

**”TÄSSÄ TYÖSSÄ PYÖRITELLÄÄN
IHMISKOHTALOITA”**

Oppilaiden taustojen merkitykset koulumaailmassa yläkoulun
oppilaanohjaajien kehystämänä

Jonna Lappalainen
Pro gradu -tutkielma
Sosiologia
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2019

TIIVISTELMÄ

”TÄSSÄ TYÖSSÄ PYÖRITELLÄÄN IHMISKOHTALOITA”

Oppilaiden taustojen merkitykset koulumaailmassa yläkoulun oppilaanohjaajien kehystämänä

Jonna Lappalainen

Sosiologia

Pro gradu -tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Pertti Jokivuori

Kevät 2019

Sivumäärä: 88 sivua + 2 liitettä

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan millaisia merkityksiä yläkoulun oppilaanohjaajat antavat oppilaiden erilaisille taustoille. Sosioekonomiset taustat eivät ole lakanneet vaikuttamasta koulumaailmassa, vaikka 1960-luvulla kaikille yhtenäisen peruskoulu luotiin purkamaan epätasa-arvoistava koulujärjestelmä ja häivyttämään taustojen merkityksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on haastaa hegemonista mahdollisuuksien tasa-arvon diskurssia ja havahduttaa koulumaailmaa niistä materiaalisista, sosiaalisista ja kulttuurisista reunaehdoista, jotka koulutyötä määrittävät.

Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemästä teemahaastattelusta, jotka on kerätty syksyn 2018 aikana Keski-Suomalaisista yläkouluista. Haastatteluissa käsiteltiin neutraalin teemahaastattelurungon puitteissa oppilaanohjaajan koulutuksellista ja ammatillista historiaa, koulun oppilaita, yhteistyötä kodin kanssa, omia ohjauksen käytäntöjä ja lopuksi Suomen koulujärjestelmää. Haastattelun loppupuolella ohjaajille esitettiin lisäksi metakehystä rikkova kysymys koulutuksen periytyvyyteen liittyen. Analyysi on tehty Erving Goffmanin kehysanalyysiä ja Derek Layderin adaptiivisen teorianmuodostuksen mallia hyödyntäen.

Tutkimuksen tuloksina on esitetty, että oppilaanohjaajien hegemonisena metakehystenä toimii yksilökeskeinen valinnan- ja mahdollisuuden vapautta korostava kehys. Yksilökehyykseen kerrostuu kuitenkin myös oppilaiden erilaiset taustatekijät kuten sukupuoli, asuinalue ja nuorten merkittävät toiset. Ohjaajat kehystivät oppilaita myös sosioekonomisista taustoista käsin, mutta niiden vaikutukset palautettiin useimmiten lopulta takaisin yksilökeskeiseen kehykseen. Tutkimuksen johtopäätöksiä ovat, että oppilaanohjaajan ideologisesti neutraaliin ja korrektiin ammattilaisen puhemaailmaan ei kuulu eriarvoisuuteen liittyvä käsitteistö eikä ohjaajilla ole riittävää kulttuurihistoriallista ymmärrystä erilaisten sosiaalisten taustatekijöiden merkityksestä koulumaailmassa.

Avainsanat: oppilaanohjaus, yläkoulu, sosioekonomiset taustat, yhteiskuntaluokka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	KOULUTUKSEN PERIYTYVYYS	8
	2.1 Rationaalisen valinnan teoriat	9
	2.2 Reproduktioteoriat.....	12
	2.3 Kulttuuriset selitysmallit.....	15
3	PERUSKOULU JA OPPILAANOHJAUS	20
	3.1 Ohjaus työmenetelmänä Suomessa	20
	3.2 Peruskouluinstituutio	22
	3.3 Koulutusinstituution reproduktiivinen kulttuuri	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	5.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	31
	5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruutapana	32
	5.3 Aineisto	35
	5.4 Aineiston analyysi.....	36
	5.4.1 Kehysanalyttinen lähestymistapa	36
	5.4.2 Analyysin kulku.....	41
6	KOULUMAAILMA OPPILAANOHJAAJIEN KEHYSTÄMÄNÄ	44
	6.1 Yksilökeskeisyys	44
	6.1.1 Yksilöllinen valinnanmahdollisuus ja psykologinen jargon	44
	6.1.2 Synnynnäinen opettajuus.....	48
	6.2 Oppilaiden moninaiset taustatekijät	50
	6.2.1 Sukupuolten väliset erot	50
	6.2.2 Asuinalueiden erityispiirteet	52
	6.2.3 Nuorten merkittävät toiset.....	54
	6.3 Sosioekonomiset taustat	57
	6.3.1 Peruskoulun reproduktiivinen luonne	57
	6.3.2 Kehyksen rikkoutuminen.....	62
	6.3.3 Oppilaanohjaajan ideaalityyppi	65
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	68
	LÄHTEET	82
	LIITTEET	89

1 JOHDANTO

Jokaisella oppilaalla on laissa määritelty oikeus saada opetussuunnitelman mukaista sekä henkilökohtaista että muuten tarpeellista ohjausta. Yhdysvalloissa ohjaus- ja neuvonta-ala ovat kovassa suosiossa, mitä on selitetty muun muassa sen yhteiskuntaa koossapitävällä tarkoituksella, kun toisesta maailmansodasta kotiutuvia miehiä on integroitu takaisin yhteiskuntaan ja sosiaalisia epäkohtia on pyritty muuttamaan 1900-luvun alkupuolella ja 1960-luvulla (Onnismaa 2007, 14). Suomessa opinto-ohjaajia valmistuu kahdesta yliopistosta: Jyväskylästä ja Joensuusta, joissa molemmissa opetus toimii kasvatustieteiden ja psykologian laitoksen alaisuudessa. Lisäksi ammattikouluihin ja ammattikorkeakouluihin suuntaavaa ammatillista opinto-ohjaajakoulutusta tarjotaan viidessä ammattikorkeakoulussa. OAJ:n edustajan mukaan kuntasektorilla työskentelee 654 (2017) kelpoisuuden omaavaa peruskoulun opinto-ohjaajaa ja ammatillisissa opilaitoksissa 352. Ohjaajiksi mielletään tyypillisesti koulujen oppilaan- ja opinto-ohjaajat sekä korkeintaan työvoimatoimistoissa sosiaalietuuksia uhkaavalla aktiivoinnilla kiusaavat ammatinvalinnanohjaajat.

Meritokraattisissa yhteiskunnissa yksilön menestys on riippuvainen yksilöllisistä kyvyistä eikä perhetausta määrittele taloudellista ja sosiaalista menestystä. Täysin meritokraattinen yhteiskunta on ideaalityyppi, mutta demokraattisissa yhteiskunnissa meritokratiaa pidetään tavoiteltavana ihanteena. Mahdollisuuksien tasa-arvo ja sosiaalinen liikkuvuus ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, jonka takia sosiaalista liikkuvuutta pidetään yhteiskunnan meritokraattisuuden mittarina. (Härkönen 2010, 52.) Sosiaalista liikkuvuutta ei Suomessa 1990-2000 luvuilla juurikaan tutkittu (Erola & Moisio 2002, 185). Yhteiskuntaluokat ja sosioekonomiset erot eivät kuitenkaan lakanneet olemasta, vaikka keskustelu niistä hiljeni pariaksi vuosikymmeneksi (Kolbe 2010, 8). Bourdieu ja Waquant (2001, 2) ovat puhuneet planetaarisesta Vulgatasta, joka viittaa siihen, että arkikielestä on hä-

vinnyt aikansa eläneinä sellaisia sanoja kuten yhteiskuntaluokka, riisto, eriarvoisuus ja kapitalismi, ja joiden sijaan puhutaan globalisaatiosta, joustavuudesta, alaluokasta ja työmarkkinakelpoisuudesta. Planetaarisen vulgatan vaikutukset ovat voimakkaita ja haitallisia, koska modernin puheen nimissä uudistetaan maailmaa lakaisemalla vuosisadan sosiaaliset ja taloudelliset kamppailut maton alle. Kulttuurintuottajina nähtävät tutkijat, kirjailijat ja taiteilijat myös osiltaan ylläpitävät työllään tällaista ideologisesti neutraalia puhetta. Ranskalais sosiologit hahmottavat tällaisen eräänlaisena kulttuurisen imperialismien muotona ja näin ollen symbolisena väkivaltana. (Bourdieu ja Waquant 2001, 2.)

Vaikka yhteiskuntaluokkaisuudesta on yhteiskuntatieteissä taas keskusteltu ja sosiaalista liikkuvuutta tutkittu (ks. Käyhkö 2011, Nori 2011, Järvinen & Kolbe 2007), on niiden merkitys kasvatuksen, perheen ja arjen kysymyksissä ollut edelleen vähäinen (Käyhkö 2011, 416). Sosiaalisen taustan on ajateltu menettäneen merkitystään, koska koulutuksesta on tullut halpaa ja sitä on niin laajasti saatavilla, että matalistakin sosioekonomisista asemista voidaan ponnistaa koulutuksen kentälle. Ei kuitenkaan ole vahvaa näyttöä siitä, että tasa-arvo ja yhteiskunnan avoimuus olisi kehittymässä, jolloin perheiden olosuhteiden tarkastelusta, kuten taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman jakautuneisuudesta tulee tutkimuksellisesti mielenkiintoista. (Kivinen & Rinne 1996, 296.)

Tutkimuksissa on edelleenkin säännönmukaisesti todettu, että lapsuudenperheen luokka-asema ja vanhempien koulutustaso periytyvät lapsille (Saari 2015; Nori 2011; Naumanen & Silvennoinen 2010; Vanttaja 2000). Oppilaiden ja opiskelijoiden lapsuudenperheen olosuhteet määrittävät koulutuspolkua läpi kouluasteiden. Sosioekonomisilla taustoilla on vahva yhteys peruskoululaisen koulumenestykseen (Ristikari, Keski-Säntti, Sutela, Haapakorva, Kiilakoski, Pekkari, Kääriälä, Aaltonen, Huotari, Merikukka, Salo, Juutinen, Pesonen-Smith, & Gissler 2018), jo lukioon hakeutuminen on erittäin voimakkaasti yhteydessä vanhempien sosioekonomiseen taustaan (Saari 2015, 27) ja akateemisen perheen kas-

vatilla on kahdeksankertainen todennäköisyys päätyä yliopisto-opiskelijaksi verrattuna ei-akateemisesta perheestä tulevaan nuoreen (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007, 245). Teoriat, jotka selittävät sosioekonomisen aseman periytymistä eivät kuitenkaan osaa selittää sitä, miksi jotkut lapset etenevät yhteiskuntahierarkiassa korkeammalle kuin vanhempansa. Sosiaalinen reproduktio käsittää paljon muutakin kuin objektiivisten ominaisuuksien välisiä eroja, kuten sosiaalisia, kulttuurisia ja kielellisiä tekijöitä.

Suomessa erilaisten hyvinvointivaltion eetoksen nimissä tehtyjen tasa-arvotoimien nimissä matalista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden kilpailukykyä koulutuksen pelikentällä on pyritty tasaamaan (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012, 559). Siinä kuitenkin onnistumatta, sillä vaikuttaa siltä, että viimeaikaisen tutkimuksen (ks. esim. Ristikari ym. 2018; Myllyniemi & Kiilakoski 2018; Mikkonen & Korhonen 2018) perusteella edelleenkin varmin tapa menestyä koulussa on Ruotsalaisen koulutussosiologi Donald Broadyn (1986, 13) jo 1980-luvulla antaman ohjeen mukaan ”valita hyvin koulutetut suurituloiset vanhemmat”.

1960-luvun loppupuolella Brasilialainen kasvatustieteilijä ja filosofi, kriittisen pedagogiikan edustaja Paulo Freire (2016, 20–21) esitti, että yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseksi ei riitä sorrettujen elintason nousu tai muutos valta-asemissa, vaan muutoksen voi aikaansaada kasvatuskäytännöillä, jotka pohjautuvat kriittiseen ja vapauttavaan dialogiin. Yliopistoon päätyvät työläistaustaiset opiskelijat osoittavat erityisen onnistunutta mukautumista koulun ja opetuksen kielenkäyttöön (Bourdieu, Passeron & de Saint Martin 1994, 9), mikä ei todennäköisesti ole ainakaan suoraan yhteiskuntapoliittisin keinoin saavutettu mukautuminen. Bourdieun (1984, 269) distinktioteoriassa yhteiskuntaluokka määräytyy taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman jakautuneisuuden perusteella ja tämä pääomien jakautuneisuus myös vastaa luokalle tyypillistä elämäntyyliä ja kulttuuria.

Naumasan ja Silvennoisen (2010, 74) mukaan tutkimuksissa olisi huomioitava lapsuudenkodin olosuhteiden ja saavutetun luokka-aseman korrelaation voimakkuuden lisäksi siihen väliin jäänyttä ”mustaa laatikkoa”, jolloin tutkimusintressinä voi olla koulutuksen prosessit ja käytännöt kuten koulukulttuuri ja opettamis- ja oppimistyyli. Vehviläinen (2001, 231) puolestaan kritisoi ohjaustutkimusta siitä, että siinä on pitkälti keskitytty ohjauksen emansipoiiviin puoliin ja sivuutettu sen mahdollistamat vallankäytön muodot ja piilo-opetussuunnitelman merkitys. 1950-luvun lopussa C. Wright Mills (1959) esitteli ajatuksen sosiologisesta mielikuvituksesta tarkoittaen sitä, että ihmisten tulisi astua pois omasta henkilökohtaisesta elämästään ja ajatella laajemmin sosiaalisia ja historiallisia rakenteita, jotka voivat antaa paremman selityksen onnistumisille ja epäonnistumisille. Uusliberalistisessa vapaan yksilön diskurssissa on unohdettu sosiaalisen taustan merkitys valintoihin ja menestykseen.

