

1308

Matti Kuorelahti

KODIN SOSIOEKONOMINEN ASEMA LASTEN KOULUMENESTYKSEN TAUSTALLA
Selvitys v. 1979 syntyneiden jämsänkoskelaisten lasten koulu-urasta

Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 1998
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kulttuuritaustan yhteyttä lasten kouluuraan. Tutkimuksessa selvitettiin Jämsänkosken kaupungin (8000 asukasta) yhden ikäluokan (N=99) koulumenestystä numeroiden perusteella, kouluviihtyvyyttä 14-vuotiaana kahdeksannella luokalla sekä lukutaitoa samoin kahdeksannella luokalla. Tarkasteluun kytkettiin lisäksi kodin sosioekonominen asema, joka luokiteltiin Tilastokeskuksen käyttämän mallin mukaisesti. Tutkimusaineisto koottiin oppilaskorteista, oppilaskyselyn avulla sekä kansainvälisen lukutaitomittarin sekä kouluviihtyvyyssmittarin avulla.

Koulumenestyksen taso oli hyvin pysyvää kolmannelta luokalta lähtien. Eri kulttuuritaustoista tulevien lasten keskiarvojen erot suurenivat peruskoulun yläasteella. Tyttöjen ja poikien väliset erot yhdeksännellä luokalla olivat suurimmat äidinkiellässä, jossa keskiarvojen ero oli 1,5 numeroyksikköä tyttöjen eduksi. Koko todistuksen keskiarvojen ero oli 0,7 numeroyksikköä ja käyttäytymisessä lähes 1 numeroyksikkö tyttöjen eduksi.

Lukutaitokokeessa tytöt menestyivät poikia paremmin. Kulttuuritausta, jota mitattiin isän koulutuksen pituudella ja sosioekonomisella asemalla, oli yhteydessä lukukokeen pistemäärään (Spearmanin rho = .332, p = .002).

Kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen välinen tulomomenttikerroin oli .445. Sosioekonominen tausta oli yhteydessä kouluviihtyvyyteen siten, että ylempien toimihenkilöiden, yrittäjien ja maanviljelijöiden lapset viihtyivät paremmin koulussa kuin työntekijöiden lapset. Tytöt viihtyivät poikia paremmin.

Peruskoulun jälkeen nuorten koulutus toisella asteella jatkui siten, että pojat olivat suosineet ammatillista koulutusta ja tytöt lukiota. Vastoin suunnitelmiaan kahdeksannella luokalla ylimmän sosiaaliryhmän pojat olivat valinneetkin lukion sijasta ammatillisen koulutuksen. Vastaavasti alimman ryhmän tytöt olivat valinneet lukion ammattikoulun sijaan.

Tutkimuksen perusteella ehdotetaan koulun kehittävän toimenpiteitään erityisesti poikien koulumenestyksen ja -viihtyvyyden lisäämiseksi. Kulttuuritaustan yhteys niihin tulisi ottaa huomioon koulun arkikäytäntöjen kehittämisessä.

Avainsanat: sosioekonominen tausta, kouluviihtyvyys, lukutaito, oppilasarvostelu

TIIVISTELMÄ	2
ESIPUHE	5
1 JOHDANTO	6
2 PERUSKOULUSTA TOISELLE ASTEELLE	8
3 KULTTUURITAUSTASTA EVÄÄT KOULUTIELLE	13
3.1 Kulttuuripääoma koulutuksen tuotteena ja koulumenestyksen edelly- tyksenä	14
3.2 Aikaisempia tutkimuksia kulttuuritaustan ja koulumenestyksen yh- teydestä	16
3.3 Erityiset ongelmat koulu-uralla	22
4 TYTÖT JA POJAT KOULUSSA	24
4.1 Tyttöjen ja poikien koulumenestys	25
5 JÄMSÄNKOSKI KOULUTUSPAIKKAKUNTANA	28
6 TUTKIMUSONGELMAT	30
7 TUTKIMUSMENETELMÄ	31
7.1 Muuttajat ja niiden mittaaminen	31
7.1.1 Kodin kulttuuritaustan kuvaaminen	31
7.1.2 Kouluviihtyminen	33
7.1.3 Koulumenestys ja lukutaito	34
7.2 Tutkimusaineiston kokoaminen	35
7.3 Tutkimuksen luotettavuus	36
7.3.1 Validiteetti	36
7.3.2 Reliabiliteetti	37

	4
9 TUTKIMUSTULOKSET	42
9.1 Arvosanat koulumenestystä kuvaamassa	42
9.1.1 Sosioekonomisen taustan ja koulumenestyksen yhteys	43
9.1.2 Keskiarvojen pysyvyys peruskouluaikana	44
9.1.3 Sukupuolten väliset erot koulumenestyksessä ...	46
9.2 Sosioekonomisen taustan yhteys lukutaitoon	49
9.2.1 Tyttöjen ja poikien menestyminen lukutaitokokeessa	50
9.3 Jämsänkoskelaisnuorten kouluviihtyvyys	52
9.3.1 Kouluviihtyvyys ja sosiaalinen tausta	53
9.3.2 Tyttöjen ja poikien viihtyminen koulussa	57
9.3.3 Kouluviihtyvyys, sukupuoli, lukutaito ja kotitausta koulumenestyksen taustalla	58
9.4 Opiskelu toisella asteella peruskoulun jälkeen	59
9.4.1 Kulttuuritaustan yhteys toisen asteen opintoihin	61
10 TULOSTEN TARKASTELUA	63
10.1 Kulttuuritausta ja koulu-ura	63
10.2 Sukupuoli	64
10.3 Kouluviihtyvyys	65
10.4 Johtopäätöksiä	65
LÄHTEET	68
LIITTEET	74

ESIPUHE

Tämä tutkimus sai alkunsa Jämsänkosken yläasteen sisäiseen kehittämiseen liittyvistä keskusteluista. Koulua kiinnosti, millainen lukutaito oppilailla oli verrattuna muihin kouluihin sekä miten koululaiset viihtyvät koulussa kahdeksannella luokalla. Niinpä koulussa otettiin mielihyvin vastaan kansainvälisen lukutaitokokeen aineisto, jonka professori, KT Pirjo Linnakylä ystävällisesti luovutti käyttöni.

Tutkimuksen kohdejoukko koostui vuonna 1979 syntyneistä jämsänkoskelaisista nuorista, jotka keväällä 1994 olivat peruskoulun kahdeksannella luokalla. Lukutaito ja kouluviihtyvyys tulivat pääpiirteissään melko nopeasti analysoitua sillä tarkkuudella, jota koulussa odotettiin. Mutta se ei kuitenkaan vielä riittänyt tyydyttämään omaa uteliaisuuttani. Mieltä jäi askarruttamaan, miksi toiset viihtyvät ja menestyvät paremmin kuin toiset? Professori, KT Jorma Kuusisen käyttöön ottama termi arvosanaputki herätti tuolloisessa opettajan ammatissani kysymään: onko kouluarvostelu todellakin niin pysyvää myös omassa kaupungissa ja koulussa? Kysymyksen ratkaisemiseksi kokosin tutkittavien kouluarvosanat koko heidän peruskouluajaltaan. Lisäksi tein tutkittaville kyselyn siinä vaiheessa, kun he olivat toisella asteella toista vuottaan opiskelemissa eli lukion tai ammatillisessa koulutuksen toisella luokalla.

Tutkittavilleni lausun kiitokset niistä kahdesta kyselykerrasta, jolloin olemme tavanneet. Entiselle työpaikalleni, Jämsänkosken yläasteelle ja Jämsänkosken kaupungille lausun kiitokset myötämielisyydestä tutkimustani kohtaan. Toivottavasti tutkimukseni tulokset omalta osaltaan ovat edistämässä koulun tuloksen ja laadun kehittämistä ohjaamalla pohdintoja erityisesti niihin syihin, mitkä estävät yksilöitä vaihtamasta alemmasta putkesta ylempään!

Jyväskylässä marraskuussa 1998

1 JOHDANTO

Koulutuksessa tehtiin huomattavia muutoksia 1970-luvulla. Kansakoulusta ja keskikoulusta koostuva rinnakkaiskoulujärjestelmä ei vastannut ajan vaatimuksia ja se rapautui, kun valtaosa ikäluokasta valitsi lukiomahdollisuuden tarjoavan keskikoulun kansakoulun sijaan. Peruskoulua rakennettiin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden perustalla. Lukiosta kasvoi 1980-90 -luvuilla ammattikoulun rinnalle ikäluokan puolittava koulutusväylä, jonne hakeutuivat myös vähän koulutettujen kotien lapset. Miten “uudenlaiset” oppilaat sitoutuivat pitkään kestäväan koulutukseen? Miten lukio vastasi siihen, että sinne tuli koululaisia sellaisista kodeista, joista sinne ennen ei ollut tapana mennä?

Eräs tapa selvittää koulutuksen kohdistumista on tutkia opiskelijoiden sosiaalista taustaa ja sen yhteyttä opinnoissa menestymiseen. Perusasteen jälkeisiin opintoihin valikoituneiden sosiaalinen tausta kiinnostaa tasa-arvon näkökulmasta: voiko yksilö olla oman onnensa seppä nyky-yhteiskunnassa ja takoa itselleen täysin itsestään ja omista kyvyistään ja haluistaan riippuvan koulutus- ja työuran? Lukuisten tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että koulutus on kasautuva ominaisuus: mitä koulutettumpia ovat vanhemmat, sitä koulutettumpia ovat myös lapset.

Lasten ja nuorten koulumenestystä selittävät useat tekijät. Yksilön omaa kyvykkyyttä pidetään tavallisesti ensimmäisenä ja tärkeimpänä tekijänä. Ilman riittäviä oppimisedellytyksiä koulunkäynti ei luonnistukaan. Harjaantumisopetuksessa kehitysvammaisen oppimisen tavoitteet liittyvät jokapäiväisessä elämässä selviytymisen taitoihin, ammattikoulun tavoitteet ovat yhteydessä työelämän vaatimuksiin, lukion tavoitteena puolestaan on tarjota riittävä yleissivistävä koulutus korkeakouluopintoja varten. Lahjakkuus-taso muodostaa perustan, jolle kunkin yksilöllinen oppiminen perustuu.

Lahjakkuuden käsittämistä luontaisena, synnynnäisenä ominaisuutena voidaan kritisoida, sillä se pitää määritellä sosiaalisesti ja siinä mielessä “keinotekoisesti” (esim. Rätty & Snellman & Honkalampi & Vornanen 1994, 170). Koulumenestykseen vaikutta-

vat toki muutkin tekijät kuin vain yksilön oma kyvykkyys. Oppilaan kotitaustalla on edelleen ratkaiseva vaikutus tämän menestymiseen koulussa (esim. Kuusinen 1992; Ahola 1995; Kukkonen & Pölkki 1995, 158; Blalock & Bassett, 1997, 320 - 321). Yhteys havaitaan suurempia joukkoja tutkittaessa. Kuusinen nostaa esiin koulu-urat ja niiden määräytymisen kotitaustan perusteella. Hän pitää merkittävänä sitä, kuinka varhaisessa vaiheessa lapsi sijoittuu / sijoitetaan "omalle" menestymisuralleen (Kuusinen 1992, 52).

Sukupuoli on koulumenestystä määräävä tekijä. Tytöt menestyvät poikia paremmin ja he myös suuntautuvat kouluttautumaan pitemmälle kuin pojat.

Yleinen käsitys on, että tyytyväiset, innostuneet ja koulutyöhön sitoutuneet lapset menestyvät koulussa. Jos lapsi ei ole kiinnostunut koulusta eikä koe sitä merkityksellisenä itsensä kannalta, menestyminen jää heikoksi. Koulussa viihtyminen on yksi keino hyvään koulumenestykseen, vaikkakaan kouluviihtyvyyttä sinänsä ei voi pitää koulutuksen tuloksena. (Williams & Roey 1996, 193.)

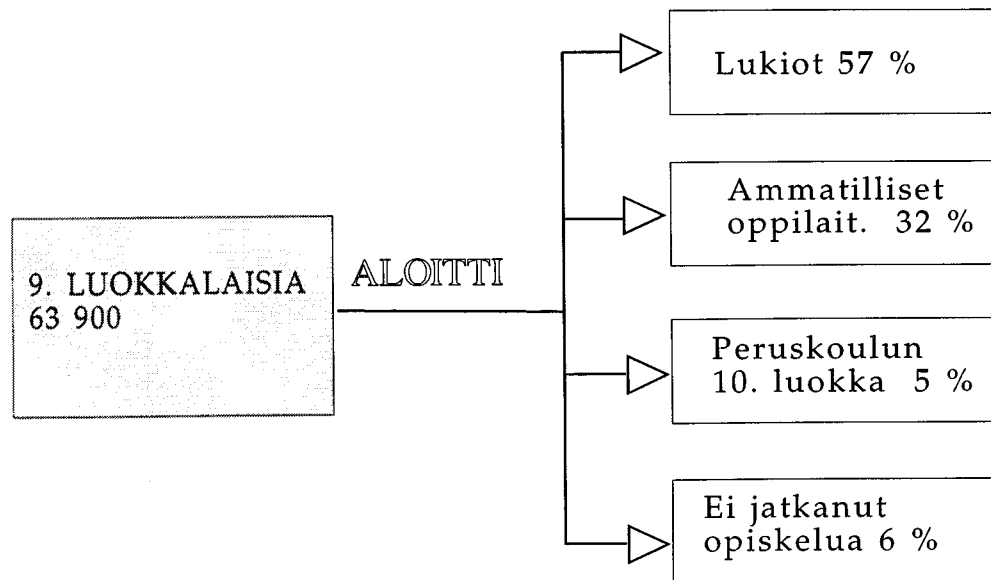
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten pienen kaupungin (Jämsänkoski) yhden kokonaisen ikäsaattueen kouluvaiheissa edellä kuvaillut tekijät näyttäytyvät peruskoulun kolmannelta luokalta aina toiselle asteelle. Tarkoituksena on selvittää, miten lasten kulttuuritausta ja sukupuoli ovat yhteydessä lasten kouluviihtyvyyteen, koulumenestykseen, lukutaitoon sekä peruskoulun jälkeiseen koulusijoittumiseen.

Kyseessä on eräällä tavalla myös koulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Uuden opetussuunnitelma-ajattelun mukaisesti koulujen autonomia on lisääntynyt ja niillä itsellään on aikaisempaa enemmän vastuuta tulosten arvioinnista. Välijärven (1997, 40 - 41) mukaan arvioinnin validius tulee hankalammaksi, kun osaamisen kriteerit vaihtelevat koulukohtaisesti asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Tulosten yhtenäinen vertailu ja yleistettävyyks kärsii, kun yksilölliset lähtökohdat otetaan huomioon. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulusaavutuksia yksilöllistä taustaa vasten, teollistuneen maaseutukaupungin viitekehyksessä. Tutkimuksen tulokset tarjoavat aineistoa Jämsänkosken kaupungin koululaitoksen tuloksellisuuden arviointia varten.

2 PERUSKOULUSTA TOISELLE ASTEELLE

Oppivelvollisuuden suorittaminen 16-vuotiaana päättyy nuoren kohdalla valintatilanteeseen, jossa hänen on päätettävä jatkaako yleissivistävässä lukiossa vai jossakin muussa oppilaitoksessa. Lukion status on edelleen korkea, vaikka sen tehtävä yleissivistävänä kouluna on muuttunut. Enää se ei olekaan itsestään selvä ja varma väylä akateemiselle uralle vaan yhä useammat suuntautuvat jo lukion valitessaan ammatillisen koulutuksen ylioppilasohjelmille. (Väljærvi 1988, 8; Viinamäki 1996, 95.)

Vuonna 1995 peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oli 63 900 (Tilastokeskus 1997). Enemmistö heistä jatkoi koulutiensä taivalta lukiossa (57 %) ja kolmannes meni ammatilliseen koulutukseen (kuvio 1).



KUVIO 1: Peruskoulun 9.-luokkalaisten hakeutuminen jatko-opintoihin vuonna 1995 (Tilastokeskus 1997).

Lama ei vähentänyt nuorten kouluttautumishaluja. Tuohisen (1995, 135) mukaan kolmannes nuorista ilmoitti kouluttautumishalukkuutensa lisääntyneen ja vain alle kymmenesosa sanoi kadottaneensa koulutusmotivaation kadonneen laman myötä. Yleinen usko ja luottamus koulutukseen elää siis varsin vahvana, mikä heijastuu myös

kansalaisten koulutustason nousuna. Silvennoisen (1992, 259-260) mukaan koululaitoksen valikointifunktioon sisältyy myös ihmisten ohjaaminen niille aloille ja niihin työtehtäviin, jotka ovat ikäviä, raskaita eivätkä kovin haluttuja eli “valikoitava vaatimattomiin tehtäviin suostuvat”. Kaikille ei riitä luovia ja hyväpalkkaisia töitä.

Väestön koulutustaso on noussut melko nopeasti. Esimerkiksi ikäryhmän 30 - 34 vuotiaat vertailu kymmentä vuotta vanhempaan väestöön osoittaa nuorempien ikäluokkien yleisen koulutustason nousua (Tilastokeskus 1995, 9). Taulukossa 1 esitetään ikäryhmien 30 - 34, 35- 39 ja 40 - 44 -vuotiaiden koulutus kouluasteittain.

TAULUKKO 1: Ikäryhmien 30 - 44 -vuotiaiden koulutustaso

ikäryhmä (v)	perusaste (%)	keskiaste (%)	korkea-aste (%)	yhteensä (%)
30 - 34	24,7	66,3	9,0	100,0
35 - 39	29,0	61,9	9,1	100,0
40 - 44	36,1	55,3	8,6	100,0

Nuoremmille ikäryhmille on tyypillistä, että yhä harvemmillä on enää pelkästään perusasteen koulutus suoritettuna. Kymmenessä vuodessa pelkästään perusasteen suorittaneiden osuus on pudonnut kolmanneksesta vajaaseen neljännekseen. Kouluttautumisen lisääntyminen näkyy ennen kaikkea keskiasteen tutkintojen kasvuna.

Koulutususkko tarkoittaa luottamusta koulutuksen avulla tapahtuvaan etenemiseen elämässä. Se tuntuu olevan perheessä vanhemmilta lapsille siirtyvä ominaisuus. Jos vanhemmillä on paljon koulutusta, myös lapset hakeutuvat pitkäkestoiseen koulutukseen. Vähän koulutettujen vanhempien jälkeläiset hakeutuvat useammin ammatillisen koulutukseen kuin yleissivistävään lukiokoulutukseen. Taulukossa 2 esitetään esimerkkinä 17-18 -vuotiaiden koulutukseen osallistuminen Suomessa vuonna 1995 (Tilastokeskus 1998, 61).

TAULUKKO 2: 17-18 -vuotiaiden osallistuminen koulutukseen isän koulutusasteen ja oppilaitosryhmän mukaan.

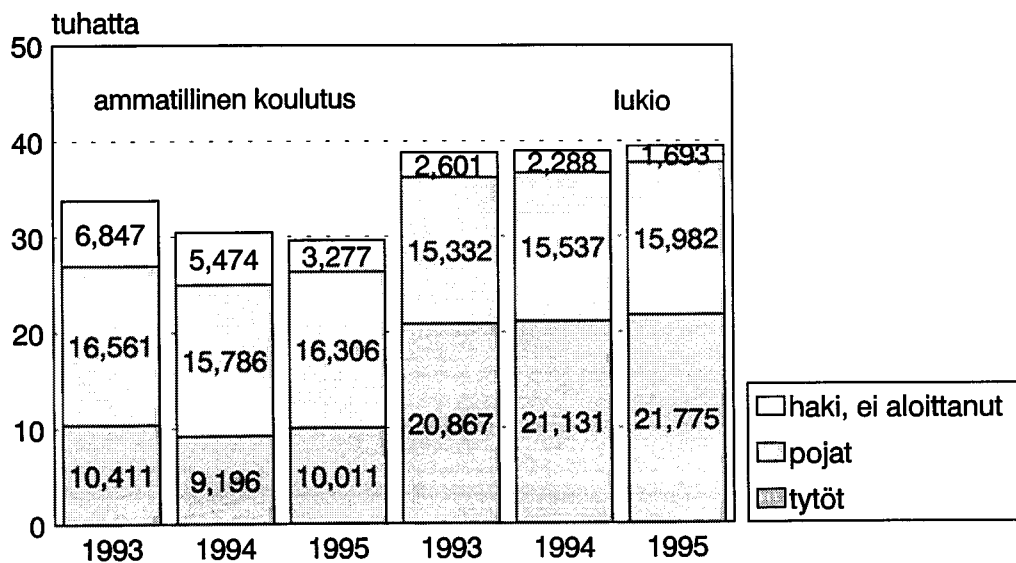
Nuoret	Isän koulutusaste			yhteen- sä
	perusaste (%)	keskiaste (%)	korkea-aste (%)	
lukiossa	39	52	79	52
ammattillisessa koulus- sa	39	34	11	32
muussa	2	2	3	2
ei koulussa	20	13	7	14
yhteensä	100	100	100	100

Valtaosa (4/5) korkeakoulutettujen isien lapsista jatkoi vuonna 1995 peruskoulun jälkeen opintojaan lukiossa. Oli harvinaista, että korkeakoulutetun isän lapsi hakeutui ammatilliseen oppilaitokseen. Koulutuksen ulkopuolelle jättäytyminen puolestaan oli yleisempää vähän koulutettujen isien lapsilla.

Silvennoinen & Klas (1996) asettavat koulutususkon kestävyuden kyseenalaiseksi. Yhteiskunnan rakenteen muuttuessa yleinen koulutususko alentuu, kun kouluttautumalla yhteiskunnallinen asema ei parane. Koulutustarjonta lisääntyi ja kirjavoitui 90-luvun taloudellisen laman aikana, jolloin erilaisille kursseille ja koulutuksen sijoitettiin työttömiä. Katsottiin, että työttömyyttä parempi vaihtoehto on edes kouluttautua, vaikkei työtä tarjoutuisikaan. Työttömien, varsinkin pitkäaikaistyöttömien koulutususko oli alentunut ja he näkivät koulutuksen merkityksen hyvin vähäisenä oman työllistymisensä kannalta. (Silvennoinen & Klas 1996, 62-65.)

Kivirauma (1993) kuvaa ammatillisen koulutuspoliittisen strategian muutosta teknologiaprinsiipistä ("ammattitaitoisesta työvoimasta on pulaa" 1950/60-lukujen taitteessa koulutususkoprinsiippiin ("koko ikäluokka tarvitsee perusasteen jälkeisen koulutuksen"). Maahan luotiin ammattikoulujen verkosto. Aluksi oli pulaa koulutuspaikoista, mutta pian (jo 1970-luvulla) ongelmaksi nousi käyttämättömät koulutuspaikat. (Kivirauma 1996, 354-357.)

