myöhemmin elämässä. Tutkimusotteeni on narratiivinen ja aineisto on kerätty kahdeksalta tutkittavalta (N=8) kertomuksina, joita analysoin seuraavassa luvussa. Esittelen ensin tutkimuksen toteutuksen keskeisimmät lähtökohdat.

4.1 Sosiaalinen konstruktioismi

Käsitykseni tiedosta ja sen olemuksesta pohjautuvat sosiaaliseen konstruktioismiin. Narratiivisuus metodologisena valintana viittaa lähestymistapaan, joka nojaa konstruktioismiin. Narratiivisuus lähestymistapana pohjautuu käsitykseen siitä, että tarinat toimivat tiedon välittäjänä ja rakentajana. Sosiokonstruktivistinen tapa hahmottaa maailmaa perustuu kielen merkitykselle, ilmiöiden kulttuuris-historiallisten ulottuvuuksien huomioimiselle sekä vuorovaikutukselle eri toimijoiden välillä. (Burr 2003, 3-8; Heikkinen 2007, 142.)

Tieto sosiaalisesta todellisuudesta ei ole sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta absoluuttista ja puhdasta, vaan tieto rakentuu tietystä näkökulmasta tiettyä tarkoitusta varten ja se on aina tietyissä sosiaalisissa suhteissa merkityksellistä tietoa (Burr, V. 1995, 6). Näin ollen tutkimukseni tarkoitus ei ole tuottaa objektiivista tai absoluuttista tietoa todellisuudesta, vaan pyrin tutkimaan painotetulla luokalla opiskelleiden subjektiivisia kokemuksia sekä heidän subjektiivisia arvojaan ja asenteitaan koulutukseen liittyen.

Sosiokonstruktivismissa on olennaista todellisuuden ajallisten ja paikallisten aspektien sidonnaisuus: tapa ymmärtää on aina sidottu tiettyyn kulttuuris-historialliseen kontekstiin. Olenkin pyrkinyt hahmottamaan tutkimuksessani suomalaista kulttuuris-historiallista kontekstia siitä, miten yhtenäinen peruskoulu sekä painottuneet luokat ovat syntyneet, millaista keskustelua tasa-arvosta ja vapaudesta on käyty ja millaisena koulutuksen periytyvyys näyttäytyy Suomessa. Näen, että kielessä rakentuvat käsitykset todellisuudesta ovat ihmisten välisten kulttuuristen ja historiallisten prosessien välisiä tuotteita, joiden kautta ymmärrys tiedosta ja todellisuudesta rakentuu tietynä aikana tietynlaiseksi. (Burr 1995, 1-8.) Ihmisen toiminta ja ajatukset tulee siis aina mieltää osaksi koko yhteiskunnan toimintaa, koska todellisuus ja tieto saavat merkityksensä vuorovaikutuksessa (Burr 2003, 8-9). Tutkittavien subjektiivisten kertomusten välityksellä pystymme tavoittamaan jotakin uutta koulutuksen periytyvyydestä ilmiönä.

4.2 Tutkimusote ja -menetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, koska pyrin tulkitsemaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tilastollisten yleistysten sijaan. Kuten laadullisessa tutkimuksessa usein, aineistoni on pieni (N=8), mutta tämänkaltaisen tutkimuksen aineistoksi samalla varsin kattava: laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella todellisuutta ja tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti, joten aineiston lukutavan on oltava monipuolinen ja syvälinen (Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009, 161, 164). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään säilyttämään merkitysten kokonaisuus, niiden laatu ja ainutkertaisuus, joten se on perusteltu valinta juuri tähän tutkimukseen, jossa tarkoituksena on tutkia ilmiötä ja ihmisiä (Varto, J. 2005, 14).

Kvalitatiivisen tutkimuksen erityispiirteenä on, että siinä edetään aineistolähtöisesti yksityisestä yleiseen. Näin ollen aineisto toimii tutkijan apuna tämän yrittäessä rakentaa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Siksi myös analyysini etenee yksittäisistä kertomuksista ja niistä esiintyvistä teemoista kohti tyyppikertomuksia. (Eskola, J. & Suoranta, J. 1998, 61 ja 83.)

”Living is like writing a book' is a saying known in many languages.”

(Czarniawska, B. 2004, 5)

Vilma Hännisen (2000, 16-19) mukaan narratiivinen käänne tapahtui 1980-luvulla, jolloin elämäkertatarinoiden narratiivisen jäsentyneisyyden tutkiminen yleistyi. Moderni narratiivinen tutkimus perustuu neljään kansalliseen traditioon: venäläiseen formalismiin, yhdysvaltalaiseen uuteen kriittisyyteen, ranskalaiseen strukturalismiin ja saksalaiseen hermeneutiikkaan. Moderni narratiivisuus yhdistää erilaisia tieteellisiä perspektiivejä, kuten psykologian, kasvatustieteen, sosiologian ja historian kaltaisten alojen tarjoamia näkökulmia (Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. 1998, 1). Narratiivisuudelle voidaan antaa lukuisia merkityksiä: se voi olla esimerkiksi tutkimuksellinen lähestymistapa ja viitekehys, tai aineiston muoto ja aineistonkeruumenetelmä, mutta se ei kuitenkaan muodosta yhtenäistä aineiston lukutapaa tai analyysimenetelmää (Löyttyniemi, V. 2004, 24). Tässä tutkimuksessa narratiivinen lähestymistapa läpäisee koko tutkimusotteeni, sillä se linkittyy sekä aineistoon että sen analyysiin.

Narratiivit ovat ensisijainen yksilön kokemusten merkityksellistämisen muoto, joiden kerronta alkaa jo ihmisen toisena elinvuotena (McAdams 2008, 250; Steinby 2009). Narratiivien avulla

ihminen järjestelee toimintaansa ja kokemuksiaan ajallisesti ja sisällöllisesti mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Polkinghorne, D. 1988, 1;11). Käytän itse käsitteitä narratiivi ja kertomus hyvin väljästi, enkä luo merkittävää käsitteellistä eroa niiden välille, vaikka osa teoreetikoista käyttää ko. käsitteitä hyvin rajatusti.

Modernisti ymmärrettynä kertomus voidaan Dorrit Cohnin mukaan (2006, 22) määritellä sarjaksi lausumia, jotka käsittelevät syysuhteessa olevia, inhimillisiä olentoja koskevia tapahtumaketjuja. Ollakseen todellinen kertomus siinä kuitenkin tulee olla vähintään kaksi ajankohtaa ja erotettavissa oleva juoni (Frantsi 2009, 66). Czarniawskan (2004, 5) mukaan emme kuitenkaan kerro vain subjektiivisia kertomuksia, vaan positioimme itsemme aina suhteessa toisiin. Kertomuksille ominaista on edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös kokemuksellisuus, eli kertomuksissa välitetään tapahtumien rinnalla myös kokemuksia (Hyvärinen, M. 2006, 27). Polkinghornen mukaan narratiivit ovat keskeinen osa kulttuurista ja sosiaalista ympäristöämme. Hän esittää, että kielen merkitystä osana tiedon tuottamista ei tule vähätellä, vaan päinvastoin on nähtävä kerronnallisuus tiedon muodostamisen, suodattamisen ja järjestelyn sekä merkitysten luomisen perustana. (Polkinghorne 1988, 11-14, 158.)

Narratiivisen identiteetin tutkimuksessa on painotettu, että kulttuureissa vaikuttavat perustarinat, jotka toistuvat yksittäisten ihmisten omissa elämäkertomuksen hahmotuksissa. Katson, että tämä soveltuu myös narratiivisen habituksen tutkimukseen. Kuten Frantsi (2009, 74) selventää: ”Eri kulttuureissa vaikuttavat perustarinat, jotka toistuvat yksittäisten ihmisten omissa elämäkertomuksen hahmotuksissa. Hänninen käyttää tästä käsitettä kulttuurinen tarinatavaratalo, joka sisältää tarinavarantoa erilaisille ihmisryhmille. Tarinavarannot ovat usein kategorioivia ja tämän mukaisia valmiita juonikaavoja sisältäviä myyttisiä tarinoita (Hänninen 2003, 51).” Näin ollen julkisten tarinakaavojen rikkominen tai ylittäminen ja omalle kategorialle epätyypillisen tarinan omaksuminen vaatii yksilöltä paitsi omien uskomusten ja ajatuskaavojen muuttamista, myös muiden odotusten ristipaineessa toimimista. (Hänninen 2003, 51; Frantsi 2009, 74.) Tutkimukseni kannalta onkin mielenkiintoista, ovatko tutkittavien juonikaaviot nimenomaan tällaisia valmiita juonikaaviota vai ristiriidassa odotusten kanssa.

Kertomuksilla voidaan siten katsoa myös olevan oma sosiaalinen ulottuvuutensa esimerkiksi sosiaalisen konstruktivismin mukaan, jonka ontologisiin käsityksiin nojaan tässä tutkimuksessa: todellisuus luodaan sosiaalisessa kanssakäymisessä kielen avulla ja tarinat kertovatkin enemmän

kulttuurista kuin todellisuudesta (Berger & Luckmann 1994; Hänninen 2000, 16-19; Frantsi 2009, 66). Jerome Brunerin (1987) mukaan narratiivisuus tietämisen tapana keskittyy inhimilliseen intentionalismiin (kts. McAdams 2008, 250), eli esimerkiksi siihen, kuinka toimintaa, eri elämänvaiheita, kokemuksia, vastoinkäymisiä ja niiden seurauksia selitetään, paikannetaan ja liitetään toisiinsa ajallisesti sekä paikallisesti. Narratiivinen tietämisen tapa keskittyy siis erityisesti tapahtumien välisiin yhteyksiin. Samalla se tukee pyrkimyksiä ymmärtää ja hahmottaa maailmaa entistä kokonaisvaltaisemmin (Bruner 1987, 11).

Kerronta, kertomusten muokkaus ja niiden tulkinta ovat erotettavissa toisistaan. On kertomuksille ominaista, että ne elävät ja muuttavat muotoaan kerronnan ja tulkintojen ketjuissa. Kertomuksilla voi siis olla ajallisesti ja paikallisesti erilaisia tulkintoja (Boje 2001, 12-15; Frantsi 2009, 68). Tapani Frantsi (2009, 67) esittää:

Henkilökohtainen kertojan oma tarina voi ilmetä jäsentyneesti kirjoitettuna elämäkertana, tunnustuksellisena kertomuksena tai muisteluina. Ihmisen luonnollinen tarina kuvataan spontaanimmaksi suulliseksi, tilanteittaiseksi, jokapäiväiseksi ja se sisältää vaihtelevia kuvauksia ja henkilökohtaisia motiiveja. Kertomus itsestä voi muuttua ajan ja kontekstin suhteen (Langellier 2001, 699-701; Mishler 2004). Kaikki yksilön tarinat eivät kuitenkaan tule eksplisiittiseen muotoon, vaan osa tarinoista ja on yksilön sisäisiä mielen ja merkityksen rakenteita. Hänninen käyttää elämäkerrallisesta ja elämän edellytyksiä tulkitsevasta ihmisen omasta tarinavarannosta nimitystä sisäinen tarina. Tällä hän kuvaa yksilön omia tiedostamattomia ja tiedostettuja elämää ohjaavia tarinallisia elementtejä. Toisille kerrottu tarina on jäsentynyt ja looginen, kun taas sisäinen tarina on dynaamista liikettä sanojen, merkitysten ja mielteiden välillä (Hänninen 2003, 48).”

Tutkiessani habituksen rakentumista en kuitenkaan näe kertomuksia tässä tutkimuksessa dynaamisena tarinana, vaan habituksen teorian mukaisesti suhteellisen pysyvinä asenteina, arvoina ja toimintatapoina. En näe, että tutkittavieni kertomuksissa olisi liiemmin tällaisia spontaaneja ja dynaamisia elementtejä, jotka voisivat muuttua ajan ja kontekstin suhteen, vaan näen kertomuksissa tulkitsemani rakentuneen habituksen suhteellisen pysyväksi tavaksi heille tulkita omaa koulutustaustaansa tai yleistä koulutusjärjestelmää: katson, että painottuneella luokalla opiskelulle on jo annettu pysyvä merkitys.