Tämä tutkimus sukeltaa edellä kuvattuun mustaan laatikkoon tutkimusintressin ollessa ohjauksen käytännöissä, eikä näkökulma ohjaukseen ole sen emansipoiiviin puoliin keskittyvä. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella oppilaanohjaajien käsityksiä oppilaiden lapsuudenkodin sosioekonomisen aseman merkityksestä koulumaailmaan: opintoihin, niissä menestymiseen sekä jatko-opintomahdollisuuksiin ja siihen mitä tämä merkitsee ohjausprosessin kannalta. Lisäksi tavoitteena on hahmotella niitä keinoja ja välineitä, joita ohjaajilla on käytössä eri taustoista tulevien opiskelijoiden kohtaamiseen ja ohjaamiseen. Tutkimuksessa oppilaanohjaajan työ näyttäytyy sosialisatioammattina ja kiintoisaa on se, millaisia kehyksiä oppilaanohjaajilla on oppilaiden taustojen merkityksellistämiseen.

2 KOULUTUKSEN PERIYTYVYYS

Sosiologiassa on oltu perinteisesti kiinnostuneita perheen sosioekonomisen statuksen ja vanhempien koulutustason yhteydestä lapsen koulutustasoon ja menestykseen (Kivinen & Rinne 1996, 290). Koulutussosiologiassa ollaan kiinnostuneita kulttuurisesta ja sosiaalisesta uusintamisesta eli sosiaalisesta liikkuvuudesta ja periytyvyydestä (Johnson & Mortimer 2002, 37; Bourdieu & Passeron 1977). Tässä tutkimuksessa sosioekonomisilla taustoilla viitataan objektiivisten ominaisuuksien kuten ammattien ja varallisuuden välisten erojen lisäksi myös sosiaalisten, kulttuuristen ja kielellisten tekijöiden eroihin. Yhteiskuntaluokkaa ja sosioekonomisia taustoja käytetään myös synonyymeinä, sillä lopulta kyse on eri taustaisten oppilaiden välisistä kulttuurisista eroista, jotka näkyvät elämäntyylin, toiminta- ja ajattelutapojen sekä asenteiden eroina.

Koulutuksen periytyvyydestä voidaan puhua useista eri tulokulmista käsin. Silvennoisen (2002, 51) mukaan toiminnan tarkoittamattomista seurauksista ja niiden vaikutuksista kiinnostuneena sosiologisessa tutkimuksessa voidaan kysyä kouluttautuvatko työväestön lapset vähemmän siksi, ettei heillä ole taloudellisia resursseja enempään vai onko heidän arvostuksensa ja preferenssinsä muualla. Silvennoinen (2002, 52) huomauttaa halujen olevan usein tilaisuuksien muokkaamia ja ihmiset ovatkin usein taipuvaisia haluamaan ja tavoittelemaan sitä, mihin heillä on edes kohtalaiset mahdollisuudet.

Alkujaan kyvykkyyseroja selitettiin yksilöllisillä ja perinnöllisillä tekijöillä, tämän jälkeen ääneen nousivat reproduktioteoreetikot sekä rationaalisen valinnan teoriat. Viimeaikaisessa sosiologisessa keskustelussa kulttuuriset selitysmallit ja elämäntapaan liittyvät erot koulutuksen periytymisen näkökulmasta ovat olleet keskiössä. Seuraavaksi tarkastelussa ovat yhteiskuntaluokkien väliset koulutuserot kolmesta eri näkökulmasta: rationaalisen valinnan teorioiden kautta, reproduktioteorioiden sekä kulttuuristen selitysmallien kautta. Yhteistä näille teo-

riaperinteille on se, että työläistausta ennustaa heikkoa koulumenestystä ja lyhyttä koulutuspolkua ja että poikkeusyksilöistä, ennusteen vastaisesti toimineista, ei yleensä olla kiinnostuneita (Vanttaja 2000, 37). Yhteiskuntaluokkien välisten koulutuserojen tarkastelu eri teoriaperinteistä käsin on tässä tutkimuksessa mielekästä, sillä oppilaanohjauksessakin sosioekonomisia taustoja voi merkityksellistää monista erilaisista tulokulmista käsin.

2.1 Rationaalisen valinnan teoriat

Breen ja Goldthorpe (1997) esittivät vaihtoehdoksi inhimillistä pääomaa korostaville teorioille suhteellisen riskiaversion teorian, joka pohjautuu rationaalisen valinnan teorioille, jotka korostavat päätöksenteossa harkintaa, yksilöllisiä kykyjä ja odotuksia. Tutkijat olettavat, että luokkaerot koulutuksessa voidaan pilkkoa primaari- ja sekundaarivaikutuksiin. Primaarivaikutuksiin lukeutuvat yhteiskuntaluokan ja akateemista kompetenssia mittaavien kokeiden yhteys ja sekundaarivaikutuksiin taas lukeutuvat esimerkiksi tehtävät koulutusvalinnat. (Breen & Goldthorpe 1997, 277–278.) Korkeasti koulutettujen vanhempien ja näin ollen korkeammista sosioekonomisista asemista tulevat lapset läpäisevätkin yliopistojen pääsykokeet muita useammin ja heikoiten valintakokeissa menestyvät työttömyyttä kärsivien perheiden lapset (Nori 2011, 113–114).

Primaarivaikutuksien tarkastelusta monimutkaista tekee kuitenkin se, että erojen voidaan nähdä olevan geneettisiä, psykologisia ja/tai kulttuurisia. Suhteellisen riskiaversion teoria pyrkiikin selittämään koulutuksen ja vanhempien luokkaseman välisiä sekundaarivaikutuksia. Sekundaarivaikutukset näkyvät esimerkiksi koulutusvalinnoissa, jotka tehdään vanhempien ja lasten toimesta harkitusti, punniten koulutuksen tuomia hyötyjä ja kustannuksia sekä mahdollisia

lopputuloksia kuten menestymistä tai epäonnistumisia. Toisaalta osa koulutusvalinnoista selittyy myös primaarivaikutuksista käsin, mikäli jatkokoulutukseen vaaditut ehdot eivät täyty. (Breen & Goldthorpe 1997, 277–278.)

Vanhemmat pyrkivät siis investoimaan jälkikasvunsa koulutukseen sen verran, että he kykenevät takaamaan lapsilleen vähintään saman luokka-aseman kuin minkä ovat itse saavuttaneet (Kivinen & Rinne 1996, 290; Breen & Goldthorpe 1997, 283; Stocké 2007, 516). Tärkeintä koulutuksessa on siis välttää sosiaalista vajoamista, jolloin korkeammin koulutetuista perheistä tulevat lapset pysyvät koulussa pisimpään saavuttaakseen vanhempiensa luokka-aseman, kun taas matalan koulutuksen perheistä tulevat lapset kouluttautuvat vanhempiensa koulutustason mukaisesti matalasti (Breen & Goldthorpe 2007, 283; Goldthorpe 1996, 494; van de Werfhorst & Hofstede 2007, 405–406).

van de Werfhorst ja Hofstede (2007) testasivat empiirisesti Breen-Goldthorpen suhteellisen riskiaversion teorian ja kulttuurisen reproduktion selitysvoimaa koulutukselliseen epätasa-arvoon. Tutkijat havaitsivat koulutuksen primaarivaikutusten olevan erityisesti kulttuurisia: kulttuurinen pääoma vaikutti peruskoulutasolla koulumenestykseen. Sekundaarivaikutuksia taas selitti suhteellisen riskiaversion teoria, eikä kulttuurisella pääomalla ollut vaikutusta: korkeammista luokka-aseamista tulevilla lapsilla oli korkeampia koulutustavoitteita kuin matalista asemista tulevilla lapsilla. (Werfhorst & Hofstede 2007, 409–410). Goldthorpe (1996, 489) kritisoikin kulttuurisia selitysmalleja sen suhteen, että ne selittävät huonosti sitä, että luokkaerot koulutukseen osallistumisessa ovat säilyneet koulutusekspansioista huolimatta. Werfhorstin ja Hofsteden (2007) tutkimusasetelmassa kulttuurista pääomaa mitattiin vanhempien osallistumisella intellektuelliseen kulttuuritoimintaan, mikä ei välttämättä riitä mittaamaan yhteiskuntaluokkien välisiä hienojakoisia kulttuurieroja, mikä voi osiltaan selittää sitä, ettei sillä ollut vaikutusta koulutuksen sekundaarivaikutuksiin. Volker Stocké (2007, 516) onkin kritisoinut Breen-Goldthorpen mallia sen suhteen, että se ei

huomioi hienovaraisia ja epäsuoria tekijöitä koulutuksen periytyvyydessä ja koulutusaloille valikoituvuudessa.

Koulutetuissa perheissä lapsia ohjataan siis tietoisesti tai oman esimerkin avulla koulutusvalintoihin, joilla nähdään olevan optimaalisia etuja (Silvennoinen 2002, 55). Mikkosen ja Korhosen (2018, 10) tutkimus koulutusmahdollisuuksien tasavaruudesta tuki tällaista näkemystä: matalasti kouluttautuneet vanhemmat eivät kyenneet tarjoamaan jälkikasvulleen sellaista tietoa, jonka avulla he olisivat voineet suunnistaa vanhempien koulutustasoa korkeammalle. Matalista sosioekonomisista taustoista tulevat lapset tarvitsevat ennen koulutusvalinnan tekemistä enemmän varmuutta siitä, että tulevat pärjäämään seuraavalla koulutustasolla kuin keskiluokkaiset koulutoverinsa (Breen & Goldthorpe 2007, 298). Keskiluokkaisista perheistä tulevat opiskelijat taas tunnistivat vanhempien toiveen korkeakoulutuksesta sekä ne keinot, joilla vanhemmat pyrkivät jälkikasvuun ohjaamaan korkeakoulutuksen pariin (Mikkonen & Korhonen 2018, 30). Oppilaat tuovat kouluun mukanaan kotitaustansa kulttuurin sekä heikkoudet ja vahvuudet, jotka osittain määrittävät mitä tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita koulusta omakсутaan elämään (Kivinen & Rinne 1996, 295).

Työväenluokan kasvattien koulutuspolku kulkee usein ammattikoulun kautta perinteisiin teollisuustöihin tai matalan statuksen palvelualoille. Maanviljelijöiden lapset seuraavat vanhempiansa jalanjalkia usein joko suoraan, tai suorittaen ensin maatalous-metsätieteellisiä opintoja yliopistossa (Härkönen 2010, 56; Kivinen & Rinne 1996, 304–305). Työväenluokkaisista ja maalaisista perheistä tulevat opiskelijat pyrkivät pitämään koulutuspolun lyhyenä ja suuntaavat käytännöllisille aloille ”oikeisiin töihin” mahdollisimman nopeasti. Keskiluokan lapset taas haaveilevat usein toisen asteen koulutuksen jälkeen yliopistoon tai muuten eteenpäin koulutuspolulla. Johto- ja professioammateissa toimivien vanhempien lapset viipyvät kouluissa pisimpään. Tilastojen valossa näyttää olevan poikkeuksellista, että professioammattien harjoittavien vanhempien lapsista tulisi tavallisia työläisiä tai työläisten lapsista jatkokoulutettuja tutkijoita. (Kivinen & Rinne

1996, 304–305.) Mikäli työläistäustasta kuitenkin ponnistetaan yliopistoon, on polku monesti mutkikkaampi kuin keskiluokan kasvateilla. Ennen yliopistoa saatetaan käydä ammatti- tai ammattikorkeakoulussa tai ansiotöissä. Työläistäustaiset opiskelijat epäilevät omaa soveltuvuuttaan yliopisto-opintoihin keski- ja yläluokkaisia opiskelijakollegoitaan useammin, mikä saattaa hidastaa siirtymistä toisen asteen opinnoista yliopistoon. (Mikkonen & Korhonen 2018, 29.)

2.2 Reproduktioteoriat

Aiemmin lasten pärjäävyyseroihin haettiin syitä yksilöllisistä ominaisuuksista kuten kognitiivisten kykyjen, älykkyyden ja motivaation eroista. 1960-1970 -luvulla reproduktioteoreetikot haastoivat tasa-arvon nimissä yksilökeskeiset selitysmallit ja huomiota alettiin kiinnittää koulun toimintaan instituutiona. (Teese 1997, 92.) Koulutussosiologiassa tutkitaan koulutusjärjestelmän myötävaikutusta reproduktioon eli valtasuhteiden jakautumiseen luokkien välillä (Bourdieu & Passeron 1977). Reproduktioteoreettiset tutkimukset voidaan luokitella Marxilaisuudesta vaikutteita saaneisiin taloudellis-reproduktiivisiin, joissa koulutuslaitoksen nähdään uusintavan kapitalistista talousjärjestelmää niin, että työväenluokan lapset päätyvät eri kouluihin kuin keski- ja yläluokan. Kulttuuris-reproduktiivisissa tutkimuksissa, joita edustavat esimerkiksi Bourdieu ja Bernstein, kulttuuristen käytäntöjen nähdään uusintavan olemassa olevia taloudellisia ja sosiaalisia rakenteita. Poliittis-reproduktiivisesta näkökulmasta taas valloillaan olevat poliittiset näkemykset ja arvostuserot määrittelevät koulutukseen hakeutumista. (Muhonen 2014, 29; Nori 2011, 33; 224.) Reproduktioteorioissa koulutus nähdään siis yhteiskunnallista työnjakoa ja sosiaalisia asemia ylläpitävänä ja uusintavana instituutiona.