Ammatillisen koulutuksen suosio peruskoulun jälkeisenä koulutuspaikkana on hieman laskenut ja lukion suosio vastaavasti hieman kasvanut. Vuonna 1995 lukion aloittaneita oli 4 % enemmän kuin kaksi vuotta aikaisemmin. Kuviossa 2 esitetään peruskoulun päättöluokkalaisten hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen ja lukioon vuosina 1993 - 95 sukupuolen sekä aloittamatta jättämisen mukaan (Tilastokeskus, 1995-97).



KUVIO 2: Peruskoulun päättöluokkalaisten hakeutuminen jatko-opintoihin vuosina 1993 - 95.

Kaiken kaikkiaan syksyllä 1995 nuorisosteella aloitti 64 074 alle 17-vuotiasta nuorta. Heistä oli ammatillisessa koulutuksessa 41 % ja lukiossa 59 %. Koulutuksen aloittajien lukumäärä on suurempi kuin edellisen kevään päättöluokan oppilasmäärä, sillä luvussa on mukana myös 17-vuotiaat eli peruskoulunsa jo vuotta aiemmin päättäneet. Pojat ovat enemmistönä ammatillisessa koulutuksessa, tytöt lukiossa.

Taloudelliset ja sosiaaliset tekijät määräävät nuoren ratkaisua koulutuspaikkansa valinnassa. Muuttaminen pois kotoa merkitsee myös taloudellisen vastuun ottamista omasta selviytymisestään. Kulttuurisia tekijöitäkään ei voi jättää valinnassa huomiotta, sillä kullakin paikkakunnalla voi nuorten yleinen jatkokoulutusvalinta ohjata voimakkaasti yksilöiden valintoja. Esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa ns. suositut linjat

voivat vuosittain vaihdella niin yllättävästi, etteivät oppilaitokset ehdi niihin reagoida. Yleinen työmarkkinatilanne vaikuttaa valintoihin siten, että todennäköisimmin työllistävät alat vetävät opiskelijoita.

Muutkin kriteerit ohjaavat nuoren jatkokoulutuspaikan valintaa. Koulutuspaikan valintaan vaikuttavat luonnollisesti asetetut opiskelutavoitteet, mutta myös perheeseen ja ystäväpiiriin liittyvillä tekijöillä on merkitystä (esim. Viinamäki 1996, 97).

3 KULTTUURITAUSTASTA EVÄÄT KOULUTIELLE

Ihminen muovautuu oman geneettisen perimänsä puitteissa vuorovaikutuksessa kasvuympäristönsä kanssa. Kasvuympäristöä voidaan tarkastella yksilötasolla lapsen lähipiirinä tai sitten tyypitellen ja luokitellen koko yhteiskuntaa erilaisiksi kasvuympäristöiksi erilaisten piirteiden perusteella. Kulttuuritausta kuvaa kasvuympäristöä sekä aineelliset että henkiset tekijät huomioonottaen. Synonyymeinä sille käytetään käsitteitä *sosiaalinen tausta*, *kotitausta*, *sosioekonominen asema*, *sosiaaliryhmä* ja *sosiaaliluokka*. Arkiajattelussa käsitettä käytetään varsin väljästi sen lähemmin selittämättä, mitä sillä tarkoitetaan ja usein vielä siinä mielessä kuin sosiaalinen tausta olisi eräiden ongelmien selittäjä.

Miten sitten voisi mahdollisimman adekvaatilla tavalla tyypitellä ihmisyyttä? Kysymys on yksi sosiologian peruskysymyksistä. Bourdieu (1985, 85 - 91) pitää sosiologin paradoksina kysymystä, perustuvatko yhteiskuntaa kuvaavat teoriat olemassaolevaan todellisuuteen vai ovatko ne tutkijoiden konstruktioita. Hän kysyy esimerkiksi, mistä alkaa rikkaus ja mihin köyhyys päättyy tai onko olemassa yhteiskuntaluokkia? Bourdieu toteaa, että ihmisten mentaaliset skeemat ovat sosiaalisten jakaumien tuotoksia, sillä "jatkuva oleminen tiettyjen sosiaalisten olosuhteiden vaikutuksen alaisena juurruttaa yksilöihin joukon kestäviä ja siirrettäviä dispositioita" (Bourdieu & Waquant 1995, 33). Bourdieun tapa kuvata ihmisyyttä on metodologista relationalismia, sillä tarkastelun kohteena ovat *kenttien* ja *habitusten* väliset suhteet. Aluksi on tarpeellista kuvata lähemmin, mitä niillä käsitteillä oikeastaan tarkoitetaan.

Kentät ovat olemassa olevia ja objektiivisia, vallankäytön suhteita (= "olosuhteet"). Konkretisoidessaan kentän käsitettä Bourdieu & Waquant (1995, 128) kuvaavat sitä *tilana*, jossa kenttä vaikuttaa johonkin objektiin ja muutoksia ei voida selittää pelkästään objektiin kuuluvilla ominaisuuksilla. Kentälle on ominaista, että siellä kilpaillaan asemista, pääomista ja vaikutusvallasta. Kentällä toimivien yhteisenä intressinä on kentän olemassaolon turvaaminen. Kenttiä voi tarkastella ilman toimijoita, joita voivat olla yksilöt, ryhmät tai instituutiot. Kentät muuttuvat sosiaalisiksi, kun

ihmiset kilpailevat niillä. (Ahola 1995, 26.)

Esimerkkeinä kentistä voi esittää valtion hallinnon. Siellä kilpaillaan viroista, asemista ja vallasta. Korkeat virat ovat kentän haluttuja asemia. Julkinen sektori jakautuu moniin alakenttiin, kuten esimerkiksi politiikka, talous, sivistys. Koululaitostakin voi pitää bourdieulaisena kenttänä (Bourdieu 1985, 105 - 109; Bourdieu & Waquant 1995, 122 - 144).

Habitukset ovat mentaalisia ja fyysisiä skeemoja ja suhteita (Bourdieu & Waquant 1995, 36 - 37). Habitus-käsite pitää sisällään psykologisen yksilön ja hänen elämäkokemuksensa, jotka hän elämänehtojensa rajoissa on käynyt lävitse. Ahola (1996, 31) pitää habitusta suhteellisen pysyvänä suhtautumistapojen ja valmiuksien järjestelmänä. Habitus on siis laajempi käsite kuin psykologinen yksilö ja siihen sisältyy Aholan mukaan myös kollektiivista tajuntaa. Habitus saa ilmiänsä yksilön urana kentällä ja se muodostuu sisäistetyistä sosiaalisista ja taloudellisista ehdoista.

Kentillä vallitsevat omat lainalaisuutensa ja niillä selviytymiseen tarvitaan pääomaa, joka on ominaista ja kelvollista aina erikseen kullekin kentälle. Talouden kentillä tarvitaan taloudellista pääomaa (rahaa tai kiinteää omaisuutta), sosiaalista pääomaa ovat yhteiskunnalliset suhteet, jotka edesauttavat tavoitteisiin pääsyä. Koulutuksen kentällä puolestaan tarvitaan kulttuuripääomaa, jota tarkastellaan lähemmin. (Ahola 1995, 26.)

3.1 Kulttuuripääoma koulutuksen tuotteena ja koulumenestyksen edellytyksenä

Kulttuuripääoma voi olla esineellistyneenä kirjoihin, tauluihin, taide-esineisiin tai muihin konkreettisiin tavaroihin. Sitä voidaan käyttää kuten taloudellista pääomaa. Institutionalisoitunutta kulttuuripääomaa puolestaan on sellainen, joka ilmenee ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Koulutuksen avulla hankitut tiedot ja taidot, erilaiset käyttäytymistavat ja tyyli samoin kuin tutkinnot ovat viimeksi mainitun laatuista kulttuuripääomaa. Koulutuksessa tarvittava kulttuuripääoma liittyy koulussa tarvittaviin sosiaalisiin ja kognitiivisiin taitoihin. (esim. Ahola 1995, Lareau 1987; Farkas, Grobe,

Sheehan & Shuan 1990.)

Koulutus paitsi tuottaa, myös edellyttää perheen tarjoamaa kulttuuripääomaa. Mitä enemmän koulun edellyttämää kulttuuripääomaa lapsella on, sitä paremman tuoton se antaa hyvänä koulumenestyksenä ja parempina etenemismahdollisuuksina. Tässä tutkimuksessa kulttuuripääoma konkretisoidaan yleensä vanhempien koulutustason ja heidän sosioekonomisen asemansa avulla. Mitä korkeampi koulutus ja sosioekonominen asema, sitä enemmän katsotaan perheessä olevan kulttuuripääomaa. (ks. esim. Liljander 1996.)

Koulutuksen merkitys nähdään monin eri tavoin. Järvelä (1991, 86 - 87) erottelee kaksi koulutusintressiä, jotka ovat 1) tulojen turvaaminen ja 2) sosiaalinen liikkuvuus. Ensimmäisen mukaan koulutusta kannattaa hankkia, jotta pääsee sisään työelämään ja saa siten turvattua asemansa työmarkkinoilla. Sosiaalinen liikkuvuus toteutuu, kun henkilö siirtyy omasta sosiaalisesta taustastaan poikkeavaan asemaan tai etenee työurallaan. Järvelä (1991, 154-158) muodostaa koulutuksen merkityksen tarkastelua varten kolme teoreettista ja ideaalityyppistä yhteiskuntaluokkaa. *Työväenluokka* pitää hänen mukaansa koulutuksen tavoitteena aseman turvaamista palkkatyössä, *keskiluokan* tavoitteena on ura ja sosiaalinen liikkuvuus ja *sivistyneistö* hakee universaalia sivistystä.

Kodin merkitys koulutuksessa menestymisen taustatekijänä on ollut kiinnostuksen kohteena enimmäkseen siinä mielessä, millaiset yhteydet on havaittu kotitaustan ja koulumenestyksen välillä. Tutkimuksissa on kuvattu myös sitä prosessia, jonka tuloksena ilmaantuu erilainen koulumenestys eri ryhmissä. Lareaun (1987, 73 - 74) mukaan tällaisissa tutkimuksissa on nähtävissä kolme lähestymistapaa. Osa tutkijoista lähtee ns. köyhien kulttuurin erilaisuudesta, missä koulutusta ei arvosteta. Toisaalta vanhempien erilainen tuki lastensa kouluttamiseen palautuisi takaisin kouluun: koulu diskriminoi ja pitää keskiluokkaa tervetulleempänä, jolloin näiden lasten koulumenestys on parempaa. Kolmas lähestymistapa on bourdieulainen kulttuuripääoman malli, jonka mukaan erilaisilla kentillä selviytymiseen tarvitaan erilaista pääomaa, ja työväentausta ei ole suosiollinen koulutukselle sopivan kulttuuripääoman kasvualusta.

Koulussa selviytymisen keskeinen menestystekijä on kieli. Sosiolingvistiset kokemukset kotona vaikuttavat kielen merkitykseen ja käyttöön. Mitä paremmin lapsi käyttää kieltä, ymmärtää käsitteitä ja toisaalta mitä paremmin hän hallitsee erilaisten

tilanteiden kielipelit, sitä paremmat edellytykset hänellä on menestyä koulutuksessa. Bourdieun (1985, 95) mukaan “oppimismarkkinoille saapuvilla oppilailla on tiettyjä odotuksia siitä millaisia palkinto- ja sanktiomahdollisuuksia tiettytyyppinen kieli tarjoaa...kohdistuu ankara sensuuri niihin, joilla kielellisen kompetenssinsa perusteella on voiton ja tappion odotuksia. Eikä eräiden hiljaisuus ole muuta kuin oman edun oivaltamista.” Kieli on hyvin keskeinen tekijä habituksen muodostumisessa.

3.2 Aikaisempia tutkimuksia kulttuuritaustan ja koulumenestyksen yhteydestä

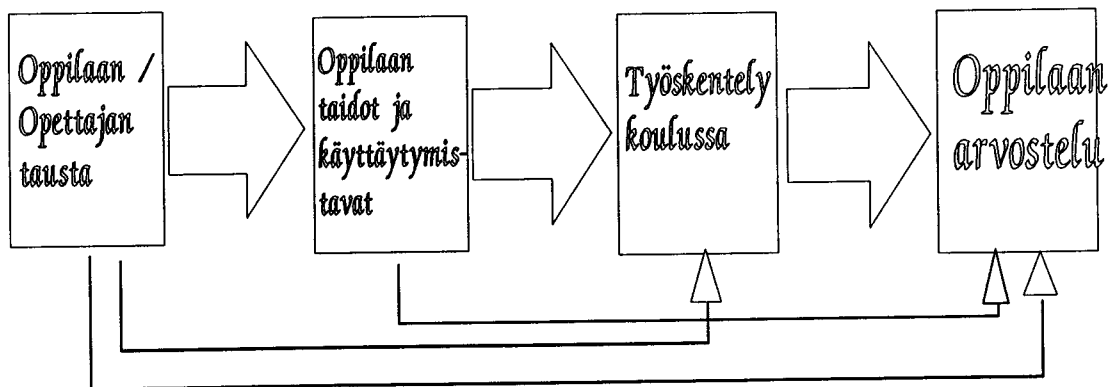
Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan lähemmin erilaisen tutkimustiedon varassa sitä prosessia, mikä johtaa eri tyyppisille koulutusurille. Kodin ja koulun keskinäinen kohtaaminen ja sen laatu on yhteydessä siihen, miten lapsi arvostaa koulunkäyntiään. Lareau (1987) tutkimuksessa kahden erityyppisen yhteisön koulussa (työntekijävaltainen ja toimihenkilövaltainen) selvitettiin kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen laatua. Kummankin koulun opettajat korostivat yhteistyön merkitystä ja kouluissa toteutettiin ohjelmia, joilla sitoutettiin vanhemmat tukemaan lastensa koulunkäyntiä. Vanhemmat osallistuivat koulun aktiviteetteihin hyvin erilaisella innostuksella. Esimerkiksi lapsensa opettajan oli henkilökohtaisesti tavannut kaikki toimihenkilövanhemmat ensimmäisenä kouluvuonna, työntekijöistä vain 60 %. Myös sisällöltään yhteistyö oli ollut eri laatuista: työntekijävanhemmat olivat kiinnostuneet ei-akateemisista seikoista kuten lasten ruokailu, koulukuljetukset ja välitunnit, kun taas toimihenkilövanhempia kiinnosti enemmänkin koulusuoriutumiseen liittyvät seikat sekä mikä heidän oma roolinsa olisi lapsensa oppimisen tukijana. Lisäksi yhteydenpito kouluun oli säännöllisempää ja tiheämpää. Vanhempien tiedot koulutapahtumista poikkesivat olennaisesti: työntekijävanhemmat tiesivät mitä olivat lapsiltaan kuulleet (opettajan nimi, avustajat), toimihenkilövanhemmat olivat tietoisempia luokan tapahtumista ja lapsensa kouluosaamisen tasosta muihin verrattuna. (Lareau 1987, 77-80.)

Koulutuksen arvostuksessa sinänsä ei kuitenkaan havaittu eroa: molemmissa yhteisöissä arvostus koulua ja koulutusta kohtaan oli korkealla ja lapsille toivottiin

hyvää koulumenestystä sekä mahdollisimman laajaa koulutusta. Roolinsa kasvattajana eri ryhmien vanhemmat kokivat kuitenkin eri tavoin, mikä ehkä selittääkin osaltaan erilaista koulumenestystä. Työntekijävanhemmat pitivät opettajia koulutettuina, asiantuntijoina ja väheksyivät omaa ja kodin osuutta lasten kasvatuksessa. Lapset jätettiin “asiantuntijoiden” hoiviin ja vastuulle. Koulutetut vanhemmat kokivat roolinsa opettajan rinnalla tasavertaisiksi yhteistyökumppaneiksi. Vanhempien yhteistyö koulun kanssa onnahtelee, jos huoltajilla ei ole tarvittavia sosiaalisia taitoja. Erot eivät ilmenneet vain ryhmien välillä vaan myös niiden sisällä. (Lareau 1987, 81 - 83.)

Koulumenestyksen arviointi ei ole absoluuttista eikä objektiivista. Siihen vaikuttaa oppilaan oma kulttuuripääoman lisäksi myös opettajan kulttuuritausta ja kulttuuripääoma. Arvostelun “puolueellisuudesta” tai vinoudesta oppilaan taustatekijöiden mukaan on näyttöä ja on väitetty koulun arvojen perustuvan keskiluokan arvoihin. Arvostelun vääristyminen ilmenee kahtena kausaalisen mekanismina. Yhtäältä opettajat *havaitsevat*, tai paremminkin ovat havaitsevinaan esim. alempien sosiaaliryhmien lasten menestyvän heikosti ja antavat heille heikkoja arvosanoja, ja toisaalta *itseään toteuttava ennuste* pistää oppilaan uskomaan olevansa todella niin heikko kuin hän opettajan arvion mukaan on ja rupeaa käyttäytymään sen mukaisesti.

Kyse on siis siitä, että opettaja ei arvostele pelkästään oppilaan kognitiivisia taitoja numeroita antaessaan, vaan arvosana sisältää myös jotain muuta kuin arvion oppilaan kyvyistä ja osaamisen tasosta. Arvosanoihin yhteydessä olevia tekijöitä Farkas & al. (1990, 129) kuvaa kaaviolla, jossa esitetään arvostelu prosessina (kuvio 3).



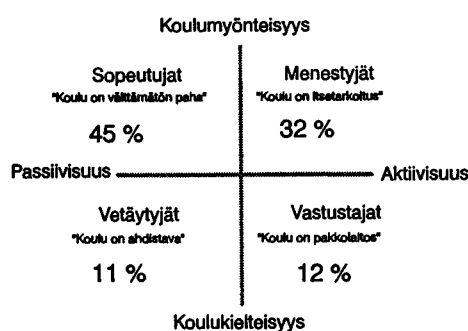
KUVIO 3: Oppilasarvostelu ja siihen vaikuttavat tekijät

Mallin mukaan opettajan tausta on yhteydessä oppilaan menestymiseen, sillä opettaja määrittelee palkinto- ja sanktiomahdollisuudet oman arvomaailmansa perusteella. Oppilaan kouluosaamisen arviointiin vaikuttaa oppilaan työskentelyn lisäksi tämän käyttäytyminen. Farkas & al. (1990, 140) päättelivät, että opettajan havainnoimat oppilaan ei-kognitiiviset piirteet määräsivät keskeisellä tavalla arvostelua, jopa oppilaan todellista kognitiivista suoriutumiskykyä vahvemmin.

Järvinen (1997, 269 - 271) pyysi opettajia luokittelemaan yhdeksäsluokkalaisten oppilaansa (292 turkulaista) nelikenttään. Tutkija kehitti Kivisen, Rinteen & Kivirauman (1985) esityksen pohjalta luokittelumallin, jossa oli neljä erilaista oppilastyyppeä.

<u>Menestyjä:</u>	Aktiivinen, koulumyönteinen, menestyy ja viihtyy koulussa hyvin; tavoittelee hyviä arvosanoja ja tekee työnsä kunnollisesti.
<u>Sopeutuja:</u>	Tavallinen oppilas, viihtyy ja menestyy kohtalaisesti; mukautuu opiskeluun ja välttää konflikteja.
<u>Vetäytyjä:</u>	Passiivinen, masentunut kouluun, laiminlyö koulutöitä; suhde opettajiin ja luokkatovereihin etäinen.
<u>Vastustaja:</u>	Aktiivisesti kielteinen, vastustaa koulun järjestystä ja tavoitteita; menestyy ja viihtyy huonosti koulussa.

Kuviossa 4 esitetään luokittelu sekä oppilaiden jakautuminen kuhunkin luokkaan opettajien luokittelun perusteella.



KUVIO 4: Oppilaiden luokittelu kulttuurisiin ryhmiin (Järvinen 1997, 270)

Mielenkiintoinen on oppilaiden jakautuminen eri ryhmiin kotitaustan mukaan. Taulukossa 3 esitetään Järvisen (1997, 272) tutkimusaineistosta ylempien toimihenkilöiden ja työntekijöiden lasten jakautuminen opettajien luokittelemiin ryhmiin.

Huomiota kiinnittää, että opettajat luokittelivat menestyjiksi kaksi kertaa

useammin ylempien toimihenkilöiden jälkeläiset työntekijöiden lapsiin verrattuna. Koulun kannalta ongelmallisia oppilaita (vetäytyjä tai vastustaja) oli työntekijäperheistä kaksi-kolme kertaa useammin kuin koulutettujen vanhempien perheistä. Työntekijätausta ei siis tuottanut lapsille sellaista kulttuuripääomaa, joka olisi suosinut heidän koulumenestystään.

TAULUKKO 3: Ylempien toimihenkilö- ja työntekijäperheiden lasten jakautuminen oppilasryhmiin (%).

kotitausta:	menestyjät	sopeutujat	vetäytyjät	vastustajat	yht. %	n
ylemmät toimihenkilöt	40	50	5	5	100	73
työntekijät	21	52	15	12	100	61

Vakavat koulunkäyntiongelmat ja koulun vastustaminen olivat yleisempiä työntekijäperheiden lapsilla kuin toimihenkilöperheiden lapsilla (Kuorelahti 1997, 66). Tutkimuksessa selvitettiin sopeutumattomien erityisluokkien (esy) oppilaiden koulunkäyntiä ja heidän sosioekonomista taustaansa (n= 418). Erityisoppilaiden vanhemmista 42 % oli suorittanut vain perusasteen koulutuksen, kun vastaava osuus koko väestössä on 29 % (ikäryhmä 35-39 vuotta). Vastaavasti isistä luokiteltiin 73 % työntekijäksi, kun miespuolisesta muusta väestöstä kyseiseen ryhmään kuului 53 %. Ylempiä toimihenkilöitä tutkimuksen isistä 10 %, muun väestön parissa heitä on 24 %. Erityisluokkasiirtoon johtaneita koulunkäyntivaikeuksia ilmeni siis varsinkin vähän koulutettujen vanhempien lapsilla.

Kuusinen seurasi 700 suomalaislapsen koulunkäyntiä ja hän päätyi toteamaan, että "oppilaan menestyminen koulussa kiteytyy vakaaksi ja ennustettavaksi jo koulunkäynnin varhaisessa vaiheessa" (Kuusinen 1992, 49). Hän osoitti sosiaalisen taustan määräävän koulumenestystä jopa enemmän kuin lapsen lahjakkuustason. Kodin status oli selvässä yhteydessä lapsen koulumenestykseen: ylimmän statuksen kotitaustasta tulevista lapsista 32 % sijoittui parhaiten menestyvään viidennekseen, kun alimman statuksen lapsista tähän ylsi vain 5 % lapsista. Heikoimmin menestyneisiin kuului vain 2 % ylimmän statuksen lapsista ja puolestaan 39 % alimman sosiaalisen statuksen kotien lapsista. Hän nostaakin esille sosiologisen selityksen koulusta sosiaalisena

suodattajana yhteiskunnan valtahierarkiassa siten, että se suosii ylä- ja keskiluokan lapsia ja syrjii alempien kerrosten jälkeläisiä. Alimman sosiaalisen statuksen lahjakkaatkin lapset ovat koulumenestykseltään usein heikkoja ja puolestaan ylimmän statuksen lahjattomatkin lapset ovat koulumenestykseltään hyviä tai keskinkertaisia. (Kuusinen 1992, 50 - 52.)