Frantsi (2009, 65) tiivistää, miksi narratiivinen lähestymistapa on perusteltu, kun tutkitaan koulutuksen periytyvyyttä ilmiönä: ”Kertomusten tehtävänä on ollut siirtää eletyn elämän kokemuksia ja moraalisia ohjeita sukupolvelta toiselle.” Tässä tutkimuksessa pyrin narratiivien kautta hahmottamaan koulutuksen periytyvyyden ja habituksen välistä yhteyttä. Tarve ymmärtää koulutuksen periytyvyyttä myös yksilöllisenä ilmiönä kulttuurisen todellisuuden rinnalla perustelee tutkimuksen tarpeellisuuden. Tämä perspektiivi täydentää aiempaa makrotason tutkimusta samasta aihepiiristä mielekkäällä tavalla.

”How can individual narratives be related to societal ones? To understand a society or some part of a society, it is important to discover its repertoire of legitimate stories and find out how it evolved...”

(Czarniawska 2004, 5)

Narratiivinen analyysi perustuu tarinan ja kertomisen tulkintaan, jossa narratiivit voidaan nähdä alkuperäisen tapahtuman tai kokemuksen representaatioina ja tulkintoina, joissa tutkijalla, kertojalla ja lukijalla on kaikilla keskeinen rooli kertomuksen uudelleen esittämisessä ja tulkinnassa (Mishler 1995, 117-118; Frantsi 2009, 76). Paul Hernadin (1987) kehittämä hermeneuttinen kehä tukee tällaista narratiivista jatkuvan merkityksenannon lukutapaa (Czarniawska 2005, 60). Catherine Riessman (1993, 10; Frantsi 2009, 76) esittelee viisi eri representaation tasoa: osallistuminen, kertominen, kerrotun siirtäminen kirjoitettuun muotoon, analysointi ja lukeminen. Tässä tutkimuksessa esittelen oma tulkintani kertomuksista, eikä pääsyä alkuperäiseen kokemukseen siis sellaisenaan ole.

On silti perusteltua katsoa tutkimuksellisesta näkökulmasta, että toisinaan kertomukset voivat tuoda esille hyvin voimakkaastikin eletyn elämän kokemuksia. Voimme lukijoina saavuttaa jonkinlaisen ymmärryksen ja otteen näistä kokemuksista, vaikka emme pääse kiinni alkuperäiseen kokemukseen. Toki kaikessa tutkimuksessa on syytä ottaa huomioon, että luemme kertomuksia aina omien linssiemme läpi.

Narratiiveja voidaan analysoida monin eri tavoin, ja tutkija voi valita, keskittyykö analyysissään esimerkiksi sisältöön, struktuuriin, puhetapaan vai kertojaan (Lieblich ym. 1998, 9; Riessman 1993). Itse nojaan analyysissäni erityisesti Czarniawskan tulkintaan narratiivisesta analyysistä, jossa tutkijan ote on aktiivinen ja tutkija pyrkii samalla paljastamaan piilorakenteita (Czarniawska

2004, 15). Tässä tutkimuksessa käytän temaattista analyysiä, joka on yksi yleisimmistä narratiivisen analyysin suuntauksista (Riessman 1993; Polkinghorne 1995). Temaattinen suunta voidaan jakaa Polkinghornen (1995, 15) mukaan narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä kertomuksia luokitellaan metaforien, tapaustyyppien ja kategorioiden avulla, kun taas narratiivisessa analyysissä rakennetaan uusi kertomus, jonka idea perustuu narratiiviseen tietämiseen (Heikkinen, H. 2000, 52-53; Frantsi 2009, 78).

Tarkoitukseni on ensin tarkastella kertomuksissa esiintyviä teemoja ja luoda yksittäisistä tarinoista tyyppitarinoita. Nämä tyyppitarinat sisältävät tietoa siitä, miten tutkittavat ovat kokeneet painotetulla luokalla opiskelun ja millaisia asenteita ja arvoja heillä on koulutusta ja sivistystä kohtaan. Hyödynnän siis molempia, sekä narratiivista että narratiivien analyysiä. Ensisijaisena analyysimenetelmänäni käytän kuitenkin narratiivisen kertomusten analyysiä, jossa keskityn ensisijaisesti siihen, miten ja miksi tutkittavat muodostavat ja kertovat kertomuksensa tietyssä sosiaalisessa kontekstissa siten kuin kertovat.

Keskityn nimenomaan tarkastelemaan kertomuksien sisältöä, jossa merkittäviä ovat kertomuksen tapahtumat ja niiden syyt, olettamukset, tavoitteet, ristiriitaisuudet tai epäjohtonmukaisuudet sekä se, mitä kertomuksessa ei kerrota (Elliott, J. 2005, 38; Riessman 2008, 53-54). Tutkimuksessani olen kiinnostunut erityisesti kertomusten sisällöstä, tutkittavien kokemuksista ja merkityksistä, koska pyrin ensisijaisesti tutkimaan, millaiseksi kertojien habitus rakentuu, eli mitä asenteita, arvoja ja toimintatapoja koulutusta kohtaan kertojille on rakentunut sosiaalisten ja yksilöllisten valintojensa seurauksena. Tutkimuksessani näen habituksen eräänlaisena koulutuksen periytyvyyden mekanismina.

4.3 Tutkimusetiikka

Tutkimusaiheen valintaa voidaan pitää ensimmäisenä eettisenä valintana. Tässä tapauksessa valintaani vaikutti yleinen kiinnostukseni koulutuspolitiikkaa ja eriarvoistumiskehitystä kohtaan, sekä oma aktiivisuuteni poliittisella kentällä. En kuitenkaan koe tätä ongelmalliseksi, sillä vaikka omat kiinnostuksen kohteeni ohjasivat aiheen valintaa, en ole asettanut ennakoon oletuksia tutkittavien tai tulosten suhteen. Tarkoitukseni on ymmärtää koulutuksen periytyvyyttä ilmiönä paremmin, ja tuoda samalla esille myös yksilön omaa ääntä makrotason tutkimuksen rinnalla. Esimerkiksi Ilkka Niiniluoto (1999, 82-83) painottaa tutkijan objektiivisuutta ja neutraalia

lähestymistapaa tutkimukseen: tutkijan on syytä välttää subjektiivisia tai loukkaavia kannanottoja. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kyse esimerkiksi siitä, mitä mieltä olen tutkijana tulkitsemistani habituksista, vaan siitä, että tutkittu tieto ja siitä seuraava ymmärryksen syveneminen ovat jotakin arvokasta itsessään.

Tutkimuksessani eettinen pohdinta korostuu eritoten siinä, että pyrin tekemään oikeutta tutkittavien kertomuksille tulkitsemalla niitä mahdollisimman objektiivisesti, avoimesti ja rehellisesti. Kiinnitin huomiota siihen, että tutkimuksessani pääsee esille kaikkien tutkittavien ääni mahdollisimman tasapuolisesti.

Kyseessä on myös siinä mielessä arka aihe, että moni tutkittavista avaa tässä tutkimuksessa perhetaustansa, tunteitaan, kokemuksiaan, arvojaan ja asenteitaan. Siksi koin tärkeäksi kirjoittajien anonymiteetin takaamisen sekä henkilöiden käsittelyn eettisesti kestäväällä tavalla. Tutkittavien anonymiteetin takaan siten, että olen keksinyt jokaiselle tutkittavalle uuden nimen. Tämän lisäksi en aio mainita nimeltä koulua, jonka tutkittava on käynyt tai edes asuinpaikkakuntaa, sillä eritoten pienemmillä paikkakunnilla koulun tunnistaminen käy helpoksi, kun painotettuja luokkia on vähemmän. Näin ollen olen päättänyt puhua vain maakunnista, jossa kunnat sijaitsevat, sekä pääkaupunkiseudusta.

Narratiivisen tutkimuksen tuloksia ei voida toistaa, joten tutkimuksen lukijoiden on luotettava tutkijan taitoihin ja rehellisyyteen (Lieblich ym. 1998, 10). Narratiivinen analyysi pohjautuu omiin tulkintoihini ja niistä vedettyihin tuloksiin. Vaikka pyrinkin tutkimuksessani objektiivisuuteen, tutkimukseni aihe ja tuloksien tarkastelu tapahtuu kuitenkin omien lähtökohtieni, arvojeni ja asenteideni kautta. Toisaalta näen, että mikään tutkimus ei ole lähtökohtaisesti objektiivista ja arvovapaata.

Koulutuksen periytyvyydestä on tehty huomattavissa määrin jo makrotason tutkimusta. Koulutuksen periytyvyys kuitenkin voidaan johtaa aina viime kädessä myös yksilöön ja yksilön kokemukseen sekä elämänsisältönsä. Yksilön kokemus linkittyy vahvasti todellisuuden sosiaaliseen luonteeseen, jossa nämä kokemukset ja pelikenttä eivät ole ainutlaatuisia. Siksi koen luonnolliseksi käyttää teoreettisena viitekehyksenäni Bourdieun ymmärrystä habituksesta, kentistä ja pääomista. Tutkittavat kertovat oman tarinansa omasta koulutustaustastaan ja painotetulla luokalla opiskelusta, ja heidän narratiiviansa pohjalta voin valottaa hieman koulutuksellisen habituksen rakentumista.

Tutkimuskysymykseni on seuraava:

1. Millainen koulutuksellinen habitus painotetulla luokalla opiskelleille rakentuu myöhemmin aikuisiällä?

4.4 Aineiston hankinta

Aineiston hankinnan osuus oli vaativaa, sillä tutkittavien löytäminen ei ollut helppo projekti. Otin yhteyttä tuttaviiini, joiden tiesin käyneen painotetun luokan ja pyysin heiltä entisten luokkakavereidensa yhteystietoja. Otin kaikkiin tutkittaviin yhteyttä sähköpostitse, jossa pyysin ensin heidän lupaansa tutkimukseen, ja luvan saatuaani lähetin toisen sähköpostiviestin tutkimuslomakkeen kera (LIITE 1). Pohdin pitkään, että haluanko toteuttaa aineiston hankinnan kasvotusten vai kirjallisessa muodossa. Päädyin kirjalliseen vaihtoehtoon, koska tutkittavalle voi olla helpompi kirjoittaa kokemuksistaan kasvottomalle tutkijalle kuin kertoa kokemuksistaan ventovieraalle ihmiselle kasvotusten. Frantsi (2009, 70) kuvaa kirjoittamistilannetta seuraavasti:

”Kirjoittaminen tilanteena poikkeaa haastattelusta erityisesti siinä, että tekijä on tällöin yksin omien muistikuviansa, ajatustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineittensä kanssa, kun taas kertominen toteutuu aina kaksin tai ryhmässä. Kirjoittaessaan omaa elämäkertansa kirjoittaja voi pidäkkeettömästi purkautua ja tunnustaa asioita, joita ei ventovieraalle tulisi kertoneeksi. (Huhtanen 2004; Roos 1987; Roos 1988, 144-145.)”

Tähän ratkaisuun päädyin myös siksi, että kun tutkittava saa suhteellisen vapaasti kirjoittaa omista kokemuksistaan, samalla minimoin riskin tutkittavan ohjailuun tai tiedostamattomaan vaikuttamiseen.

4.5 Tutkittavat

Tutkimuskohteenani ovat siis 18-30-vuotiaat täysi-ikäiset nuoret aikuiset, jotka ovat lainsäädäntöuudistuksen puitteissa opiskelleet painotetulla luokalla, mutta kuitenkin ovat jo koulutus- ja urapolullaan sellaisessa vaiheessa, että kykenevät arvioimaan peruskouluvaiheen merkitystä omassa narratiivissaan. Sukupuolijakauma on tutkimukseni kannalta tasainen: naisia on puolet (N=4) ja miehiä puolet (N=4). Näin ollen pystyn analyysivaiheessa selvittämään, onko narratiiveista löydettävissä merkittäviä sukupuolittuneita eroja tai yhteneväisyyksiä. Olen myös onnistunut saamaan tutkimukseen mukaan toisen merkittävän rakenteellisten tekijöiden asetelman,

alueellisuuden: hieman useampi on käynyt peruskoulun pääkaupunkiseudulla (N=5), ja aavistuksen alle puolet (N=3) pienemmillä paikkakunnilla.