Marxilainen filosofi, kriittisen teorian keskeinen perustajahahmo Louis Althusser (1984, 90) näkee, että koulutusjärjestelmä on keskeisessä asemassa työvoiman

ammattitaidon uusintamisessa. Sen lisäksi, että koulussa opitaan vaaditut perustaidot, opitaan siellä myös käyttäytymissääntöjä eli tapoja ja tottumuksia, joita tulee noudattaa kullekin langenneen yhteiskuntahierarkkisen aseman vaatimalla tavalla. Nämä sisäistetyn moraalisisäännöt ja normit paitsi vaativat kunnioittamaan yhteiskunnallista työnjakoa myös suojaavat luokkavaltaan perustuvaa yhteiskuntajärjestystä. Työvoimaa uusintamalla ammattitaidon ohella uusinnetaan myös sen asema vallitsevassa järjestyksessä. Työläiset alistetaan siis vallitsevalle ideologialle ja sortajien valta varmistetaan niin, että työläisten alisteisuutta osataan hyödyntää myös sanojen voimalla. Näitä tuotantosuhteita koulu uusintaa käytännöillään, opettaessaan tietotaitoja sellaisissa muodoissa, jotka varmistavat ideologian käytäntöjen hallitsemisen. (emt, 90–91.)

Althusser erottaa toisistaan ideologiset valtiokoneistot ja sortavat valtiokoneistot. Ideologiset valtiokoneistot eroavat sortavasta valtiokoneistoista siinä, että sortava valtiokoneisto sijoittuu pitkälti julkiselle alueelle, toimien tarvittaessa väkivallan keinoin. Ideologiset valtiokoneistot sijoittuvat pitkälti yksityiselle alueelle toimien ideologian keinoin. (Althusser 1984, 100–102.) Sortavat valtiokoneistot ovat hallitsevan luokan vallassa, jolloin voidaan olettaa, että hallitseva luokka vaikuttaa myös ideologisissa valtionkoneistoissa siinä määrin, että ne toimivat hallitsevan luokan ideologian mukaan (emt, 103). Ideologiset valtiokoneistot voivat näyttäytyä sekä luokkataistelun kohteena että kenttänä ja niiden hallitseminen on sortavia valtiokoneistoja haastavampaa, sillä edelliset hallitsijat ovat saattaneet säilyttää niissä merkittäviä asemia tai sorretut saattavat aiheuttaa vastarintaa koneiston sisäisten ristiriitojen tai niissä taistellen hankittujen asemien tähden (emt, 104).

Esikapitalistisen ajan hallitsevan ideologisen valtiokoneiston, kirkon, on korvannut koulutuksellinen ideologinen valtiokoneisto, joka näyttäytyy kypsien kapitalististen yhteiskuntamuodostumien hallitsevana ideologisena valtiokoneistona (Althusser 1984, 107–108). Kaikkien ideologisten valtiokoneistojen päämääränä

on uusintaa vallitsevia tuotantosuhteita (emt, 110). Mikään muu ideologinen valtiokoneisto ei voi yhtä tehokkaasti uusintaa tuotantosuhteita kuin koulu suurella läsnäolovaatimuksellaan. Kun koulujärjestelmässä uusinnetaan tuotantosuhteita, siellä harjaannutetaan määrättyjä tietotaitoja hallitsevaa ideologiaa hyödyntäen. Kouluideologia pyrkii peittämään ja naamioimaan tämän uusintamisen esiintymällä puolueettomana ja ideologisesti neutraalina ympäristönä, jossa opettajat, kunnioittaen lasten vapautta ja omaatuntoa, omalla esimerkillään kasvattavat lapset aikuisuuden vapautteen, moraalisuuteen, vastuullisuuteen sekä tietoon, kirjallisuuteen ja niiden vapauttaviin hyveisiin. (emt, 112.) Althusser näkee, että vain harva opettaja ymmärtää kyseenalaistaa hallitsevan ideologian alaisuudessa opettamista. Työ näyttäytyy niin itsestään selvänä, että ammatillinen kekseliäisyys ja ponnistelu vain ylläpitävät ja vahvistavat ideologista koulukäsitystä, jossa koulu näyttäytyy yksilölle yhtä luonnollisena, hyödyllisenä ja hyvää tekevänä paikkana kuin kirkko ennen. (emt, 112–113.)

Hallitsevan luokan ideologia saa hallitsevan asemansa nimenomaan ideologisessa valtiokoneistossa, joka toteuttaa hallitsevaa ideologiaa. Ideologiat eivät synny ideologisissa valtiokoneistoissa, vaan niiden perusta on luokkataisteluun kiinnittyneissä yhteiskuntaluokissa. (emt, 139–140.) Englantilainen aikuiskasvatuksen tutkija Stephen Brookfield (1995, 40) esittää, että ohjaamisella ja opettamisella on aina ideologiset perustansa, jotka näkyvät koulun toiminnassa ja päätöksissä. Myös pyrkimys ideologisesti puhtaaseen ja puolueettomaan toimintaan on ideologinen valinta. Opetussuunnitelman on toimeenpanneet tietyt ihmiset tietyssä ajassa päämääränään tiettyjen tietojen ja taitojen välittäminen toisille ihmisille. Opetussuunnitelmat ovat syntyneet intressikonfliktien tuloksena ja ne palvelevat aina jonkun preferenssejä. (emt, 40.)

Lucas (2001) esittelee tehokkaasti ylläpidetyn eriarvoisuuden teorian, jonka mukaan sosioekonomisesti etuoikeutetut toimijat turvaavat itselleen ja lapsilleen ylitohteen mistä tahansa saatavilla olevista hyödyistä. Jos on mahdollista hyötyä määrällisesti, he hyötyvät ja jos taas laadulliset erot ovat mahdollisia, he hyötyvät

laadullisesti (emt, 1652). Koulutuksen yleistyessä etuoikeutettujen perheiden lapset hakeutuvat järjestelmän sisällä tietyille koulutusaloille, jolloin muodollisesti saman tasoiset koulutukset eriytyvät eriarvoisiksi linjoiksi ja ohjelmiksi, jolloin suhteelliset luokkaerot säilyvät (Kivinen ym. 2012, 565; Naumanen & Silvennoinen 2010, 74; Lucas 2001, 1652).

Eri tieteenaloille valikoidutaan siis vanhempien sosioekonomisista taustoista riippuen. Työläistäustaiset opiskelijat hakeutuvat usein humanistisille-, yhteiskuntatieteellisille- ja kasvatusalaille. (Mikkonen & Korhonen 2018, 22; Nori 2011; Kivinen & Rinne 1991a, 540.) Kivisen ym. (2012) tuoreemmassa tutkimuksessa todettiin lääketieteellisen alan jatkavan elitistymistään kun taas hammaslääketieteen, eläinlääketieteen ja oikeustieteen opiskelijoiden kotitaustojen akateemisuuden aste oli hieman laskenut. Myös kasvatustieteelliset, yhteiskuntatieteelliset, humanistiset, kauppatieteelliset ja luonnontieteelliset alat olivat taustojen perusteella akateemistumassa (Kivinen ym. 2012, 564–565). Myös Saari (2015, 49) havaitsi samansuuntaisia vaikutuksia vanhempien sosioekonomisella taustalla koulutukseen valikoitumiseen. Vanhempien taustan merkitys hälvenee iän myötä, mutta erityisesti alle 25-vuotiaiden opiskelemaan pääsyyn vaikuttaa sosioekonominen asema voimakkaasti (Saari 2015, 38; Nori 2011, 116–117).

2.3 Kulttuuriset selitysmallit

Viimeiset neljäkymmentä vuotta koulutussosiologiassa on keskusteltu kulttuurisesta pääomasta, joka on peräisin ranskalaissosiologi Pierre Bourdieun tutkimuksista koulutuksen eriarvoisuuden ja yhteiskuntaluokan välisestä suhteesta. Bourdieun ja Passeronin (1977, 57) mukaan koulutusjärjestelmä määrittellään perinteisesti joukoksi institutionaalistuneita tai rutinoituneita mekanismeja, joiden avulla siirretään tietoa ja teorioita sukupolvelta toiselle. Koulutusjärjestelmän mahdollistama sosiaalinen uusintaminen jää monilta traditionaalisilta teorioilta

usein huomioimatta. Teoriat tuntuvat oletettavan, että koulun harjoittamat pedagogiset käytännöt ja kotien käytännöt toimivat harmoniassa ja siirtävät oppilaille kulttuurista perintöä, jonka tulkitaan olevan yhteiskunnassa yhteisesti jaettua. Koulutusjärjestelmä siis olettaa, että opiskelijoilla on hallussaan koulutuksen kentällä vaadittava kulttuurinen pääoma. Todellisuudessa näin ei kuitenkaan ole, sillä kulttuurisen pääoman varanto riippuu sosiaaliluokasta ja välittyy lapsuudenperheeltä. (emt, 57.)

Rytkönen (2015) tutki koulutuksen periytyvyyttä haastatteluaineiston avulla. Kaiken kaikkiaan koulutuksen periytyvyyttä näytti välittävän erityisesti sellainen kodin kulttuuripääoma, joka oli lukemiselle ja kognitiivisia taitoja kehittäville harrastustoiminnalle myönteinen. Vahva yhteys vanhempien koulutustason ja jälkikasvun koulutusvalinnan välillä paikantuu sosioekonomisen taustamuuttujan välilliseen yhteyteen kulttuuripääomaan. Vanhempien koulutustaso vaikutti myös kotona käytävien tietoisten koulutusvalintakeskustelujen määrään (Rytkönen 2015, 150). Oikeanlaisilla valmiuksilla, tiedoilla, taidoilla, tottumuksilla ja koulun arvostamilla keskiluokkaisilla käytöstavoilla varustetut akateemisen keskiluokan kasvatit saavat koulussa selvän edun verrattuna esimerkiksi työläiskotien lapsiin sopiessaan koulukulttuurin kanssa yhteen (Naumanen & Silvennoinen 2010, 78; Silvennoinen 1992, 258). Espanjalaistutkimuksessa kulttuurisilla tekijöillä kuten vanhempien koulutustasolla näytti olevan eniten selitysvoimaa korkeakoulutukseen pääsemisessä (Mora 1996, 351). Sosiaalistaminen keskiluokkaiseen kulttuuriin, arvoihin ja käytösmalleihin näyttäytyy julkisen kasvatuksen ja koulutuksen oikeana muotona, mikä saa poikkeavia arvoja omaksuvat opiskelijat näyttäytymään sosialisatioprosessissa epäonnistuneiksi (Silvennoinen 1992, 257).

Välttämättömät työkalut onnistuneeseen kommunikaatioon ovat epätasaisesti jakautuneet eri sosiaaliluokista tulevien lasten kesken. Koulutusjärjestelmä vaatii tuttavallisuutta dominoivan kulttuurin kanssa ja suosii niitä oppilaita, joille do-

minoivan kulttuurin akateemiset käytännöt ovat tuttuja ja joiden dispositiot toimivat yhteen koulun käytäntöjen kanssa ja mahdollistavat kulttuurisen periytyvyyden. (Bourdieu & Passeron 1977, 58.) Koulumaailmassa nämä erot kulttuurisessa pääomassa muuntautuvat tulkinnassa luonnollisiksi lahjakkuus- ja kyvykkyseroiksi, jolloin erojen todellinen sosiaalinen ja kulttuurihistoriallinen alkuperä jää piiloon (Rinne 2014, 22). Kirjailija-toimittaja Asta Leppä (2017) kirjoittaa teoksessaan ”Voittajien varjot. Elämää eriarvoisten tasavallassa” keskiluokkaisuudesta kulttuurista ja hyvinvointivaltion eriarvoisuudesta. Leppä ottaa esiin nerokkaan esimerkin Kiiltomato-lehden toimittajan Aleksis Salusjärven ja Atomirotta yhtyeen Mikko Sarjasen ”Sanat haltuun” hankkeesta, joka syntyi huolesta ammattikoululaisten lukutaidosta ja joka pyrkii tukemaan ammattikoulujen äidinkielen opetusta. Rap-lyriikoita analysoivat ammattikoululaiset Salusjärven mukaan: ”yltävät yliopiston kirjallisuuden fuksitason analyysiin, mitä tulee fiktion rakentumiseen ja puhujapositioniin sekä ironian havaitsemiseen.” (Leppä 2017).

Työväenluokan lapsilla ei siis koulun ulkopuolella ole pääsyä siihen kulttuuriin, mitä koulumaailma edustaa. Luokkahuoneessa käytettävä legitiimi, kiillotettu, hienostunut ja itsevarma kieli on kaukana työläistaustaisten kotikielestä ja kielenkäytön erot näkyvät luokkahuoneessa muun muassa varovaisuutena ja tyyli-työmyytenä. Tämä saa koulumaailman näyttämään työväenluokan kasvateille todellisesta elämästä irrallisena ympäristönä eikä opettajien puheilla nähdä olevan mitään tekemistä reaali maailman kanssa, koska kielenkäyttö tekee siitä epätodellisen tuntuista. Yliopistoon päätyvät työläistaustaiset opiskelijat osoittavat erityisen onnistunutta mukautumista koulun ja opetuksen kielenkäyttöön. (Bourdieu ym. 1994, 9.) Kotona tehtävän pedagogisen työn ydin on kielenkäyttö, joka määrittää kuinka kauas tai lähelle koulun kulttuuria lapsi pääsee (Bourdieu & Passeron 1977, 73).