Kivirauma (1997, 259 - 260) jatkaa edellisen aineiston tarkastelua, jolloin $N = 372$ oppilasta. Hän kiinnittää aineiston perusteella huomiota neljään seikkaan. Ensinnäkin eri sosiaaliryhmien lasten väliset koulumenestyksen erot vain kasvavat peruskoulun aikana ja toisekseen ryhmien välinen järjestys säilyy muuttumattomana toiselta yhdeksännelle luokalle asti. Kolmas piirre on ryhmien sisäisen hajonnan kasvu muilla paitsi ylimmän sosiaaliryhmän tytöillä, jotka olivat homogeenisin ryhmä ja jotka vielä yleensä onnistuivat parantamaan menestystään toiselta yhdeksännelle tultaessa. Neljäs seikka oli tyttöjen keskimäärin puolta numeroa parempi koulumenestys poikiin verrattuna.

Kukkonen ja Pölkki (1995, 153) totesivat kotitaustan selkeän yhteyden kouluvalmiuksiin ja kielelliseen lahjakkuuteen. Sen sijaan heidän tutkimansa 10-vuotiaat ($N = 492$) Kuopion seudun koululaiset olivat oppimismotivaatioltaan samankaltaisia kaikissa sosiaaliryhmissä. Kielellistä sujuvuutta tutkittiin WISC-R:n osioilla, ja tutkijat totesivat ylempien toimihenkilöiden lasten saavan korkeampia pistemääriä kuin työntekijöiden (s. 158). Yhteys oli vahvasti sidoksissa myös vanhempien koulutustason. Myös Kuusinen ja Leskinen (1986) totesivat kielellisen lahjakkuuden ja koulumenestyksen yhteyden. Kielellinen lahjakkuus varhaislapsuudessa ennusti hyvää koulumenestystä myöhemmin.

Opintomenestymisen yhteyttä sosiaaliseen taustaan on selvittänyt myös Lammi (1990, 88 - 91) tutkimuksessaan lasten koulumenestyksestä ja sen rakenteesta käyttäen tapauksena yhtä ainoaa kaupunkia (Äänekoski) ja sen sosiaalista rakennetta. Lammen aineistossa ylimmän sosiaaliluokan lasten todistuksen keskiarvot olivat korkeimmat. Hän selvitti myös perheen tulotason ja opintomenestyksen välistä yhteyttä saaden korrelaatiokertoimeksi .29 (3. lk) ja .20 (8. lk).

Jo lasten tullessa kouluun ensimmäiselle luokalle oppilaiden kouluasuoriutumisen välillä on huomattavia eroja. Hollantilaiset Meijnen & Sontag (1997, 99) tutkivat neljävuotiaita ensimmäisten luokkien oppilaita ($N = 250$) ja havaitsivat myös luokkien

välisiä eroja. Varianssista oppilastekijät selittivät kuitenkin valtaosan, lähes neljä viidesosaa ja luokkien väliset tekijät selittivät vain lopun viidenneksen. Kun he analysoivat aineistoa edelleen, havaitsivat Meijnen & Sontag myös koulujen välisiä eroavaisuuksia. Tutkijoiden mukaan tulos on yhdensuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa hollantilaisten koulujen välisestä varianssista, sillä niiden mukaan koulutekijät selittivät 7 - 12 % lasten eroista. Heidän havaitsemansa koulujen välinen selitysero oli kuitenkin suurempi kuin aikaisemmissa tutkimuksissa tehdyt havainnot. Kunkin menestyminen riippuu paitsi yksilöstä niin myös koulusta, joskin koulun merkitys menestyksen määrääjänä on vähäisempi. (Meijnen & Sontag 1997, 100.)

Koulujen välisistä eroista on meilläkin esimerkkinä ylioppilaskirjoituksissa menestymisen perusteella laadittu lukioiden asettaminen paremmuusjärjestykseen. Listan kärkipään julkistaminen herätti kohua ja tietysti närkästyttiin niissä kouluissa, jotka tiesivät sijoittuvansa heikoimmin menestyneiden joukkoon. Julkisessa keskustelussa kiinnitettiin huomiota toisaalta arvioinnin etiikkaan ja toisaalta kriteereihin, voiko koulun laadukkuutta mitata yksinomaan oppilaiden osaamistasolla ylioppilaskirjoituksissa. Joka tapauksessa kenellekään ei ollut yllätys, että parhaiten sijoittuivat ne lukiot, joiden oppilaiden yleisesti tiedettiin tulevan ylemmistä sosiaaliryhmistä.

On johdonmukaista, että kotitastaan liittyvät erot ilmenevät myös korkeasteen koulutuksessa Kivinen & Rinne (1995a, 94) toteavat, että "pappien, lääkäreiden, lakimiesten ja arkkitehtien jälkeläisten tutkinnoista yli puolet on suoritettu lukioissa,....sekatyöntekijöiden jälkeläisistä vain noin kuudennes...". Tutkijat listaavat taustaltaan 10 toimihenkilövaltaisinta ja samoin 10 työntekijävaltaisinta alaa. Samoin tutkijat osoittavat, että korkeakoulutettujen lasten isät ovat suurituloisimpia kaikissa sosiaalisissa ryhmissä. He päätyvät väittämään, että korkeakoulutus on tulonsiirtoa hyväosaisille (s. 96).

Samat tutkijat (1995b, 72 - 73) osoittivat isän koulutustaustan yhteyden 20 - 24 -vuotiaan nuoren koulutushalukkuuteen: korkeakoulutettujen isien jälkeläisistä vuonna 1990 oli 42 % opiskelijoita, kun peruskoulutettujen isien jälkeläisistä heitä oli vain 20 %. Vastaavasti työssä kävi 64 % peruskoulutettujen isien lapsista ja 41 % korkeakoulutettujen isien lapsista. Tutkijat otsikoivatkin: "Vanhempien koulutuspääoma määrittää nuorten asemaa".

Määttä (1992) ja Nevala (1994) laskivat korkeakouluopintoihin

osallistumiskertoimia eri sosiaaliryhmille. Tämä kerroin on laskettu vertaamalla kunkin sosiaaliryhmän korkeakouluopiskelijoiden prosenttiosuutta vastaavan ryhmän osuuteen 45 - 55 (Nevala) tai 50 - 59 -vuotiaista (Määttä) miehistä. Ylempien toimihenkilöiden lapset osallistuivat kolme - neljä kertaa enemmän korkeakoulutukseen alempien toimihenkilöiden tai työväestön jälkeläisiin verrattuna. Vaikka tutkijat vetivätkin erilaisia johtopäätöksiä kertoimistaan ja niiden muutoksista 1970 - 90 -luvulla, niiden viesti on pääpiirteissään samansuuntaista: korkeakoulutettujen vanhempien lapset menevät todennäköisemmin yhä edelleen korkeakouluihin kuin vähemmän koulutettujen, huolimatta yhtenäiskoulujärjestelmästä ja vallitsevasta tasa-arvoideologiasta.

3.3 Erityiset ongelmat koulu-uralla

Koulu itsessään voi aiheuttaa lapselle oppimisvaikeuksia epämieluisien kokemusten muodossa. Polloway & Rucker (1997, 182 - 184) lainaavat Cohenin jo vuonna 1971 käyttämää termiä 'dyspedagogiikka', millä tarkoitetaan virheellisiä opetusjärjestelyjä (opetussuunnitelma, materiaalit, menetelmät). Monella luki-häiriöisellä liittyy kouluaikaan ahdistavia muistoja, kun oikeinkirjoitus ei sujunut tai lukeminen tankkasi! Siis opettaja toimi dyspedagogisesti vaatiessaan epätarkoituksenmukaisin menetelmin sellaista suoriutumista, johon lapsella ei ollut edellytyksiä.

Oppimisvaikeuksien taustalla nähdään monenlaisia tekijöitä ja niiden yhdysvaikutusta. Polloway & Rucker (1997, 162 - 182) käsittelevät oppimisvaikeuksien etiologiaa biologisista ja ympäristötekijöistä käsin. Oppimista vaikeuttavia ympäristötekijöitä he tarkastelevat kotikasvatuksen ja koulun näkökulmista. Kotikasvatuksen riskeinä he pitävät mm. sellaisia tekijöitä kuten autoritaarinen kasvatus, rangaistukset, virikeköyhyys, suuri lapsiluku tai yksinhuoltajuus, teiniäitiys ja vanhemmuuteen kypsymättömyys, vanhempien kognitiiviset rajoitukset, sosiaalisen tuen puuttuminen perheeltä.

Pillingin (1990) tutkimuksessa tarkasteltiin vaatimattomien aineellisten olosuhteiden ja koulusuoriutumisen ja myöhemmin elämässä selviytymisen välistä yhteyttä. Hän tutki 386 köyhissä oloissa (socially disadvantaged) elänyttä lasta. Köy-

hyys määriteltiin kolmella osa-alueella: 1) perhetilanne, jota kuvasivat mm yksinhuoltaisuus, adoptio tai sijoituslapsi, sairaudet tai sosiaaliset ongelmat perheessä ynnä muut perheen tilanteeseen olennaisesti vaikuttavat tekijät, 2) tulotaso ja 3) asuminen.

Sosiaalisesti epäedulliset olot näyttivät vaikuttavan koulumenestykseen *eniten silloin, kun lapsi viettää varhaislapsuutensa* köyhydessä. Koulumenestymättömyyden ja köyhän elinympäristön välillä oli suurempi yhteys 7-vuotiaana kuin 11- tai 16-vuotiaana. Yhteys on sukupuoleen sidottu siten, että pojilla varhaislapsuudessa koettu köyhyys "estää" myöhemmin koulussa menestymistä, kun taas tytöillä myöhäislapsuuden tai nuoruuden köyhät elinolot vaikuttavat koulumenestymiseen. (Pilling 1990, 193-197.)

Perhetilanne oli yhteydessä kouluselviytymiseen. Perheen hajoaminen oli selvä riskitekijä. Epäonnistumisen riskiä lisäsivät perheeseen kasautuneet vaikeudet kuten krooniset sairaudet ja työttömyys. Elämässään hyvin selvinneiden lasten vanhemmat kiinnittivät enemmän huomiota lastensa koulunkäyntiin, heidän kotonaan oli enemmän kirjoja ja lehtiä. Erityisesti isän roolilla suhteessa lapseen on merkitystä lapsen kognitiivisen kehityksen ja koulusuoriutumisen kannalta.

Selviytyjien *asenteet* korostivat oman ahkeruuden ja kovan työn merkitystä. Köyhyyteen sopeutuminen ja sen hyväksyminen jatkumona lapsuudesta omaan aikuiselämään merkitsi avautuneiden mahdollisuuksien hylkäämistä. Sosiaalinen nousu oli vahvassa yhteydessä koko yhteiskunnan taloudelliseen tilanteeseen. Taloudellisen kasvun aikana mahdollisuuksia tarjoutuu enemmän myös heikommasta asemasta lähteville ihmisille. Harjoitettu talouspolitiikka joko tukee tai estää näitä nousuja. Joka tapauksessa, ellei lapsella ole kumuloituneita esteitä ja ongelmia tiellään ja jos hänellä on mahdollisuuksia, useimmat ihmiset pystyvät hämmästyttävän paljon, toteaa Pilling lopuksi.

4 TYTÖT JA POJAT KOULUSSA

Koulumenestyksen kannalta merkityksellisiä tekijöitä ovat kulttuuritausta, yksilölliset tekijät (esim. lahjakkuus, vammaisuus) sekä sukupuoli. Sukupuolten välinen tasa-arvo koulutuksessa ei ole enää toisen maailmansodan jälkeen ollut määrällinen kysymys Suomessa. Erot koulu-uralla etenemisessä eivät ole kiinni muodollisista koulujärjestelmän rakenteista vaan sukupuolisidonnaisista valinnoista. On edelleen selvästi miesten ja toisaalta naisten dominoimia koulutusalueita. (Stenström 1997, 48.) Työmarkkinat ovat vahvasti sukupuolen mukaisesti segregoituneita, sillä naiset ovat enemmistönä palvelualoilla ja miehet jalostuksessa. Vaikka tytöt menestyivät poikia paremmin peruskoulussa, niin pojat kuitenkin pyrkivät tyttöjä aktiivisemmin korkeakoulutukseen. (Stenström 1997, 66.)

Tyttöjä voi pitää poikia koulutusmyönteisempinä peruskouluvaiheessa sillä perusteella, että tytöt hakeutuvat poikia aktiivisemmin pitempikestoiseen koulutukseen. Tytöt suosivat lukiota ja pojat ammatillista koulutusta. Tyttöjen osuus lukiolaisista ylitti puolet vuonna 1947 ja maksimissaan se oli vuonna 1979 (63 %). Tyttöjen osuus vakiintui 1990-luvulla noin 57 %:n tietämille. Vuonna 1995 lukion oppilaista oli tyttöjä 58 % ja poikia 42 %. (Tilastokeskus 1993, 100; 1998, 53.)

Ammatillisen koulutuksen suosio on hienokseltaan vähentynyt 90-luvulla ja lukion suosio edelleen kasvanut. Molempien sukupuolten keskuudessa lukion suosio oli noussut suhteessa yhtä paljon vuosina 1993 - 95, sillä lukiolaisia oli 4 % enemmän tarkasteluvälin lopussa alkuun verrattuna. Lukiossa poikien osuus oli 42 % ja ammatillisissa kouluissa 62 %. (Tilastokeskus 1997).

Koulusopeutumattomuus on enimmäkseen poikien ongelma. Sopeutumattomien erityisluokkien (ent. tarkkailuluokkien) oppilaista yli 90 % on poikia (Kuorelahti 1997, 68). Tarkkailuluokalta päästötodistuksensa saanutta kymmentä poikaa tutkiessaan Kivirauma (1995, 122 - 127) luokitteli heidät kahden eri ulottuvuuden mukaan erikseen ala- ja yläasteella. Koulusopeutumattomuus lisääntyi iän mukana. Pojat eivät sopeutuneet koulun vaatimuksiin ja odotuksiin, vaan reagoivat käyttäytymällä häiritsevästi.

Erityisluokalle siirto merkitsi heidän kohdallaan oppivelvollisuuden täyttymistä yksilöllisesti tuettuna.

4.1 Tyttöjen ja poikien koulumenestys

Eri sukupuolten koulumenestystä ja siinä ilmeneviä mahdollisia eroja on seurattu ja niitä on pyritty selittämään. Kukkonen & Pölkki (1995, 157) raportoivat tyttöjen ja poikien välisistä eroista yleisessä koulunkäynnin pitämisessä siten, että tyttöjen asenteet olivat myönteisempiä yleensä koulua kohtaan. Pojat kertoivat taas pitävänsä matematiikasta enemmän kuin tytöt. Linnakylän (1996) havainnot noin 1400 oppilaan aineistossa vahvistavat käsitystä koulun sopivammudesta tytöille ainakin viihtyvyyden perusteella arvioiden, sillä yleinen kouluviihtyvyys, opettaja-oppilas -suhteet sekä koulusuoriutumisen olivat tytöillä selvästi parempia kuin pojilla.

Kupari (1993, 99) totesi laajan peruskoulun arviointiaineiston (3265 oppilasta) perusteella, että tyttöjen ja poikien suorituminen matemaattisista tehtävistä oli lähes identtistä. Riippumatta mahdollisesta ilmoittamastaan erityisestä kiinnostuksen kohteestaan - kieliin, äidinkieleen, matematiikkaan - eri sukupuolet selviytyivät matematiikassa kuitenkin samantasoisesti.

Hannula, Kupari ja Räsänen (1997, 190) totesivat sekä ulkomaisen että kotimaisen tutkimusaineiston perusteella, että sukupuolten välillä ei ole eroja matematiikan osaamisessa. Jos eroja on havaittu, ne ovat riippuneet käytetystä testistä. Meta-analyysin mukaan vanhemmissa tutkimuksissa (1960-70 -luvulta) tyttöjen ja poikien väliset suorituserot olivat 0,43 keskihajontaa, uudemmissa vain 0,22. Kotimaisissa tutkimuksissa vasta lukiossa tiedolliset suorituserot olivat selvät ja poikien eduksi.

Ehkä sukupuolten välistä pientä eroa mielenkiintoisempi piirre matematiikan kokeissa menestymisessä oli poikien pisteiden suuri hajonta, joka pojilla yleensä oli 5 - 25 % suurempi kuin tytöillä. Pojat olivat yliedustettuina erityisesti suoritustason. Tutkijat selittivät poikien keskinäistä erilaisuutta roolimalleilla: sekä kilpailuhenkisyys että hälläväläytyli ovat suotavampia pojille kuin tytöille. Uusimmissa tutkimuksissa onkin alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota varianssien erilaisuuteen ja sen

selittämiseen. (Hannula, Kupari & Räsänen, 1997, 194.)

Matematiikan oppimisvaikeudet ovat olleet tyypillisempiä tytöille ensimmäisellä luokalla, mutta tilanne on kääntynyt päinvastaiseksi jo toisella ja kolmannella luokalla. Matematiikan oppimisvaikeuksien perusteella ei kuitenkaan tukiopetus ole eriytynyt sukupuolten mukaan, vaan tytöille ja pojille on annettu yhtä paljon tukiopetusta matematiikassa. Erään selityksen mukaan heikosti matematiikassa selviytyvät tytöt ovat mieltäneet matematiikan maskuliiniseksi aineeksi. (Linnanmäki 1997, 285 - 286.)

Sosiaalinen tuki koulussa on kasvun kannalta olennainen, usein piilo-opetus-suunnitelmallinen tekijä. Sen lähteinä ovat ikätoverit ja koulun aikuiset, opettajat, kouluterveydenhoitaja, kuraattori sekä mahdolliset muut tukihenkilöt. Tyttöjen ja poikien kokemukset opettajien tuesta ja kannustuksesta eivät kovin merkittävästi poikenneet toisistaan. Ainoa huomattavampi ero koski mielipiteen ilmaisua, sillä 7.-luokkalaisista tytöistä 39 % koki opettajan rohkaisseensa ilmaisemaan mielipiteitään ja pojista vain 31 %. Keskustelut omista asioista ystävien kanssa olivat suomalaiskansalliseen tyyliin helpompia tytöille kuin pojille. Pojista kolmelle neljästä se oli helppoa, tytöistä 95 %. (Välimaa 1995, 181 - 183.)

Pojille on toisaalta helpompaa ja "sallitumpaa" ulospäin suuntautuva kielteinen ja näkyvä käyttäytyminen. Tytöillä kielteisyys kääntyy sisäänpäin, tai kuten Julkunen on ilmaissut "tytöt rikkovat itseään ja pojat maailmaa" (Kuula 1996, 87). Kuulan mukaan poikien hajottavaa tapaa pidetään jopa kulttuurisesti hyväksyttävänä, mitä voi pitää tutkijan henkilökohtaisena kannanottona. Eräät muutkin naistutkijat (Gordon & Lahelma 1992, 315; Tarmo 1992, 288 - 290) tuovat esille tyttöjen poikkeavan käyttäytymisen rankemman tulkitsemisen: kun tyttö rikkoo normeja, se tulkitaan aina merkiksi todella vakavasta häiriintyneisyydestä. Kuula tyypitteli tyttönäkökulmaa yläasteen toimintakulttuuriin laajan haastatteluaineistonsa pohjalta. Järvisen (1997) ja Kivirauman (1995) tapaisesti hän luokitteli haastatteluaineistonsa tytöt neljään luokkaan. *Kriittikotytöt* tulivat ylimmästä sosiaaliryhmästä. He esiintyivät koulussa hyvin kriittisesti, mutta menestyivät silti koulussa hyvin. Kapina kohdistui enemmänkin omaan kotitaustaan. *Mukautujatytöt* olivat luokan tukihenkilöitä, osittain kriittisiä koulua kohtaan, mutta sekä ikätoverien että opettajienkin hyväksymissä rajoissa. Heidän taustansa oli tutkijan mukaan keskiluokkaa. *Kapinalliset* olivat työntekijätaustaisia, ja perheissä oli sosiaalisia ongelmia. Tytöillä oli lisäksi spesifejä oppimisvaikeuksia. Koulun säännöt he

kuitenkin hyväksyivät turvallisuuden vuoksi. *Vetäytyjillä* oli erittäin ongelmallinen kotitausta ja runsaasti sosio-emotionaalisia ongelmia. Tytöt olivat syrjäanvetäytyviä ja käyttäytyivät epäasiallisesti. (Kuula 1996, 100 - 101.)

Lappalainen (1996, 128 - 130) tutki kajaanilaisia kahdeksaluokkalaisia (N = 145). Hän tyypitteli nuoria kyselylomakevastausten sekä taustatietojen (mm. oppilaskor-teista sekä opettajilta) perusteella. Tyttöjä oli eniten “pinnarien”, “arkojen” ja “menesty-jien” joukossa. Pojat olivat puolestaan enemmistönä “häiriköiden”, “tavoitteeseen pyrkijöiden” sekä “keskinkertaisten menestyjien” tyypeissä. Kuva hiljaisemmista ja menestyvämmistä tytöistä ja ulospäin oireilevista pojista saa vahvistusta.

Lampela & Lahelman (1996, 234-238) mielestä koulua vaivasi “sukupuol-lisokeus”. Tällä he tarkoittivat, että periaatteellisella tasolla tasa-arvoisuutta kannatetiin, mutta toiminnan tasolla sukupuolet saivat erilaisia määreitä. Tutkijat pitivät tätä tasa-arvoisuuden kehittymättömyytenä.

Yhteenvetona voi todeta, että tyttöjen ja poikien välillä ei ole selviä eroja koulumenestymisessä, mutta tytöt sopeutuvat poikia paremmin koulun odotuksiin ja eri sukupuolilla on selvästi erilaiset roolit koululaisena. Toisaalta tytöt huolimatta hyvästä koulumenestyksestä peruskoulussa hakeutuvat poikia selvästi vaatimattomammille koulutusurille.

5 JÄMSÄNKOSKI KOULUTUSPAIKKAKUNTANA

Jämsänkoski sijaitsee Keski-Suomen maakunnan eteläisessä osassa. Asukkaita kaupungissa on 8000. Vuosittaisen ikäsaattueen koko on noin sata, mutta lapsimäärä on ollut laskussa. Taulukossa 4 esitetään eräitä väestöä kuvailevia tunnuslukuja Jämsänkoskelta vertaillen niitä samalla koko maan vastaaviin lukuihin.

TAULUKKO 4: Ikä-, koulutus- ja kotitalouksien sosioekonominen rakenne 31.12.1994.