Pyrkimys rakenteellisten tekijöiden asetelmiin oli tietoinen valinta, sillä halusin tutkia, muodostetaanko niiden kautta samanlaista, kollektiivista narratiivia. Tutkimuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tutkittavia on suhteellisen vähän, kun kyseessä on narratiivinen tutkimus. Pyrin siis analyysini osuudessa siihen, etten yksinkertaista ja kärjistä tuloksia. Huomioin rakenteelliset tekijät vain, jos esille nousee joitakin hyvin räikeitä ja selkeitä eroja tai yhteneväisyyksiä.

Viisi tutkittavista siis kävi peruskoulunsa pääkaupunkiseudulla, kaksi Etelä-Savon maakunnassa ja yksi Kymenlaakson maakunnassa. Tarkempia tietoja asuinpaikasta en paljasta anonymiteetin takaamiseksi. Vastaajista viisi (N=5) oli käynyt painotetut opinnot kielipainotteisessa koulussa, mutta eivät kuitenkaan kaikki vastaajat samassa koulussa. Yksi (N=1) oli käynyt painotetun luokan matematiikkapainotteisella luokalla ja kaksi (N=2) musiikkiluokalla. En kokenut tarvetta rajata tiettyä painotusta tutkimuksen kohteeksi, sillä aiempi makrotason tutkimus on keskittynyt painottuneisiin luokkiin yleisenä ilmiönä.

4.6 Operationalisointi

Tutkimuslomakkeessa pyysin aluksi taustatietoina tutkittavia kertomaan ikänsä, sukupuolensa, paikkakunnan jossa he suorittivat painotetut opinnot, koulutustaustan ja vanhempien koulutustason. Sukupuolen (tai sukupuolettomuuden) ja paikkakunnan näen nimenomaan merkittävänä rakenteellisina tekijöinä. Perustelen vanhempien koulutustason huomioimisen sillä, että teoriani mukaisesti erityisesti äidin koulutustasolla on katsottu olevan merkittävä yhteys koulutuksen periytyvyyteen, ja Suomessa elämäntapoja määrittävät varsinkin ikä ja äidin koulutustaso.

Olennaisesti katsoin myös taustoittaa painottuneella luokalla opiskelua, ja pyysin tutkittavia kertomaan, miten luokka oli painottunut (kuvaamataito, musiikki tms.) ja millä vuosiluokilla painotetut opinnot on käyty, sillä osassa kouluista painotettuun opiskeluun pääsee vasta myöhemmin. Pyrin tutkimuksessani huomioimaan myös sen mahdollisen vaikutuksen tuloksiin.

Seuraavaksi kirjoitin lomakkeeseen ohjeen, että tutkittavien tulisi kirjoittaa tarina tehtävänannon mukaisesti. Tutkittavat saivat käyttää apukysymyksiä kirjoittamisen tukena, jotka on listattu

lomakkeeseen (LIITE 1). Annoin tutkittaville melko vapaat kädet, eli he saivat kirjoittaa tarinan pohjautuen kaikkiin kysymyksiin tai vain muutamiin, mutta heidän oli kuitenkin pyrittävä vastaamaan koko tehtävänantoon, ja tarinan tuli olla vähintään yhden sivun mittainen. Näin pyrin myös minimoimaan oman vaikutukseni tuloksiin.

Tutkittavien tehtävänantona oli kirjoittaa lyhyt tarina omasta koulutushistoriastaan ja sen taustoista. Heidän tuli erityisesti keskittyä kuvailemaan painottuneella luokalla opiskelua, ja sitä, millainen se oli kokemuksena. Kysyin myös, liittyykö koulutukseen itsessään heille tiettyjä arvoja ja/tai asenteita. Tämän tehtävänannon avulla pääsen pureutumaan koulutuksellisen habituksen rakentumiseen (pääoma, erottelun mekanismit, kentän strategiat ja pelin merkitys, arvot ja asenteet) teoreettisen viitekehykseni mukaisesti.

Pyysin kuvittelemaan, että heillä olisi lapsia ja miettimään samalla, toivoisivatko he omien lastensa tekevän koulutuksen suhteen tietynlaisia valintoja. Mietin pitkään sitä, että voinko esittää tällaisen kysymyksen tutkittaville, joka perustuu kuitenkin vain ainoastaan tulevaisuuskuviin, eikä toteutumiin. Päätin kuitenkin pitää sen osana tehtävänantoa, sillä tarkoitukseni on selvittää habituksen rakentumista, joka ei rakennu pelkästään historialle tai tähän hetkeen, vaan koko ihmisen elinkaareen. Näin tulevaisuuskuvat rakentavat myös kuvaa koulutuksen periytyvyydestä ilmiönä, vaikka nämä kuvat eivät koskaan todellistuisi tutkittavien elämässä, ja vähintäänkin ne paljastavat jotain henkilöiden tämänhetkisestä habituksesta sekä arvoista ja asenteita suhteessa koulutukseen. Narratiivisen metodologian valinta myös oikeuttaa tämän seuraavasti:

"Autobiographical memories, furthermore, are encoded and later retrieved in ways that serve the person's goals. As such, life strivings [sic] and ongoing projects influence how personal narratives are organized in the first place, and goals for the future generate retrieval models to guide the search for memories later on (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Singer & Salovey, 1993). Life stories, therefore, are always both the reconstructed past and the imagined future."

(McAdams 2008, 244; kts. myös Polkinghorne 1988, 106-107; Frantsi 2009, 70)

Lomakkeen loppuun laitoin listan apukysymyksiä. Tutkittaville annettiin mahdollisuus käyttää apukysymyksiä tarinan kirjoittamisen tukena, mutta niitä ei ollut pakko hyödyntää. Osin tämän vuoksi jotain tärkeää voi jäädä kertomatta (tiedostamatonta habitusta), mutta vapaus valita apukysymyksiä voi myös tuoda esille jotain tärkeää. Tärkeää on, että tutkittava saa kertoa oman

tarinansa, omalla äänellään, siitä, mitä koki merkitykselliseksi. Tärkeimmäksi koin operationalisoida nimenomaan tehtävänannon, mutta lyhyesti operationalisoin vielä listaamani apukysymykset. Kysymykset *“Koitko koskaan painostusta vanhemmiltasi kouluvalintoihin?”*, *“Kuka perheessänne teki koulutusvalinnat: sinä yhdessä vanhempiesi kanssa, vai vanhempasi?”* ja *“Miksi valinta painottuneella luokalla opiskelusta tehtiin? Oliko se sinun mielestäsi sinulle sopiva ja hyvä vaihtoehto? Miksi?”* kertovat nimenomaan koulutuksen periytyvyyden ja habituksen rakentumisen taustoista, joiden kautta tutkittava voi myös itse pohtia omaa suhdettaan tehtyihin valintoihin, olivat ne sitten omia tai eivät.

Sen sijaan kysymykset *“Millainen sosiaalinen tukiverkostosi on ollut koulutushistoriassasi?”* ja *“Tukiko painottuneella luokalla opiskelu harrastuneisuuttasi/ lahjakkuuttasi?”* perustuvat Bourdieun pääoman (sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman) käsitteisiin. Niiden avulla tutkittavalla on mahdollisuus taustoittaa pääomiensa vaikutusta habituksen rakentumiseen, jos hän kokee ne omassa tarinassaan merkityksellisiksi.

Kysymykset *“Toiko painotetulla luokalla opiskelu sinulle minkäänlaista etua tai haittaa suhteessa muihin luokkiin?”*, *“Koetko, että ne jotka eivät ole opiskelleet painotetulla luokalla ovat jääneet paitsi jostain? Jos ovat, niin mistä?”* ja *“Jakautuvatko koulut/ luokat hyviin ja huonoihin?”* pohjautuvat Bourdieun (1984, 169-174) erottelun mekanismeihin: habituksessa olennaisia ovat erottelun mekanismit, ja näin ollen sosiaalinen identiteetti määrittyy erojen kautta. Habitus on siis tietyssä mielessä sosiaalista periytymistä, joka pitää sisällään myös tavan, tiedostamattoman toiminnan ja disposition. Apukysymykset erottelun mekanismeista auttavat valottamaan kuvaa habituksen rakentumisesta.

Pyrin myös apukysymysten *“Mainitse, mikä on ollut sinulle merkittäväntä koulutus- ja urapolullasi. Mikä erityisesti on auttanut sinua eteenpäin elämässäsi?”* ja *“Oletko päässyt niille ura- ja koulutuspaikoille, joihin olet hakenut ja halunnut?”* avulla muodostamaan käsitystä kentällä pelaamisen strategioista ja pelin merkityksestä itse pelaajalle, sillä pelille ja kentälle annetut merkitykset myöhemmin elämässä ovat rakentuneet osaksi tutkittavien habitusta tässä hetkessä.

Viimeisimpänä apukysymykset *“Jos sinulla olisi lapsia, millaisia valintoja toivoisit heidän tekevän?”*, *“Onko suvussasi koulutusperinteitä, joita tulee noudattaa myös tulevaisuudessa (esimerkiksi tietyn koulutustason saavuttaminen, painottunut opiskelu, tietyn koulun käyminen)?”*

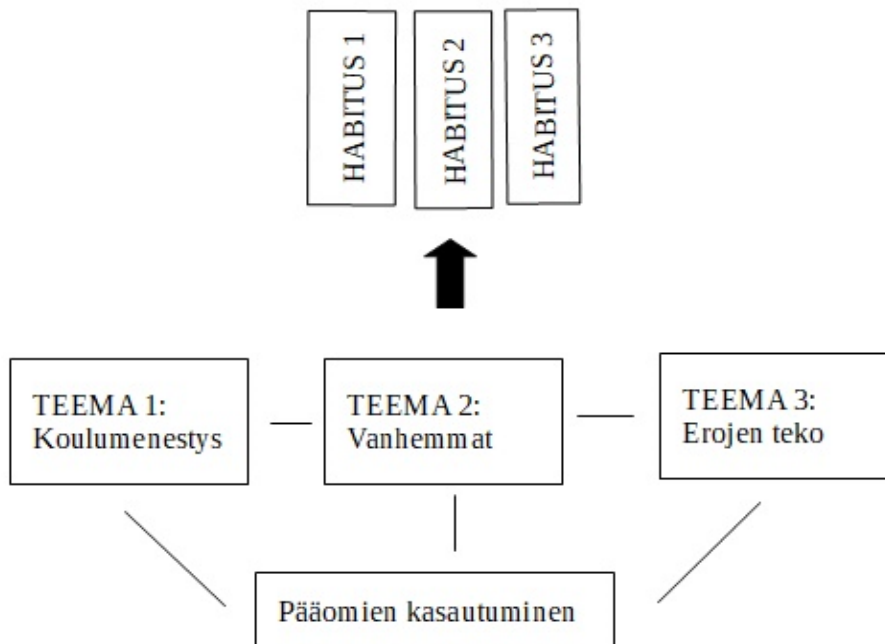
ja ”*Onko tietyn sosioekonomisen aseman saavuttaminen tai säilyttäminen sinulle itseisarvo?*” pureutuvat suoraan habituksen ytimeen, eli siihen, millaisia arvoja, asenteita ja toimintatapoja tutkittavilla on suhteessa koulutukseen.

Apukysymyksiä oli useita, ja on mahdollista, että se ohjaili tutkittavien kerrontaa, kenties liikaakin. Toisaalta koen, että pro gradu -tutkielmani vaatii myös spesifejä kysymyksiä aiheesta, jotta habituksen rakentumisen näkökulma säilyy tutkimuksen keskiössä, painottuneella luokalla opiskelleiden kokemusten sijaan.

5. Analyysi ja tulokset

Tässä luvussa tarkastelen aineistoani ja analysoin sitä. Esittelen aineistostani huomioita, jotka tulkitsen kiinnostaviksi tutkimani aiheen kannalta. Aloitan aineiston analyysin lukemalla kertomuksia, ja pyrin löytämään aineiston läpi esiintyviä teemoja. Teemoittelun kautta olen muodostanut kolme erilaista koulutuksellista habitusta; mukautujat, selviytyjät ja hallitsevat. Nostan esille sitaatteja aineistosta, ja olen merkannut sen kurssiivilla. Jos olen jättänyt sitaatista osion pois, on se merkattu seuraavalla tavalla: (...).