Myös englantilainen kasvatustieteilijä Basil Bernstein esitteli 1950-luvun loppupuolella, että menestyseroja luokkahuoneessa selittää älykkyyden sijaan oppilaan käyttämä kieli, joka sisältää ja välittää opintomenestyksen kannalta merkittäviä kasvuympäristön ja kulttuurin piirteitä. Bernsteinin mukaan koulussa käytettävä institutionaalinen kieli poikkeaa erityisesti työväenluokkaisten oppilaiden kielenkäytöstä vaikeuttaen näin heidän menestystään koulumaailmassa. (Penttinen 2013, 110). Erving Goffman (1964, 133) puolestaan näkee mahdottomuutena nimetä sosiaalista taustatekijää, joka ei ilmenisi systemaattisesti kielenkäyttötapumuksissa. Työväenluokan puutteellisessa arvostuksessa on kyse myös kyvyttömyydestä ja ehkä jopa haluttomuudesta ymmärtää sen kulttuuria ja Sanat haltuun -hanke on erinomainen esimerkki siitä, miten työväenluokkaista kulttuuria voidaan koulumaailmassa ymmärtää ja lukutaitoa tukea muutenkin kuin perinteisiä keskiluokkaisia käytäntöjä ja kielenkäyttötapoja suosimalla.

Paul Willis (2003, 393) esittää, että työväenluokkainen kulttuuri auttaa nuoria asettumaan matalan statuksen työpaikkoihin, joita muuten kartettaisiin. Työväenluokan kulttuuri on näin ollen tehokkaampi sosiaalisen reproduktion tuottaja kuin mikään ideologinen mekanismi (emt, 393). Willisin mukaan pedagogiset toimijat voivat olla huolestuttavan hiljaa sosiaalisen taustan merkityksestä kasvatukseen. Aivan kuin luokkahuoneen seinien sisällä olisi kaikki, mitä koulusta tarvitsee ymmärtää ja kehittää. Kasvattajien ja tutkijoiden tulisi hyödyntää oppilaiden kulttuurisia kokemuksia lähtökohtana, ei valittaa epäonnistumisista ja vastuunsa riittämättömyydestä, vaan tehdä oppilaita tietoisemmaksi siitä, mikä on tiedostamatonta heidän kulttuurisissa käytännöissään. (emt, 413.)

Koulu vaatii siis lapsilta tietynlaista varhaista kotikasvatusta ja tuttuutta koulu-kulttuurin kanssa. Ylemmistä sosioekonomisista taustoista tulevat lahjakkaat oppilaat menestyvät opinnoissaan arvosanoissa mitattuna parhaiten. Suotuisista perheolosuhteista tullessa ei lahjakkuuden puutteellakaan ole kohtalokkaita seurauksia, sillä keskitasoa huonommatkaan eivät usein päädy huonosti menesty-

vien ryhmään. Alhaisempien sosiaaliluokkien lasten keskivertoa heikompi lahjakkuus taas on varma menestyksen este. (Silvennoinen 1992, 258; Kuusinen 1986, 195–196.) Kilpailu ja paremmuusjärjestykseen luokittelu ovat koulujärjestelmän rakenteellisia ominaisuuksia. Oppilaiden ja opiskelijoiden välisessä väsytystaistelussa ensimmäisenä luovuttavat ne, joilla jo kouluun tullessa lähtökohdat ovat huonot. Koulu kuvittelee mittaavansa yksilöllistä kyvykkyyttä, mutta mittaakin luokka-aseman koulukestävyyttä, joka saa kotitaustasta tulevat sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset erot näyttäytymään yksilöllisinä kyvykkyyseroina. (Silvennoinen 1992; 2002.)

3 PERUSKOULU JA OPPILAANOHJAUS

3.1 Ohjaus työmenetelmänä Suomessa

Suomessa tehtävä ohjaustyö on pääsääntöisesti opinto-ohjausta, joka kehitettiin osana peruskoulu-uudistusta 1970-luvulla. Peruskouluissa ohjaus liittyy erityisesti opiskelutaitoihin, koulunkäyntiin, itsetuntemukseen, jatko-opintoihin sekä ammattialoihin ja työelämään. Ammatillisessa koulutuksessa ohjauksella tuetaan opiskelussa, urasuunnittelussa ja työelämään sijoittumisessa. Lukiossa ohjaus painottuu erityisesti jatkokoulutukseen ja työuraan sekä kurssien valintaan ja opiskelutaitojen kehittämiseen. (Onnismaa 2007, 16.) Toinen ohjauksen ympäristö on työvoimatoimisto, jossa ohjauksen tarkoituksena on tukea työntekijöiden ammatillista kehitystä ja ammatinvalintaa, työllistymistä sekä henkilökohtaisia valintoja ja intressejä (emt, 17). Tässä tutkimuksessa painopiste on peruskoulun vuosiluokilla 7–9, jossa ohjausta ja neuvontaa toteutetaan luokanvalvojan sekä oppilaanohjaajan toimesta luokkamuotoisena opetuksena, pienryhminä, henkilökohtaisena ohjauksena sekä työelämään tutustumalla (emt, 19). Tutkimuksessa puhutaan oppilaanohjaajista, sillä haastateltavat puhuivat itsestään ja kollegoistaan oppilaanohjaajina, ja opinto-ohjaajaksi mielletään enemmän toisen asteen opiskelijoiden ohjaajat.

Ohjaus on työmenetelmä, jossa asiakkaalle annetaan aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Parhaimmillaan se on keskustelua, joka antaa ohjattavalle eväitä parantaa elämänsä haluamaansa suuntaan ja hyödyntämään omia mahdollisuuksiaan tasapainoisesti omassa elinympäristössään. (Onnismaa 2007, 7.) Monet ohjaus- ja terapiasuuntaukset ovat selkeästi yksilökeskeisiä ja perustuvat usein suuntauksen takana olevan teoreetikon omiin kokemuksiin ja taustoihin. Teoreetikoiden ajatteluun vaikuttaa se historiallinen ja kulttuurinen konteksti, jossa he elävät. (Nelson-Jones 2003, 11.) Terapeutit eivät välttämättä ymmärrä ja osaa käsitellä

sellaista kroonista stressiä, joka liittyy kulttuurisessa vähemmistöryhmässä elämiseen tai sitä emotionaalista hämmennystä, mikä liittyy kulttuurista toiseen siirtymiseen. He saattavat myös liiaksi keskittyä yksilöön sen sijaan, että huomioisivat yksilön osana hänen kulttuurista elinympäristöään, perhettä ja sosiaalisia suhteita. (emt, 420.)

Sosiologisissa teorioissa ollaan kiinnostuneita sosioekonomisen aseman ja koulutustason periytyvyydestä, kun taas psykologisissa teorioissa korostetaan yksilön valinnan vapautta ja persoonan ja kiinnostuksen kohteiden merkitystä ammatinvalinnassa. Taustalla psykologisissa teorioissa on ajatus persoonan sopivuudesta työn vaatimuksiin, jolloin ammatista saadaan tyydytystä eikä sitä kovin suurella todennäköisyydellä vaihdeta. Tutkimustraditiot ovat kuitenkin omaksuneet ajatuksia toisiltaan ja erityisesti psykologiassa on kiinnostuttu myös sosiaalisen ympäristön merkitystä. (Johnson & Mortimer 2002, 38–39.) Yksi tällainen ohjaussuuntaus, jossa psykologiset ja sosiologiset tekijät kietoutuvat yhteen on R. Vance Peavyn kehittänyt sosiodynaaminen ohjausperinne.

Peavyn (1999, 72) mukaan ohjaus on luonteeltaan kulttuurikeskeistä toimintaa ja ihmiset hakevat ohjaajalta apua, kun sosiaaliset käytännöt hämmentävät, estävät toimintaa tai loukkaavat heitä. Ihmiset hakevat apua löytääkseen vastauksen kysymykseen: ”Mitä täällä oikein tapahtuu”. Tässä ”tapahtuminen” viittaa sosiaalisiin asioihin, kuten tapoihin, prosesseihin, rakenteisiin ja suhteisiin ja ”täällä” viittaa ihmisen kontekstiin, sosiaaliseen paikkaansa, joka on kulttuurisesti määrittynyt. Peavy korostaa ohjauksen kulttuurista ulottuvuutta ja ohjaajan sosiologista pätevyyttä, joka auttaa huomioimaan henkilökohtaisilta vaikuttavien ongelmien rakenteellisen perustan. Kanadalaisprofessorin mukaan ohjauksella on oma pätevyysalueensa, jossa psykologisella tiedolla on paljon annettavaa, mutta sen ei tulisi dominoida ohjausta. (emt, 72.)

Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelmassa 2015–2016 kerrotaan ohjauksesta seuraavaa:

”Ohjaus on yhteiskunnallista, ihmisten elämään vaikuttavaa toimintaa. Sen vuoksi ohjaajan on hyvä tuntea yhteiskunnan muutosprosesseja voidakseen toimia ohjattavien hyväksi. Yhteiskunnan muutokset luovat osaltaan erilaisia ohjaustarpeita, joihin ohjaus- ja neuvontapalveluilla pyritään vastaamaan. Samalla ohjaajan on hyvä oppia autonomista asennetta suhteessa ympäröiviin yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja niiden kehitykseen, jotta hän voi toimia mahdollisimman hyvin ohjattavien parhaaksi.”

Peavyn teos *Sosiodynaaminen ohjaus: Konstruktivistinen näkökulma* 21. vuosisadan ohjaustyöhön on ollut Jyväskylän yliopiston ohjausalan pääsykoemateriaalina jo vuosia. Tämän ja edellä siteeratun opetussuunnitelman kuvauksen perusteella voidaan olettaa, että opinnot pohjautuvat ainakin jollain tasolla sosiodynaamiseen ohjausperinteeseen ja että ohjaajien koulutuksessa ruokittaisiin tulevien ohjaajien sosiologista mielikuvitusta ja lisättäisiin ymmärrystä yhteiskunnallisten rakenteiden merkityksestä koulumaailmassa ja ohjauksessa.

3.2 Peruskouluinstituutio

Koulu on monitasoinen yhteiskunnallinen instituutio, joka on usein enemmän kuin havaitaan tai edes halutaan nähdä. Siellä vallitsee omat lainanalaisuutensa, jossa nuoret oppivat yksilöinä ja heidät arvioidaan yksilötasolla. (Kiilakoski 2014, 38–29.) Sosiologit tutkivat miten koulutusjärjestelmä on rakennettu ja millä tavalla nämä institutionaaliset ratkaisut vaikuttavat yksilöiden kokemuksiin, mahdollisuuksiin ja uravalintoihin. Institutionaaliset ratkaisut linkittävät yhteen perhetaustan ja koulutukselliset saavutukset (Johnson & Mortimer 2002, 43). Suomessa koulun institutionaalisten ratkaisujen vaikutuksia oppilaisiin on havaittavissa monenlaisia. Korkeasti koulutettujen vanhempien kasvatit saavat korkeampia arvosanoja, siirtyvät harvemmin yksilöllistettyyn opetukseen, hakeutuvat muita useammin lukioon ja jäävät harvemmin koulutuksen ulkopuolelle (Ristikari ym. 2018, 123). Vanhempien koulutustaso on yhteydessä myös lasten kouluviihtyvyyteen: korkeasti koulutettujen lapset kokevat koulunkäynnin muita mu-

kavampana, millä on kauaskantoisia seurauksia, sillä nuoret arvioivat peruskoulu-
luokaisten koulukokemusten vaikuttaneen merkittävästi myöhempään koulut-
tautumiseensa (Myllyniemi & Kiilakoski 2018, 22–24).

Sirkka Ahonen (2003) tarkastelee teoksessaan Yhtenäinen koulu suomalaisen
koulukeskustelun kiistoja eri aikoina, miten vaikuttajat eri aikoina ovat rajanneet
koulutuksellisen tasa-arvon merkityksiä ja miten niistä on neuvoteltu. Koulutuk-
sella voidaan nähdä olevan oma lukunsa yhteiskunnallisten jakojen historiassa.
Konfliktitilanteiden ratkaisussa paljastuu kulloinenkin koulutuksellisen tasa-ar-
von merkityksen rakentuminen. Yhteiskunnalliset käsitteet rakentuvat vuorovai-
kutuksessa, joka harvoin on vapaata, vaan keskustelijoiden asema määrää, mikä
merkitys milloinkin tulee vallitsevaksi. (emt, 10.)

Peruskoulu perustettiin 1960-luvulla osana pohjoismaiden yhteistä johtavaa po-
liittista tavoitetta yhteiskunnallisesta tasa-arvosta (Ahonen 2003, 11). Eduskunta
sääti Suomelle yhdeksänvuotisen peruskoulun, jolloin erottelu kansakoulun jat-
koluokille jääviin ja oppikouluun meneviin nuoriin lakkasi olemasta. Näin ollen
koulutuksen nivelvaihe siirtyi 16-ikävuoteen, jolloin valikoiduttiin työelämään,
lukioon tai ammattikouluun. Peruskoulu-uudistuksella pyrittiin yhteiskunnan
tasa-arvoistumiseen ja esimerkiksi siihen, ettei oppilaan sosioekonominen tausta
determinoi sitä, mihin nuori päätyy. (emt, 109.)