	Jämsänkoski	koko maa
IKÄ:		
0 - 14 v	19 %	19,1 %
15 - 64 v	65,4 %	66,8 %
yli 65 v	15,6 %	14,1 %
KOULUTUS: (yli 15-v väestö)		
tutkinnon suorittaneita	53,7 %	56,8 %
keskiasteen tutkinto	46,3 %	44,1 %
korkea-asteen tutkinto	7,4 %	12,7 %
SOSIO-EKONOMINEN ASEMA:		
yrittäjätalouksia	6,8 %	7,9 %
toimihenkilötalouksia	18,3 %	30,7 %
työntekijätalouksia	34,2 %	25 %
eläkeläistalouksia	31,5 %	28,1 %
opiskelijatalouksia	0,7 %	1,3 %
muita talouksia	8,4 %	7 %

Jämsänkoski on teollistunut maaseutupitäjä. Suurin yksittäinen työnantaja on UPM-Kymmenen iso, noin tuhat henkeä työllistävä moderni paperitehdas. Työikäisen väestön osuus on hieman alhaisempi kuin keskimäärin koko maassa ja ikääntynyttä

väestöä on maaseudulle ominaiseen tapaan enemmän kuin kaupungeissa. Koulutustaso on suoritettujen tutkintojen valossa alhaisempi kuin keskimäärin maassa. Talouksien sosioekonominen asema on pääsääntöisesti työntekijätalous ja toimihenkilötalouksien osuus on lähes puolet pienempi kuin koko maassa. Kaupunkia voisi siis luonnehtia työläiskaupungiksi sen sosiaalisen rakenteen perusteella.

Kaupungissa toimii kaksi peruskoulun ala-astetta, Keskuskoulu keskustan tuntumassa ja Koskenpään ala-aste 20 kilometrin päässä keskustasta. Keskuskoulussa käy 600 oppilasta ja se toimii kahdessa toimipisteessä. Alkuopetusluokat sijaitsevat uudessa koulurakennuksessa Korven koululla kilometrin päässä emokoulusta. Koskenpään ala-aste on kolmiopettajainen kyläkoulu, johon oppilaat tulevat ympäröivästä kylästä. Oppilaita siellä on 50-60.

Yläaste toimii samoissa tiloissa lukion kanssa. Yläasteen oppilasmäärä on ollut runsaat kolmesataa ja opettajia runsaat kaksikymmentä. Koulussa toimii myös sopeuttamattomien erityisluokka.

Peruskoulun jälkeisiä koulutusmahdollisuuksia kaupunki tarjoaa poikkeuksellisen runsaasti. Ammatillisia opintoja tarjoavassa Jämsänkosken koulutuskeskuksessa sijaitsee liiketalouden ja tekniikan osastot sekä metsäoppilaitos. Näissä opiskelee vuosittain lähes tuhat opiskelijaa, joista valtaosa tulee Jämsänkoskelta ja lähikunnista Jämsästä, Korpilahdelta, Kuhmoisista ja Petäjävedeltä. Metsäoppilaitokseen opiskelijoita tulee koko maasta ja lisäksi siellä järjestetään kursseja ulkomaisille metsäalan ammattilaisille.

Jämsänkosken lukio houkuttelee ikäluokasta yli puolet. Kuten muuallakin sen suosio on vankkumaton. Osa peruskoulun päättäjistä pyrkii Jämsän lukioon, joka sijaitsee naapurikaupungissa vain 7 kilometrin päässä ja vastaavasti sieltä tulee oppilaita Jämsänkoskelle. Yhteistyön virittämistä lukion ja ammatillisen koulutuksen kanssa on ollut suunnitelmia jo useamman vuoden ajan, mutta tulokset ovat toistaiseksi olleet laihoja.

Työttömyys on kaupungissa ollut maan keskiarvoa suurempaa, samoin pitkäaikaistyöttömien määrä. Mäen (1996, 206) mukaan työttömyys passivoi henkilön tulevaisuudensuunnitelmia. Luottamus koulutukseen kuitenkin elää vahvana, sillä peruskoulun jälkeen koulutuksesta tippuu vuosittain vain muutama, alle viisi henkeä.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa haettiin vastausta seuraaviin tutkimusongelmiin.

1. Miten sosioekonominen tausta oli yhteydessä jämsänkoskelaisten lasten koulumenestykseen numeroina arvioiden?

1.1 Kuinka pysyviä numerot olivat peruskoulussa?

1.2 Miten koulumenestys oli yhteydessä kodin sosioekonomiseen taustaan?

1.3 Millaiset olivat tyttöjen ja poikien erot koulumenestyksessä?

2. Miten sosioekonominen tausta oli yhteydessä nuorten lukuharrastukseen ja -taitoon?

2.1 Millaisia eroja oli tyttöjen ja poikien välillä

3. Miten sosioekonominen tausta oli yhteydessä nuorten kouluviihtymiseen?

3.1 Millaisia eroja oli tyttöjen ja poikien välillä?

3.2 Miten kouluviihtyvyys oli yhteydessä kodin sosioekonomiseen asemaan?

4. Miten kodin kulttuuritausta oli yhteydessä toisen asteen kouluvalintaan?

7 TUTKIMUSMENETELMÄ

7.1 Muuttujat ja niiden mittaaminen

7.1.1 Kodin kulttuuritaustan kuvaaminen

Tässä tutkimuksessa lapsen tai nuoren kulttuuritaustaa kuvataan luokittelemalla huoltajat tilastokeskuksen (1989, 3) sosioekonomisen aseman kriteerien perusteella. Se laadittiin alunperin vuonna 1983 ja sitä uusittiin kuuden vuoden kuluttua, sillä ammattirakenteen ja työelämän muutokset loivat uutta painetta luokituksen kehittämiseksi. Luokituksessa tarvitaan tieto pääasiallisesta toiminnasta, *elämänvaiheesta*, onko henkilö työelämässä, työtön, opiskelemassa, perheenjäsen, eläkeläinen jne. *Ammatti* (ammattiryhmä) ja *ammattiasema* (palkansaaja, yrittäjä tai yrittäjäperheenjäsen) kuvaa seuraavaa luokitteluvaihetta, jota täydennetään vielä *työn luonnetta* (toimihenkilö vai työntekijä) koskevilla tiedoilla.

Luokitus perustuu kansainvälisiin suosituksiin ja se on pääluokiltaan seuraavanlainen:

Yrittäjät: Maataloustyönantajat, maatalouden yksinäisyrittäjät, pien-työnantajat, yksinäisyrittäjät, vapaiden ammattien harjoittajat, muut työnantajat, erittelemätön.

Ylemmät toimihenkilöt: Johtotehtävissä, suunnittelu- ja tutkimustehtävissä, opetustehtävissä

toimivat, muut, erittelemätön.

Alemmat toimihenkilöt: Työnjohtotehtävissä toimivat, itsenäistä toimistotyötä tekevät, epäit-

senäistä toimistotyötä tekevät, muut, erittelemätön.

Toimihenkilöiden luokittelu ylempiin ja alempiin tapahtuu koulutuksen perusteella, mikäli se ammattinimikkeestä tai työnkuvasta ei muuten selviä.

Yleensä korkeakoulututkinnon suorittanut luetaan ylempiin toimihenkilöihin.

Työntekijät: Maataloustyöntekijät, teollisuustyöntekijät, muut tuotantotyöntekijät, jakelu- ja palvelutyöntekijät, erittelemätön.

Opiskelijat ja koululaiset

Eläkeläiset

Muut

Sosioekonominen asema tuntematon

Sosioekonominen aseman määrittämiseksi suositellaan käytettäväksi riittävän pitkää ajanjaksoa, yleensä vuotta. Lyhytaikaisen työttömyyden tai sairauden ei katsota vaikuttavan oleellisesti henkilön sosiaaliseen asemaan. Pitkäaistyötön on henkilö, jos työttömyys on kestänyt yli puoli vuotta, muussa tapauksessa sosioekonominen asema määräytyy työssäolon, vaikkakin jo päättyneen, perusteella..

Sosioekonominen aseman määrittely edellä kuvatulla tavalla on kaikesta huolimatta melko karkea eikä ota huomioon yksilöllisiä tai perhekohtaisia eroja. Myöskään tulotasosta ei voida vetää sosioekonominen luokituksen perusteella suoranaisia johtopäätöksiä, yhtä huonosti verotettavat tulot vähennysten jälkeen soveltuvat perheen tulotason arviointiin. Luokituksessa on eräitä kummallisuuksiakin, esimerkiksi huoltoaseman myyjä kuuluu luokkaan alemmat toimihenkilöt, paperikoneenhoitaja puolestaan työntekijöihin, lastentarhanopettaja luokitellaan ylempiin toimihenkilöihin. Näistä kolmesta ammattinimikkeestä ylivoimaisesti suurin tulotaso on paperikoneenhoitajalla. Kun käytetään ammattinimikkeen perusteella termejä "ylin" tai "alin" sosioekonominen asema, niin yksittäisten ammattiryhmien kohdalla luokittelu ei suinkaan kuvaa korkeaa tai alhaista aineellista elintaso.

Vanhempien koulutustaso on ammatin ohella toinen keskeinen väline, jolla tavallisesti arvioidaan perheen sosiaalista asemaa ja samalla lapsen sosiaalista taustaa. Huoltajien koulutustaso ennakoii vahvasti lapsen koulutusta (ks. Kivinen & Rinne 1995). Tutkimuksissa on käytetty perheen pääasiallisen huoltajan eli yleensä isän koulutusta.

Liljander (1996, 27-28) laski tutkittavilleen "pääomakasauma-indeksin" viiden osoittimen avulla. Niitä olivat isän sosioekonominen asema (työntekijät, alemmat toimihenkilöt sekä ylempät toimihenkilöt), isän koulutusaste (perus-, keski- tai korkea-aste), tutkittavan kotipaikkakunnan koko ja sen koulutusaste sekä sukupuoli. Tämän avulla tutkija hahmotti korkeakoulukentän rakennetta, mille alueille koulutus pääomaa

on erityisesti kasautunut. Tässä tutkimuksessa vastaava "pääomakasauma-indeksi" lasketaan molempien vanhempien sosioekonomisen aseman ja koulutusasteen perusteella.

7.1.2 Kouluviihtyminen

Kouluviihtyminen on yhteydessä oppimismotivaatioon ja sitä kautta siihen, miten koulussa opitaan. Kouluviihtymisen selvittämisessä keskeisiä ovat oppilaiden omat kokemukset ja se, millaisen merkityksen he antavat koulunkäynnilleen. Kokemukset ovat luonnollisesti hyvin yksilöllisiä: samalla oppitunnilla oppilaat kokevat viihtyvänsä eri tavoin. Kokemukset kasautuvat kouluvuosien varrella, eräät saavat kannettavakseen epäonnistumisten taakkaa, toiset ovat onnekkaampia tekemisissään. Parhaallakaan viihtymisellä koulussa ei kuitenkaan voida taata kaikkien oppilaiden optimaalista oppimista, eikä koulun ainoana tehtävänä voikaan olla oppilaiden "viihdyttäminen" sanan varsinaisessa mielessä. Viihtymättömyys koulussa joka tapauksessa kasaa oppimiselle esteitä, joten oppilaiden kokemukset koulunkäynnistään eivät ole samantekeviä opettajille tai koulun ylläpitäjille.

Kouluviihtyvyys liittyy emotionaalisiin tekijöihin ja se on johdettavissa elämän laadun käsitteeseen, sosiaalisen elämisen laatuun. Liinamo & Kannas (1995, 109) tulkitsivat kouluviihtyvyyttä koulun ilmapiirinä ja sen vaikutuksena lasten emotionaalisiin kokemuksiin. Koulun kuormittavuus lisääntyi heidän havaintojensa mukaan koulunkäynnin edetessä.

Williams & Roeyn (1996, 195) ja Linnakylän (1996, 1997) mukaan kouluviihtyminen on kokonaisvaltaista ja se koostuu koulun tyypillisissä tehtävissä koetuista myönteisistä ja kielteisistä kokemuksista. Sellaisia koulun tehtäviä ovat 1) oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoaminen, 2) sosiaalisen identiteetin kehittyminen, 3) sosiaalinen arvostus ja vastuunotto sekä 4) oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus, joka parhaimmillaan toimii molempia kasvattavana tekijänä. Tutkijoiden Williams ja Batten kehittämästä kouluviihtyvyyden arviointilomakkeesta on Linnakylä muokannut suomenkielisen version. Käytetty arviointimenettely erotteli edellisten neljän lisäksi vielä kaksi muuta kouluviihtyvyyden ulottuvuutta, nimittäin yleinen kouluviihtyvyys ja

koulukielteisyys. Williams & Roey (1996, 197 - 199) päättelivät, että ulottuvuudet ovat yleisiä, kansainvälisiä ja ulottuvat yli eri kulttuurien. Seitsemässä länsi-Euroopan maassa ja Yhdysvalloissa tehtyjen mittausten perusteella koululaiset kokevat viihtymisen koulussa siten, että sitä voidaan arvioida yhteisillä käsitteillä. Edellisen perusteella kouluviihtyvyys operationalisoidaan kuudeksi ulottuvuudeksi, jotka on kyetty myös validoimaan empiirisesti melko luotettavasti (ks. Linnakylä 1996b; Williams & Roey 1996).

Linnakylä (1997, 1996, 82) selvitti kouluviihtyvyyttä tutkimalla 1379 suomalaisnuoren (8. lk) asenteita koulua kohtaan. Hänen mukaansa oppilaan kotitausta vaikuttaa kouluviihtyvyyteen siten, että oppilaan kokema status luokassa on korkeampi ylempään sosiaaliryhmän lapsilla. Lasten kotitaustat tulevat mukaan heidän välisiinsä suhteisiin luokassa. Kouluviihtyvyyden muita osa-alueita (yleinen kouluviihtyvyys, opettaja-oppilas -suhteet, oppilaan kokema kouluidentiteetti, koulusuoriutuminen ja negatiiviset tunteet) ei niinkään selittänyt enää kotitausta, vaan sukupuoli, hyvä lukutaito ja suunniteltu pitkäaikainen koulutus.

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä arvioitiin samalla mittarilla (liite 2). Kyselylomakkeessa vastaaja ilmaisi rastittamalla saman- tai erimielisyytensä 29 väitelauseeseen. Asteikko oli neliportainen: (4) täysin samaa mieltä - (1) täysin eri mieltä. Niiden perusteella muodostettiin kuusi summamuuttujaa ja tilastollisten analyysien perustana käytettiin niiden keskiarvoja.

7.1.3 Koulumenestys ja lukutaito

Tutkimuksessa selvitettiin oppilaan menestystä peruskoulussa. Sitä kuvattiin kevättodistuksen arvosanoilla (äidinkieli, matematiikka, kaikkien aineiden keskiarvo ja käyttäytymisnumero) kolmannelta yhdeksännelle luokalle. Arvosanat koottiin oppilaskorteista, kuten vuosittaiset poissaolotkin.

Oppilaan todellista lukutaitoa arvioitiin käyttämällä kansainvälisen lukutaitokokeen mittaria, jolla arvioitiin suomalaiskoululaisten lukutaitoa vuonna 1991 laajassa eri maiden välisessä vertailututkimuksessa. Koe toteutettiin kevätlukukaudella (huhtikuu) oppilaiden ollessa kahdeksannella luokalla. Kokonaisuudessaan kokeen suoritta-

miseen kului aikaa kolme oppituntia. Erityisopetukseen osallistumista tiedusteltiin tutkittavien koululaisten erityisopettajilta, jotka muistinvaraisesti ilmoittivat oppilasluehtelon perusteella kunkin osallistumisen määrän, aiheen ja ajankohdan lukukauden tarkkuudella.

7.2 Tutkimusaineiston kokoaminen

Tutkittavina oli 99 jämsänkoskelaista vuonna 1979 syntynyttä nuorta. Tutkimusaineisto koostui nuorten lukutaitotutkimuksesta (ks. Linnakylä), todistusarvosanoista luokilla 3 - 9, erityisopetukseen osallistumisesta sekä nuorisosteella tehdystä kyselystä.

Keväällä 1994 tutkittavat tekivät kansainvälisen lukutaitokokeen (Linnakylä 1995, 1996), jolla koottiin tämän tutkimuksen perusaineisto. Tuolloin he olivat peruskoulun 8. luokalla. Tutkimuksella haettiin tietoa koko ikäluokan lukutaidon tasosta valtakunnallisessa vertailussa. Tulosten mukaan he osasivat lukea kertovia tekstejä, asiatekstejä ja dokumentteja samantasoisesti kuin muut samanikäiset peruskoululaiset, joten ikäluokka oli lukemisen taidoiltaan tyypillistä suomalaista nuorisoa.

Keväällä 1997 koottiin oppilaskorteista heidän kevätarvosanansa peruskoulun kolmannelta aina yhdeksännelle luokalle äidinkielessä, vieraassa kielessä ja matematiikassa. Tällöin tallennettiin myös kaikkien aineiden keskiarvo, käyttäytymisnumero sekä poissaolojen määrä.

Ikäluokan erityisopettajat (Hilkka Törmälä, Kaisu Piirto ja Leila Kairaluoma) ilmoittivat erityisopetukseen osallistuneiden oppilaiden osalta miksi, milloin ja kuinka kauan nämä olivat olleet osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä. Tiedot merkittiin muistinvaraisesti, koska osallistumispäiväkirjoja ei ollut enää käytettävissä. Tietoja voidaan kuitenkin yleisiin tilastoihin verraten pitää melko luotettavina, sillä erityisopettajien ilmoituksen mukaan erityisoppilaiden osuus kaikista oli noin 16 %, mikä vastaa valtakunnallista osuutta. Käyttäytymishäiriöiden vuoksi oppilaista 7 % sai erityisopetusta, lukivaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien takia erityisopetuksessa olleiden osuus oli 16 % kaikista oppilaista. Puheopetuksessa oli 9 % ikäluokasta ja he kaikki saivat puheopetusta ala-asteella.

Lisäksi tutkittavat täyttivät huhtikuussa 1997 kyselylomakkeen, jolla he arvioivat nykyistä koulutustaan ja siihen päätymistään (liite 1). Pääosa tutkittavista valitsi peruskoulun jälkeen Jämsänkosken lukion tai Jämsänkosken liiketalouden ja tekniikan oppilaitoksen. Tähän kyselyyn vastasi 71 henkilöä, joten kato alkuperäisaineistosta oli 28 %. Osa oppilaista oli muuttanut muualle asumaan tai heidän nuorisostaan koulutuspaikkansa oli muualla kuin Jämsänkoskella. Oppilaanohjaaja Tuovi Liukkosen (Liukkonen 1997) tietojen mukaan ikäluokasta vain 2 henkeä oli jättäytynyt koulutuksen ulkopuolelle peruskoulun jälkeen.

Lukutaitomittari oli kaiken kaikkiaan 67-sivuinen vihkonen, joka sisälsi kertomuksia, asiatekstejä, dokumentteja ja diagrammeja sekä niihin liittyviä monivalintatehtäviä. Tutkimuksen suorittaminen vei aikaa kolme tuntia ja siihen käytettiin yhden huhtikuisen (1994) koulupäivän aamutunnit. Neljä koulusta tuolloin poissaollutta oppilasta teki tutkimuksen myöhemmin. Kyselyssä koottiin myös lukuharrastukseen liittyviä, kouluviihtyvyyttä kuvaavia sekä oppilaan sosiaalista taustaa ilmaisevia tietoja.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

7.3.1 Validiteetti

Sosioekonomisen aseman määrittelyyn liittyviä ongelmia käsiteltiin jo aiemmin tässä tutkimuksessa. Kun ihmisiä ja perheitä luokitellaan ryhmiin ammatin ja koulutuksen perusteella, ryhmistä tulee samankaltaisia vain hyvin yleisellä tasolla ja yksittäisiin esimerkiksi ammattiryhmiä koskeviin johtopäätöksiin ei ole mahdollisuuksia. Käytetty sosioekonominen luokitus on kuitenkin yleisessä käytössä ja se on käyttökelpoinen karkeassa luokittelussa.

Nuorille tehty kysely (liite 1) kevään 1997 koulutustilanteestaan, tyytyväisyydestä siihen ja siihen johtaneista perusteluista käsitti kaikkiaan kuusi kysymystä. Kysymykset sinänsä olivat ymmärrettävässä muodossa, mutta vastausvaihtoehtoja olisi voinut olla runsaammasti kysymyksessä numero neljä ("Mitkä syyt vaikuttivat eniten peruskoulun jälkeiseen koulutuksen valintaasi?"), sillä 90 % vastauksista jakautui kahdelle vaihtoehdolle, kiinnostus työtä kohtaan ja nykyinen koulu on välttämätön

ennen seuraavaa. Muutamaa ammattikoulun oppilasta ei tavoitettu ja yksi palautti lomakkeen täyttämättömänä.

Lukutaitotutkimus kohdistui luetun ymmärtämisen arviointiin käyttäen kolmenlaisia lukutehtäviä (kertovat, asiatekstit ja dokumentit). Mittari on validoitu sekä kansallisesti että kansainvälisestikin varsin laajoilla otoksilla (ks. Linnakylä 1996, 1997) ja sen validiteettia lukutaidon mittaamisen osalta voidaan pitää hyvänä. Muut osiot (lapsen lukuharrastuksen määrä ja kohteet, kodin lukumyönteisyys esim. kirjojen ja lehtien määränä, läksyjen määrä ja niiden suorittaminen jne.) perustuivat yksinomaan lasten ilmoittamiin tietoihin eikä niiden vastaavuutta todellisuuden kanssa ole vertailtu. On mahdollista, että esimerkiksi hitailla lukijoilla on ollut vaikeuksia ennättää suorittaa kaikkia tehtäviä.

Kouluviihtyvyyssmittarin validiteettia arvioitiin faktorianalyysillä. Kouluviihtyvyyden rakenteellista validiteettia voidaan pitää hyvänä, mikäli vastaajien käsitysten perusteella voidaan empiirisesti muodostaa teoreettista rakennetta vastaavat ulottuvuudet (vrt. Kerlinger 1985, 420). Rakenteellista validiteettia tutkittiin faktorianalyysin avulla (pääakselimenetelmä varimax-rotatoiden). Liitteessä 3 esitetään kouluviihtyvyyssmittarin väitteet sekä niiden teoreettinen ja empiirinen rakenne tutkimusaineistossa.

Toisin kuin Linnakylän (1996b, 208; 1997, 116) aineistossa kouluviihtyvyyden osiot jakautuivat kuuden sijasta viiteen ulottuvuuteen, jotka selittivät 46 % muuttujien yhteisestä varianssista. Teoreettisista ulottuvuuksista tässä tutkimuksessa yleinen kouluviihtyvyys sekä oppilaan ja opettajien väliset suhteet painoutuivat samalle ulottuvuudelle.

Tulosta selittää se, että kyse ei ole lukuisia eri kouluja käsittävästä otoksesta, vaan vastaajat tulevat yhdestä ainoasta koulusta ja koulun ilmapiiri ja kulttuuri oppilaiden viihtyvyyden näkökulmasta käsin liittyy vahvasti opettajiin.

7.3.2 Reliabiliteetti

Kouluviihtyvyyssmittarin osalta oli mahdollista myös laskea reliabiliteettia ilmaiseva estimaatti, jona käytettiin mittarin sisäistä konsistenssia kuvaavaa Cronbachin α -kerrointa. Sitä suositellaan käytettäväksi monivalintaan perustuvissa testeissä, kun

useita vastausvaihtoehtoja on tarjolla. Luonteeltaan alfa-kerroin on sellainen, että se vertaa yksilöiden osiokohtaista varianssia koko mittarin varianssiin. (Borg & Gall 1989, 260 - 261; Slavin 1984, 210.)