Tarkastelen aineistoni kertomuksia kategorisen lukutavan mukaisesti teemoittain (vrt. Lieblich ym. 1998). Ensin olen lukenut aineistoni kokonaan, ja sen jälkeen olen etsinyt sieltä kaikki ne kohdat, jossa koulutukselle ja painottuneella luokalla opiskelulle annetaan merkityksiä. Olen lukenut tutkittavien kertomukset useita kertoja ja samalla tehnyt niistä muistiinpanoja sekä jäsentänyt tekemiäni havaintoja. Tarkastelen siis ensisijaisesti kertomusten sisältöä ja annettuja merkityksiä. Teemoja rakentui selkeästi kolme: vanhempien rooli, koulumenestys sekä erojen teko. Teemojen kautta muodostui kolme erilaista habitusta, joita selkiytän myös tekemällä muita huomioita aineistosta sekä teoriastani. Seuraava kuvio havainnollistaa analyysini etenemistä:



Kuvio 2. Analyysin eteneminen

Teksteistä käy selkeästi ilmi, että painottuneella luokalla opiskelleiden habitukset ovat hyvinkin moniäänisiä. Vain yhden tyyppitarinan muodostaminen ei olisi järkevää, tai edes mahdollista. Vaikka tekstit ovat moniäänisiä, ne eivät kuitenkaan ole kaikki keskenään täysin erilaisia. Kokosin tyyppitarinoita eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien tunnistamisen kautta. Samankaltaiset tekstit erottuivat hyvin nopeasti, mikä kertoo mielestäni siitä, että nämä habitukset aidosti myös kuvailevat painottuneella luokalla opiskelleiden koulutuksellista habitusta. Nähdäkseni olen onnistunut tuomaan esille tutkittavien oman äänen, mikä olikin tämän tutkimuksen tavoite.

Teema 1: Vanhempien rooli

Ensimmäisenä teemana esittelen vanhempien roolin, joka nousi esille jokaisessa kertomuksessa. Omien vanhempien rooli nähtiin keskeisenä tekijänä koulutusta koskevien asenteiden ja arvojen muodostuksessa, ja tutkittavat myös arvioivat niiden mahdollisesti ohjanneen omia koulutusvalintoja. Useimmat eivät kokeneet vanhempien kuitenkaan painostaneen päätöksentekoon painotetulla luokalla opiskelusta, vaan vanhempien rooli nähtiin kannustavana ja keskustelevana:

”Myös myöhemmissä koulutusvalinnoissa koen, että perheenjäsenteni esimerkki on vaikuttanut ajatuksiini koulutuksen tärkeydestä. Kotona meillä on aina arvostettu opiskelua ja pidetty tärkeänä, että panostamme siihen. Olenkin varmasti omaksunut nämä arvot perheeltäni, eikä siksi painostusta ole myöskään tarvittu.”

- Oona

”Äitini on myös aina sanonut, että olisi itekin kouluttautunut pitkälle mikäli hänen vanhempansa olisivat tukeneet häntä, ja hän on siksi halunnut omille lapsilleen paremman elämän.”

- Ella

Vaikka päätöksentekoon ja valintoihin olisikin liittynyt painostusta, se miellettiin ainakin jälkikäteen positiiviseksi puuttumiseksi:

”Jälkikäteen ajatellen olen mittaamattoman kiitollinen vanhemmilleni siitä, että he pitäytyivät minun puolestani tekemässään päätöksessä vastarinnasta huolimatta.”

-Oskari

”Koulutukseeni liittyviä valintoja tekivät luonnollisesti ensisijaisesti vanhempani, kun olin lapsi (...) Aina oli myös selvää, että menisin lukioon ja sen jälkeen yliopistolle – mikään muu ei tosiasiassa olisi tullut kysymykseen, enkä itse ikinä kokenut, että edes olisi pitänyt tulla.”

- Mikael

”En tiennyt yhtään mitä haluan tehdä ammatikseni, joten vanhempani painostivat lukioon. Ymmärrän sen kyllä, keskiarvoni oli lähellä kymppiä, enkä ollut palavasti kiinnostunut mistään ammattikoulun linjasta.”

-Tara

Toisin sanoen kaikki tutkittavat mielsivät vanhemman puuttumisen koulutukseen hyväksi asiaksi, ainakin omalla kohdallaan. Osa heistä kuitenkin koki, että kaverit olivat saaneet osakseen painostusta vanhempien puolelta, mutta eivät itse kuitenkaan olleet juuri tällaista joutuneet kokemaan, tai vastaavasti he kokevat painostuksen enemmän kannustuksena. On hyvin mahdollista, että taustansa puolesta tutkittavat ovat oppineet mieltämään koulutuksen ja sivistyksen niin tärkeäksi, että painostuskin voi saada myöhemmin elämässä toisenlaisen merkityksen, jolloin se nähdään painostamisen sijaan kannustamisena.

Teema 2: ”Ei ihan tavallinen koulu tai luokka”

Toisena tutkimusta läpäisevänä teemana oli erojen tekeminen tavallisten koulujen ja luokkien sekä painotettua opetusta tarjoavan koulun ja painotetun luokan välille, ja samalla keskusteltiin omasta asemasta luokassa suhteessa muihin koulukavereihin. Omaa luokkaa pidettiin erilaisena: pääosin tutkittavat näkivät, että oma koulu ja luokka oli jokseenkin parempi, kuin mitä tavallinen luokka tai koulu olisi voinut olla, ja että painotetulla luokalla opiskelu oli onnistunut valinta juuri heille. Toisaalta kertomuksista löytyi paljon ristiriitaisuuksia, sillä vaikka painotetulla luokalla opiskelun nähtiin tarjonneen joitakin hyviä eväitä, tutkittavat myöhemmässä elämässään osin mielsivät koulunsa ja luokkansa maineen yliarvostetuksi.

”Pääsyy matematiikkaluokan valintaan oli mahdollisuus päästä yläkouluun muualle kuin lähikouluuni. Lähikoulullani oli vanhempieni ja kaveripiirini silmissä huono maine ja monet koulussa hyvin pärjänneet oppilaat alakoulussani puhuivat painotetun opetuksen luokille hakemisesta tarkoituksenaan päästä johonkin toiseen kouluun. Vanhempani (...) halusivat minun

menevän ”hyvään kouluun”. (...) Nykyään ajattelen, että lähiyläkouluni huono maine oli todennäköisesti liioiteltu ja olisin varmasti pärjännyt oikein hyvin myös siellä. En ajattele, että koulujen välillä on merkittäviä tasoeroja...”

- Eetu

”(...) Juuri tässä koulussa opiskelu oli merkityksellistä sen kovatasoisuuden vuoksi. Koen, että olen saanut keskimääräistä parempaa opetusta keskimääräistä motivoituneemman oppilasaineksen ympäröimänä. (...) En koe, että ”tavallisen” koulun käyneet olisivat jääneet paitsi mistään. Meillä on Suomessa niin hyviä kouluja ja jokaisessa koulussa omat ihanat perinteensä.”

- Maiju

Maijun puheenvuorosta nousee esimerkillisen hyvin edellä mainitsemani ristiriitaisuus siitä, miten tutkittava on kokenut saaneensa enemmän haasteita sekä parempaa opetusta ja laadukkaan opetusympäristön, mutta ei kuitenkaan näe, että tavallisilla luokilla opiskelleet olisivat jääneet jostain paitsi. Maiju ja Eetu tekivät tosin lievempiä eroja koulujen ja luokkien välille, siinä missä osa halusi tehdä huomattavasti selkeämmän eron tavallisten koulujen ja luokkien ja painotetun opiskelun välille:

”Yläasteella luokkaamme alettiin suhtautua negatiivisemmin muiden luokkien osalta, mikäli lisäsi ryhmämme yhteishenkeä. (...) Koen, että tällaista seitsemässä vuodessa rakennettua ryhmähenkeä voi olla vaikeaa saada normaaleilla luokilla.”

-Tara

”Totta kai olisi toivottavaa, että kaikki Suomen koulut olisivat hyviä, mutta eivät ne ole, valitettavasti (...). Epäilen samoin modernia integroitujen luokkien ilmiötä. Tietenkin myös syystä tai toisesta heikommin pärjääville lapsille on oltava tukea tarjolla, mutta en ole vakuuttunut siitä, että että tuo tuki järjestyy parhaiten laittamalla kaikki ikään kuin yhteen ryhmään lähikoulussa (...).”

-Mikael

”En osaa kuvitella, millainen elämäni olisi mikäli en olisi opiskellut painotetulla luokalla. Kenties olisin samassa tilanteessa kuin sisareni, joka suoritti suomenkielisen koulun ja päätyi

opiskelemaan lukioon, mutta pudottautui pois motivaatio-ongelmien takia ja päätyi suorittamaan aikuiskoulutuksen, mutta ei koskaan kouluttanut korkeammalle, vaikka minä ja hän tulemme samasta perheestä.”

- Ella

Tiivistetysti voisi siis todeta, että erotteluja tehtiin joka tapauksessa, ja syitä oli monia. Tutkittavat nostivat esille muun muassa sen, että painotettu luokka ja painotettua opiskelua tarjoava koulu eroavat ainakin siten, että painotettu opiskelu mahdollistaa opiskelun turvallisessa ja haastavassa ympäristössä, jossa muut jakavat saman tavoitteen hyvästä koulumenestyksestä. Heidän voidaan katsoa ajattelevan, että juuri siellä samanhenkisyys ja hyvä ryhmähenki ennaltaehkäisevät kiusaamista. Puolet tutkittavista myös arvioi, että aiempi opinahjo (usein lähikoulu) oli ollut huonompi ja turvattomampi.

Teema 3: Koulumenestys

Tutkimusaineistoa läpäisi myös tutkittaville samankaltainen eteneminen koulutuspolulla sekä koulumenestys, oli kyse sitten kouluarvosanoista tai jatko-opintoihin pääsystä. Tutkittavat kuvailivat itseään myös useasti nopeiksi oppijoiksi. Heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevien koulutuspolkua leimasivat tämän rinnalla tutkittavien kokemat haasteet, mutta yhtä kaikki menestys jatko-opinnoissa ja myöhemmin elämässä oli selkeästi kaikkia tutkittavia koskettanut ilmiö. Kaikki tutkittavista olivat ensin suorittaneet painotetut opinnot peruskoulussa. Sen jälkeen he olivat hakeutuneet lukioon ja sittemmin yliopistoon, sekä päässeet toistaiseksi useimmiten juuri sinne, minne olivat halunneet.

Menestystä selitettiin usein motivoivalla ilmapiirillä, harrastuneisuudella, kasvatuksella ja itsenäisellä työnteolla. Menestyksen syistä tai tutkittavien kohtaamista haasteista ja ongelmista huolimatta koulutuspolut olivat siis varsin yhdenmukaisia. Seuraavassa olen ottanut pätkiä Tuomaksen kertomuksesta, joka kuvailee parhaiten tutkittavien koulutus- ja urapolkua. Tuomas on tekniikan kandidaatti.

”Olin nopea oppimaan peruskoulussa. Kakkosluokan syksyllä luokanopettaja ehdotti kahta vaihtoehtoa: joko hyppäisin kakkoselta suoraan nelosluokalle tai vaihtaisin vaativampaan

kouluun. (...) Olen myöhemmin elämässä enimmäkseen päässyt niihin koulutusohjelmiin ja työpaikkoihin, joihin olen hakenut.”

-Tuomas

Samoin katkelma Eetun tekstistä osoittaa hyvin, mikä on ollut tutkittaville itselleen tavallinen polku. Eetu on yhteiskuntatieteiden kandidaatti:

”Suoriuduin yläkouluopinnoistani hyvin ja pääsin haluamaani lukioon. (...) Pääsin lukion jälkeen yliopistoon opiskelemaan politiikan tutkimusta, eli tähän mennessä olen elämässäni päässyt juuri niihin koulutuspaikkoihin, joihin olen halunnut. (...) Kaveripiiriini on usein kuulunut ihmisiä, joille koulumenestys ja haluttuihin opiskelupaikkoihin pääseminen ovat olleet tärkeitä asioita.”

- Eetu

Tutkittavista suurimmalla osalla oli kandidaatintutkinto jo valmiina, kun taas jotkut olivat jo valmistuneet. Voidaan siis perustellusti puhua hyvästä koulumenestyksestä. Sitä, miten tämä koulumenestys on mahdollisesti korreloinut urakehityksen kanssa ei ole kuitenkaan tarkoitus tutkia, sillä keskityn koulutushistorian tutkimiseen ja siihen, millainen koulutuksellinen habitus tutkittaville on rakentunut.