1980-luvulla koulutussosiologit osoittivat, että koulutus on yhteiskunnallisista
asemista käytävän taistelun kenttä ja valintamekanismi, jossa kunakin aikana
suotuisat ominaisuudet palkitaan. Päättäjät pyrkivät tekemään valinnasta ja pal-
kitsemisesta oikeudenmukaisen, mutta vallanpitäjien kannalta tarkoituksenmu-
kaisen. (emt, 155.) 1990-luvulla koulua alettiin sovittaa uusien keskiluokkien tar-
peisiin ja globaaleihin uusoikeistolaisiin taloudellisiin vaatimuksiin, eikä tasa-
arvo saanut enää tulla yksilöllisen kilpailun tielle (emt, 11). 2000-luvulle tultaessa
koulutuspolitiikka on risteyksessä: oikeistoliberaalit määrittelevät tasa-arvon yk-

silöiden mahdollisuudeksi toteuttaa omia taipumuksiaan ja odotuksiaan ja sosiaalisen liberalismien mukaan tasa-arvon hanke edellyttää yksilöiden mahdollisuuksia tasoittavia toimenpiteitä (emt, 205).

Bourdieu (1977, 164) luonnehtii ihmisten tietoisuutta yhteiskunnallisesta elämästään termillä doksa. Termi viittaa sosiaalisen järjestyksen itsestänselvyyteen ja luonnollisuuteen, totunnaisiin käyttäytymistaipumuksiin ja niihin liittyviin kyseenalaistamattomiin uskomuksiin. Doksa tulee näkyväksi vasta silloin, kun se kyseenalaistetaan ja haastetaan heterodoksialla eli kilpailevalla näkemyksellä todellisuuden tilasta. Kun vallitsevat käytännöt kyseenalaistetaan, virittyy diskursiivinen avaruus, jossa on mahdollista esittää kysymyksiä. Hallitseva luokka kehittää tällöin vastaavasti ortodoksian, joka pyrkii muuttamaan doksassa vallitsevat itsestänselvyydet diskursiiviseen muotoon ja legitimoimaan ne. Ortodoksian yhteiskunnalliset käytännöt ovat kuitenkin haavoittuvampia kuin doksassa olevat, koska heterodoksia pakottaa ortodoksian myöntämään vaihtoehtojen olemassaolon. Näin ollen hallitsevien luokkien on varmintä pitää yhteiskunnalliset käytännöt doksisessa tilassa diskursiivisen avaruuden ulkopuolella, kun taas hallittujen luokkien intressien mukaista on kyseenalaistaa doksinen maailma. (emt, 164–171.) Ahosen viittaamat eri aikoina käydyt keskustelut koulusta ja sen toteutustavoista voidaan nähdä heterodoksisena kilpailevana näkökulmina doksinen itsestään selvän todellisuuden haastajana, jolloin diskursiivisessa avaruudessa on määritelty tasa-arvoa ortodoksian ja heterodoksian näkökulmista.

3.3 Koulutusinstituution reproduktiivinen kulttuuri

Koulutusinstituution tehtävänä on sosiaalista opiskelijat osaksi keskiluokkaista valtakulttuuria. Tämä tarkoittaa sitä, että koulussa tapahtuu väistämättä kulttuurien yhteentörmäyksiä, kun erilaisista sosiaalisista taustoista tulevat opiskelijat

törmäävät keskiluokkaisuutta ihannoivaan koulukulttuuriin. Koulun ja kodin arvojen ollessa ristiriidassa, on koululla vähäiset mahdollisuudet onnistua julkilausuttujen tavoitteiden mukaisessa sosialisatiotehtävässään. Epäonnistuessaan sosiaalistamisessa valtakulttuuriin, joutuu koulu sosiaalistamaan osan oppilaista epäonnistumaan. (Silvennoinen 1992, 257.)

Mari Käyhkö (2006a) on etnografisessa väitöskirjatutkimuksessaan tarkastellut sukupuolen ja yhteiskuntaluokan yhteen kietoutumista työläistyttöjen siivouskoulutuksesta. Väitöstutkimuksen keskiössä on kysymykset siitä, kuinka työläistyttöt ovat päätyneet kouluttautumaan yhteiskunnassamme epäonnistuneeksi leimattuun ammattiin sekä se, miten työläistyttöjä kasvatetaan omalle paikalleen. Käyhkön näkökulma rakenne-toimija dualismiin on se, että sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet antavat työläistyttöille ne elämänehtoja rajoittavat raamit, joiden sisällä yksilölliset valinnat tehdään tai jätetään tekemättä. (Käyhkö 2006b, 53.) Koulutusjärjestelmä käytäntöineen, kasvatustavoitteineen, oppisisältöineen ja moraalisäätelyineen käyttää valtaa ja tuottaa yhteiskunnallisia jakoja. Siivoojiksi opiskelevia työläistyttöjä kasvatettiin ruumiillisen työn tekijöiksi ja alaisiksi matalapalkkaisiin palveluammatteihin. (Käyhkö 2006a, 223.) Brittilä sosiologi Beverley Skeggs (1997) on tarkastellut etnografiassaan hoivakurssilaisia naisia, jotka asemoidaan symbolisesti arvottomaksi ja jotka pyritään pitämään perinteisessä työväenluokkaisen naisen roolissa. Näiltä työläisnaisilta puuttuu kulttuurinen pääoma, jonka he muuttaisivat symboliseksi pääomaksi, jolla he voisivat estää tällaisen patologisen uusinnan tai astua ulos siitä (Skeggs 1997, 76). Koulu on yhteiskunnallis-poliittinen kenttä, jossa taistellaan kulttuurien legitimitetistä, yhteiskunnallisista asemista sekä etuuksien oikeutuksesta (Silvennoinen 1992, 256).

Funktionalistisesta näkemyksestä käsin koulutuksella voidaan hahmottaa neljä yhteiskunnallista tehtävää: kvalifiointi eli oppilaiden tietojen, taitojen ja tulkin-tojen tuottaminen; valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen; integrointi eli kiinteyden ylläpitäminen ja kulttuurinen sopeuttaminen ja

tuoreimpana lisäyksenä oppilaiden varastoiminen. (Kivinen & Rinne 1991b, 67.) Valikoinnin avulla koululaitoksessa sijoitetaan ”oikeita ihmisiä oikeille paikoille”. Koulu ei itsessään toimi yhteiskunnallisten rakenteiden tuottajana, vaan se toimii ennemminkin yhteiskuntaa yhteen kiinnittävänä laitoksena välittäessään oppilaan perheen pääomaa ja yhteiskunnallisiin positioihin. (Kivinen & Rinne 1991b, 70–72.)

Aaltonen (2013) esitti Pro gradu -tutkielmassaan, että nämä koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot ovat ilmennettävissä opetussuunnitelman (2004) piiloasusta. Ilmifunktioit kvalifiointi ja integraatio olivat ilmennettävistä suoraan opetussuunnitelmasta ilman kiertoilmaisuja. Piilofunktioit valikointi ja varastointi eivät olleet suoraan ilmennettävissä opetussuunnitelmasta, vaan Aaltosen tulkinnan mukaan valikointifunktio oli piiloutuneena opetussuunnitelmaan sellaisten käsitteiden kuten ”hyvän osaamisen kuvaus”, ”oman oppimisen tiedostaminen” sekä ”jatko-opintoihin ohjaus”, sukupuoli- ja sukupuolijäätelun sekä vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen taakse. Varastointi piilofunktiona taas ilmeni käsitteissä, kuten ”oppivelvollisuus”, ”elämän kestävä oppiminen” ja ”elinikäinen oppiminen” sekä todistusten saamisen ehtona peruskoulun oppimäärän suorittamiseksi. (emt, 91–92.)

Reproduktioteoreettisesti koulutuksen ja kasvatuksen piirissä yksilöt sijoitellaan yhteiskunnan hierarkioihin kulttuurin, arvojen ja ihanteiden omaksumisen välityksellä. Tällainen uusintaminen ei ole näkyvää, vaan tapahtuu pikkuhiljaa ja niin, että se näyttäytyy yksilölle kulttuuristen ihanteiden omaksumisen kautta koulutukseen suostumisena, myöntymisenä ja lopulta haluamisena. (Käyhkö 2006, 224a.) Koulutusjärjestelmän odotetaan siis löytävän kustakin ikäluokasta vaativimpiin tehtäviin parhaiten soveltuvat yksilöt, mutta yhtä lailla sen tehtävänä on löydettävä tekijät vähäisesti arvostettuihin ja vastentahtoisesti tehtäviin huonopalkkaisiin, likaisiin ja raskaisiin töihin (Silvennoinen 1992, 259–260). Koulujärjestelmä siis selviytyy sopivan työvoiman tuottamisesta niin kauan, kun te-

kijöitä näköalattomiin ja yksinkertaisiin työsuhteisiin löytyy. Jos sosiaalista nousua estävät mekanismit lakkaisivat olemasta tai menettäisivät tehonsa ja kansa suostuisi vain arvostettaviin ammatteihin ja mielekkäisiin tehtäviin olisi tilanne työmarkkinoiden toimivuuden kannalta ongelmallinen (Silvennoinen 1992, 260). Koulutusinstituutio sosiaalistamistehtävillään ohjaa yksilöä kysymään itseltään oikeanlaisia kysymyksiä ja sitä kautta oppimaan paikkansa yhteiskunnallisessa järjestyksessä (Silvennoinen 1992, 257).

Kun koulutus hahmotetaan yksilöiden välisenä kilpailukenttänä, saavat koulutusvalinnat hyvä- tai huono-osaistumisen näyttäytymään yksilöllisten valintojen ja omien ansioiden tai puutteiden seurauksena. Koulu kasvattaa oppilaat individualismiin niin, että valinnat ja menestys hahmotetaan omasta itsestä riippuvaisena. Näin ollen heikommin pärjäävät ja nopeammin uupuvat oppilaat metaoppivat samalla oman huonommuutensa. (Silvennoinen 1992, 259.) Broady (1986, 9) aloittaa teoksensa piilo-opetussuunnitelmasta nostamalla esiin, että opettajilla on ammattitautina taipumus yksilöllistä ja psykologisoida, etsiä syitä koulussa esiintyvälle ongelmille joko opiskelijoiden tai omasta persoonallisuudestaan ja olla näkemättä oppilaiden ja opettajien toimintamahdollisuuksia rajoittavia ja määrääviä tekijöitä. Näin ollen onkin luonnollista, että luokkakysymykset ovat koulun kentällä vaiettuina. Myös Brookfield (1995, 1-2) puhuu opettajien kriittisen reflektion tärkeydestä ja kuinka ilman sitä opettaja saattaa syyttää itseään ja omia käytäntöjään ongelmista, jotka eivät todellisuudessa ole itsestä johtuvia.

Jatkuvan arvioinnin seurauksena osalle oppilaista osoitetaan, että heillä ei ole riittävästi "lukupäätä". Erilaisilla ohjauspalveluilla informoidaan ja neuvotaan akateemiselle kouluttautumiselle vaihtoehtoisia kouluttautumisreittejä, jotka ovat soveltuvia käytännöllisille oppilaille. (Silvennoinen 1992, 262.) Kouluissa tarjotaan myös psykologisesta asiantuntemuksesta erilaista lohdutusta ja myötätuntoa itseensä pettyneille oppilaille. Tällaiset neuvonta- ja tukitoimet voivat auttaa sopeutumaan paremmin asemaan, mutta se ei itsessään muuta rakennetta jo-

hon on sopeuduttava. Tiukassa istuvien rakenteellisten esteiden vuoksi yhteiskunta voi kannustaa kansalaisia maksimaalisiin ponnistuksiin sosiaalisen nousun saavuttamiseksi ilman että yhteiskuntarauha sen kummemmin häiriintyy. (Silvennoinen 1992, 262.) Tehokkaasti ylläpidetyn eriarvoisuusteorian (ks. Lucas 2001) perusteella on dominoivan luokan intressien mukaista piilottaa luokkaperustaiset valtasuhteet ja ristiriidat ja kätkeä ne yksilöllisten kyvykkyyserojen alle: jos työläislapset alkaisivat tiedostaa olevansa vallankäytön kohteita ja haastaisivat doksan, voisi rakenne järkkä dominoivan luokan epäeduksi.

Suomessa oppilaanohjaajien antamia merkityksiä oppilaiden sosioekonomisille taustoille ei ole suoraa tutkittu. Kansainvälistä tutkimusta aihepiirin ympäriltä löytyy erityisesti Yhdysvalloista. Auwarter ja Aruguete (2008) tarkastelivat kokeellisesti miten hypoteettisen oppilaan sosioekonominen tausta ja sukupuoli vaikuttavat opinto-ohjaajien käsityksiin oppilaista. Ohjaajat käsittivät matalista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden matemaattisen kyvykkyuden alhaisemmaksi sekä tulevaisuuden vähemmän lupaavaksi kuin keskiluokan kasvattien (emt, 393).

Kulttuurisesti responsiivista ohjausta tutkineen Ladson-Billingsin (1994) mukaan oppilaiden sosioekonominen status vaikuttaa heidän saamaansa kohteluun opettajilta ja ohjaajilta. Matalammista sosioekonomisista asemista tuleville opiskelijoille asetetaan matalampia odotuksia ja he myöskin alisuoriutuvat useammin kuin keskiluokkaiset luokkatoverinsa (Ladson-Billings 1994, 22). Thompson, Warren ja Carter (2004) puolestaan tarkastelivat lukio-opettajien asenteita, uskomuksia ja käytäntöjä, jotka voisivat olla osallisena oppilaiden alisuoriutumiseen. Tutkimus osoitti, että opettajat uskovat köyhistä oloista tulevien oppilaiden olevan kyvyttömämpiä menestymään opinnoissaan kuin keskiluokkaisista perheistä tulevat oppilastoverit (emt, 10–11).