Kaikkien 29 muuttujan osalta Cronbachin α on .88 (N = 99), mitä voitiin pitää hyvänä. Taulukossa 5 esitetään kouluviihtyvyyssmittarin reliabiliteettikertoimet osa-alueittain ja vertailuna Linnakylän (1997, 115) vastaavan tutkimuksen α -kertoimet.

TAULUKKO 5: Kouluviihtyvyyssmittarin reliabiliteetti osa-alueittain

Kouluviihtyvyyssmittarin osa-alue (osioiden lkm)	Kuorelahti 1997	Linnakylä 1997
koko mittari (29)	.88	.83
yleinen kouluviihtyvyys (5)	.78	.83
suhde opettajiin (5)	.80	.82
oppilaan status luokassa (5)	.78	.78
identiteetin kehittyminen (5)	.64	.71
usko menestymismahdollisuuksiin (5)	.67	.64
koulukielteisyys (4)	.59	.56

Osa-alueittain tarkasteltuna mittarin luotettavuus sisäisten konsistenssikertoimien valossa tarkasteltuna näyttää hyvältä yleisen kouluviihtyvyyden, oppilaan ja opettajien suhteen sekä luokassa koetun statuksen osalta. Sen sijaan identiteetin kehittyminen, usko menestymismahdollisuuksiin ja koulukielteisyys olivat sisäiseltä pysyvyydeltään korkeintaan tyydyttäviä.

Alfa-kertoimista pääteltiin, että mittarin kykyä erotella toisistaan kouluviihtyvyydeltään erilaisia ryhmiä voitiin pitää hyvänä yleisemmällä tasolla. Sen sijaan mittarin erottelukyky koulukielteisyyden osalta oli heikohko. Havaitut erot voivat siis sisältää mittausvirheestä (käsitteiden ymmärtäminen, mittaustilanne, satunnaiset tekijät) johtuvaa varianssia.

8 TUTKITTAVIEN KUVAILUA

Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 51 tyttöä ja 48 poikaa. Keski-ikänsä he olivat 8. luokalla vuonna 1994 huhtikuussa 14.8 vuotiaita. Sosiaaliselta taustaltaan he jakautuivat seuraavasti (taulukko 6).

TAULUKKO 6: Huoltajien sosioekonominen asema

Sosioekonominen asema	äidit	isät
työnantaja	2	4
yksinäisyrittäjä	5	10
ylempi toimihenkilö	5	8
alempi toimihenkilö	28	20
työntekijä	47	51
eläkkeellä	7	2
yhteensä	94	95

Yksinäisyrittäjät olivat tässä tapauksessa yleensä ammatiltaan maanviljelijöitä, jotka asuivat Koskenpäällä, noin 20 kilometrin päässä kaupungin keskustasta ja yläasteesta. Ikäsaattueen kotitausta vastaa täysin tilannetta myös muiden ikäluokkien osalta eli tutkittavat muodostavat poikkileikkauksen Jämsänkosken sosioekonomisesta rakenteesta.

Kun tilannetta vertaillaan (taulukko 7) pelkästään palkansaajien osalta koko maahan, niin työntekijöiden suhteellinen osuus on korkeampi kuin muualla maassa (Tilastokeskus 1997). Työntekijöiden suhteellisen korkeaa osuutta selittää se seikka, että kaupungin elinkeinoelämää hallitsee kansainvälisestikin ottaen suuri paperiteolli-

suusyritys, joka on toiminut paikkakunnalla jo yli sata vuotta. Palkkatyöläisyyden perinne elää hyvin voimakkaana, mikä luo sellaista kulttuuripääomaa, joka ei välttämättä suosi koulutusta.

TAULUKKO 7: Huoltajapalkansaajien sosioekonomisen aseman vertailu koko väestöön.

Sosioekon. asema *	isät (79) %	miehet %	äidit (80) %	naiset %
ylempi toimihenkilö	10,1	25,3	6,3	18,6
alempi toimihenkilö	25,3	21,5	35,0	55,7
työntekijä	64,6	51,7	58,8	24,9
yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0

* vertailussa eivät ole mukana yrittäjät

Paikkakunnalla on yli vuosisatainen perinne suurteollisuuspitäjänä ison paperitehtaan ympärillä. Tehdas on tarjonnut työpaikkoja asukkaille. Työntekijöiden osuus oli selvästi suurempi kuin koko väestön parissa, erityisesti naisilla. Kun suomalaisilla naisilla yleisin sosioekonominen asema oli alempi toimihenkilö, niin tutkittavien äidit kuuluivat yleensä työntekijöihin.

Koulutukseltaan tutkittavien vanhemmat olivat hieman keskimääräistä vähemmän koulutettuja. Tutkittavien isien ja äitien koulutausta verrattuna 35 - 40 - vuotiaiden koulutukseen esitetään taulukossa 8.

TAULUKKO 8: Vanhempien koulutus

Koulutuksen pituus	Väestö 35 - 40 v	Isät (N = 87)	Äidit (N = 86)
perusaste	29,0 %	40,2 %	33,7 %
keskiaste	61,9 %	50,6 %	59,3 %
korkea-aste	9,1 %	9,2 %	7,0 %
yhteensä	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Sekä sosioekonomisen aseman että koulutuksen perusteella tutkittavia voitiin pitää sellaisena ryhmänä, jossa koulutustaso on selvästi alhaisempi kuin väestön parissa yleensä. Lasten vanhempien kouluttautuminen on jäänyt koko väestöön nähden useammin pelkän perusasteen varaan. Paikkakunnan koulutuksellista rakennetta on muovannut suuryhtiön tarvitsema työvoima, jonka enemmistölle ei ole asetettu pitkää koulutusuraa edellyttäviä kvalifikaatioita.

9 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset raportoidaan ongelmittain. Keskeisenä tarkastelukulmana on kodin kulttuuritaustan yhteys koulutukseen ja menestymiseen koulussa. Aluksi tarkastellaan kouluarvosanoja ja niiden pysyvyyttä koulu-uralla.

9.1 Arvosanat koulumenestystä kuvaamassa

Oppilaiden arvosanojen keskiarvot sijoittuivat kaikki numeroiden 7 ja 8 välille. Taulukossa 9 esitetään äidinkielen, ensimmäisen vieraan kielen (englanti tai venäjä), matematiikan ja todistuksen kaikkien aineiden keskiarvojen keskiarvot vuosiluokittain kolmannelta yhdeksännelle.

TAULUKKO 9: Äidinkielen, vieraan kielen, matematiikan ja käyttäytymisen numeroiden sekä kaikkien aineiden keskiarvojen keskiarvot luokilla 3 - 9.

Arvostelu	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Äidinkieli	7,97	7,96	7,88	7,71	7,94	7,56	7,57
Vieras kieli (EN / VE)	7,89	7,56	7,69	7,79	7,66	7,84	7,48
Matematiikka	7,91	8,00	7,78	7,57	7,55	7,33	7,22
Keskiarvo	7,74	7,74	7,75	7,82	7,77	7,68	7,67
Käyttäytyminen	9,17	9,27	9,27	8,80	8,53	8,31	8,21

Äidinkielen arvostelussa oppilaiden arvosanat lähtivät kolmannelta luokalta korkealta ja laskivat kuudennelle tullessa. Seitsemännellä luokalla aloitettiin alusta siinä mielessä, että oppilaat saivat yhtä hyviä numeroita kuin kolmannella

ollessaan. Seuraavana vuonna kahdeksannella ollessaan oppilaat joutuivat toteamaan äidinkielen numeroidensa putoamisen, sillä numerot tippuivat keskimäärin lähes 0,4 numeroa alemmas.

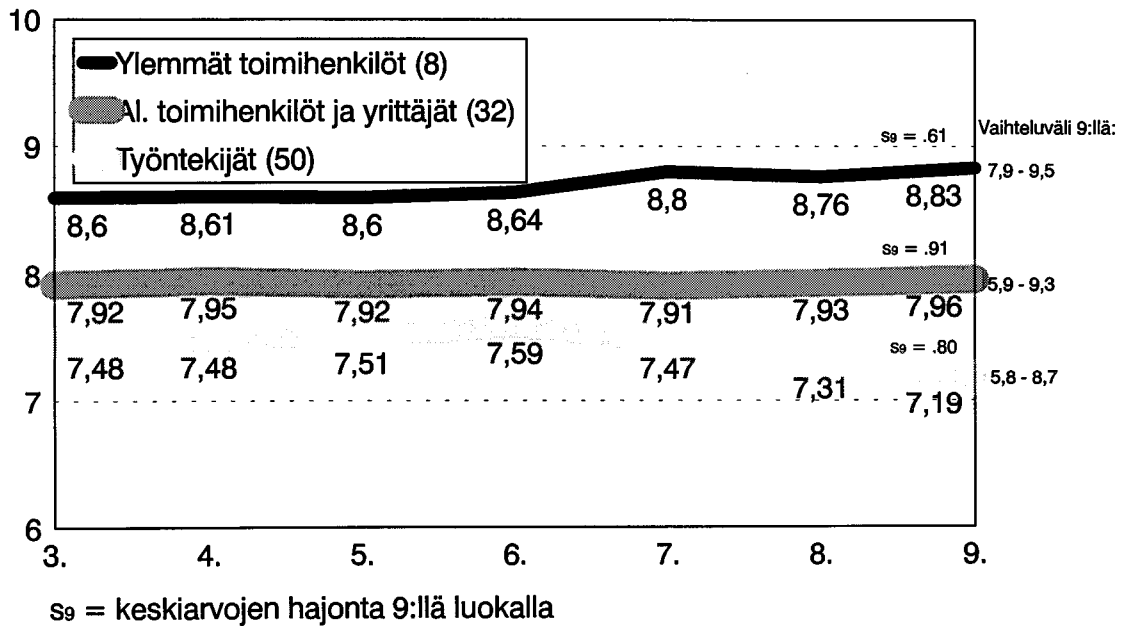
Lähes yhtä iso numeroiden huononeminen tapahtui vieraan kielen kohdalla, mutta vuotta myöhemmin. Yhdeksännen luokan arvostelu oli keskimäärin 0,36 yksikköä ankarampi kuin kahdeksannella.

Matematiikassa numerot olivat neljänneltä luokalta lähtien alamäessä ja neljännen ja yhdeksännen luokan matematiikan numeroiden keskiarvojen välinen ero oli 0,78.

Numeroiden huonontuminen voi kuvastaa sitä, että tavoitetaso eri aineissa nousee ja opittavien asioiden määrä lisääntyy ja tällöin osa oppilaista ei saavuttanut asetettuja tavoitteita. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan lähemmin, millaisia eroja koulumenestyksessä ilmeni.

9.1.1 Sosioekonomisen taustan ja koulumenestyksen yhteys

Ongelman tarkastelulla haluttiin saada valaistusta siihen, millainen yhteys oppilaan kodin sosioekonomisella asemalla on kouluarvosteluun. Jo aikaisempien tutkimusten perusteella (mm. Kuusinen 1992) oli aihetta odottaa, että pitkälle koulutettujen vanhempien lapset olisivat koulumenestykseltään paremmin selviytyviä kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapset. Tässä tutkimuksessa haluttiin erityisesti kiinnittää huomiota siihen, kuinka iso tuo ero olisi ja kuinka suuri olisi arvosanaputken välissä kussakin ryhmässä. Kuviossa 5 esitetään oppilaiden keskiarvot vuosiluokittain isän sosioekonomisen taustan mukaisissa oppilasryhmissä. Tarkastelussa on yrittäjät ja alemmat toimihenkilöt yhdistetty samaan luokkaan, sillä erillisinäkin ryhminä näiden lasten keskiarvot olivat hyvin lähellä toisiaan.



KUVIO 5: Kevättodistuksen kaikkien aineiden keskiarvot isän sosioekonomisen aseman mukaisissa oppilasryhmissä.

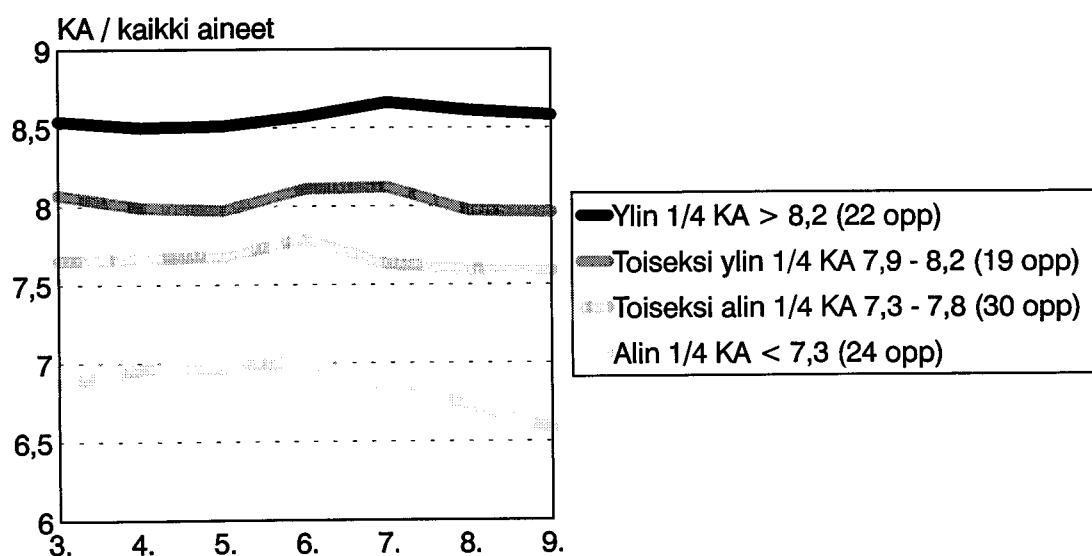
Kuvio ensinnäkin osoittaa sen, että kotitaustalla oli ennako-odotusten mukaisesti selvä yhteys lapsen yleiseen koulumenestykseen arvosanoilla mitattuna. Parhaiten ja heikoiten menestyneiden ryhmien välinen keskiarvojen erotus oli alasteella noin yhden arvosanan verran, mutta yläasteella ero oli lähempänä kahta arvosanaa.

Kuvaajien leveys heijastelee arvosanaputken välystä, missä rajoissa keskiarvot vaihtelivat. Pelkkien keskiarvojen tarkastelu pelkistäisi kuvaa liiaksi, sillä todellisuudessa arvosanaputket ovat niin leveitä, että ne peittävät toisensa ainakin osittain. Pienin vaihtelu oli ylempien toimihenkilöiden lasten keskiarvoissa, jossa hajonta oli .61 yksikköä. Vaihteluväli oli puolestaan levein alempien toimihenkilöiden ja yrittäjien lapsilla (.91).

9.1.2 Keskiarvojen pysyvyys peruskouluaikana

Kolmannen luokan keskiarvojen perusteella oppilaat ryhmiteltiin neljään, suurinpiirten

yhtä suureen ryhmään. Ylimpään ryhmään tulivat ne, joiden kaikkien aineiden keskiarvo oli kolmannen luokan keväällä yli 8,3 (22 oppilasta) ja toiseksi ylimpään ne, joiden keskiarvo oli 7,9 - 8,2 (19 oppilasta). Toiseksi alimpaan ryhmään (keskiarvo 7,3 - 7,8) sijoittui 30 oppilasta ja alimman ryhmän 24 oppilaalla kevättodistuksen keskiarvo oli alle 7,3. Kuviossa 6 tarkastellaan ryhmittäin kevättodistuksen keskiarvoja eri vuosiluokilla.



KUVIO 6: Todistuksen keskiarvot luokilla 3 - 9 kolmannen luokan todistuksen mukaisissa ryhmissä.

Tulokset ovat hyvin samankaltaisia Kuusisen (1992, 49) aineiston kanssa, jossa tutkittavana oli 700 oppilaan koulumenestys. Parhaiten ja heikoimmin menestyneiden keskiarvot ovat molemmissa aineistossa lähes samansuuruisia, joten opettajien käyttämä arviointiskaalaa voidaan pitää melko yhdenmukaisena eri kouluissa.

Toinen merkille pantava seikka on “hyvien” ja “huonojen” eron kasvaminen yläasteella. Parhaan neljänneksen keskiarvot pysyvät ennallaan, mutta heikoimpien keskiarvot huononevat. Näyttää siltä, että ala-asteella luokanopettajat kannustaisivat heikommin menestyviä oppilaitaan nostamalla tasaisesti hieman heidän numeroitaan. Yläasteella heikoimmin menestyvät saavat yhä huonompia arvosanoja. Ala-asteella opettajat saattavat perustaa arviointiaan enemmän oppilaan omaan yrittämiseen ja vertaavat tämän suoritusta aikaisempaan. Arvioinnissa voivat painottua myös muut

seikat kuin pelkkä tiedollinen osaaminen.

Tuloksessa ei hämmästyä se, että erot ovat verraten pysyviä. Voidaan sen sijaan kysyä, onko perusteltua aloittaa numeroarvostelu, oppilaiden paremmuuden vertailu todellakin jo kolmannella luokalla? Kannustaako nykyinen menettely heikoimpia oppilaita? Tarjoaako koulu riittäviä mahdollisuuksia poiketa ennustetulta radalta, jos oppilas todellisuudessa olisikin lahjakas, mutta koulumenestyksellä arvioiden ei?

Mikäli toisaalta esitetyn kaltaisia putkia ei olisi ilmaantunut, niin silloin arviointia täytyisi pitää täysin sattumanvaraisena ja arvioitsijan omiin luokitteluihin perustuvana. Tällöin koko arvioinnin funktio olisi sama kuin lottonumeroiden arvonta.

9.1.3 Sukupuolten väliset erot koulumenestyksessä

Tutkittavia tarkasteltiin lähemmin sukupuolen mukaan. Joukon pienuuden takia tyttöjä ja poikia ei kuitenkaan ryhmitelty pienemmiksi joukoiksi esimerkiksi sosiaalisen taustan, lukemisharrastuksen tai jonkun muun tekijän perusteella, sillä tällöin mahdollisesti havaittuja eroja ei olisi voitu tilastollisin keinoin varmentaa. Koulumenestyksen kriteereinä pidetään äidinkielen ja matematiikan numeroita kevättodistuksessa sekä kaikkien aineiden keskiarvoa. Niiden lisäksi tarkastellaan tyttöjen ja poikien kouluun asennoitumista käyttäytymisnumeron ja poissaolojen määrän lävitse sekä vielä koulu-viihtyvyyttä.

Tytöt yleensä menestyvät poikia paremmin koulussa arvosanoin mitattuna, eivätkä jämsänkospelaiset koululaiset tehneet poikkeusta tässä suhteessa. Tyttöjen koulunumerot olivat yksiselitteisesti paremmat kuin poikien. Tyttöjen kevättodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo oli 0,6 - 0,7 numeroa suurempi kuin poikien. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevän tasoinen ($p < .001$) kaikilla luokka-asteilla.

Äidinkielen arvostelussa ero on vielä suurempi: peruskoulun päättövaiheessa poikien äidinkielen numeroiden keskiarvo oli 1,5 numeroa pienempi kuin tyttöjen. Numerot poikkesivat toisistaan erittäin merkitsevällä todennäköisyystasolla ($p < .001$). Tyttöjen ja poikien arvostelun ero näkyi koko peruskoulun ajan ja yläasteella se suureni. Yläasteelle tullessaan oppilaan äidinkielen numero nousi hienokseltaan, kääntyi laskuun kahdeksannella luokalla ja viimeisenä kouluvuonna sukupuolten

väläinen ero kasvoi suurimmilleen äidinkielessä.

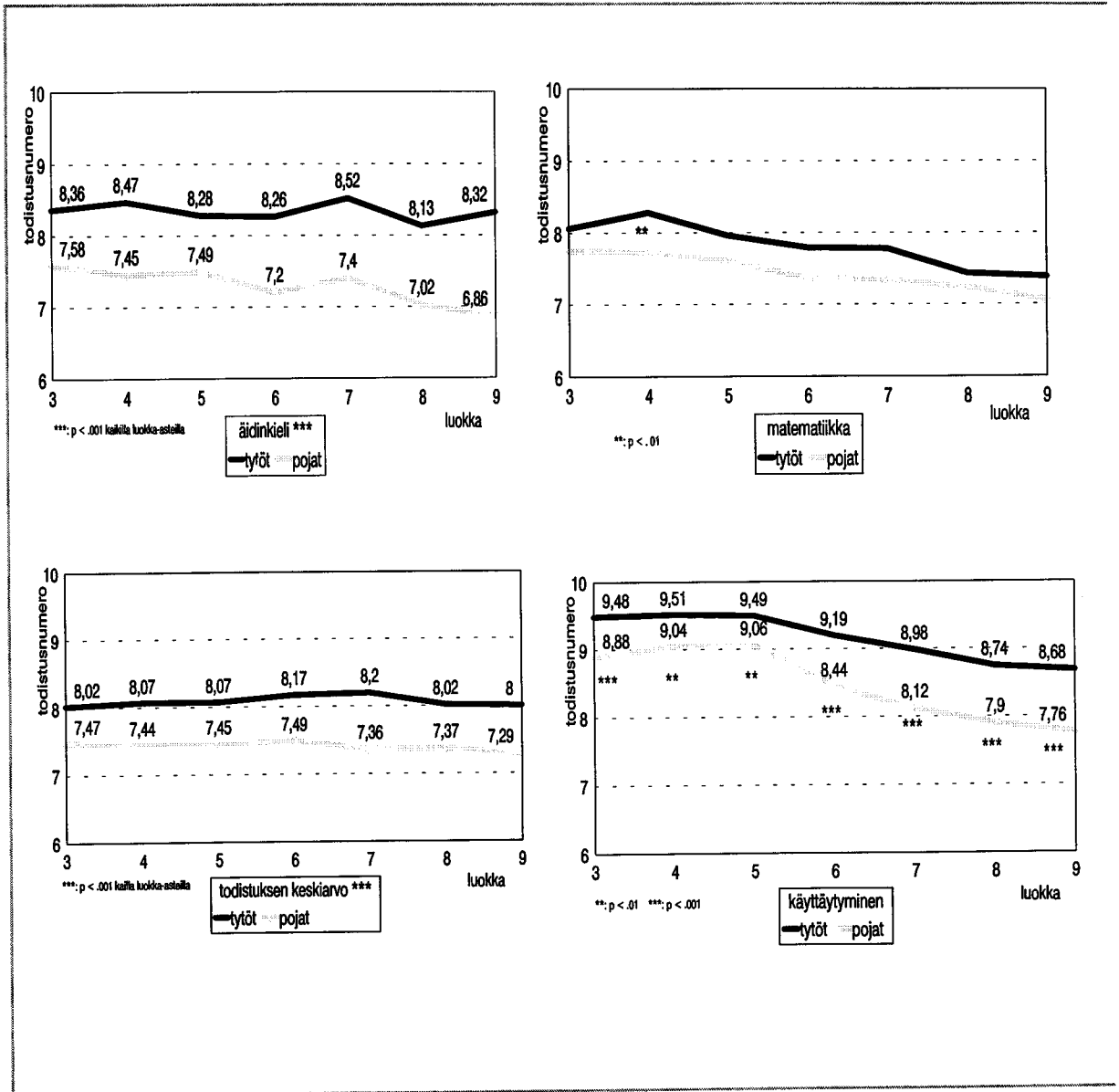
Äidinkielen arvosana annetaan yhtenä numerona, joka sisältää kirjoittamisen, lukemisen, kirjallisuuden ja kielentuntemuksen osa-alueet. Julkunen (1997, 73 - 79) kuvailee 40 nuoren haastatteluaineistoon perustuen erilaisia lukijamuotokuvia. Hänen mukaansa ala-asteen ahmimisikä on takana yhdeksännellä luokalla ja silloin lukemisesta on joko tullut harrastus tai sitten ei. Lähes puolet tutkituista nuorista tunnustautui lukijaksi 20-vuotiaana, toinen puoli on satunnaisia lukijoita tai sitten hyvin harvoin lukevia. Lukijoiksi tunnustautuvista 11 on naisia ja 8 miestä. Satunnaisista lukijoista neljä nuorta miestä syyttää lukemattomuudestaan koulua ja äidinkielen opetusta, jolloin luettavaksi tyrkytettiin liian lapsellisia kirjoja heidän mielestään.