5.1 Koulutukselliset habitukset

Seuraavaksi esittelen rakentamani kolme koulutuksellista habitusta, jotka näen eräänlaisena koulutuksen periytymisen mekanismeina. Nimesin habitukset seuraavasti: mukautujat, selviytyjät ja hallitsevat. Nämä luokittelut perustuvat Bourdieun kentän käsitteeseen, tarkemmin sanottuna tutkittavien asemaan kentällä. Selkeimpänä syynä habitusten erottamiselle näyttäytyi määrittäväenä rakenteellisena tekijänä sosioekonominen tausta, eli pääomien kasautuminen. Sukupuolella ja alueella ei ollut sen sijaan merkittävää vaikutusta habituksen rakentumiseen. Näen sosioekonomisen taustan vaikutuksen varsin loogisena, sillä kertyneiden pääomien määrä on ratkaisevassa asemassa kentällä selviytymisessä ja kentältä toiseen siirtymisessä. Kuten kuviosta 2 voidaan todeta, sosioekonominen tausta toimii pohjana habituksen muodostumiselle. Vasta teemoja sosioekonomisen taustan kautta tarkastelemalla päädyimme lopulliseen koulutuksellisen habituksen rakentumiseen.

5.1.1 Mukautujat

Mukautujien habitus oli selkeimmin rakentunut. Heitä oli puolet kaikista vastaajista, eli yhteensä neljä (N=4). Mukautujia olivat Oona, Eetu, Maiju ja Tara. Mukautujat ovat pääosin suvuista, joissa korkeakoulutuksella on vakiintuneet perinteet, ja kaikkien tähän ryhmään kuuluvien vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja. Esimerkiksi Oonan kohdalla sekä hänen äitinsä että isosiskonsa olivat molemmat käyneet musiikkiluokan. Eetu mainitsee kertomuksessaan, että hänellä erityisesti isänpuoleinen suku on jo parin sukupolven ajan ollut varsin koulutettua. Mukautujille oli tyypillistä, että he eivät ole kokeneet painostusta koulutusvalinnoissaan, sillä kotona asioista keskusteltiin vanhempien kanssa ja päätökset tehtiin yhdessä. Koulutus näyttäytyi kaiken kaikkiaan tärkeänä ja läheisten ihmisten esimerkki nähtiin ratkaisevana koulutusvalintoja tehtäessä. Painotetulla luokalla nimenomaan painottuneisuutta ei nähty merkityksellisenä, vaan muut syyt johtivat hyvään koulumenestykseen peruskoulussa ja myöhemmin jatko-opinnoissa:

”Uskon, että tässä koulussa opiskelu ei ollut koulun painottuneisuuden vuoksi itselleni kovin merkityksellistä. Itse asiassa minulle selkeni koko kielipainotteisuus vasta ala-asteen lopulla. Aika noloa. Tässä koulussa opiskelu oli merkityksellistä sen kovatasoisuuden vuoksi.”

- Maiju

”En kuitenkaan koe, että varsinaisesta painotetun matematiikan opiskelusta on ollut minulle erityisen suurta hyötyä.”

- Eetu

”Musiikkiluokalla opiskelu oli mukavaa siitä syystä, että meillä oli luokkakavereiden kanssa yhteinen harrastus. Kuitenkin alakoulussa oma musiikinopettajamme ei ollut ehkä paras mahdollinen. (...) Ajattelenkin, että painotetulla luokalla yksi suurimmista eduista on se, että luokkakaverit pysyvät hyvin samoina vuodesta toiseen.”

- Oona

Mukautujat olivat kiinnostuneita koulunkäynnistä ja he mainitsivatkin erityisesti motivoituneet kanssaopiskelijat, ryhmähengen ja ilmapiirin, sillä se on ollut useammalle myös tekijä, joka on suojeleminen heitä kiusaamiselta.

”Pelkäsin alakoulussa tulevani yläkoulussa kiusatuksi, koska olin todella kiinnostunut koulunkäynnistä. Ajattelin, että matematiikkaluokalla olisi kanssani samanhenkisiä ihmisiä eikä pelkoa kiusaamisesta olisi.”

- Eetu

”Olin pienestä pitäen hyvä koulussa ja ajattelen, että jollain muulla luokalla olisin voinut joutua kiusatuksi tästä syystä. Kuitenkin musiikkiluokalla kaverini arvostivat hyvää koulumenestystä.”

- Oona

Yhteenvedon totean, että mukautujille on lähimpien ihmisten kannustuksen ja motivoivan ilmapiirin myötä syntynyt positiivinen käsitys koulutuksesta ja sivistyksestä. Se on osin jo itsessään edesauttanut halua kouluttautua mahdollisimman pitkälle. Erotteluja hyvien ja huonojen koulujen välille ei haluta tehdä, vaan suomalainen koulutus nähdään pääosin hyvänä ja laadultaan tasaisena. Mukautajat haluavat nimenomaan kannustaa mahdollisia tulevia lapsiaan kouluttautumaan, juuri kuten heitäkin on kannustettu. Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tarve näyttäytyy heille itseisarvoisen tärkeänä, mutta mahdollisten lasten omat mielenkiinnon kohteet ja tarpeet kuitenkin näyttäytyvät heille ensisijaisina.

”Jos minulla olisi nyt lapsia, kannustaisin heitä kokeilemaan eri asioita ja hakeutumaan painotetulle luokalle, jos sellainen löytyy omasta mielenkiinnonkohteesta. Toivon, että peruskoulun jälkeen he joko ajautuvat jollekin alalle, kuten minä, tai löytävät intohimon johonkin ammattiin, niin kuin monet kaverini.”

- Tara

”Toivon heidän kuuntelevan koulutus- ja uravalinnoissaan omaa sydäntään. Toivon, että he eivät valitse mitään työtä vain statuksen vuoksi vaan että he voivat toteuttaa itseään. Tämän mahdollistamiseksi toivon saavuttavani sellaisen elintason, että minulla on varaa auttaa lapsia henkisen avun lisäksi myös rahallisesti. En missään nimessä halua, että heistä tulisi korkeasti koulutettuja vain siksi, että me mieheni kanssa satumme olemaan niitä.”

- Maiju

Mukautujien puhe siis tuntuu sopivan eniten koulutuspuheen sosiaaliseen diskurssiin, jossa painottunutta opiskelua ja tasoerojen huomioimista ei nähdä itsearvoisen tärkeänä. Heille koulutuksessa ratkaisee se, että joku on kannustamassa yksilöä saavuttamaan oman täyden potentiaalinsa. Kertomuksissa esiintyi hyvin vähän, jos ollenkaan, erojen tekoa muihin – ennemmin kertomuksissa korostui jopa muiden luokkien ja koulujen samanlaisuus.

Mukautujien habituksessa esiintyy jonkin verran koulutusta periyttäviä mekanismeja, kuten nimenomaan kouluttautumiseen kannustamista. Se ei ole välttämättä yhtä tyypillistä vähemmän koulutettujen vanhempien puheelle. Voi olla myös mahdollista, että mukautujien on helpompi niin sanotusti rentoutua kentällä, koska he ovat saavuttaneet jo itse saman aseman, jossa aiemmat sukupolvet ovat olleet. Heillä on myös tarpeeksi taloudellista ja kulttuurista pääomaa, mikä mahdollistaa rentoutumisen tulevaisuuden suhteen ja sallii korkeakoulutuksen jatkumon katkeamisen. En näe tätä kyseistä habitusta vahvana koulutuksen periytymisen mekanismina, mutta uskon, että tämä on yksi tyypillisimmistä painottuneella luokalla opiskelleille rakentuneista habituksista. Tasa-arvopuheena se lukeutuu mahdollisuuksien tasa-arvoon, sillä yksikään tutkituista ei korostanut yksilön näkökulmaa tai oikeutta parhaaseen mahdolliseen koulutukseen, vaan kertomuksissa painottuivat sosiaaliset aspektit.

5.1.2 Selviytyjät

Selviytyjien habitus oli toinen varsin selkeä habitus, jossa kuului tutkittavien oma ääni. Olisin toivonut tosin, että olisin saanut enemmän tutkimukseeni niitä, jotka ovat heikommasta sosio-ekonomisesta taustasta ja päätyneet opiskelemaan painotetulle luokalle, sillä koen, että tämän äänen tarkemmalle tutkimukselle olisi myös tarvetta. Selviytyjiä oli tutkittavista yhteensä kaksi (N=2), jossa Ellan vanhemmat olivat käyneet peruskoulun ja aikuiskoulutuksen.

Oskarin vanhemmat puolestaan olivat korkeasti koulutettuja, mutta hän silti koki tulevansa sosioekonomisesti heikosta taustasta, sillä muita korkeasti koulutettuja suvussa ei juuri ollut. Koettu sosioekonominen tausta oli minulle tutkimuksen kannalta tärkeämpi. Se toi yhteen Oskarin ja Ellan kokemukset ja merkityksenannon heidän omille taustoilleen, joiden kautta habitus rakentui. Selviytyjiä yhdisti se, että he kokivat olevansa työväenluokkataustaisia eivätkä kokeneet samastuvansa omaan sukuunsa, mutta kokivat myös ulkopuolisuuden tunnetta luokkakavereihinsa nähden:

”Tulen hyvin työläistaustaisesta perheestä, mutta opiskelin kaikki opintoni painotetulla luokalla. (...) Luokallani oli myös hyvin paljon varakkaista perheistä tulevia lapsia, jotka olivat kenties asuneet osan elämästään ulkomailla, tai jotka matkustelivat paljon vanhempiansa työn vuoksi. Olin itse köyhimmästä perheestä luokallani ja tämä näkyi koulukiusaamisena, koska en voinut ostaa kalliita merkkivaatteita, matkustella tai käydä harrastuksissa. (...) Samaistuin aina voimakkaasti luokkatovereihini, jotka tulivat korkeasti koulutetuista perheistä. Tiedostin myös sen, että perheeni oli heihin verrattuna huono-osainen, ja halusin kenties itsekin saavuttaa joskus paremman elintason, johon tiesin koulutuksen auttavan.”

- Ella

”Kouluttautumisen historia suvussani on melko lyhyt ja heikoimpina hetkinä kadehdin ystäviäni, jotka saattavat olla esimerkiksi tekniikan ylioppilaita kolmannessa sukupolvessa. Saatan hävetä omaa sukuani ja tunnen itseni usein teeskentelijäksi. Nämä pelot kuitenkin vain vahvistavat käsitystäni niin omien kuin vanhempieni saavutusten tärkeydestä.”

- Oskari

Selviytyjien koulutuspolkua leimasivat myös haasteet opinnoissa, siinä missä mukautujilla korostui nimenomaan koulun helppous. Koulumenestys ei ollut selviö, vaan sen eteen piti tai pitää tässä vaiheessa opintoja tehdä paljon töitä. Oskari myös mainitsi kertomuksessaan kaipaavansa enemmän henkilökohtaista palautetta voidakseen vakuuttua omasta pätevydestään. Haasteet näyttäytyvät tutkittavilla eri vaiheissa koulutuspolkua, mutta tutkittavia kuitenkin yhdistää se, että koulutuspolkua ei leimannut ainakaan sen helppous:

”Aikuisiällä olen tottunut mieltämään opiskelun ja akateemisuuden hyveeksi siitä huolimatta, että olen törmännyt merkittäviin henkilökohtaisiin vaikeuksiin korkeakouluopinnoissani. Koen opiskeluun liittyvät paineet toisinaan rampauttavaksi taakaksi ja kärsin ahdistuksesta.”

- Oskari

”Muistan, että ensimmäiset kaksi vuotta olivat vaikeita, koska en vielä ymmärtänyt englantia kovin hyvin, ja sain huonoja arvosanoja. Kolmannella luokalla aloin kuitenkin lukemaan englanninkielisiä kirjoja ja kielitaitoni parani huomattavasti. (...) Luokkani oli mielestäni hyvin

erilainen suomenkielisiin luokkiin verrattuna. Tuntui, että sen ansiosta meiltä vaadittiin paljon enemmän, ja koulutehtävät olivat haastavia.”

- Ella

Selviytyjille on siis yhteistä se, että pääomien määrä on ollut vähäinen. Se on osittain varmasti myös vaikuttanut siihen, että haasteita on ollut enemmän suhteessa mukautujiin. Erityisen mielenkiintoista on, kuinka molemmat tutkittavat kokivat, ettei heitä koskaan painostettu saamaan erinomaisia arvosanoja, toisin kuin luokkakavereita. Painostus oli siis selviytyjille selkeästi jotain sellaista, joka kohdistui toisiin, ei itseen:

”Minua on kannustettu kohtalaisesti ja kannustetaan edelleen, muttei koskaan painostettu – toisin kuin monia ystäviäni.”