Australiassa yliopisto-opiskelijoiden taustat ovat moninaistuneet valtion asettaessa tavoitteeksi lisätä matalista sosioekonomisista taustoista tulevien opiskelijoiden määrää. Tähän on reagoitu tutkimalla matalista sosioekonomisista taustoista tulevien opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset tekijät ovat auttaneet yliopistossa pärjäämisessä. (Devlin & O'Shea 2012.) Tulosten pohjalta on laadittu yliopistohenkilökunnalle suorat toimintaohjeet matalista sosioekonomisista taustoista tulevien opiskelijoiden kohtaamiseen ja opettamiseen (Devlin & O'Shea 2011). Tuloksien mukaan vaikuttavia piirteitä opettajissa on helposti lähestyttävyyys, innostuneisuus ja omistautuneisuus, näiden lisäksi on tärkeää, että opettaja luo opiskelijaan hyvän suhteen, tekee tehtävien vaatimukset selväksi ja puhuu ymmärrettävästi mutta säilyttäen akateemisen haasteen. (Devlin & O'Shea 2012, 395; Devlin & O'Shea 2011 6–8.) Näkökulma Australiassa on, että yliopistoon pääsy ilman tukea ei ole kunnollinen mahdollisuus, ja että opetuksessa on huomioitava matalat sosioekonomiset taustat, jotta näiden opiskelijoiden menestymistä opinnoissa voidaan helpottaa (Devlin & O'Shea 2011, 395).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on selvittää millaisia kehyksiä yläkoulun oppilaanohjaajat käyttävät käsitellessään oppilaiden taustatekijöitä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja tulkita oppilaanohjaajien käyttämiä kehyksiä oppilaiden taustatekijöistä ohjauksessa sekä sitä, millaista ohjaajuutta puheessa tuotetaan suhteessa eriarvoisuutta käsittelevään puhemaailmaan. Tutkielman päätutkimustehtävänä on hakea vastausta kysymykseen:

Ovatko oppilaiden sosioekonomiset taustat ohjauksen agendalla ja millä tavalla ne ilmenevät ohjausprosessissa, jos ilmenevät?

Tämän pääkysymyksen lisäksi haetaan vastausta seuraaviin alakysymyksiin:

Millaisia käsityksiä peruskoulun oppilaanohjaajilla on oppilaiden taustojen merkityksestä koulumaailmassa ja ohjauksessa?

Millaisia havaintoja analyysin pohjalta on tehtävissä oppilaanohjaajien sensitiivisyydestä havaita luokkaeroja ja eriarvoisuutta ja mukauttaa omaa ohjaajuuttaan ja ohjaamisstrategioitaan sen perusteella.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksen ontologiset lähtökohdat paikallistuvat kriittiseen teoriaperinteesseen ja konstruktivistiseen tietokäsitykseen. Konstruktivistiseen tietokäsitykseen liittyy oleellisesti sosiaalinen konstruktionismi, jonka perusolettamukset ovat samat kuin konstruktivismissa. Sosiaalinen konstruktionismi painottaa yksilön tietorakenteiden kehityksessä yhteisöllisiä tekijöitä kuten kielenkäyttötapoja. (Puolimatka 2002, 68–69.) Sosiaalisen konstruktionismin juuret hahmotetaan usein Bergerin ja Luckmannin teoretisointeihin todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta (Aittola & Raskila 1995, 226).

Berger ja Luckmann (1995, 211) hahmottavat tiedonsosiologiassaan inhimillisen todellisuuden yhteiskunnallisesti rakentuneeksi. Berger ja Luckmann näkevät kielen keskeisenä merkitysjärjestelmänä ihmisyyteen keskuudessa. Kielen voi irrottaa välittömästä kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta, mikä mahdollistaa puhumisen asioista, joita ei ole henkilökohtaisesti koettu, jolloin kielestä tulee valtava sukupolvelta toiselle siirtyvä merkitysten ja kokemusten varasto (emt, 47–48). Kieli mahdollistaa kokemusten sanottamisen yleispäteviksi ja ulkoapäin ymmärrettäviksi. Kielen avulla on myös mahdollista tyypittää ja kategorisoida kokemuksia, jolloin samoihin kategorioihin kuuluvat ihmiset voivat käydä läpi saman kokemuksen, ja omat elämäkokemukset asettuvat osaksi laajoja sekä subjektiivisesti että objektiivisesti todellisia merkityskokonaisuuksia. (emt, 49–50.)

Sosiologiassa keskustellaan usein positivistisen, konstruktivistisen ja emansipatorisen paradigman ontologisista perusolettamuksista. Morrowin ja Brownin (1994, 120) mukaan symboliseen interaktionismiin pohjautuvissa teorioissa ei analysoida vallan ja alistamisen mekanismeja, jolloin tähän tutkimukseen liittyy

oleellisesti myös emansipatorinen tiedonintressi ja kriittinen suhtautuminen todellisuuteen. Konstruktivistisen todellisuuden mukaan ei ole inhimillisen tietoisuuden ulkopuolista todellisuutta, kun taas emansipatoriseen ontologiaan liittyy oleellisesti näkemys siitä, että todellisuutta muovaavat sosiaaliset, poliittiset, kulttuuriset, taloudelliset, etniset, sukupuoleen ja kyvykkyyteen liittyvät arvot. (Lincoln & Guba 2000, 168). Lincolnin ja Guban (2000, 174) mukaan on mahdollista yhdistää elementtejä eri paradigmoista, kunhan se ei tapahdu perusteettomana sieltä täältä poimimisena.

Konstruktivismiin ja kriittisten teorioiden näkökulmasta käsitysten ja kielen nähdään olevan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituja. Toisaalta, vaikka tulkinnat nähdään kriittisistä teorioista käsin sosiaalisesti konstruoituina, niin yhteiskunnan sortavat mekanismit ovat kuitenkin todellisia itsessään ja näin ollen ne voivat olla sellaisinaan ymmärrettäviä, vaikkakaan takeita tulkintojen erehtymättömyydestä ei ole (Kincheloe & McLaren, 2003, 447; Morrow & Brown 1994, 137). Kriittisissä teorioissa tulkinnat todellisuudesta nähdään historiallisesti ja kulttuurisesti muodostuneina, mikä saa kriittiset tutkijat tutkimaan niitä tapoja, miten tulkitsijat ja tulkinnan kohteet ovat niiden ajassa ja paikassa muodostuneet. Tulkitsijan sosiaalinen ja historiallinen paikallistaminen ja käsitteellistäminen on monitahoinen prosessi, joka vaatii hegemonisten ja ideologisten voimien vaikutuksen analysoimista arkielämän mikrotasolta rakenteiden makrodynamiikkaan. Kriittinen laadullinen tutkimus tuo tutkijan, tutkimuskohteen ja niiden sosiohistorialliset rakenteet yhteen. (Kincheloe & McLaren 2003, 447–448.)

5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruutapana

Aineistonkeruutapana on käytetty haastattelua, sillä tutkimuksen aihepiiristä ei Suomessa ole vastaavanlaista tutkimusta ja haastateltavien näkemykset haluttiin suhteuttaa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin (ks. Hirsjärvi & Hurme

2000, 35). Tarkemmin ottaen haastattelumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa edetään tutkijan luomien keskeisten teemojen varassa. Tämä vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja mahdollistaa tutkittavien äänen kuulumisen antaen keskeisen sijan heidän tekemilleen tulkinnoilleen ja antamilleen merkityksille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Teemahaastattelussa kysymyksien tarkoilla muodoilla tai järjestyksellä ei ole väliä, mutta käsiteltävät teema-alueet eli aihepiirit on valmiiksi määrätty. Teema-alueiden käsittelyn järjestys ja laajuus vaihtelevat haastatteluissa. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29.)

Haastateltavat saattavat joskus muovata vastauksiaan sen mukaan mitä olettavat tutkijan haluavan kuulla (Eskola & Vastamäki 2010, 33). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 20) eivät osaa määritellä yleispätevää ohjetta siitä, missä kulkee raja liian informaation ja tutkittavalle oleellisen tiedon välillä, mutta periaatteena tulisi olla, että haastateltava on antanut suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta asianmukaisen informaation pohjalta. Tässä tutkimuksessa haastattelurunkoa suunniteltaessa arvioitiin, että kertomalla oppilaanohjaajille yksityiskohtaisesti tutkimustehtävän olevan sosioekonomisten erojen havaitseminen ohjauksessa, voisi se johdatella tutkittavan vastauksia ja vääristää tuloksia. Näin ollen haastatteluruko rakennettiin niin, että se antoi ohjaajille mahdollisuuden puhua käsiteltävästä aiheesta omista näkökulmistaan käsin haluamallaan käsitteillä. Haastatteluja ohjattiin niin, että oppilaanohjaajat saattoivat itse tuottaa mahdollisimman itsenäisesti puhetta tutkimuksen aiheesta, antamatta vihjeitä siitä millainen näkökulma tällä tutkimuksessa on koulumaailmaan.

Haastatteluihin liittyy aina myös ongelmia. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää haastateltavan taipumus kertoa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Goffman (2012, 23) käyttää tällaisesta käytöksestä nimitystä kasvot, joka on hyväksytyjen sosiaalisten määreiden syntyvä kuva minästä. Tämä on oppilaanohjaajien asiantuntijahaastatteluiden kannalta ongel-

mallista. Opinnäytetyötä tekeväälle opiskelijalle saatetaan haluta näyttää kasvonsa ja samalla ammattinsa hyvässä valossa kertomalla kulttuurista kertomusta taustojen merkityksellisyydestä ja esittää itseään arvostettavana ammattilaisena (ks. Goffman 2012, 23). Näkökulma haastatteluihin on näin ollen dramaturginen olettaen, että haastateltavat pyrkivät tekemään haastattelijaan edullisen vaikutuksen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 100). Tässä kohtaa teemahaastattelu tulee tarkoituksenmukaiseksi aineistonkeruutavaksi, sillä tarkentavia kysymyksiä kysymällä voidaan syventää ja selventää saatuja tietoja esimerkiksi pyytämällä esitettyjen asioiden perusteluja.

Haastattelijan tulisi olla myös taidokas, kokenut ja kouluttautunut tehtäväänsä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Tässä tutkimuksessa tutkijan kokemattomuudella ja kouluttamattomuudella oli eittämättä vaikutusta haastatteluihin. Kaikkiin mielenkiintoisiin tiedonjyväsiin ei aina haastatteluissa huomattu tarttua, jotkut spontaanit jatkokysymykset taas olisivat voineet tulla neutraalimmin ilmaistuksi. Haastattelut sujuivat kuitenkin pääsääntöisesti ilman sen kummempia haasteita, eikä esimerkiksi tyypillisimpiin aloittelijan virheisiin liiallisesta puhumisesta, selittelystä ja miellyttämisestä sorruttu (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 124).

Teemahaastattelurungossa (liite 2) on viisi tutkijan aihepiirin teoreettisen käsityksen pohjalta luomaa teema-aluetta lihavoituna, joiden alla on ranskalaisilla viivoilla kysymyksiä, joilla teema-alueita tarkennettiin haastatteluissa tarpeen vaatiessa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Teemahaastattelurunko on rakennettu keskusteluun virittävistä taustatiedoista yleisestä kohti abstraktimpaa tasoa: ensin koulun arkea lähellä olevia asioita koskien koulun oppilaita ja heidän kotiolosuhteitaan ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, sitten ohjaajan omiin käytäntöihin ja lopulta koulujärjestelmätasolle.

5.3 Aineisto

Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistona seitsemän oppilaanohjaajan teema-haastatteluja, jotka toteutettiin syksyllä 2018. Kaikkia kaupungin yläkoulujen oppilaanohjaajia lähestyttiin sähköpostitse (liite 1) kaupungin yhteystietosivulta löytyneisiin osoitteisiin. Osa haastateltavista suostui heti haastatteluun ja osa on saatu lumipallomenetelmää hyödyntäen niin, että ensin haastattelussa olleet kollegat pyysivät tuntemiaan ohjaajia osallistumaan myös haastatteluun. Oppilaanohjaajat työskentelivät neljässä eri yläkoulussa ja kaikilla oli kokemusta myös muissa kouluissa ohjaamisesta. Ohjattavien oppilaiden määrä asettui 160–270 välille, ollen keskimäärin noin 200 ohjattavaa. Yhden ohjaajan pienempi ohjattavien määrä selittyi sillä, että hänellä oli ohjattavanaan vaativan erityistuen oppilaita. Suomen opinto-ohjaajien suositus on maksimissaan 200 ohjattavaa yhdelle ohjaajalle.

Haastattelut kestivät reilusta puolesta tunnista reiluun tuntiin. Eskolan ja Vastamäen (2010, 28–29) mukaan haastattelupaikan olisi hyvä tuntua haastateltavalle luontevalta ja turvalliselta ympäristöltä. Haastattelut toteutettiin ohjaajien työhuoneissa käytännön toteutuksen helppouden takia ja olettaen työhuoneen ilmentävän ohjaajalle turvallista ympäristöä. Haastattelut litteroitiin kokonaisuudessaan ja sanantarkasti, pitkät tauot, naurahdukset ja muut tyypillisimmät keskustelun tehokeinot huomioiden. Litteroituna haastattelumateriaalia on rivivälillä 1, fonttikoolla 12 yhteensä 60 sivua. Haastateltavat olivat iältään 39–63 -vuotiaita ja saaneet oppilaanohjaajan pätevyytensä samasta yliopistosta.