Matematiikassa ero oli pieni. Neljännellä luokalla arvosanojen keskiarvot poikkesivat puoli numeroa, jolloin ero oli tilastollisestikin merkitsevä ($p < .01$). Muilla luokilla ero oli 0,3 numeron suuruinen eikä se ollut tilastollisesti merkitsevän suuruinen. Arvostelun suunta kuitenkin oli yhdenmukainen muiden arvosanojen kanssa sikäli, että tyttöjen numerot olivat hieman paremmat. Kupari (1993, 96) totesi matematiikan kouluarvostelussa tapahtuneen siirtymän vuosien 1979 ja 1990 välillä siten, että hyviä arvosanoja annetaan nykyään enemmän ja huonoja vähemmän. Hän näki taustalla matematiikan yleisen suoritustason nousun, tavoitearvioinnin sekä luopumisen tasokurssijärjestelmästä. Kun tyttöjen ja poikien ($N = 1030$ neljäsluokkalaista) matematiikan osaamista mitattiin, ei havaittu sukupuolten välillä mainittavia eroja. Arvosanojen välillä tässä tutkimuksessa näkyvä suuntaa-antava ero lienee tulkittavissa niin, että koulun antama tyttölisä nosti heidän arvosanojaan.

Käyttäytymisen arvostelussa sukupuolten erilaisuus koululaisina näkyi selvänä. Ero tyttöjen hyväksi säilyi koko kouluajan ja päättövaiheessa tyttöjen käytösnumerot olivat keskimäärin numeron verran parempia kuin poikien ja ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevän tasoinen ($p < .001$). Käyttäytymisen arvosanan perusteella oppilaiden käyttäytyminen "huononi" iän myötä, sillä ala-asteen alkuvaiheeseen verrattuna arvostelun taso putosi yläasteen päättövaiheessa lähes numeron. Tyttöjenkin käyttäytymisnumeroiden keskiarvot olivat pudonneet 9,5:stä 8,7:ään. Tason pudotusta selittää yhtäältä oppilaiden käyttäytymisen muuttuminen kasvamisen myötä, toisaalta yläasteen käyttäytymisen arvosanan kriteerit voivat olla toisenlaiset kuin ala-asteella. Yläasteella käyttäytymisen arvosana määräytyy kaikkien opettajien antamien käytösnumeroiden

keskiarvon perusteella, kun ala-asteella sen määrittämisestä päättää pääasiassa oma luokanopettaja.

Kuviossa 7 esitetään tyttöjen ja poikien äidinkielen, matematiikan, käyttäytymisen sekä kevättodistuksen kaikkien aineiden keskiarvot. Ryhmien välisten keskiarvojen erojen merkitsevyys testattiin t-testillä.



KUVIO 7: Tyttöjen ja poikien koulunumerot peruskoulun 3. - 9. luokilla

Kupari (1993, 99) totesi yli 3000 oppilaan aineiston perusteella, että matematiikan taidoissa ei sukupuolten välillä ollut eroja, vaan suoriutuminen erityyppisistä matematiikan tehtävistä oli lähes identtistä. Tyttöillä havaittiin tässä tutkimuksessa hieman parempia matematiikan numeroita, joskin on muistettava, että eron saattoi tilastollisesti merkitseväksi todeta vain 4. luokan kohdalla ($p < .01$). Muilla luokilla havaittua eroa voi pitää suuntaa-antavana, oireellisena. Ehkä siitä voisi päätellä ns. tyttölisän olemassaolon opettajien arvostelussa siten, että samanlaisesta taitotasosta huolimatta tyttöjä tarkastellaan suopeammassa katsannossa. Koulun kannalta oikean tyyppinen käyttäytyminen kantaa hedelmää parempina numeroina. Poikakulttuurissa koulutusta ja koulunkäyntiä ei arvosteta siinä määrin kuin tyttöjen keskuudessa ja heikommat arvosanat kompensoidaan jollakin muulla alueella.

9.2 Sosioekonomisen taustan yhteys lukutaitoon

Koulussa menestymiseen tarvitaan hyvää lukutaitoa. Ymmärtävän ja sujuvan lukutaidon avulla menestyy koulussa, sillä siellä pitää perehtyä erilaisiin teksteihin ja dokumentteihin. Millainen yhteys lukutaidolla oli sitten lapsen kulttuuritaustaan? Ovatko alhaisen koulutustason kulttuuritaustasta tulevat lapset huonompia lukijoita kuin sellaiset lapset, joiden vanhemmilla itsellään on pitempi koulutus?

Kysymykseen haettiin vastausta tarkastelemalla lukutaitokokeessa menestymisen ja isän koulutuksen sekä sosioekonomisen aseman perusteella operationalisoidun kulttuuritaustan välistä keskinäistä riippuvuutta. Kulttuuritaustaindeksi laskettiin summaamalla isän koulutuksen pistemäärä (1-5, jossa 1 tarkoittaa lyhyttä koulutusta ja 5 pitkää koulutusta) ja isän sosioekonomisen aseman pistemäärä (1-3, jossa 1 = työntekijät, 2 = alemmat toimihenkilöt ja 3 = ylemmät toimihenkilöt). Sen jälkeen tutkittavat jaettiin kulttuuritaustaindeksin perusteella kolmeen suurin piirtein yhtä suureen ryhmään. Ryhmässä yksi oli 28 henkeä (lukutaitopistemäärän keskiarvo = 76,54), toisessa 32 (ka = 81,22) ja kolmannessa, ylimmässä oli 25 henkeä (ka = 84,12). Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin lukutaitopistemäärän ja kulttuuritaustaindeksin välillä oli .332 ($p=.002$).

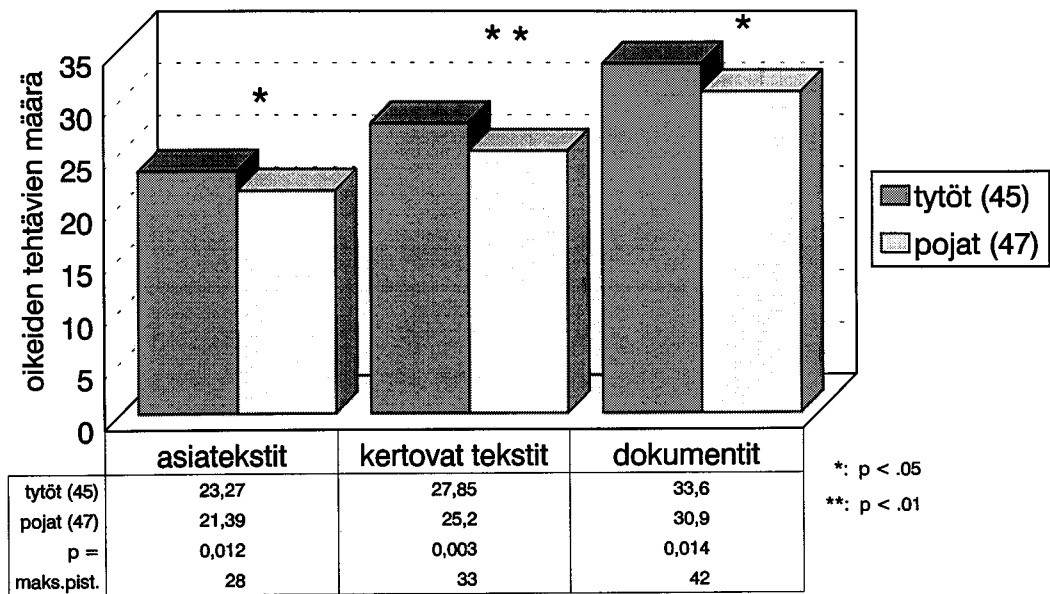
Tuloksen perusteella voidaan sanoa, että kulttuuritausta ja lapsen lukutaitokokeessa menestyminen korreloivat selvästi keskenään. Korrelaatiokerroin on tosin melko alhainen, mutta kuitenkin positiivinen ja selvästi nollaa suurempi. Lukutaitopistemäärien keskiarvo oli ensimmäisessä ryhmässä 76,54 ja kolmannessa ryhmässä 84,12. Vaikka pistemäärät erosivat selvästi toisistaan, niin ero ei ollut merkitsevä edes 10 % riskitasolla ($p = .108$). Asiallisesti pistemäärien erosta voidaan päätellä, että pitemmälle koulutettujen ja ylemmässä sosiaalisessa asemassa olevien isien lapset selviytyivät lukutaitokokeessa paremmin kuin vähemmän koulutettujen ja alemmassa sosiaalisessa asemassa olevien isien lapset.

Lasten lukutottumukset eivät eronneet toisistaan kulttuuritaustan mukaan. Esimerkiksi kirjaston käytön tiheys tai lukemiseen käytetty aika eivät eronneet toisistaan. 15-vuotiaat nuoret ilmoittivat lukevansa koulussa keskimäärin 112 minuuttia, kotona 100 minuuttia sekä vielä jossain muualla 34 minuuttia. Lukutaidossa kulttuuripääomaa merkittävämmäksi taustaselittäjäksi osoittautui sukupuoli.

9.2.1 Tyttöjen ja poikien menestyminen lukutaitokokeessa

Tytöt menestyivät poikia paremmin lukutaitokokeessa. Kuviossa 8 esitetään tyttöjen ja poikien menestyminen lukutaitokokeen asia- ja kertovien tekstien sekä dokumenttitekstien tulkinnessa. Kokeessa oli kuusi asiatekstiä, joissa oli yhteensä 28 tehtäväosiota, kuusi kertovaa tekstiä (33 tehtäväosiota) ja yhdeksän dokumenttitehtävää (42 osiota).

Tulos vastaa niin kansainvälisiä kuin kansallisiakin havaintoja (Linnakylä 1993, 36). Tytöt menestyivät poikia selvästi paremmin nimenomaan kertovien tekstien lukemisessa ja ymmärtämisessä. Kansallisessa 8.-luokkalaisten ($N = 1428$) lukutaitokokeessa vuonna 1991 tytöt suorittivat kertovista teksteistä oikein 82,4 % ja pojat 77,2 %. Tässä tutkimuksessa vastaavat luvut olivat tyttöillä 84,4 % ja pojilla 76,4 %. Tulos kertoo, että jämsänkoskelaisten 14-vuotiaiden lukutaito vastaa kansallista keskimääräistä tasoa ja että tyttöjen ja poikien välinen ero on hieman suurempi kuin vuoden 1991 kansallisessa kokeessa.



KUVIO 8: Tyttöjen ja poikien suoriutuminen lukutaitokokeen osa-alueilla

Asiateksteissä ja dokumenteissa sukupuolten erot olivat pienemmät. Dokumenttien tulkitsemisessä pojat olivat kansallisessa kokeessa yhtä hyviä kuin tytöt, tämän tutkimuksen poikien ero tyttöihin ilmeni melkein merkitsevänä myös näiden osioiden kohdalla. Tulos "sopii" jälleen kansallisiin havaintoihin, sillä Linnakylän ja Kankaanrannan vertailututkimuksessa lukutaidossa vuosien 1991 ja 1995 välillä havaittiin poikien dokumentaaristen tekstien ymmärtämisessä laskua (Linnakylä & Kankaanranta 1996, 413 - 414). Poikien lukutaito oli heikentynyt myös asia- ja kertovissa teksteissä, mutta tyttöjen osaaminen oli säilynyt ennallaan.

Poikien äidinkielen numerot olivat siis lähes 1,5 numeroa heikommät tyttöihin verrattuna 9. luokan keväällä. Koska lukutaidossa he myös todellisuudessa hävisivät tytöille yhteisillä mittareilla arvioiden, olivat huonommat koulunumerot myös odotettavissa. Äidinkielen opetukseen kuuluu lukemisen ohella myös muita osa-alueita kuten mm. kirjoittaminen, kirjallisuus, kielen rakenteellinen tuntemus ja viestintäkasvatus. Huomattavan suuri ero sukupuolten välillä äidinkielen koulunumeroissa antaa aiheita olettaa, että erot ovat havaittavissa myös muilla äidinkielen osa-alueilla ja ovat vain kasvattamassa tyttöjen ja poikien äidinkielen osaamisen taitoja. Julkusen (1997) tutkimuksessa ilmaantui, että lukemista harrastamattomille nuorille aikuisille oli lukemisesta jäänyt kouluajalta kielteisiä käsityksiä ja kokemuksia. Pitäisikin kysyä, millä tavoin varsinkin pojat voisivat kehittyä äidinkielen käyttäjinä ja kuluttajina

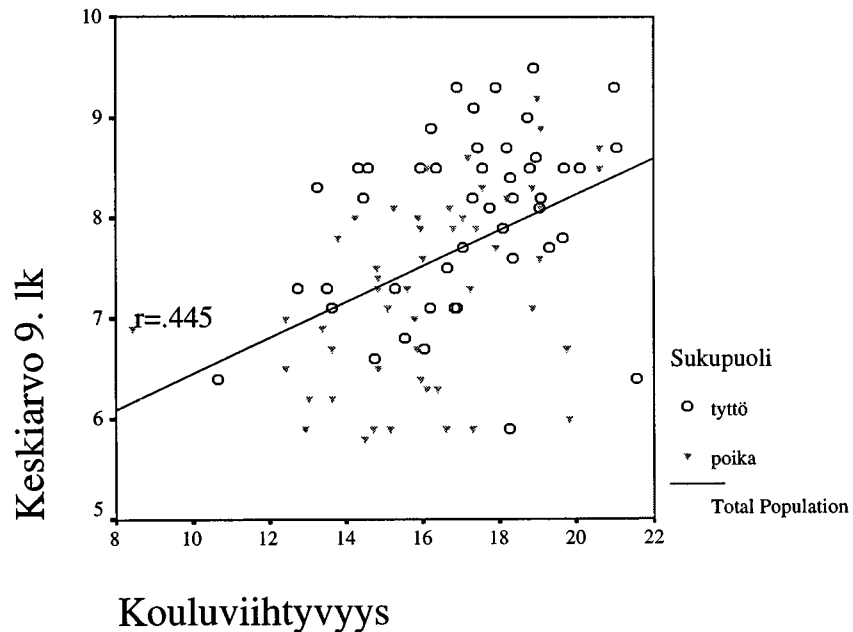
koulussa. Perinteinen opetus ei näytä osaamisen kuilua kaventavan, löytyisikö apua tietoverkoista ja tietotekniikasta oppimisen välineenä?

Yleensäkin poikien heikommasta koulumenestyksestä näyttäisi tulevan heille itselleen jonkinlainen rasite. Kotona ei olla tyytyväisiä menestymiseen ja Liinamo & Kannaksen (1995, 118) tutkimuksessa lähes neljännes (23 %) pojista oli sitä mieltä, että vanhemmat odottavat häneltä liikaa koulussa, tytöistä väitteeseen yhtyi vain 12 %. Pojista joka kolmas (37 %) koki suhteensa opettajiin rasittavana, tytöistä 24 %. Tyttöjä suosiva kouluarvostelu ja sen yhteys viihtymättömyyteen koulussa muodostaa esteitä poikien oppimiselle.

9.3 Jämsänkoskelaisnuorten kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyyttä arvioitiin Linnakylän (1996a ja b, 1997) käyttämällä 29 väittämää sisältävällä mittarilla, joka puolestaan perustuu Williams & Battenin kehittämään ja kansainvälisesti eri maissa testattuun mittavälineeseen (ks. Linnakylä 1996b).

Kouluviihtyvyys kuvaa oppilaan motivoituneisuutta yleensä koulunkäyntiin. Sen voi olettaa olevan yhteydessä myös koulumenestykseen. Kausaliteetin suuntaa ei tämän kyselyn avulla saa selville. Avoimeksi siis jää, johtuuko hyvä koulumenestys siitä, että oppilas viihtyy hyvin koulussa vai lisääkö hyvä koulumenestys viihtyvyyttä? Kouluviihtyvyyden estimoimiseksi laskettiin jokaiselle oppilaalle kuuden viihtyvyyssulottuvuuden perusteella yleinen kouluviihtyvyysindeksi, joka vaihteli välillä 8,45 - 21,55 (keskiarvo 16,65). Kouluviihtyvyyden ja -menestyksen välinen Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin oli $r = .445$ ($p < .01$). Viihtyvyys selitti 19,8 % yhdeksännen luokan keskiarvon varianssista. Kuviossa 9 esitetään 8. luokan kouluviihtyvyyden ja 9. luokan keskiarvon välinen hajontakuviokuva ja regressiosuora.



KUVIO 9: Kouluviihtyvyyden ja 9. luokan keskiarvon hajontakuvi

Kuvion perusteella voi havaita lineaarisen yhteyden 9. luokan keskiarvon ja kouluviihtyvyyden välillä. Oppilaan hyvä yleinen kouluviihtyvyys 8:nnella ennusti vuoden päästä hyvää keskiarvoa 9. luokan päästötodistuksessa. Yksittäisten oppilaiden keskiarvon ennustaminen kahdeksannen luokan viihtyvyyden perusteella on tosin enemmän arvailua. Esimerkiksi 18 kouluviihtyvyydspistemäärä ennusti noin keskiarvoksi noin kahdeksan, todellisuudessa se vaihteli alle kuudesta yli yhdeksään.

Kaikki kouluviihtyvyyshuuttajat yhdessäkin selittivät vain vajaan neljänneksen (24,3 %) yhdeksannen luokan kevättodistuksen keskiarvon varianssista. Yksittäisenä tekijänä kouluviihtyvyys on kuitenkin kouluyhteisössä merkittävä huomion arvoinen seikka. Oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus sekä sen laadun kokeminen on yhteydessä oppimiseen ja koulun ilmapiiriin.

9.3.1 Kouluviihtyvyys ja sosiaalinen tausta

Kun kouluviihtyvyyttä ja siinä koettuja eroavaisuuksia vertailtiin kulttuuripääomaluokitukseen perustuen, ei tilastollisesti merkitseviä ryhmien välisiä eroja juurikaan löydetty.

Tutkittavat ryhmitteltiin uudelleen isän sosioekonomisen taustan mukaan. Ensimmäiseen ryhmään (22 oppilasta) luokiteltiin ylemmät toimihenkilöt mukaan luettuna työnantajat, pienyrittäjät sekä maanviljelijät. Toinen ryhmä koostui alempien toimihenkilöiden lapsista (20) ja kolmanteen sijoitettiin työntekijäisten lapset (51), joka olikin lukumäärältään suurin ryhmä.

Viihtyvyyttä tarkasteltiin muodostamalla kouluviihtyvyyden osa-alueittain summamuuttujat siten, että laskettiin vastaajakohtainen keskiarvo asianomaista viihtyvyydsaluetta kuvaaville väitelauseille, joita oli kullakin osa-alueella 4-5 kappaletta. Kun summamuuttujien eroja tarkasteltiin ylempien toimihenkilö- ja työntekijäperheiden jälkeläisten välillä t-testillä, niin havaittiin että erot olivat vähintään merkitsevän tasoiset ($p < .01$) muissa paitsi koulukielteisyydessä, jossa eroa ei ollut. Taulukossa 10 esitetään summamuuttujien keskiarvot ja erojen merkitsevyys t-testillä laskettuna.

TAULUKKO 10: Ylempien toimihenkilöiden ja työntekijöiden lasten kouluviihtyvyys.

Viihtyvyydsalue	keskiarvo ¹		t-arvo	p =	merk. taso ²
	yl. toimihlö (22)	työntekijät (51)			
Yleinen kouluviihtyvyys	2,73	2,15	4,19	.000	***
Opettaja-oppilas -suhde	2,85	2,50	3,09	.003	**
Status luokassa	3,02	2,45	4,58	.000	***
Identiteetti koulussa	3,34	3,01	3,02	.004	**
Menestymismahdollisuudet	3,51	3,04	3,58	.001	***
Koulukielteisyys	2,03	2,15	.82	.415	n.s.