- Oskari

”Koen myös ryhmäpaineen vaikuttaneen tähän, koska monet luokkalaisistani kokivat painostusta vanhemmiltaan saada parempia arvosanoja, ja siksi kaikilla oli hyvä todistus.”

- Ella

Onkin mielenkiintoista pohtia, mistä voisi johtua, että nimenomaan selviytyjät kokevat painostuksen olevan jotain, joka kohdistuu toisiin, muttei itseen. Onko vaatimustaso lapsia kohtaan jotain, joka nousee aina pääoman kasaantumisen myötä? Näin voisi ainakin päätellä siitä, miltä selviytyjien omien mahdollisten lasten tulevaisuus näyttäytyy. Molemmille koulutus näyttäytyi välineenä, joka suojaisi lukuisilta sosiaalisilta ja taloudellisilta ongelmilta. Selviytyjät myös olivat huomattavasti mukautujia ehdottomampia siinä, millaiselta mahdollisten lasten koulutuspolun tulisi näyttää:

”Mahdollisilta omilta lapsiltani en edellyttäisi yhtään vähempää kuin korkeakoulusivistystä; en pidä sitä hyvän elämän edellytyksenä, vaan ainoana edes menettelevänä vakuutuksena, joka suojaa lukuisilta sosiaalisilta ongelmilta.”

- Oskari

”Koska olen itse korkeasti koulutettu, koen että tulevaisuudessa tulen myös tukemaan lapsiani ja kannustamaan heitä korkeaan koulutustasoon, koska se avaa paljon enemmän ovia kuin matala koulutustaso. (...) Jos saan itse jonain päivänä lapsia, haluan ehdottomasti laittaa heidät kielikylpyluokalle...”

- Ella

Selviytyjät myös kamppailivat eniten identiteettinsä ja/tai itsetuntonsa kanssa, minkä havaitsin kirjoituksista nopeasti. Sen lisäksi, ettei kumpikaan tutkittavista kokenut samaistuvansa sukunsa sosiaaliluokkaan, molemmilla oli myös muilla tavoilla havaittavissa tällaista kamppailua:

”En koe, että painotetulla luokalla olemisesta on mitään haittaa. Ainoa miinuspuoli saattaa olla siinä, että kansainvälisyyteni ansiosta en viihdy Suomessa kovin pitkiä aikoja ja siksi koen, etten ole kunnolla juurtunut minnekään. Minulla on eräänlainen identiteettikriisi suomalaisuuden kanssa, sillä koen toisaalta voimakkaasti olevani suomalainen ja olen ylpeä kotimaastani, mutta haluaisin silti asua ja työskennellä jossain muualla.”

- Ella

”Minusta tuntuu tärkeältä mainita erikseen myös esiintymis- ja ilmaisutaitojen merkitys, jota käymässäni peruskoulussa korostettiin. (...) En voi muistella näitä lukuisia kokemuksia herkistymättä: palkitsevuutensa lisäksi vapaus esiintyä ruokki haurasta itsetuntoani tavalla, joka sittemmin tuntuu kadonneen elämästäni.”

- Oskari

Voisi siis olettaa, että heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevat kohtaavat ylipäätään enemmän ongelmia identiteettiin, samastumiseen ja itsetuntoon liittyen, ja heillä on tarve määritellä itsensä uudelleen, toisin kuin esimerkiksi mukautujilla tai hallitsevilla, joista kukaan ei ilmaissut kertomuksissaan vastaavanlaisia tunteita tai kokemuksia.

Yhteenvedonä siis selviytyjien koulutuksellinen habitus rakentuu siten, että he pitävät koulutusta elintärkeänä, mutta sen arvo on ensisijaisesti välineellinen, sillä se avaa enemmän ovia, mahdollistaa paremman elämän ja toimii ikään kuin vakuutuksena, joka suojaa sosiaalisilta ongelmilta. Mielenkiintoista oli, että selviytyjät olivat jyrkempiä tulevaisuuden koulutusvalintojen

suhteen kuin mukautajat. Arvelen sen johtuvan siitä, ettei selviytyjillä ole takanaan yhtä paljoa eräänlaista pääomavaraa, jotta koulutusvalintojen suhteen voisi rentoutua, vaan heidän täytyy tehdä nyt ja tulevaisuudessa töitä jatkuvasti, jos he haluavat säilyttää asemansa kentällä. He kokivat eniten haasteita ja ongelmia koulutuspolullaan. Tämän vuoksi koin luonnolliseksi, että heidän habituksensa on ennen kaikkea selviytymistä.

Suhteessa mukautujiin näen tämän habituksen yhtä periyttäväksi, eli jonkin verran periyttäväksi mekanismiksi. Tämä siksi, että mukautujille on kasautunut enemmän hiljaista tietoa, joka edesauttaa koulutustason periyttämistä, mutta toisaalta selviytyjät ovat ehdottomampia lastensa mahdollisten koulutusvalintojen suhteen. Heillä on myös kokemusta ja tietoa siitä, millaista elämä on ilman tiettyä koulutustasoa. Esimerkiksi Maslow'n tarvehierarkian (1943) mukaisesti perustarpeiden tulee olla tyydytettynä ennen korkeampien tarpeiden tyydyttämistä, mutta koulutus näyttäytyy tällaisena perusturvallisuuden tarpeen tyydyttäjänä selviytyjille, sillä he näkevät sen ensisijaisesti nimenomaan vakuutuksena. Se toimii vasta toissijaisesti itsensä kehittämisen tarpeiden tyydyttäjänä.

Tulkitsen, että tasa-arvopuheen kannalta selviytyjien puheessa ei silti näy, että painotettu opetus olisi elintärkeää tai että niin kutsuttua tasapäistämistä tulisi välttää kaikin keinoin. Ellan kertomuksessa nimenomaan painottuu näkökulma, ettei painotetusta opiskelusta ole haittaakaan. Oskari painottaa vain opiskelun tuomia lisähaasteita, jotka hän mieltää jokseenkin toivottaviksi. Ellan ja Oskarin tasa-arvopuhe korostaa mielestäni mahdollisuuksien tasa-arvoa ja sosiaalista diskurssia, joka habituksenakaan ei näyttäydy vahvasti periyttävänä mekanismina.

5.1.3 Hallitsevat

Viimeisenä habituksena esittelen hallitsevat, joita edusti kaksi tutkittavaa (N=2). Hallitseville tyypillistä oli pääomien kasautuneisuus sekä vahva tarve kontrolloida ja hallita kenttää. Molempien kummallakin vanhemmalla oli korkeakoulututkinto ja molemmat olivat miehiä. Tässäkin toivoin, että tutkimusaineistoni olisi ollut vielä laajempi, sillä olisi mielenkiintoista tietää, onko tällainen hallitsevuus tyypillistä nimenomaan miessukupuolelle. Pääomien erityisen vahva kasautuminen näkyy Mikaelin kertomuksessa seuraavasti:

”Vanhempieni ystäväpiiriin on aina kuulunut hyvin koulutettuja, arjessa pärjääviä suomalaisia ja ulkomaalaisia, jotka ovat kannustaneet minua pyrkimään elämässä eteenpäin ja tekemään

valintoja, joista hyödyn myöhemmin. Jo pienenä minut otettiin mukaan illallisille, joilla minun ilman muuta odotettiin ja oletettiin käyttäytyvän hyvin ja keskustelevan muiden kanssa, olipa muiden läsnäolijoiden äidinkieli mikä hyvänsä. Minulle myös opetettiin, että normaalit perheet syövät yhdessä itse laitettua ruokaa ja keskustelevat samalla erilaisista aiheista. Akateeminen ja henkinen sivistys ovat aina kulkeneet elämässäni tietyiltä osin käsi kädessä.”

Tuomaksenkin kertomuksesta käy ilmi, että myös hänen suvussaan on normaalia hankkia korkeakoulututkinto, mutta Tuomaksen kertomuksessa korostuu enemmän opiskelun omaehtoisuus, sekä ajatus, jonka mukaan menestys on vahvasti oman itsenäisen työn ansiota. Se on varsin tyypillistä uusliberalistiselle tasa-arvokäsitykselle. Ensimmäisellä silmäyksellä havaitsin, että molempia tutkittavia yhdisti erityisesti aiemman koulun kritisointi – molemmat olivat käyneet kuitenkin eri koulua – sekä oma lahjakkuus:

”Olin nopea oppimaan peruskoulussa. Kakkosluokan syksyllä luokanopettaja ehdotti kahta vaihtoehtoa: joko hyppäisin kakkoselta suoraan nelosluokalle tai vaihtaisin vaativampaan kouluun. (...) Paikallinen ala-aste ei ollut järin hyvä, ja sen alumnit olivat hyvin edustettuja mm. paikallisessa mopopoikakaartissa ja myöhemmin eräässä amiksessa.”

- Tuomas

”Tuo koulu oli huono, merkittävästi silloista mainettaan kehnempi, ja se on käsittääkseni edelleen heikotasoinen. (...) Osasin lukea jo ennen kuin aloitin koulunkäynnin ja turhauduin merkittävässä määrin, kun muut vasta opettelivat tavaamaan. Lahjakkuuttani ei osattu tukea, vaan kun olin suorittanut alihaastavat äidinkielen tehtävät muita ennen, minulle annettiin Pekka Töpöhäntä -kirja käteen ja minun käskettiin lukea sitä. Meno koulussa oli kokonaisuutena kaukana sellaisesta, mitä kukaan järkevä vanhempi haluaisi lapselleen, ja niinpä vanhempani päättivät siirtää minut kolmannelle luokalle kouluun, joka tarjosi sekin painotettua opetusta.”

- Mikael

Mikaelin ja Tuomaksen puheet painotetulla luokalla opiskelemisesta kuitenkin erosivat siinä, että Mikael näki painotetun opiskelun ja ylipäättään tietynlaisen korkeakoulutukseen johtavan koulutuksen velvoitteena, kun taas Tuomas näki arvostetut ja maineikkaat koulut ylipäättään turhina, statusta ja työpaikkoja jakelevina leimatehtaina. Hän korosti sen sijaan oppimisen ja

sivistyksen arvoa. Molemmille kuitenkin kontrollin tarve ja kentän sääntöjen määrääminen näyttäyty ensiarvoisen tärkeänä, erityisesti kun puhe kääntyy omiin mahdollisiin lapsiin:

”Jos minulla olisi lapsia, harkitsisin kotiopetusta tai muita vaihtoehtoisia koulunkäyntimenetelmiä, jos se olisi taloudellisesti mahdollista. En toivo peruskoulun kaltaista kokemusta lapsilleni enkä läheisilleni...”

- Tuomas

Tuomas kritisoi kertomuksessaan peruskoulua: erityisesti istumisen määrää, opetussuunnitelmaa, opetustapaa sekä tasapäistämistä. Tuomaksen mielestä opetus ilman tasoryhmiä on typerää. Niiden puutteen seurauksena oppiminen on joko liian helppoa tai liian vaikeaa ja useimmiten hitain määrää tahdin. Mikael kritisoi hänkin tasapäistämistä vahvasti:

”Kaikenlaista tasapäistämistä tulee aina varoa – erityisen kohtuutonta on, jos lahjakkaat ja/tai kotona tehokkaasti tukea saavat lapset jäävät paitsi paremmista mahdollisuuksista.”

- Mikael

Mikael ja Tuomas olivat ainoat, jotka toivat millään tavalla esille sen, että lahjakkaita oppilaita kuuluukin tukea ja että tasapäistäminen on haitallista. Tällainen puhe pohjautuu hyvin selkeästi konservatiiviseen, Tuomaksen tapauksessa enemmän uusliberalistiseen, tasa-arvokäsitykseen, jossa ihmiset ovat luonnostaan erilaisia ja arvostettuun koulutukseen pääsy olisi seurausta yhteiskuntaluokasta. Konservatiivinen tasa-arvokäsitys korostui erityisesti Mikaelin kertomuksessa:

”Olen aina elänyt jossain määrin etuoikeutettua elämää, jossa tietty sosioekonominen status on ollut selviö, ja saman haluan tarjota lapsilleni. (...) Lähdän siitä, että lasteni täytyy tehdä järkeviä valintoja – heidän itsensä ja yhteiskunnan kannalta. Meistä jokaisella on vastuu muustakin kuin vain itsestään, ja meidän, jotka olemme saaneet monia muita enemmän mahdollisuuksia, täytyy myös olla valmiita kantamaan kortemme kekoon yhteisen hyvän eteen. En voisi sietää sitä, että lapseni haaskaisi hänelle suodut mahdollisuudet (...). Haluan, että lapsistani kasvaa kunniallisia ja kunnollisia kansalaisia, joilla on terve moraalinen mielikuviutus ja järkevä, tasapainoinen kuva maailmasta ja heidän omasta paikastaan siinä.”