Haastateltavilta saatiin sähköpostitse kirjallinen suostumus haastatteluun osallistumisesta, lisäksi heille kerrottiin suullisesti, että haastattelut anonymisoidaan ja nauhat hävitetään sen jälkeen asianmukaisesti. Litterointivaiheessa haastattelusta poistettiin tunnistetiedot, kuten alueiden ja henkilöiden nimet. Haastattelunauhat hävitettiin litteroinnin jälkeen. Tässä tutkimuksessa ei esitetä oppilaanohjaajia heidän omilla nimillään eikä heidän sukupuoleensa viitata, koska se ei

tutkimustulosten tulkinnan kannalta tuo esiin mitään oleellista. Lisäksi peruskoulukenttä on sen tunteville henkilöille melko pieni, joten tutkimuksessa on määritelty tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat.

Koulutuksen nivelvaiheisiin sijoittuvat valinnat saavat tutkimuksissa usein erityishuomiota. Suomessa tällaisia isoja nivelvaiheita voidaan koulutusjärjestelmän luonteen vuoksi hahmottaa kaksi: peruskoulusta lukioon, ammatilliseen koulutukseen tai työmarkkinoille siirtyminen sekä lukiosta ammatilliseen koulutukseen, korkeakoulutukseen tai työmarkkinoille siirtyminen. (Naumanen & Silvennoinen 2010, 77.) Tässä tutkimuksessa haastateltavaksi valikoituivat yläkoulun oppilaanohjaajia, sillä 2. asteella toinen iso valinta koulutuspolulla on jätetty ja oppilaat ovat valikoituneet joko käytännönläheiseen ammattikouluun tai jatko-opintoihin tähtäävään lukiokoulutukseen, jonka lisäksi 2,5% peruskoululaisista on jäänyt ilman jatko-opintopaikkaa (Suomen virallinen tilasto: Koulutukseen hakeutuminen 2016. 2017, 1). Peruskoulun oppilaanohjaajia tutkittaessa ohjattavien joukko ei vielä ole valikoitunut, jolloin voidaan olettaa, että erilaisia oppilaiden taustatekijöitä on selvästi havaittavissa.

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Kehysanalyttinen lähestymistapa

Tutkimuksen lähtökohta oppilaanohjauksen tarkasteluun on makrososiologinen siinä mielessä, että koulujärjestelmä nähdään yhteiskunnan rakenteita uusintavana reproduktiivisena systeeminä, jossa oppilaanohjaajat näyttelevät osaansa. Tätä luonnetta lähestytään selvittämällä oppilaanohjaajien käsityksiä, jotka ovat syntyneet koulumaailman, luokkahuoneiden ja ohjaajan arjen mikrososiologisista ilmiöistä ja siinä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa he ovat eläneet, opiskelleet ja toimineet ammatissaan. Lähtökohta aineiston lukemiseen ja tulkintaan

on Erving Goffmanin kehysanalyysiä soveltava ja aineiston järjestyksessä on hyödynnetty Derek Layderin (1998) adaptiivisen teorianmuodostuksen mallia. Kehys on näkökulma, josta ihminen tarkastelee kulloinkin käsiteltävää asiaa. Ne ovat kulttuurisesti rakentuneita yhteisön tapoja hahmottaa maailmaa. Kehyksiä vaihdellaan jatkuvasti ja ne kerrostuvat myös päällekkäin. (Goffman 2012, 239–241.)

Sosiologian kentällä on kiistelty Goffmanin edustamasta teoriaperinteestä ja siitä, kuinka Goffmania tulisi tulkita. Kehysanalyysin alussa Goffman (1974, 2) itse määrittelee seuraavansa pragmatistina tunnetun William Jamesin ja fenomenologi Alfred Schutzin viitoittamaa teoriaperinnettä. Denzin ja Keller (1981, 52–53) taas esittävät, että Goffmania tulisi ennemminkin tulkita strukturalistisesta näkökulmasta käsin, sillä kehysanalyysi ei tarjoa soveltuvia välineitä sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, vaan ennemminkin rakenneanalyysin valikoiduista, arkielämän toisarvoisista kokemuksista. Toisaalta voidaan ajatella haastattelutilanteen edustavan tällaista teatterin omaista sosiaalisen elämän periferiassa olevaa ilmiötä, joka ei lukeudu monenkaan ihmisen arkielämän kokemuksiin, jolloin haastattelujen tulkitseminen kehysanalyysin keinoin tulee mielekkääksi (ks. Denzin & Keller 1981, 59).

Vaikka Goffman on tuotannossaan ollut pitkälti kiinnostunut mikrotason vuorovaikutuksesta, hän ei nähnyt sosiaalisten rakenteiden ja yksilöllisen toiminnan olevan erillisiä ja kilpailevia yksiköitä (Rawls 1987, 138). Kehysanalyysin esittelyssä Goffman (1974, 13) kieltää edes yrittävänsä ottaa kantaa sosiologian peruskysymyksiin yhteiskunnan rakentumisesta ja sosiaalisesta järjestyksestä, mutta ilmoittaa henkilökohtaisesti näkevänsä yhteiskunnan olevan aina ensisijainen ja yksilön toiminnan aina toissijaista. Monitulkintaisuudesta ja kritiikistä huolimatta Goffmanin soveltaminen tässä tutkielmassa on mielekästä, sillä pohjimmiltaan tutkimuksessa selvitetään yksilöiden käsityksiä, jotka ovat muodostuneet tietyssä yhteiskunnallisessa tilassa. Lisäksi Anna-Maija Puroilan (2002, 18) tul-

kinnan mukaan Goffmanin mieltäminen nimenomaan vuorovaikutusteoreetikoksi on jokseenkin konsensuksessa hänen tulkitsijoidensa keskuudessa ja tämän tutkimuksen kohteena on ohjaajien antamat merkitykset oppilaan taustoille ohjausvuorovaikutuksessa.

Kehysanalyysiä on käytetty tässä tutkimuksessa soveltuvien osien, sekä alkupe-
räisteksteistä että erityisesti Puroilan (2002) tulkinnasta käsin. Pelkkien alkupe-
räistekstien käyttäminen olisi mielekästä siinä mielessä, että Goffmanin tulkinta
on eittämättä riippuvainen kunkin tutkijan teoreettisista intresseistä, mutta toi-
saalta pelkkään Goffmanin kuvailevaan ja arkielämän käytäntöjä kuvaavaan osin
proosalliseen ja hankalasti saatavilla oleviin alkuperäisteksteihin perehtyminen
ei Pro gradu -tutkielman tavoitteiden puitteissa olisi myöskään tarkoituksenmu-
kaista.

Tässä tutkimuksessa oppilaanohjaaja näyttäytyy merkityksiä antavana toimi-
jana, jonka oma elämänhistoria ja eri ajoissa ja paikoissa sosiaalisessa vuorovai-
kutuksessa muodostuneet käsitykset todellisuudesta ovat kielen avulla tutkitta-
vissa. Puroilan (2002, 128) tulkinnan mukaan Goffmanin ajattelu ei näytä olevan
ristiriidassa Bergerin ja Luckmannin sosiaalisen konstruktionismin kanssa, joka
tarkastelee yksilön ja yhteiskunnan molemminpuolista suhdetta. Goffman kriti-
soi sellaista konstruktionistista näkemystä, jossa sosiaalisen todellisuuden objek-
tivoituminen kielletään ja sen nähdään muovautuvan uudelleen jokaisessa vuo-
rovaikutustilanteessa (emt, 128.) Todellisuus ei näyttäydy Goffmanille joko staat-
tisena tai dynaamisena, vaan toiset sosiaalisen todellisuuden elementit ovat py-
syvämpiä kuin toiset. Kehykset ovat kulttuurisesti rakentuneita tapoja jäsentää
sosiaalisia tilanteita, mikä edustaa sosiaalisen todellisuuden jatkuvuutta. Kyvyt
ja tavat toimia erilaisissa tilanteissa liittyvät kulttuurisesti omaksuttuun arkitie-
toon eli kehysten muodostamaan tulkintarepertuaariin. (Puroila 2002, 124.) Pu-
roilan (2002, 124) tulkinnan mukaan kehysanalyttisestä näkökulmasta kulttuu-
rinen tieto ei tarjoa aina valmiita toimintaohjeita sosiaalisissa tilanteissa toimimi-
seen. Goffman (1974) onkin järjestystä luovien kehysten lisäksi tutkinut niiden

haavoittuvuutta eli kehysten vaihdoksia, kerroksisuutta ja muuttumista sosiaalisissa tilanteissa.

Oppilaanohjaajien käsityksiä sosioekonomisten taustojen merkityksestä ohjausprosessiin tutkitaan kehysten kautta, jotka konstruoivat ohjaajan ajattelua, tietoa ja kulttuurista ymmärtämistä taustojen merkityksestä. Tutkimuskohde on perusopetuksen alueella ja kiinnostuksen kohteena on yläkoulun ohjauskäytännöt. Oppilaanohjauksen näyttäytyessä sosialisatioammattina liittyy tutkimukseen yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia jännitteitä. Ohjaaminen on työntekijän näkökulmasta pitkälti sidoksissa omaan yksilöllisyyteen ja persoonallisuuteen. Ohjausprosessissa ei kuitenkaan voi toimia täysin omasta yksilöllisyydestään käsin, sillä viranhaltijana oppilaanohjaaja toimii erilaisten säädösten, puitteiden, odotusten ja rajoitusten alla. Arkipäiväisinä toimijoina ihmiset ovat heikosti tietoisia siitä, mikä heidän toimintaansa ohjaa. Kehysanalyttisen tutkimuksen kautta tällaista kehyksiin valautunutta, työntekijöiden toimintaa ohjaavaa arkitietoa pyritään tekemään eksplisiittiseksi. (Puroila 2002, 144.) Tässä tutkimuksessa painopiste on kehyksissä rakenteena, eli kehys käsitteellistetään niiden staattisuutta, jatkuvuutta ja järjestystä luovan ominaisuuden kautta. Tavoitteena on siis löytää ja eritellä oppilaanohjaajien käyttämiä kehyksiä oppilaiden taustoista peruskoulun ohjauksen kontekstissa. Puroilan (2002, 146–148) mukaan tällainen sosiaalisen elämän kulttuurinen ja subjektiivinen taso on kehysten avulla tarkasteltavissa.

Goffmanin näkökulma kokemuksen analysoimiseen on situationaalinen, jolloin kokemusta tulee analysoida suhteessa tilanteeseen, johon kokemus on kiinnittynyt. Ihmisellä voi kuitenkin olla käsitys tapahtumien kulusta, vaikka he eivät suoraan osallistuisikaan toimintaan vaan toimisivat tilanteessa sivustaseurajana. Tulkinnat siitä mitä sosiaalisessa maailmassa on milloinkin meneillään vaihtelevat yksilöiden tulkinnoissa. (Goffman 1974, 8.) Goffman korostaa, että enemmän kuin mihinkään sosiaaliseen rakenteeseen, ihmisten välinen vuorovaikutus paikallistuu ennen kaikkea situaatioon (Goffman 1963, 248). Kulttuuriset

säännöt ohjaavat ihmisten käyttäytymistä situaatioissa. Situaatioihin liittyy aina sosiaalinen järjestys, joka ei ole sattumanvaraisesti muodostunut, vaan kulttuuristen sääntöjen ja olettamusten noudattamisen tuloksena syntynyt. (Goffman 1964, 135.) Puroila (2002, 48) näkee kehyksien roolin kaksinaisena kehysanalyytisessä lähestymistavassa: ne sekä luovat järjestystä sosiaaliseen elämään että moninaisen ja muuttuvan luonteensa takia osoittavat luomansa järjestyksen haavoittuvuuden ja sosiaalisen elämän vaihtelevuuden ja monikerroksisuuden. Puroila (2002, 49) kuvaa kehysanalyysin terminologiaa niin, että jatkuvuutta ja järjestäytyneisyyttä kuvaavat primäärit kehykset ja moninaisuutta ja vaihtelevuutta kuvaavat esimerkiksi kehyksien muunnokset, kerroksisuus, kehysten ulkopuolinen toiminta ja kehyksen murtuminen.

Goffmanin 1960-luvun alussa julkaistu *Minuuden riistäjät* esittelee hänen kenttätöitään mielisairaalassa. Mäkelä (Goffman 1997) luonnehtii *Minuuden riistäjien* suomennoksen esipuheessa sen olevan Goffmanin sosiologisin teos, sillä teoksessa valtarakenteet ovat välittömämmin läsnä kuin Goffmanin muissa tutkimuksissa (emt). Teoksen keskiössä on yksilön minuuden muotoutuminen sosiaalisen järjestelmän paineessa enemmän kuin sosiaalinen systeemi itsessään (Goffman 1997, 6). Koulujärjestelmää ei voida hahmottaa teoksessa käsiteltäväksi totaalisen laitoksen ideaalityypiksi, vaikka sillä onkin määritelmään sopivia tuotannollisia ja koulutuksellisia (piilo)funktioita. *Minuuden riistäjistä* löytyy kuitenkin tulkinnanmahdollisuuksia koulumaailmaan.

Goffman esittää, että totaalisten laitosten asukit saapuvat laitokseen kotimaailmaansa edustavasta kulttuurista, mutta heti kättelyssä heiltä viedään joitain käyttäytymismahdollisuuksia ja vaaditaan laitoksen kulttuurin mukaista toimintaa. Näin laitokset luovat jännitteen kotimaailman ja laitosmaailman välille ja ylläpitävät sitä käyttäen luotua jännitettä pelinappulana käsitellessään ihmisiä. Laitokseen saapuessa yksilöllä on itsestään käsitys, joka on muodostunut hänen kotiympäristönsä laajemmassa kehyksessä, mutta laitoksessa näiden sosiaalisten toistuvuuksien tarjoama tuki kuitenkin riistetään. (Goffman 1997, 12–13.) Tietyn

sosiaalisen ryhmittymän primäärit kehykset muodostavat sen kulttuurin keskeiset elementit ja erityisesti ymmärryksen luokkajaosta. Ymmärtääkseen jonkin ryhmän kehystämistä olisi pyrittävä ymmärtämään sen kehyksiä, uskomusjärjestelmää ja ”kosmologiaa”. (Goffman 1974, 27.) Tämän tutkimuksen lähtökohdanna on, että sosioekonominen asema näyttäytyy Bourdieulaisittain eri taustaisten oppilaiden välisinä kulttuurisina eroina, jotka näkyvät elämäntyylin, toiminta- ja ajattelutapojen sekä asenteiden eroina, joille oppilaanohjaajien antamat merkitykset tulevat kehysten kautta tutkittaviksi.