¹ (1) täysin eri mieltä, (2) melkein eri mieltä, (3) melkein samaa mieltä, (4) täysin samaa mieltä

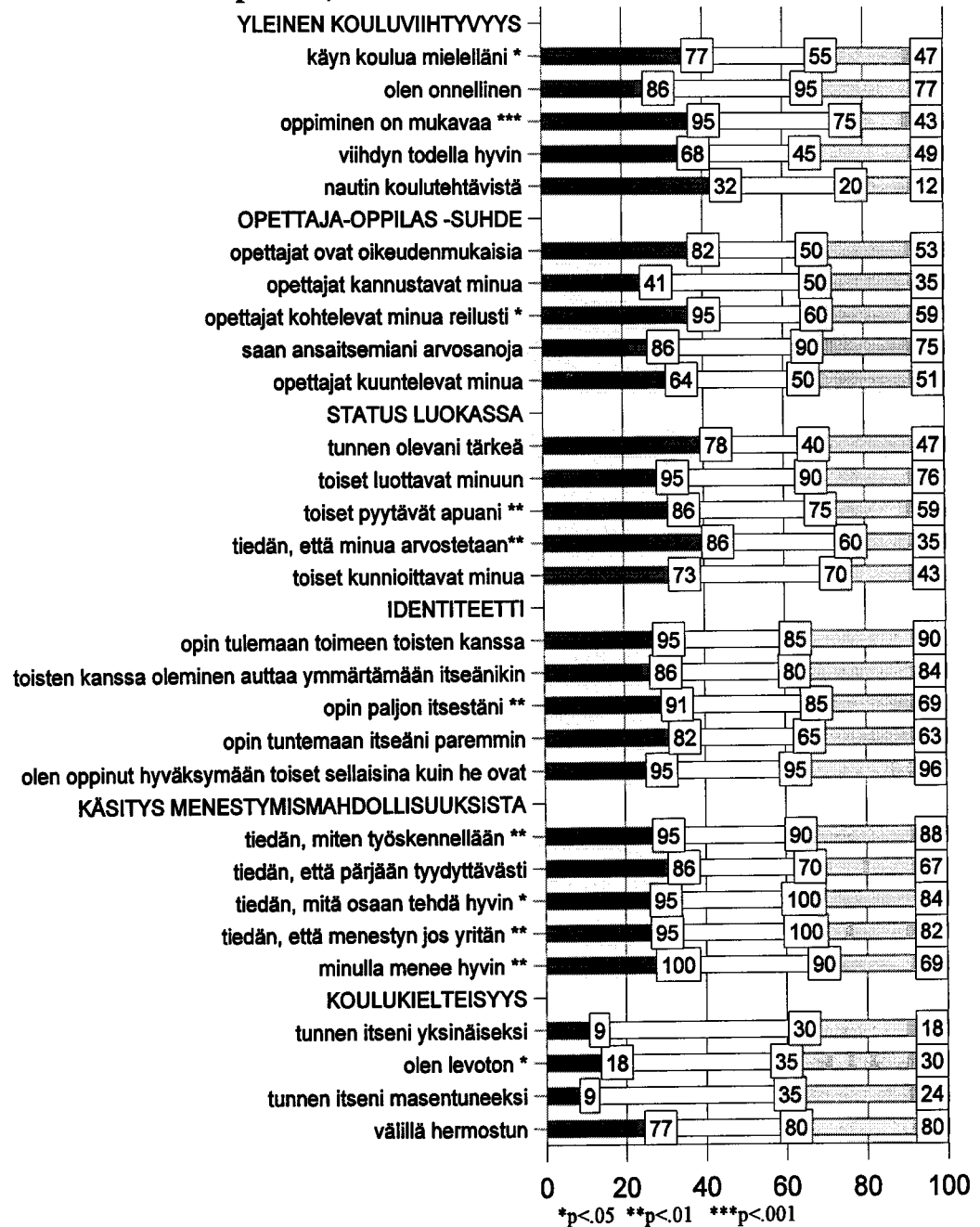
² ***= erittäin merkitsevä, **= merkitsevä, n.s.= ei merkitsevä

Tulosten perusteella voitiin päätellä, että enemmän koulutettujen, ylempien toimihenkilöiden tai yrittäjien lapset viihtyivät paremmin koulussa kuin työntekijöiden lapset. He pitivät suhdetta opettajiin yleensä positiivisena ja kannustavana samoin kuin asemaansa koulussa hyvänä kavereidensakin silmissä. Usko omaan menestymismahdollisuuksiin oli heillä samoin selvästi vahvempi, olihan heillä siitä jo kertynyt koulu-

vuosiensa varrelta selvää näyttöä todistuksissaan hyvinä numeroina. Negatiiviset tunteet koulussa, levottomuus, yksinäisyys ja masentuneisuus olivat kummassakin ryhmässä suunnilleen yhtä harvinaista. Noin viidennes tai neljännes oppilaista vastasi asiaa koskeviin väitteisiin olevansa niistä samaa mieltä.

Kouluviihtyvyyksmittarin muuttujakohtaiset tulokset esitetään kuviossa 10 ryhmiteltynä viihtyvyyden kuuden ulottuvuuden mukaisesti. Kuviossa esitetään väitteistä melkein samaa mieltä tai täysin samaa mieltä olleiden prosenttiosuudet vastaajista. Kuvioista ilmenevät myös ryhmien välisten erojen merkitsevyydet yksisuuntaisella varianssianalyysillä arvioituna.

Koulu on paikka, missä...



ylemmät toimihenkilöt (22)
 alemm. toimihenkilöt (20)

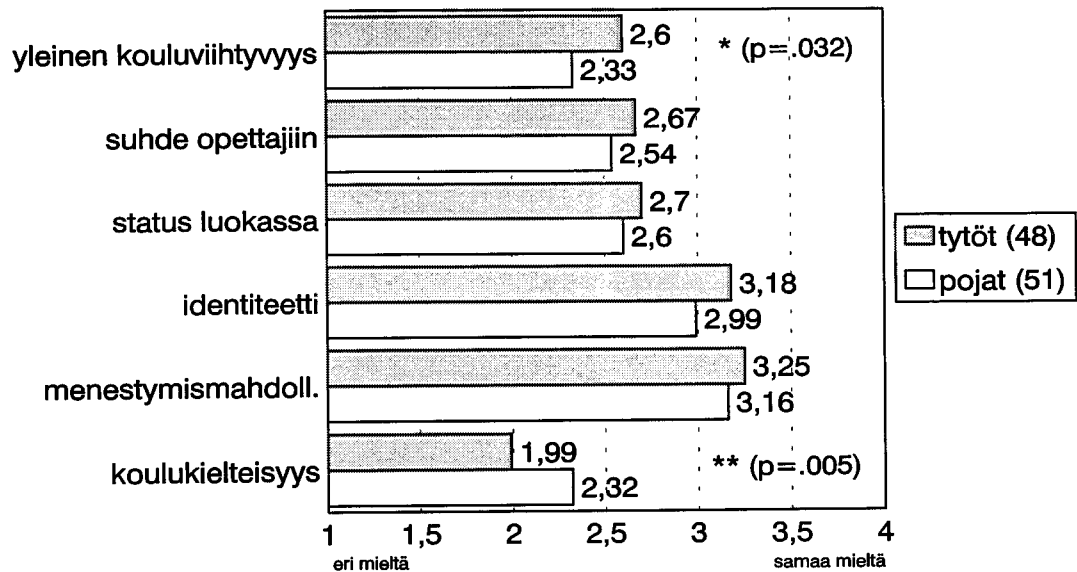
 työntekijät (51)

KUVIO 10: Erilaisista taustoista tulevien jämsänkoskelaislasten viihtyminen koulussa.

9.3.2 Tyttöjen ja poikien viihtyminen koulussa

Sukupuolet menestyvät eri tavoin koulussa siten, että tytöt saavuttavat parempia tuloksia kuin pojat koulunumeroilla mitaten. Erosivatko tytöt ja pojat sitten kouluviihtyvyydeltään toisistaan.

Kuviossa 11 esitetään tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyys osa-alueittain sekä havaittujen erojen merkitsevyytaso.



KUVIO 11: Tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyden vertailu.

Sukupuolittain tarkasteltuna eroja kouluviihtyvyydessä käytetyllä mittarilla ei juurikaan havaittu. Yleisen kouluviihtyvyyden keskiarvo oli tytöillä parempi 0,3 yksikköä neliportaisella asteikolla. Ero oli tilastollisesti lähes merkitsevä. Koulukielteisyydessä pojat kokivat olonsa koulussa samoin 0,3 yksikköä negatiivisemmin ja ero oli tilastollisesti merkitsevä.

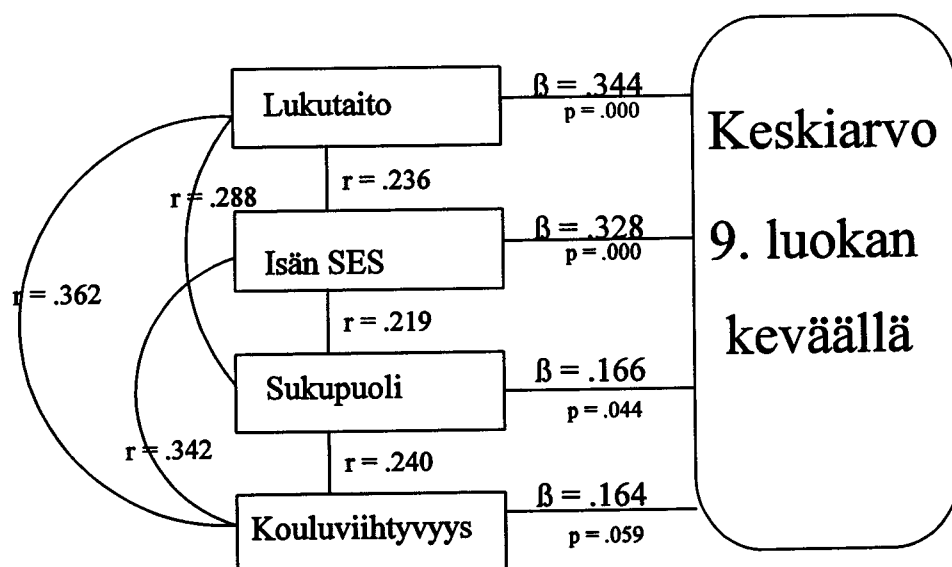
Tuloksesta oli pikemminkin pääteltävissä, että huolimatta isoista eroista koulumenestyksessä sukupuolten välillä, ei kouluviihtyvyydessä havaittu varmuudella eroa tyttöjen ja poikien välillä tässä tutkimusjoukossa. Linnakylän (1997, 121) laajemmassa, otantaan perustuvassa aineistossa sukupuoli oli tilastollisesti erittäin merkittävä erotteleva tekijä erilaisten viihtyvyysryhmien välillä. Syytä, miksi tässä aineistossa sukupuolten välillä ei näyttänyt olevan eroa, voidaan hakea otannasta. Saattaa olla, että kouluviihtyvyydessä Jämsänkosken yläasteella sukupuolella ei ole niinkään suurta

merkitystä kuin muilla taustatekijöillä. Kouluviihtyvyyden mielessä vallitsee koulussa näinollen tasa-arvo tyttöjen ja poikien kesken, vaikka pojat saavatkin huonompia numeroita.

Kouluviihtyvyydeltään erilaisten ryhmien olemassaoloa piti siis hakea muilla kriteereillä kuin sukupuolella.

9.3.3 Kouluviihtyvyys, sukupuoli, lukutaito ja kotitausta koulumenestyksen taustalla

Kaikkien neljän tekijän yhdysvaikutusta koulumenestykseen tutkittiin regressioanalyysin avulla, jotta saataisiin selville, millä niistä on vahvin yhteys koulumenestykseen. Kuviossa 12 esitetään graafisesti muuttujien väliset yhteydet standardoituina beta-kertoimina sekä taustamuuttujien keskinäiset korrelaatiokertoimet. Lukutaitoa estimoi lukutaitokokeen kokonaispistemäärä, isän sosioekonominen asema oli kolmiluokkainen (ylemmät ja alemmat toimihenkilöt sekä työntekijät) ja kouluviihtyvyyssmittarin kokonaispistemäärä ilmaisi kouluviihtyvyyttä.



KUVIO 12: Neljän taustamuuttujan yhteinen vaikutus 9. luokan todistuksen keskiarvoon

Malli selittää kohtuullisen hyvin koulumenestystä peruskoulun päättyessä. F-testin tulos on erittäin merkitsevä, $F(4,89) = 20,908$, $p = .000$. Valitut neljä muuttujaa selittävät riippuvan muuttujan (keskiarvo) varianssista 48,4 %, ($R = .696$). Selittävien muuttujien melko alhaisten keskinäisten korrelaatioiden perusteella voi päätellä, ettei taustamuuttujien välillä ole multikollineaarisuutta.

Sisällöllisestikin malli on mielekäs. Lukutaidon merkitys nousee voimakkaimpana koulumenestyksen ennustajana. Tässä tapauksessa kahdeksannen luokan lukutaidolla oli mallin neljästä selittävästä muuttujasta vahvin yhteys yhdeksannen luokan todistuksen keskiarvoon. Lähes yhtä suuri yhteys päästötodistuksen keskiarvoon oli isän sosioekonomisella asemalla. Isän korkea sosioekonominen asema ennusti lapsen hyvää koulumenestystä. Yllättävää kyllä, kouluviihtyvyys menestyksen selittäjänä jäi voimakkuudeltaan melko alhaiseksi ja se oli yhtä suuri kuin sukupuolen yhteys koulussa selviytymiseen. Onko niin, että kotitausta ja lukutaito ovat "kovia arvoja" ja sukupuoli ja viihtyvyys tulkinnallisia, "pehmeitä arvoja" koulumenestyksen kannalta? Määrääkö kotitausta koulumenestystä niin vahvasti, että viihtyvyystekijöillä ei ole kuitenkaan sellaista merkitystä lapsen koulusuoriutumisen kannalta kuin yleisesti uskotaan?

9.4 Opiskelu toisella asteella peruskoulun jälkeen

Keväällä 1995 tutkittavat osallistuivat yhteishakuun. Heidän valintansa vastasi yleistä trendiä lukion osalta, sillä ikäluokasta jatkoi 57 % yleissivistävää lukiota. Ammatillisen koulutuksen valitsi 41 %, kun samana vuonna koko valtakunnassa ammatillisiin oppilaitoksiin meni 32 % päättöluokkalaisista. Koulutuksen ulkopuolelle jättäytyi 2 % tutkittavista. Taulukossa 11 esitetään tutkittavien peruskoulun jälkeisiin opintoihin sijoittuminen ja vertailuna tilanne Suomen kaikkien yhdeksäsluokkalaisten osalta.

TAULUKKO 11: Vuonna 1995 syksyllä opiskelupaikka peruskoulun jälkeen

Koulumuoto	tutkittavat (99)	kaikki (63 900)
lukio	57	57 %
ammattillinen oppilaitos	41	32 %
peruskoulun 10. luokka	0	5 %
ei jatkanut opiskelua	2	6 %

Jämsänkoskella ei ollut peruskoulun lisäluokkaa (10. luokka) tuona vuonna valittavana. Sen muutamia vuosia jatkuneen alhaisen kysynnän takia vaihtoehtoa luokkaa ei ole muodostunut lainkaan 1990-luvulla. Nuorisoasteen oppilaitosten kilpailu oppilaista on vienyt kympiluokalta oppilaat. Peruskoulun jälkeen oppilaat ovat yleensäkin sijoittuneet nuorisoasteen kouluihin ja opiskeluaan jatkamattomien osuus on jäänyt 1 - 3 %:iin.

Lukioon menijöistä runsaat 40 % oli valinnut ns. pitkän matematiikan linjan. Jämsänkosken ja Jämsän lukioiden lisäksi oppilaat hakeutuivat ammatillisen koulukeskuksen tekniikan ja liiketalouden osastoille sekä Jämsän maatalous- ja puutarhaoppilaitokseen. Lisäksi yksittäisiä oppilaita oli hakeutunut opiskelemaan pois kotiseudultaan.

Jatko-opiskelutoiveensa toteutuneen ilmoitti 59 nuorta ja 10 ei ollut päässyt toivomalleen linjalle tai toivomaansa kouluun. Heistäkin 8 oli kuitenkin tyytyväisiä senhetkiseen kouluunsa. Kato tässä kyselyssä oli 30 %, kaikkia oppilaita ei tavoitettu tässä kyselyssä tai he eivät olleet halunneet vastata.

Koulunkäynnin jälkeisestä tulevasta ammatistaan lukiolaisista kolmanneksella ei ollut vielä varsinaisia suunnitelmia, puolet tiesi suunnilleen tulevan ammattialansa ja 17 % tiesi tarkalleen sen ammatin, johon tähtäsi. Ammattikoululaisista (vastanneita 30) samoin puolet tiesi suunnilleen tulevan ammattialansa, kolmannes tiesi tarkkaan ja 17 %:lla ei ollut vielä varsinaisia suunnitelmia.

Koulutuksensa valintaperusteiksi tutkittavista (N = 69) 51 % ilmoitti nykyisen koulunsa olevan välttämätön askel ennen seuraavaa opiskelupaikkaa. He olivat kaikki lukiolaisia. Ammatillisten koulujen oppilaista valtaosa (90 %) ilmoitti

valintansa perusteeksi kiinnostuksen sitä työtä kohtaan, johon koulutuksesta valmistuu. He eivät siis ilmoittaneet perusteluksi taloudellisia tekijöitä tai vanhempien antamaa mallia tai toivomusta.

9.4.1 Kulttuuritaustan yhteys toisen asteen opintoihin

Missä sitten jatkoivat erilaisista kodeista tulleet pojat ja tytöt opintojaan peruskoulun jälkeen? Tarkastelun kohteeksi otetaan seuraaksi jatko-opiskelupaikka sukupuolen ja kulttuuripääoman mukaan ristiintaulukoituna. Kulttuuripääomalla tarkoitetaan tässä, kuten aiemminkin isän sosioekonomista asemaa ja koulutusta. Sen perusteella tutkittavat jaettiin kolmeen lähes yhtä suureen joukkoon, ylimmän, keskimääräisen ja alimman kulttuuripääoman mukaan. Taulukossa 12 esitetään rinnakkain oppilaan kahdeksannen luokan suunnitelma peruskoulun jälkeisistä opinnoista ja toteutunut koulutus. Peruskoulun jälkeinen koulutussuunnitelma perustui oppilaan arvioon siitä, kuinka monta vuotta hän aikoo jatkaa koulunkäyntiä peruskoulun jälkeen. Alkuperäinen joukko on supistunut 84:ään, sillä osa opiskelijoista oli vaihtanut paikkakuntaa eikä heitä tavoitettu tutkimusta varten. Osalta puuttui joko koulutussuunnitelmia tai kulttuuripääomaa koskeva tieto.

TAULUKKO 12: Peruskoulun jälkeinen koulutusmuoto sukupuolen ja kulttuuripääoman mukaan.

	pojat (41)						tytöt (43)					
	alin		keski		ylin		alin		keski		ylin	
	suun (%)	tot. (%)	suun (%)	tot. (%)	suun (%)	tot. (%)	suun (%)	tot. (%)	suun (%)	tot. (%)	suun (%)	tot. (%)
lukio	29	21	31	38	73	55	50	71	38	67	71	100
amm.	71	79	69	62	27	45	50	29	62	27	29	
ei koul.									6			
yhteensä	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Kaiken kaikkiaan tytöistä 79 % jatkoi lukiossa, pojista vain 37 %. Siinä

suhteessa tutkittavan joukon jatkokoulutukseen hakeutuminen on pääpiirteissään samantyyppistä kuin yleensä 1990-luvun nuorilla: tytöt suosivat lukiota ja pojat ammatillista koulutusta.

Poikien erityispiirteenä voi pitää sitä, että koulutusväylässä vastavirtaan kulkiivat ylimmän kulttuuripääomaryhmän pojat. Kahdeksaluokkalaisina heistä kolme neljäsosa suunnitteli lukioon menoa, mutta vain puolet todella jatkoi koulunkäyntiään lukiossa. Ammattikouluun menemistä suunnitteli joka neljäs ylimmän ryhmän poika, mutta todellisuudessa siellä jatkoikin puolet.

Ylimmän kulttuuripääoman ryhmän tytöille kävi päinvastoin: kaikki jatkoivat todellisuudessa lukiossa, kun kahdeksannella luokalla heistä kolmasosa suunnitteli ammattikouluopintoja. Alimman ja keskimmäisen ryhmän tytöt vaihtoivat ammattikoulusuunnitelmansa lukioon. Keskimmäisessä ryhmässä mielensä muuttaneiden osuus on todella huomattava.

Mistä tämä mielen muutos sitten kertoo? Taustalla ilmeisesti vaikuttaa kotien toiveet ja odotukset mahdollisimman pitkälle jatkuvasta koulutuksesta, jota ruokkii tyttöjen koulutusvirran imu lukioon. Poikia koulutusvirta imee ammatilliseen koulutukseen. Voi myös ajatella, että kotona tytöt ylipuhuttiin jatkamaan lukiossa, mutta pojat kieltäytyivät menemästä sinne.

10 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksessa tarkasteltiin yhden kokonaisen ikäsaattueen kouluvaiheita oppilasarvostelun, kodin kulttuuritaustan ja toisaalta lapsen lukemistaidon valossa. Jämsänkoski on teollistunut maaseutupaikkakunta, jossa teollisuustyöväestön osuus on korkea. Toimihenkilöperheiden osuus väestöstä oli vain reilu puolet siitä mitä koko maassa ja vastaavasti työntekijäperheiden osuus oli kolmanneksen suurempi. Sosioekonomiselta rakenteeltaan kaupunki ei ole siis tyypillinen maaseutupitäjä, ei myöskään toisaalta urbanisoitunut kaupunki väestörakenteellisessa mielessä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sosioekonomisen taustan yhteyttä koulumenestykseen ja taitoihin ymmärtää erilaisia tekstejä ja dokumentteja. Samanlaisesti tarkastelun kohteena oli myös sukupuolen yhteys koulumenestykseen eli tyttöjen ja poikien erilainen koulumenestys.

10.1 Kulttuuritausta ja koulu-ura

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että myös Jämsänkoskella vanhempien omalla koulutuksella ja sosioekonomisella asemalla on vahva yhteys lasten koulumenestykseen. Tässä tutkimuksessa jaottelu suoritettiin isän aseman ja koulutuksen perusteella, kuten useissa vastaavissa muissakin tutkimuksissa. Samansuuntaiseen tulokseen päädyttiin, jos tutkittavat jaettiin äidin aseman ja koulutuksen perusteella. Erot eivät tällöin olleet kuitenkaan niin selviä, minkä voi arvella johtuvan naisten ammattirakenteesta, jossa korostuu alempien toimihenkilöiden osuus.

Lahjakuuden voisi olettaa jakaantuvan kutakuinkin tasan kansalaisten keskuudessa. Työntekijätaustaisen lapsen kohdalla sen heräämisen ja akateemisen tai luovan jalostamisen edessä on esteitä. Toisaalta vähempilahjaisen mutta hyvin koulutetun ja toimeentulevan perheen nuoren koulutie on sileämpi. Missä erot syntyvät? Sosiaalinen perimä, vääränlaisen kielen oppiminen, koulun valikoivat otteet eri lasten

kohdalla? Kysymysten esittäminen ja niihin vastauksen hakeminen johdattaa lahjakkuus-käsitteen ristiriitaisille ja yhteiskunnallisesti sitoutuneille juurille.

Kouluarvostelun pysyvyys on todettu useissa tutkimuksissa (mm. Kuusi-nen, Kivirauma). Tässäkin aineistossa se oli varsin selvästi havaittavissa. Kun oppilas aloitti kolmannella luokalla seitsemäisen putkessa, niin putken pää osoitti koulun päättövaiheessa 6,5 keskiarvoa.

Ovatko erot todellisia? Työntekijäperheiden nuoret harvemmin kokivat koulussa opettajan kohtelevan itseään reilusti muihin verrattuna. Osaavatko paremmin koulutettujen vanhempien lapset todellisuudessakin niin paljon paremmin koulussa niinkuin kouluarvostelun perusteella voisi päätellä? Arvostelevatko opettajat koteja eli vaikuttaako isän tai äidin ammatti opettajan näkemykseen oppilaan osaamisesta?

Koulun ylläpitämään oppilaskorttiin ei merkitä enää vanhempien ammatteja. Ilmeisesti se heijastaa pyrkimystä kohdella kaikkia lapsia tasavertaisina.

10.2 Sukupuoli

Jämsänkoskelaiset tutkittavat eivät poikenneet pääpiirteissään muista samanikäisistä suomalaisista mitä tulee koulumenestykseen sukupuolen mukaan. Tytöt saivat parempia arvosanoja kuin pojat. Ero oli suurin äidinkielessä, jossa tyttöjen ja poikien arvosanojen keskiarvot erosivat toisistaan 1,5 numeron verran peruskoulun päättövaiheessa. Matematiikassa eroa ei juuri ollut. Koko todistuksen keskiarvo oli pojilla 0,7 yksikköä pienempi kuin tytöillä ja käytösarvosanojen ero oli noin yhden numeron verran.