Kertomuksessa korostuu nimenomaan yhteiskunnallisen aseman periytymisen aspekti: Mikael kirjoittaa ”omasta paikasta”, joka on selkeä viittaus edellä mainittuun ihmisten luonnolliseen erilaisuuteen. Mikaelille olisi tärkeää kontrolloida mahdollisten lastensa koulutuspolkua vahvasti, sillä vaatimuksissa ei ole hänestä mitään liiallista tai perusteetonta.

Vaikka Tuomaksen kertomuksessa ei ollut viitteitä tällaiseen konservatiiviseen tasa-arvokäsitykseen, oli hänen kertomuksessaan taas selkeästi viitteitä tasa-arvokäsityksen uusliberalistiseen tulkintaan, joka on sekin luonteeltaan vahvasti koulutusta periyttävä. Tuomaksen ja Mikaelin kertomuksissa painottuu vahvasti näkökulma, että kukaan järkevä vanhempi ei halua lapselleen muuta kuin parasta. Tuomaksen kertomus Mikaelia enemmän korostaa yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia, koulutuksen sääntelyn vähentämistä sekä koulutusvalintojen vapauttamista (esim. Kalalahti & Varjo 2012, 48, kts. myös Ahonen 2013, 177-179). Mikaelin ja Tuomaksen kertomukset ovat näin ollen osa laajempaa koulutuksen tasa-arvodiskurssien kokonaisuutta, joka on luonteeltaan poliittista.

Tiivistetysti voisin todeta, että hallitsevien habitus rakentuu ensisijaisesti sivistyksen itseisarvolle, jossa lahjakkaille yksilöille tulee tarjota parasta mahdollista koulutusta. Molempien kertomuksista on tulkittavissa kriittinen asenne koulutusta kohtaan sekä tarve kontrolloimiseen ja kentän omaehtoiseen hallitsemiseen. Kuten muutkin habitukset tähän asti, on myös tämän habituksen rakentuminen seurausta pääomien kasaantumisesta (sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen pääoma). Uusliberalistisen ja konservatiivisen tasa-arvokäsityksen myötä hallitsevien habitukseen on rakentunut vahvasti koulutusta periyttävä mekanismi. Väitän kuitenkin, että tämän habituksen osuus kaikista painottuneen luokan käyneistä on vähäinen, ja näin ollen hallitsevien ääni jää sellaisenaan marginaaliin.

6. Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan sen johdonmukaisuuden näkökulmasta: tutkimuksen osien tulee tukea toisiaan (Tuomi & Sarajarvi 2009, 140).

Olen kyennyt luomaan tutkimuksesta onnistuneesti johdonmukaisen kokonaisuuden. Ontologiset ja epistemologiset käsitykseni tukevat narratiivisen lähestymistavan ja tutkimusotteen valintaa, ja Bourdieun teoria oli mielestäni sopiva ja kenties osuvin valinta teoreettiseksi viitekehyykseksi. Bourdieun teorian ja narratiivisen tutkimusotteen yhdistäminen ei ollut tosin aivan yksinkertaista, ja vastaavanlaista tutkimusta on käsittäakseni tehty vähän – jos ollenkaan.

Käytän tutkimuksessa jonkin verran termejä ja alakäsitteitä: käsittelen esimerkiksi koulutuksellista habitusta, vaikka tätä ja tiettyjä muita termejä ei ole aiemmassa tutkimuksessa käytetty. Teen sen mielestäni oikeutetusti ja perustellusti. Tutkimuksen tarkoituksena on myös tuoda aiempaan tutkimusperinteeseen uusia näkökulmia, eikä ole vain yhtä oikeaa tapaa tehdä tieteellistä tutkimusta. Tähän ajatukseen olen myös tässä tutkimuksessa luottanut, ja mielestäni olen onnistunut avaamaan uusia näkökulmia suomalaisen koulutuksen periytyvyyden tutkimusperinteeseen.

Tutkimusetiikkaan vedoten tulosten luotettavuudessa on sen sijaan kyse omista tulkinnoistani. Olen esittänyt kertomukset uudelleen tyypikertomuksina. Lukijan tehtäväksi jää sen arvioiminen, kuinka luotettavina tulkintojani voi pitää. Sen vuoksi olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman paljon suoria sitaatteja tutkittavien kertomuksista, ja näin ollen myös analyysini avoimuus helpottaa lukijaa. Tein mielestäni oikean valinnan siinä, etten toteuttanut aineistonkeruuta haastatteluna, vaan nimenomaan kertomuksina, jolloin minimoin oman ohjailuni vaikutuksen jokaisen tutkittavan kertomukseen.

Toteuttamalla aineistonkeruun kertomuksena annoin myös tutkittaville mahdollisuuden jäsentää ajatuksiaan, jolloin kertomus pohjautuu tutkittavien mahdollisimman luotettavaan ja pysyvään tapaan asennoitua koulutukseen. Se oli nimenomaan habituksen rakentumisen kannalta tälle tutkimukselle tärkeä valinta.

Olisin kuitenkin toivonut tutkimukseen enemmän tutkittavia. Vaikka tiedän, että kahdeksan tutkittavaa on jo varsin riittävä määrä laadulliseen tutkimukseen, en kuitenkaan saavuttanut kaikilta

osin saturaatiopistettä. Koin saavuttaneeni saturaation vain mukautujien habituksessa, ja näin ollen pidän sitä luotettavimpana ja keskeisimpänä tutkimustuloksenani, ja siitä voidaan jo johtaa jotain yleistä painotetulla luokalla opiskelleiden äänestä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että väheksyisin millään tavalla selviytyjien ja hallitsevien ääntä, vaan nekin varmasti kertovat painotetulla luokalla opiskelleiden äänistä. Nuo äänet vain jäävät kentällä marginaaliin.

Sen sijaan koherentin habituksen rakentaminen oli kyseisten äänten kohdalla huomattavasti vaikeampaa, koska en saanut niiden kohdalla samanlaista jatkuvaa kertomusten toistuvuutta kuin mukautujien kohdalla. En usko siis saaneeni selville tässä tutkimuksessa koko kentän koulutuksellisten habitusten kirjoa, mutta uskon tämän tutkimuksen antavan katsauksen siihen, millä eri tavoilla tämä kenttä on värittänyt. Osin pidän tätä pro gradu -tutkielman ongelmana, sillä tutkimuksenahan se on varsin pieni ja lyhyt tiivistelmä tutkitusta aiheesta. Osin koin myös tutkittavien tavoittamisen vaikeaksi, sillä jouduin kyselemään painotetun luokan käyneiltä ystäviltäni heidän entisten luokkalaistensa yhteystietoja, ja heidän tuli saada nämä entiset luokkakaverinsa kiinni. Vaikka koenkin tutkimuksen tiivistelmäksi tutkimusaiheesta ja tutkimustuloksista, tärkeintä tässä tutkimuksessa on tuoda kentän ääntä esille, ja siinä olen mielestäni onnistunut.

7. Päätelmät

Tässä tutkimuksessa tarkastelin sitä, millaiseksi painottuneella luokalla opiskelleiden koulutuksellinen habitus rakentuu myöhemmin elämässä. Painotetun opiskelun yksilölliset kokemukset ovat arvokasta tutkimustietoa, koska ne tekevät ymmärrettäväksi koulutuksen periytyvyyttä ilmiönä ja auttavat myös hahmottamaan kentän moniäänisyyttä. Ne kertovat yksilöiden subjektiivisista kokemuksista painotetulla luokalla opiskelusta ja sille annetuista merkityksestä. Tulosten mukaan koulutuksellinen habitus rakentuu nimenomaan kasaantuneiden pääomien kautta. Yhteistä tutkittavien kokemuksille oli se, ettei painotettua opiskelua nähty pääosin erityisen merkittävänä kokemuksena omassa koulutushistoriassa, vaan merkittävät ja ratkaisevat tekijät koulutuspolulla olivat jotain muuta: kasvatus, perhe, ystävät, harrastukset. Opetus painotetulla luokalla nähtiin pääosin samankaltaisena kuin muillakin luokilla, ja useammassa kertomuksessa myös oman painotetun luokan opetusta kritisoitiin.

Tutkimustuloksina löysin kolme erilaista koulutuksellista habitusta: mukautujat, selviytyjät ja hallitsevat. Habitus rakentui ensisijaisesti sosioekonomisen pääoman ja teemojen – vanhempien rooli, erojen teon ja koulumenestys – kautta. Mukautujien koulutuksellinen habitus rakentui siten, että arvot ja asenteet koulutusta koskien olivat yhteneviä pääosin tasa-arvon sosiaalisen diskurssin kanssa, joten näen tämän habituksen vain jossain määrin koulutusta periyttävänä mekanismina. Mukautujien koulutuksellinen habitus oli yleisin (N=4) ja siten myös tavallisin painottuneella luokalla opiskelleiden ääni. Selviytyjien (N=2) koulutuksellinen habitus rakentui siltä pohjalta, että koulutuksella oli heille välineellinen arvo suurempien mahdollisuuksien ja paremman elämän takaajana. He olivat varsin ehdottomia tietynlaisten koulutusvalintojen suhteen, ja siten tämä muodostui koulutuksellisenä habituksena myös jonkin verran periyttäväksi. Selviytyjille painotettuun opiskeluun pääsy voikin toimia eräänlaisena portaikkona sosiaaliseen nousuun, jolloin painotetulla luokalla opiskelu saa suuremman merkityksen kuin mukautujien ja hallitsevien kertomuksissa. Hallitsevien (N=2) habitus rakentui siltä pohjalta, että heillä oli suurin tarve kontrolloida ja hallita kentän pelisääntöjä. Heidän kertomuksissaan painottui eniten tasapäistämisen kritiikki. Puhe oli vahvasti yhtenevää konservatiivisen tai uusliberalistisen tasa-arvokäsityksen kanssa. Näin ollen hallitsevien koulutuksellinen habitus voidaan nähdä vahvasti periyttävänä mekanismina.

Narratiivisen identiteetin tutkimuksessa on painotettu, että kulttuureissa vaikuttavat perustarinat toistuvat yksittäisten ihmisten omissa elämäkertomuksen hahmotuksissa. Katson, että tämä näkökulma soveltuu myös narratiivisen habituksen tutkimukseen. Kuten aikaisemmin on todettu, omalle kategorialle epätyypillisen tarinan sisäistäminen on suuren työn takana, sillä se edellyttää tuttujen ajatuskaavojen laajamittaista tunnistamista ja niiden muuttamista (ks. s. 23). Pohdin jo aiemmin, että tutkimukseni kannalta on mielenkiintoista, ovatko tutkittavien kertomukset juuri tällaisia valmiita juonikaaviota, vai olisivatko ne kenties ristiriidassa odotusten kanssa. Voidaan päätellä, että kouluvalintaa ja painotetulla luokalla opiskelua seuraa koulutuksen jonkinasteinen periytyminen, ja periytyminen on seurausta tietynlaisesta kasvatuksesta ja muusta sosiaalisesta ympäristöstä – eli voidaan sanoa kertomusten sisältävän jonkin verran myös valmiita juonikaavioita.

Periytyminen on myös sosiaaliin odotuksiin ja paineisiin vastaamista. Tämä voidaan nähdä esimerkiksi siinä, että erityisesti mukautujat ja hallitsevat vastasivat yhtäältä vanhempinsa odotuksiin, mutta nähtävästi haluavat myös periyttää tätä tarinaa ja vastaavanlaista juonikaaviota eteenpäin tuleville sukupolville joko osin (mukautujat) tai vahvasti (hallitsevat). Selviytyjät olivat kuitenkin tästä poikkeus, sillä he olivat omaksuneet omalle kategorialleen epätyypillisen tarinan. Se näkyi heidän kertomuksissaan haasteiden kohtaamisena sekä kriiseinä oman identiteetin tai itsetunnon kanssa. Selviytyjien sukupolven tarina voikin muuttua ajan saatossa vastaamaan enemmän mukautujien ja hallitsevien tarinaa.

On mielenkiintoista, että tutkittavien kertomukset olivat sisällöltään osin yhteneväisiä aiemmin tutkitun vanhempien kouluvalintapuheen kanssa (kts. Seppänen ym. 2015, 175):

”Vastaajat korostivat, että kaikissa kouluissa voi olla hyvä opetus, mutta ketään ei tulisi pakottaa sellaiseen kouluun, jossa vallitsisi sosiaalinen paine välinpitämättömyyteen, joutuisi pelkäämään väkivaltaa, oppilaat käyttäisivät alkoholia tai tupakoisivat tai maahanmuuttajien osuus olisi huomattavan suuri.”

Osa tutkittavista painotti kouluvalinnan tuomaa turvallisuutta: he korostivat, ettei koulussa ollut väkivallan tai kiusatuksi tulemisen pelkoa. Silloin nimenomaan puhutaan koulujen maineesta. Koulun maineen on tutkittu muodostuvan vanhempien saamien erilaisten tietojen, mielikuvien ja tarinoiden yhdistelmästä. Paikallisesti vanhemmat pääosin luottavat huhupuheisiin arvioidessaan koulujen soveltuvuutta omalle lapselleen. (Seppänen ym. 2015, 234.) On siis kysyttävä,

voidaanko lapsen edun hakeminen typistää perheitä segregoivaksi mekanismiksi (esim. vastuullinen vanhemmuus), vai onko toisaalta lasten oman edun mukaista, että tällainen oikeus mahdollisesti turvallisempaan ympäristöön on olemassa.

Yhteenvedona todettakoon, että merkittävintä tässä tutkimuksessa oli, että se saavutti jotain painottuneella luokalla opiskelleiden kokemuksesta ja äänestä. Tällä hetkellä tutkimus on painottunut makrotason tutkimukseen tai esimerkiksi vanhempien kouluvalintapuheen tutkimukseen. Se ei kuitenkaan vastaa sitä, mitä yksilö osaa itse kertoa koulutustaustastaan ja siitä, mitä perinteitä ja arvoja itse haluaisi välittää tuleville sukupolville. Kertomuksissa korostui tasa-arvon sosiaalinen diskurssi. Näyttäisi siltä, että kouluvalintapolitiikasta ei ole tulossa suurta yhteiskunnallisen muodonmuutoksen prosessia, vaan eriarvoistumiskehitys vaikuttaisi olevan osa koulutusta suurempaa kokonaisuutta. Tutkimus osoitti, että kenttä todella on hyvin moniääninen, mutta pääosin kertomukset jakavat edelleen saman tarinan Suomen yhtenäisen peruskoulun ideasta: Suomessa on hyviä kouluja ja kansainvälisesti verraten varsin tasa-arvoiset ja yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua.

Lähteet

- Ahonen, Sirkka. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, Sirkka. 2010. From an Industrial to a Post-industrial Society: Changing conceptions of equality in education. *Educational review*, 54:2, 173-181. Kts. linkki: <http://dx.doi.org/10.1080/00131910220133257>
- Ball, Stephen. 2004. Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage. *British Journal of Educational Studies* 52 (4): 433-436.
- Bauman, Zygmunt. 2001. *Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. Vesa Raiskila. Gaudeamus.
- Boje, D.M. 2001. *Narrative methods for organizational and communication research*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge & Kegan Paul Inc.
- Bourdieu, P. & Wacquant J.D. 1992. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino
- Brown, P. 1990. The "third wave": Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education* 11 (1), 65-85.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research* 54, 11-32.
- Burr, V. 2003. *Social Constructionism*. Routledge.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.

Cohn, Dorrit. 2006 (1999): Fiktio mieli. Käänt. Paula Korhonen, Markku Lehtimäki, Kai Mikkonen ja Sanna Palomäki. Helsinki: Gaudeamus.

Czarniawska, Barbara. 2004. Narratives in Social Science Research. London: Sage Publications.

Elliot, J. 2005. Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches. London: Sage Publications.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Frantsi, Tapani. 2009. Ikääntyvä johtaja tienhaarassa: ikääntyvien johtajien kertomukset johtajuuden ja identiteetin rakentajana. Jyväskylän yliopisto.

Grenfell, M. & James, D. 1998. Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory. Falmer Press.

Hautamäki, Antti 1993. Spontaanisiin yhteiskuntaan – hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa Andersson, Jan Otto & Hautamäki, Antti & Jallinoja, Riitta & Niiniluoto, Ilkka & Uusitalo, Hannu Hyvinvointivaltio ristiaallokossa – arvot ja tosiasiat. Porvoo: WSOY.

Heikkinen, H. 2000. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. 2007. Narratiivinen tutkimustodellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS Kustannus. 142-158.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hyvärinen, Matti (2006). Towards a Conceptual History of Narrative. Collegium. Studies across disciplines in the humanities and social sciences, Volume 1. Helsingin yliopiston tutkijakollegium.

Lähde:

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/narratiivinen-tutkimus> , viitattu 18.6.2019

Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto.

Jakku-Sihvonen, Ritva 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Nyssölä, Kari, Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.

- Kalalahti, M. & Varjo J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 39-55.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland
- Kuusela, Jorma. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Opetushallitus.
- Lahelma, Elina. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa: Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. 1998. Narrative research: Reading analysis interpretation. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Leskinen, H. & Soronen, H. n.d. Sosiaaliset distinktiot – Bourdieun makuteoria.
- Löyttyniemi, Varpu (2004) *Auscultatio Medici*. Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. Tampere: Tampere University Press, Acta Universitatis Tamperensis 347.
- McAdams, Dan, P. 2008. *The Person: An Introduction to the Science of Personality Psychology*. Wiley.
- Mishler, E. 1995. Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 337-347.
- Niiniluoto, Ilkka. 1999. *Critical Scientific Realism*. Oxford University Press, Oxford/ New York.
- Ouakrim-Soivio N. Rinkinen A. & Karjalainen T. (toim.) 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Perustuslaki 731/1999. Kts. myös linkki <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Polkinghorne, Donald. 1988. *Narrative knowing and human science*. Albany: State University of New York Press.

- Polkinghorne, Donald. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer 5-23.
- Purhonen, S. Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku. Helsinki: Gaudeamus.
- Reay, Diane & Lucey, Helen. 2003. The Limits of 'Choice': Children and inner city schooling. *Sociology* 37 (2003): , 121-142.
- Riessmann, C. 1993. Narrative Analysis. Qualitative research methods series, 30. London: Sage Publications.
- Riessmann, C. 2008. Narrative methods for the human sciences. London: Sage Publications.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja päilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallituksen tutkimuksia 1996:2.
- Seppänen, P. Kalalahti, M. Rinne, R. & Simola H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu - perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.
- Skeggs, Beverley. 2004b. Context and background: Pierre Bordieu's analysis of class, gender and sexuality. Teoksessa Seppänen, P. Kalalahti, M. Rinne, R. & Simola H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu - perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.
- Steinby, Liisa. 2009. Kertomuksen tiedollinen ulottuvuus. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 238-280.
- Suortamo, M. Tainio, L. Ikävalko, E. Palmu, T. & Tani, S. (toim.) 2010. Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. PS-kustannus.
- Therborn, Göran. Eriarvoisuus tappaa. 2014. Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Elan Vital.

Liitteet

Liite 1

19.10.2018

Hei,

Teen pro gradu -tutkielmaa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimukseni kohteena ovat painottuneen peruskoululuokan käyneet 18-30 -vuotiaat aikuiset. Tutkimukseni aiheena on, millaisia merkityksiä painottuneella luokalla opiskelulle annetaan myöhemmin elämässä sekä tutkia samalla koulutuksen periytyvyyden ilmiötä yksilötasolla, siinä missä aiempi tutkimus aiheesta on ollut pääosin makrotason tutkimusta. Tutkimus toteutetaan narratiivisella otteella, jota varten kirjoitan erillisen tehtävän sekä ohjeet, jotka myös löydät tästä tiedostosta. Tutkimusta varten tarvitsen myös muutamia esitietoja, joita varten pyydänkin sinua ystävällisesti täyttämään alla olevan lomakkeen. Yksityisyyden suojaamiseksi kaikkien tutkimuksessa esiintyvien henkilöiden nimet muutetaan, koulujen nimet pysyvät kokonaan yksityisinä eikä tarkkaa paikkakuntaa mainita. Tulen tuhoamaan kaikki lähettämäsi tiedot sen jälkeen, kun pro gradu -tutkielmani on hyväksytty.

Lomakkeen tiedot sekä tehtävän voit toimittaa minulle joko kirjeitse tai sähköisesti, yhteystiedot löydät lomakkeen lopusta. Toivoisin, että sekä tehtävä ja esitietolomake palautettaisiin minulle viimeistään 16.11.2018. Mikäli kaipaat lisätietoja, voit myös ottaa minuun yhteyttä. Kiitos osallistumisestasi tutkimukseen!

Ystävällisesti

Ida Piltonen

Yhteystiedot:

puh. +358 xxxxxxxxx

ida.piltonen@gmail.com

Osoite: X

Esitietolomake

Nimi:

Syntymävuosi:

Sukupuoli (nainen, mies, joku muu, en halua kertoa):

Paikkakunta, jossa kävit painotetut opinnot:

Millä vuosiluokilla kävit painotetut opinnot:

Miten luokkasi oli painottunut (kuvaamataito, musiikki tms.):

Koulutustaustasi (viimeisin valmis tutkinto, koulun nimi):

Vanhempiesi koulutustaso:

Ohjeet tutkimustehtävään

Pyydän sinua kirjoittamaan minulle tarinan alla olevan tehtävänannon mukaisesti. Käytä kirjoittamisen tukena apukysymyksiä, jotka olen listannut tutkimustehtävän jälkeen. Voit vastata kaikkiin kysymyksiin tai pohtia vain muutamia, kunhan pyrit vastaamaan koko tehtävänantoon. Tarinan tulisi olla vähintään yhden sivun mittainen.

Tehtävänanto

Kirjoita minulle lyhyt tarina koulutushistoriastasi ja sen taustoista. Keskity erityisesti painottuneella luokalla opiskeluun ja siihen, millainen se oli kokemuksena. Liittykö koulutukseen itsessään sinulle tiettyjä arvoja ja/tai asenteita? Kuvittele, että sinulla olisi lapsia. Toivoisitko heidän tekevän koulutuksen suhteen tietynlaisia valintoja?

Lista apukysymyksistä

- Koitko koskaan painostusta vanhemmiltasi kouluvalintoihin?
- Kuka perheessänne teki koulutusvalinnat: sinä yhdessä vanhempiesi kanssa, vai vanhempasi?
- Miksi valinta painottuneella luokalla opiskelusta tehtiin? Oliko se sinun mielestäsi sinulle sopiva ja hyvä vaihtoehto? Miksi?
- Toiko painotetulla luokalla opiskelu sinulle minkäänlaista etua tai haittaa suhteessa muihin luokkiin?
- Millainen sosiaalinen tukiverkostosi on ollut koulutushistoriassasi?
- Tukiko painottuneella luokalla opiskelu harrastuneisuuttasi/ lahjakkuuttasi?
- Koetko, että ne jotka eivät ole opiskelleet painotetulla luokalla ovat jääneet paitsi jostain? Jos ovat, niin mistä?
- Mainitse, mikä on ollut sinulle merkittävintä koulutus- ja urapolullasi. Mikä erityisesti on auttanut sinua eteenpäin elämässäsi?
- Oletko päässyt niille ura- ja koulutuspaikoille, joihin olet hakenut ja halunnut?

- Jakautuvatko koulut/ luokat hyviin ja huonoihin?
- Jos sinulla olisi lapsia, millaisia valintoja toivoisit heidän tekevän?
- Onko suvussasi koulutusperinteitä, joita tulee noudattaa myös tulevaisuudessa (esimerkiksi tietyn koulutustason saavuttaminen, painottunut opiskelu, tietyn koulun käyminen)?
- Onko tietyn sosioekonomisen aseman saavuttaminen tai säilyttäminen sinulle itseisarvo?