Pojat lähtevät peruskoulusta selvästi tyttöjä huonomman todistuksen varassa toiselle asteelle. On johdonmukaista, että pojat suuntautuvat useammin ammattikouluun kuin lukioon. Miksi jatkaa lukuainepainotteisessa opinahjossa, kun se ei ole luonnistanut peruskoulussakaan ja kun kerran vaihtoehto olisi tarjolla? Koulutusvirta kuljettaa tyttöjä lukioon ja poikia ammattikouluun vastoin kotitaustaodotuksia eli vähän koulutettujenkin vanhempien tytöt hakeutuvat lukioon, kun taas paljon koulutettujen vanhempien pojat odotuksia useammin jatkavat ammattikoulussa. Yhtäältä voidaan

ajatella koulutuksellisten mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuvan tyttöjen kohdalla. Toisaalta voidaan kysyä, hakeutuvatko 'oikeat' oppilaat 'oikeaan' toisen asteen koulutuspaikkaan? Oppilaan ohjauksen tulisi olla herkkää aistimaan sukupuolen ja kotitaustan vaikutus lapsen koulu-uralle suhteutettuna tämän omiin taipumuksiin siten, että yksilöt ohjautuisivat soveliaisiin toisen asteen kouluihin.

10.3 Kouluviihtyvyys

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyden rakenne poikkesi hieman siitä, mitä se oli Linnakylän (1996a ja b) tutkimuksessa. Sen voi katsoa johtuvan pääasiassa ensinnäkin otoksien kokoeroista. Tämän tutkimuksen otoskoko (99) on aika pieni eikä se mitenkään edusta kaikkia suomalaisia 14-vuotiaita nuoria. Linnakylän tutkimuksen otos edustaa koko maan kahdeksaluokkalaista, joita on yli 60 000, tämän tutkimuksen kohteena on yhden kaupungin koko ikäluokka. Se tarkoittaa, että kaikki tutkittavat ovat saman koulun oppilaina tutkimushetkellä ja että joukko voi poiketa jollakin tavalla muista samanikäisistä nuorista. Tämän tutkimuksen perusteella jämsänkoskelaisten vuoden 1994 keväällä yläasteen kahdeksannella luokalla opiskelleiden nuorten käsityksissä yleinen koulussa viihtyminen korreloi voimakkaasti siihen, millaiset suhteet oppilailla ja opettajilla oli. Voidaan siis päätellä, että oppilaiden yleistä kouluviihtymistä määräsi vahvasti opettajien ja oppilaiden väliset suhteet. Hyvät suhteet merkitsivät, että oppilas koki opettajat oikeudenmukaisina ja reiluina, kannustavina ja kuuntelevina. Tällöin oppilas viihtyi hyvin koulussa. Huonon kouluviihtymisen taustalla piili opettajasuhteen kokeminen huonona.

10.4 Johtopäätöksiä

Kivirauma (1997, 257) esittää kysymyksen, missä määrin ylipäänsä koulutus voi olla tasoittamassa yhteiskunnallisia eroja? Erot näyttävät universaaleilta siinä mielessä, että

ne ilmenevät perusolemukseltaan samankaltaisina eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa. Siinäkin mielessä erot tuntuvat universaaleilta, että ne näyttävät historiallisesti pysyvil-
tä. Kansanviisaus kysyy, kuka sitten työt tekee jos kaikista koulutetaan herroja tuntuu sisältävän yhden totuuden: kaikista ei tule oppineita maistereita tai insinöörejä - eikä edes tarvitsekaan. Yhteiskunnallisen tasa-arvon kannalta kuitenkin olennainen kysymys on siinä, estävätkö rakenteelliset tekijät koulutukseen hakeutumista ja siinä menestymistä ja jos, niin kuinka suureen osaan väestöä se vaikuttaa.

Jämsänkosken kaupungin koululaitokselle edellä esitettyyn kysymykseen vastaaminen konkretisoituu koulujen opetussuunnitelmissa. Niissä tulisi ottaa huomioon kaupungin väestön rakenteellinen erityispiirre eli työväestön korkea suhteellinen osuus. Koulutuksen kannalta se tarkoittaa työväenvaltaisen kulttuuripääoman saapumista kouluun. Koulujen toimintaa arvioitaessa lasten / nuorten kulttuuritaustaa ei tulisi unohtaa. Koulun ja kodin väliseen vuorovaikutukseen tulisi kehittää riittävän sensitiivisiä muotoja, niin että koulussa tunnistettaisiin kodin tarpeet, odotukset ja edellytykset. Toisaalta koulun tulisi kyetä sellaiseen vuorovaikutukseen, että kotona ymmärrettäisiin syvällisesti koulutuksen merkitys lapsen tulevaisuuden kannalta ja että lapsi saisi kotoa riittävän tuen koulunkäynnilleen.

Tarkemman jatkoselvityksen aiheena voisikin olla arvosanaputkista toiseen vaihtajat. Millä ehdoilla muutos ylempään putkeen tapahtuu? Mitä koulu voisi tehdä positiivisten vaihtojen tukemiseksi ja kannustamiseksi? Samoin olisi hyödyksi pohtia vanhempien osuutta lasten koulunkäynnissä etenkin silloin, kun vanhemmilla itsellään ei ole pitkää koulutusta. On helppoa olla kiinnostunut konkreettisista koulunkäyntiin liittyvistä seikoista kuten ruokailut, koulumatkat, välitunnit (vrt. Lareau 1987), mutta entäpä akateemisten taitojen harjoittaminen ja oppisisällöt?

Tällä hetkellä sosiaaliryhmän yhteys koulumenestykseen oli Jämsänkoskella samankaltainen kuin missä tahansa muuallakin: alimpien sosiaaliryhmien lapset, varsinkin pojat eivät menesty koulussa ja heidän koulumenestyksensä keskiarvojen perusteella näytti olevan alamäkeä kolmannelta yhdeksännelle luokalle. Kivirauma (1997, 262) esittää kahta koulutuspoliittista linjausvaihtoehtoa. Jos tavoitteeksi asetetaan heikoimmin menestyneiden aseman parantaminen, erityistä huomiota tulisi kiinnittää alimman ja keskimmäisen sosiaaliryhmän poikiin. Jos tavoitteena pidetään, että kaikilla olisi oltava paremmat mahdollisuudet menestymiseen, kohderyhmää tulisi

silloin laajentaa myös e.m. ryhmien tyttöihin. Ensimmäisessä tapauksessa oppilaiden osuus olisi vajaa puolet, jälkimmäisessä yli 80 %.

Jämsänkoskella erityistoimenpiteiden kohdistaminen poikiin voisi olla hyvin perusteltua. Työntekijöiden sosiaaliryhmästä tulevien poikien suhteellinen osuus on korkea, joten määrällisesti kyseessä on huomattava osa koulujen oppilaista alasteelta lukioon. Näiden poikien koulutuksellisten erityistarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaamisen tulisi olla Jämsänkosken koulujen ominaispiirre. Koululaisten sosiaaliryhmiä ja kotitaustoja ei voida muuttaa koulun toimenpiteillä. Sen sijaan koulut voivat yhä itsenäisemmin suunnitella toimenpiteensä omien arviointiensä perusteella. Oppilaiden kulttuuripääoman muuttaminen koulutuspääomaksi on haaste, joka nousee Jämsänkosken ominaispiirteistä.

LÄHTEET

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 30. Turku: PAINOSALAMA OY.
- Antikainen, A. 1993. Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? *Kasvatus* 24 (1), 48-57.
- Antikainen, A. 1995. Korkeakouluopiskelijoiden sosiaalinen tausta. *Sosiologia* 32 (1), 49-50.
- Blalock, G.E. & Bassett, D.S. 1997. Diversity and learning disabilities. In T. Smith & A. Dowdy & E. Polloway & G. Blalock (eds) *Children and adults with learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. *Educational research. An Introduction, Fifth Edition*. New York & London: Longman.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Waquant, L.J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Farkas, G., Grobe, R.P., Sheehan, D. & Shuan, Y. 1990. Cultural resources and school success: gender, ethnicity and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review* 55 (1), 127-142.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tampere: Tammer-Paino Oy. 314-327.
- Hannula, M., Kupari, P. & Räsänen, P. 1997. Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Niilo Mäki Instituutti & Koulu-

- tuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino. 189-215.
- Hietala, K. 1995. Koulutuksen tuottavuus. Koulutukseen vai eläkkeelle? Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 23. Helsinki.
- Julkunen, M-L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 65. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Järvelä, M. 1991. Palkkatyö ja koulutustarve. Tutkimus palkkatyön kasvusta, ammatillistumisesta ja toimijoiden strategioista Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Tutkijaliitto.
- Järvinen, T. 1997. Opettajat luokittelijoina: peruskoulun päättöluokkalaisten jakautuminen kulttuurisiin oppilasryhmiin. *Kasvatus* 28 (3), 268-275.
- Kerlinger, F.N. 1985. *Foundations of Behavioral Research*. Third Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:105.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995a. Koulutuserojen pysyvyys. *Sosiologia* 32 (2), 90-105.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995b. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus. *Koulutus* 1995:4. Helsinki.
- Kivirauma, J. 1992. Mistä erityisopettajat tulevat? *Kasvatus* 23 (1), 30-39.
- Kivirauma, J. 1993. Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen. *Kasvatus* 24 (4), 354-363.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaan kertovat koulukokemuksistaan. Department of special education. University of Jyväskylä. Research reports 53. Jyväskylä.
- Kivirauma, J. 1997. Sosiaalinen tausta ja sukupuoli peruskoulussa eli miten koulutus vaikuttaa? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Helsinki: Edita, 256-264.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1995. Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja -motivaatioon. *Kasvatus* 26 (2), 153-161.
- Kuorelahti, M. 1997. Luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat. Erityispedagogiikan lisensiaatintutkimus. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

- Kupari, P. 1993. Laskutaidotko kadonneet? Peruskoululaiset matematiikan kokijoina ja taitajina. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 81-104.
- Kuula, R. 1996. Tyttönäkökulma peruskoulun yläasteen kulttuurissa. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 63. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 86-105.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47-56.
- Lammi, S. 1990. Koulumenestymisestä ja sen rakenteesta, pysyvyydestä, sosiaalisesta taustasta ja tasa-arvosta. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa - kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1/96. Helsinki: Yliopistopaino. 225-240.
- Lappalainen, K. 1996. Yläasteelta eteenpäin. Etuovesta porhaltaan vai takaovesta tirkistellen? Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 63. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 106-136.
- Lareau, A. 1987. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, Vol. 60 (April): 73-85.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdyntkö, pärjääntkö, selviääntkö turvallisesti: koulun käynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 109-130.
- Liljander, J-P. 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Linnakylä, P. 1993. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisten lukutaito ja -tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas

- peruskoulussa. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 27-56.
- Linnakylä, P. 1996a. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 40 (1). 69-85.
- Linnakylä, P. 1996b. Quality of school life in the Finnish- and Swedish-speaking schools in Finland. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (eds) *Reading literacy in an international perspective. Collected papers from the IEA Reading Literacy Study*. U.S. Department of Education. Office of educational research and improvement. NCES 97-875. 203-222.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1996. Lukutaito ja sen muutos 1990-luvulla? Teoksessa R.Jakku-Sihvonen & A.Lindström & S.Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1/96*. Helsinki: Yliopistopaino. 408-426.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112-127.
- Linnanmäki, K. 1997. Minäkäsitys ja matematiikan oppiminen. Teoksessa P.Räsänen, P.Kupari, T.Ahonen & P.Malinen (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Niilo Mäki Instituutti & Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino. 283-300.
- Meijnen, G.W. & Sontag, L. 1997. Effective education for young children in primary schools. *Educational Studies* 23 (1), 87-104.
- Mäki, J. 1996. Kulttuuritekijöiden vaikutus työllistymispyrkimykseen. Työttömien ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden integroituminen palkkatyöhön tai yrittäjyyteen Jämsänkoskella. *Lisensiaatintutkimus. Sosiologian laitos. Turun yliopisto*.
- Määttä, P. 1992. Korkeakoulutukseen osallistumisen erot: kasvussa vai kaventumassa? *Kasvatus* 23 (2), 111-121.
- Nevala, A. 1994. Korkeakouluopiskelijoiden sosiaalinen tausta - reunahuomautuksia "älyllisten järkäleiden" varjosta. *Sociologia* 31 (4), 298-300.
- Nummenmaa, T. & Konttinen, R. & Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. *Tutkimusaineiston analyysi*. Porvoo: WSOY.

- Pilling, D. 1990. *Escape from Disadvantage*. London: The Falmer Press.
- Polloway, E.A. & Rucker, H. 1997. Etiology: Biological and environmental considerations. In T. Smith & A. Dowdy & E. Polloway & G. Blalock (eds) *Children and adults with learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Prucha, J. 1997. Some characteristics of education in Finland and in the Czech Republic: a comparative view. In P. Kansanen (ed) *Discussions on some educational issues VII*. Research reports 175. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Räty, H. & Snellman, L. & Honkalampi, K. & Vornanen, A. 1994. Yksilöllisyys koulussa - luontaista lahjakkuutta? *Eli koulutuspolitiikan simsalabim*. *Kasvatus* 25 (2), 170-175.
- Silvennoinen, H. 1992. Huono-osaisuus ja koulutus. *Kasvatus* 23 (3), 256-267.
- Silvennoinen, H. & Klas, K. 1996. Kestääkö koulutususko pitkittyvän työttömyyden? *Kasvatus* 27 (1), 62-71.
- Slavin, R.E. 1984. *Research methods in education: a practical guide*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Stenström, M-L. 1997. *Educational and Gender Equality in Vocational Education. The Case of Commercial Education in Finland*. Institute for Educational Research. Research Reports 1. University of Jyväskylä.
- Tarmo, M. 1992. "Työt ne mutisee mekkoosa." Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tampere: Tammer-Paino Oy. 284-300
- Tilastokeskus, 1989. *Sosioekonomisen aseman luokitus. Classification of Socio-economic Groups*. Käsikirjoja 17. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus, 1993. *Koulutus 1993. Suomen virallinen tilasto. Koulutus 1993:7*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1995a. *Yleissivistävät oppilaitokset 1994. Koulutus 1995:6*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1995b. *Koulutuksen kysyntä 1993. Koulutus 1996:13*. Helsinki.
- Tilastokeskus 1996. *Koulutuksen kysyntä 1994. Koulutus 1996:13*. Helsinki.

Tilastokeskus 1997. Koulutuksen kysyntä 1995. Koulutus 1996:13. Helsinki.

Tilastokeskus 1997. Palkansaajat sosioekonomisen aseman mukaan vuonna 1996

[viitattu 11.9.1997]. Saatavilla www-muodossa <URL:
<http://www.stat.fi/tk/tilsivu.html>>.

Tilastokeskus 1998. Koulutus Suomessa. Toim. H.Havén. Koulutus 1998:1.

Helsinki: Tilastokeskus.

Viinamäki, L. 1996. Opiskelemaan, työhön työttömäksi? Tutkimus nuorten itsenäistymisen ehdoista 1990-luvulla. Lapin Yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 23. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Williams, T. & Roey, S. 1996. Consistencies in the quality of school life.

In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (eds) Reading literacy in an international perspective. Collected papers from the IEA Reading Literacy Study. U.S. Department of Education. Office of educational research and improvement. NCES 97-875. 193-202.

Väljärvi, J. 1997. Tutkimus ja kehittyvä koulutus. Tiedepolitiikka vol. 22 (3), 39-41.

Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L.Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 109-130.

Muut lähteet

Opinto-ohjaaja Tuovi Liukkonen, suullinen haastattelu huhtikuussa 1997

LITTEET

Liite 1

Jyväskylän yliopisto

Erityispedagogiikan laitos

Matti Kuorelahti

Hyvä vastaaja!

Osallistuit 8. luokalla lukutaitotutkimukseen. Tämä kysely on eräällä tavalla jatkoa sille. Tällä kertaa kootaan tietoa nuorten käsityksistä nykyisestä koulu-
muodostaan. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että ilmoitat myös oman nimesi. Tietoja
käytetään vain tutkimustarkoitukseen ehdottoman luottamuksellisesti siten, että
kenenkään yksittäisen vastaajan käsityksiä ei julkaista missään vaiheessa. Luonnollises-
tikan vastauksesi ei tule koulusi tietoon tai käyttöön.

Nimi:

Isän/miespuolisen huolt. ammatti:

Äidin/naispuolisen huolt. ammtti:

1. Mitä koulua käyt tällä hetkellä?

- ammattikoulu, linja
 kauppaoppilaitos, linja
 puutarha- ja maatalousoppilaitos, linja
 lukio, pitkä matematiikka lyhyt matematiikka
 muu, mikä?

2. Toteutuiko yhteisvalinnassa ensisijainen hakutoiveesi? Ympyröi oikea vaihtoehto.

1 kyllä

2 ei

3. Oletko tyytyväinen nykyiseen opiskelupaikkaasi

1 kyllä

2 en -> Mihin haluaisit vaihtaa?

4. Mitkä syyt vaikuttivat eniten peruskoulun jälkeiseen koulutuksen valintaasi? Ympyröi yksi seuraavista vaihtoehtoista.

1 taloudelliset syyt, kuten palkka aikanaan työelämässä

2 kiinnostus sitä työtä kohtaan, johon koulutuksesta valmistuu

3 vanhempien toivomus tai vanhemmat esikuvana

4 nykyinen kouluni on välttämätön askel ennen seuraavaa opisk.paikkaani

5 koulutuksen valinta oli sattuma

5. Mikä seuraavista väitteistä vastaa lähinnä omaa käsitystäsi:

Peruskoulun päästötodistuksen numerot vastasivat omia kykyjäni.

Päästötodistusnumeroni jäivät alhaisemmiksi, kuin kykyni olisivat edellyttäneet.

Sain paremman päästötodistuksen, kuin kykyni itse asiassa olisivat edellyttäneet.

6. Millainen käsitys Sinulla on tulevasta ammatistasi?

a. Tiedän tarkalleen, mihin ammattiin aion päästä.

b. Tiedän suunnilleen sen ammattialan, jolle aion päästä

c. Minulla ei ole varsinaisia suunnitelmia.

Kiitokset vastauksestasi, hyvää jatkoa!

Liite 2

Hyvä kahdeksaluokkalainen!

Seuraavissa väitteissä esitetään, millainen paikka koulu on tai mitä siellä tapahtuu. Sinun tulisi vastata, oletko väitteistä 'täysin eri mieltä', 'melkein eri mieltä', 'melkein samaa mieltä' tai 'täysin samaa mieltä'. Ympyröi yksi vaihtoehto jokaiselta riviltä omien tuntemustesi mukaan.

Koulu on paikka, missä...	täysin eri mieltä	melkein eri mieltä	melkein samaa mieltä	täysin samaa m.
1) Tiedän, miten työskennellään.	1	2	3	4
2) Opettajat ovat oikeudenmukaisia.	1	2	3	4
3) Käyn koulua mielelläni.	1	2	3	4
4) Toisten kanssa oleminen auttaa minua ymmärtämään itseänikin.	1	2	3	4
5) Tunnen olevani tärkeä.	1	2	3	4
6) Opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	1	2	3	4
7) Opettajat kannustavat minua.	1	2	3	4
8) Toiset luottavat minuun.	1	2	3	4
9) Opettajat kohtelevat minua reilusti.	1	2	3	4
10) Toiset pyytävät apuani.	1	2	3	4
11) Tunnen itseni yksinäiseksi.	1	2	3	4
12) Olen levoton.	1	2	3	4
13) Tiedän, että minua arvostetaan.	1	2	3	4
14) Saan ansaitsemiani arvosanoja.	1	2	3	4
15) Toiset kunnioittavat minua.	1	2	3	4
16) Tunnen itseni masentuneeksi.	1	2	3	4
17) Tiedän, että pärjään tyydyttävästi.	1	2	3	4
18) Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.	1	2	3	4
19) Opin paljon itsestäni.	1	2	3	4
20) Opettajat kuuntelevat minua.	1	2	3	4
21) Olen onnellinen.	1	2	3	4
22) Oppiminen on mukavaa.	1	2	3	4
23) Viihdyn todella hyvin.	1	2	3	4
24) Nautin koulutehtävistä.	1	2	3	4
25) Opin tuntemaan itseäni paremmin.	1	2	3	4
26) Tiedän, että menestyn jos yritän.	1	2	3	4
27) Välillä hermostun.	1	2	3	4
28) Minulla menee hyvin.	1	2	3	4
29) Olen oppinut hyväksymään toiset sellaisina kuin he ovat.	1	2	3	4

Sukupuoli: tyttö poika

Luokka:

Liite 3: Kouluviihtyvyyssmittarin osiot ja niiden teoreettinen / empiirinen rakenne.

Koulu on paikka, missä...	Väitelauseet	Teoreett. luokittelu *	Empiirinen faktorirakenne				
			1 (V+O)	2 (S)	3 (I)	4 (K)	5 (M)
	käyn koulua mielelläni	V	.45				
	olen onnellinen	V	.20		(.43)		
	oppiminen on mukavaa	V	.64				
	viihdyn todella hyvin	V	.61				
	nautin koulutehtävistä	V	.59				
	opettajat ovat oikeudenmukaisia	O	.65				
	opettajat kannustavat minua	O	.56				
	opettajat kohtelevat minua reilusti	O	.69				
	saan ansaitsemiani arvosanoja	O	.47				
	opettajat kuuntelevat minua	O	.62				
	tunnen olevani tärkeä	S		.25	(.65)		
	toiset luottavat minuun	S		.65			
	toiset pyytävät apuani	S		.42			
	tiedän, että minua arvostetaan	S		.56			
	toiset kunnioittavat minua	S		.61			
	opin tulemaan toimeen toisten kanssa	I			.26		
	toisten kanssa oleminen auttaa minua ymmärtämään itseänikin	I			.43		
	opin paljon itsestäni	I			.59		
	opin tuntemaan itseäni paremmin	I			.56		
	olen oppinut hyväksymään toiset sellaisina kuin he ovat	I		(.42)	-.02		
	tiedän, miten työskennellään	M					.59
	tiedän, että pärjään tyydyttävästi	M					.60
	tiedän, mitä osaan tehdä hyvin	M					.27
	tiedän, että menestyn jos yritän	M					.18
	minulla menee hyvin	M					.26
	tunnen itseni yksinäiseksi	K					-.59
	olen levoton	K					-.61
	tunnen itseni masentuneeksi	K					-.74
	välillä hermostun	K		(.39)			-.15
	Ominaisarvo		7,75	1,98	1,56	1,05	0,94
	Selitysosuus varianssista (%)		26,7	6,8	5,4	3,6	3,2

* V = yleinen kouluviihtyvyys, O = oppilas-opettaja -suhde, S = status luokassa, I = identiteetin kehittyminen, M = usko menestymismahdollisuuksiin, K = yleinen koulu kieltäisyys