5.4.2 Analyysin kulku

Aineiston analyysissä on hyödynnetty Derek Layderin (1998, 26) adaptiivisen teorianmuodostuksen mallia, jonka lähtökohdanna on, että tutkija käyttää analyysissä sekä deduktiivista että induktiivista päättelyä. Adaptiivisen teorianmuodostuksen mallin käyttäminen on mielekästä, sillä Goffmanin kehysanalyttiset lähtökohdat ohjasivat tutkimusprosessia jo aineistonkeruusta alkaen, mutta toisaalta haastatteluja haluttiin tulkita myös induktiivisesti. Käytännössä aineiston analyysi alkaa esikoodauksella ja tilapäiskoodauksella, jossa aineistosta merkitään ylös intuitiivisesti kiinnostavalta vaikuttavia kohtia ilman, että tutkijan varsinaisesti tarvitsee olla tietoinen miksi ne vaikuttavat kiinnostavalta. Myös ne seikat merkitään, jotka herättävät tutkijassa jonkin assosiaation tiettyyn teoriaan, kategoriaan tai ideaan. Esikoodauksen ja tilapäiskoodauksen tarkoituksena on järjestää ja luokitella aineistoa myöhempää käyttöä varten. (Layder 1998, 53–54.) Aineistoa luettiin tutkijan teoreettisesta ymmärryksestä käsin erityisesti pitäen mielessä Goffmanin käsitteistö kehysanalyysistä, mutta antaen myös aineiston puhua puolestaan. Esikoodaus ja tilapäiskoodaus tehtiin korostamalla tekstistä niitä kohtia, jotka vaikuttivat tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoisilta.

Tämän jälkeen tehdään varsinainen koodaus merkitsemällä ydin- ja reunakoodit. Näin aineisto alkaa muodostua erilaisista nimetyistä osista ja niiden alaosista. Jotkut koodit saattavat syntyä suoraan haastattelurungon tuloksena ja jotkut ovat

suoraan johdettavissa teoriasta, johon tutkija on perehtynyt aihepiiriä tutkiesaan. (Layder 1998, 56–57.) Tässä vaiheessa aineistosta alkoi hahmottua kolmenlaisia ydinkoodeja eli pääkehyksiä, joilla opiskelijoiden taustoja merkityksellistettiin. Taulukosta 1 käy ilmi analyysin ydinkoodit, jotka nimettiin sisältöjä kuvaten: yksilö ja psykologinen jargon, taustojen merkitys sekä sosioekonomiset taustat. Ydinkoodeista ylivoimaisesti eniten haastatteluaineistossa esiintyi nimellä ”yksilö ja psykologinen jargon” koodattua puhetta. Näiden ydinkoodien alaosa olivat erilaiset sisällöt liittyen ydinkoodeihin.

Ydinkoodien lisäksi aineistosta hahmoteltiin eräänlaisia reunakoodeja, jotka eivät suoraan liittyneet ydinkoodeihin, mutta olivat muita aineistossa toistuvia mielenkiintoisia havaintoja ja tulkinnan kautta liitettävissä tutkimustehtävään ja ydinkoodeihin. Pelkkä koodaaminen ei kuitenkaan riitä teoriaksi, vaan sen jälkeen on siirryttävä muistiinpanojen kirjoittamiseen. Haastattelumateriaalista on tehtävä huomioita jotka kysyvät kysymyksiä, problematisoivat ja ehdottavat yhteyksiä. (Layder 1998, 58–59.) Käytännössä muistiinpanoja tehtiin tekstinkäsittelyohjelman kommentointityökalulla ydinkoodeihin ja reunakoodeihin linkittäen ja tulkiten niitä jo olemassa olevaan teorian puitteissa.

Kuten aineistonkeruumenetelmää kuvatessa kerrottiin, haastateltaville informoitiin tutkimustehtävästä melko ympäröivästi. Eskolan ja Vastamäen (2010, 26–27) mukaan tilanteissa, joissa kysymyksiä ei voida kysyä suoraan on vastauksista etsittävä johtolankoja ja merkkejä ja tehtävä päätelmänsä niistä. Merkitysten tulkittamisen vaiheessa ei pelkästään tyydytty siihen, mitä haastateltavat eksplisiittisesti kertoivat, vaan haastatteluaineistosta pyrittiin löytämään piirteitä, jotka eivät olleet suoranaisesti lausuttuina. Tulkinta on aina spekulatiivista ja riippuvainen tutkijan näkökulmasta tutkittavaan asiaan. (ks. Hirsjärvi & Hurme, 137.) Tutkimuksessa on avattu näkökulma tutkittavaan asiaan luvussa 5.1 ja tehtyjen tulkintojen perusteluksi on tulososiossa esitetty harkinnalla valittuja sitaatteja. Synteesinä aineistosta on hahmoteltu yksi metakehys siihen kerrostuvia muita

kehyksiä. Seuraavaksi analyysin tuloksena eritellään oppilaanohjaajien käsityksiä siitä, mistä ohjauksessa on kyse ja millaisia merkityksiä oppilaiden taustat siinä saavat. Goffmanilaisittain: ”Mitä täällä on tapahtumassa?” Analyysin tuloksia esittäessä liikutaan teorian ja aineiston tarjoaman empirian välillä jouhevasti. Teoria ohjaa analysointia ja teoria samalla syntyy aineistosta.

TAULUKKO 1: Ydinkoodit, niiden alaosiot ja reunakoodit

Ydinkoodi	Yksilö ja psykologinen jargon	Taustojen merkitys	Sosioekonomiset taustat
Alaosiot	<ul style="list-style-type: none"> ● Psykkiset ongelmat ● Oppimisvaikeudet ● Huono itsetunto ● Uusliberalistinen vapaan yksilön diskurssi ● Mahdollisuuksien tasa-arvo ● Motivaatio 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sukupuoli ● Alueelliset erot ● Vanhemmuus yleisesti ● Maahanmuuttajat 	<ul style="list-style-type: none"> ● Perhetaustan merkitys ● Alueelliset erot ● Koulu reproduktiivisena systeeminä
Reunakoodit	<ul style="list-style-type: none"> ● Itsereflektio ● Oppilaanohjaajan rooli ● Oman ammatillisuuden kehittäminen ● Ammattikoulun reformi 	<ul style="list-style-type: none"> ● Niveltäminen ● Koulun erikoisalut 	<ul style="list-style-type: none"> ● Modernin hektisyys

6 KOULUMAAILMA OPPILAANOHJAAJIEN KEHYSTÄMÄNÄ

6.1 Yksilökeskeisyys

6.1.1 Yksilöllinen valinnanmahdollisuus ja psykologinen jargon

Analyysin tuloksena voidaan esittää kolmenlaisia kehymiä: pääkehystä oppilaanohjaajien merkitysrakenteissa näyttelee yksilökeskeinen valinnan ja mahdollisuuden vapautta korostava kehys, johon kuitenkin ajoittain kerrostuu myöskin moninaisia taustatekijöitä, kuten sukupuoli, asuinalueen merkitys ja yleisesti vanhemmuuteen paikallistetut merkitykset. Näiden lisäksi oppilaiden taustojen merkitystä kehystettiin myös sosioekonomisten taustojen kautta. Vaikka haastatteluaikainsta oli löydettävissä erilaisia kehymiä ja ne kirjoitetaan tässä auki erillään, on syytä pitää muistissa, että kehymykset kerrostuivat ja ilmenivät rinnakkain kaikissa haastatteluissa. Yksilökeskeisyys näyttöytyi metakehymykseksi, sillä muiden kehysten vaikutukset palautettiin useimmiten lopulta takaisin siihen.

Monet ohjaajat olivat sisäistäneet hyvinvointivaltion normatiivisena piirteenä mahdollisuuksien tasa-arvon, jonka mukaan oppilaan taustat eivät determinoi sitä, mihin oppilas päätyy:

”Mä uskon sellaseen kovaan työhön, ja että kenellä tahansa on periaatteessa mahdollisuudet ihan mihin tahansa, jos on valmis tekemään kovaa työtä, ihan huippusuorituksiinkin riippumatta siitä minkälainen se tausta on.”
(Opo 6)

Oppilaiden mahdollisuudet ja taustatekijöiden merkitykset eivät kuitenkaan läheskään aina ilmenneet näin yksiselitteisinä haastatteluissa, kuten saman ohjaajan seuraavasta sitaatista ilmenee. Peter Bansel (2007) tarkasteli, miten uuslibera-

listinen yksilöllistä valinnanmahdollisuutta korostava diskurssi näkyy työmarkkinoilla tavoitteenaan tunnistaa koulutuksen taipumusta tuottaa liikkuvia ja joustavia toimijoita. Bansel (2007) havaitsi jännitteisyyttä valinnanmahdollisuuden, suunnitelmallisuuden ja kovan työn ja kohtaloon, pragmaattisuuteen ja virran mukana menemisen diskurssien välillä. Ihmiset ylläpitävät tätä jännitteisyyttä taistellessaan vapauden, valinnanmahdollisuuden ja itseilmaisun puolesta sellaisissa olosuhteissa, joissa valinnat ovat todellisuudessa keinotekoisia, rajattuja eikä liikkuvuus ja vapaus todellisuudessa näy työmarkkinoilla. Tämä pakottaa yksilön tekemään kovaa työtä, sillä vastuu omasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta on yksilöllä itsellään, ja paikallistuu omaan itsekuriin, kovaan työhön, persoonallisuuteen, intohimoon ja yritykseen. Tällainen painotus ei sisällä ajatusta yksilöiden epätasa-arvoisista lähtökohdista, vaan kaikilla on yhtäläinen valinnan ja mahdollisuuden vapaus riippumatta esimerkiksi kulttuurisista tai sosioekonomisista lähtökohdista, sukupuolesta ja etnisestä taustasta. (Bansel 2007, 298.)

Uusliberalistisen yksilöllisen valinnanvapauden diskurssin ja yksilöstä riippumattomien taustatekijöiden välillä näkyi jännitteisyyttä myös tässä haastatteluaineistossa. Ohjaajat kehystivät yksilön menestyksen motivaatioon, persoonaan, arvosanoihin ja koulumenestykseen liittyväksi, mutta toisaalta näkivät myös perheolosuhteiden ruokkivan motivaatiota ja koulussa pärjäämistä. Oppilaanohjaajat kehystivät oppilaita sekä yksilökehyksen että taustakehyksen läpi:

Opo 6: ”No varmaan joo, ne missä on paljon akateemisia, tällasia kirjoittamis- ja lukemisjuttuja niin suosii niitä ketkä niistä on motivoitunu, ja kelle se on silleen luontaisesti helppoo.”

Haastattelija: ”Kelle se on sit luontaisesti helppoo?”

Opo 6: ”No monesti se on kyllä niille, ketkä pärjää koulussa ja ketkä tulee hyvistä perheistä. Se on varmasti semmonen peruslähtökohta, ketkä on motivoituneita ja haluaa.”

Edellisessä sitaatissa oppilaanohjaaja havaitsee, että koulumaailma suosii luke-
mismyönteisiä ja kognitiivisesti taitavia lapsia. Nämä ovat sellaisia koulujärjestelmän vaatimia valmiuksia, tietoja ja taitoja, jotka keskiluokan kasvatit saavat

kulttuuriperintönä lapsuudenkodista, mutta ohjaaja paikallistaa ne oppilaan omasta motivaatiosta kumpuaviksi ominaisuuksiksi ja luontaiseksi lahjakkuudeksi (ks. Rinne 2014, 22). Ohjaajien puheessa yksilökeskeinen kehys nousi aina vähintään jossain määrin esiin, vaikka taustojenkin merkityksestä olisi puhuttu. Ohjaajat kehystävät taitavasti taustojen merkityksiä koulumaailmaan, mutta lopulta ne pyrittiin aina yksilökeskeisellä kehyksellä häivyttämään pois. Yksilön valinnan mahdollisuutta ja kovaa työtä korostavaan kehukseen ei mahdu ajatus epätasa-arvoisista lähtökohdista ja niiden merkityksestä, vaikka niiden olemassaolo jollain tasolla tiedostetaankin. Oppilaiden omalle ahkeruudelle ja motivaatiolle annettiin painoarvoa opinnoissa menestymisen kannalta ja erilaisten psykologisten tekijöiden kuten oppimisvaikeuksien nähtiin heikentävän sitä:

Haastattelija: ”Tota, mitä sä näkisit et mistä oppilaiden erot esimerkiksi opintomenestyksessä johtuu?”

Opo 1: ”Tekemisestä. Jotku tekee hirveen tunnollisesti ja jotku ei tee varmaan niinku paljo mitään. Mut siinä voi olla sit taas taustalla, voi olla tietysti keskittymisvaikeudetkin mut voi olla ihan se, että on tietyt oppimisvaikeudet mitkä niinku tavallaan on esteenä sille oppimiselle. Ja siinä pitäis olla hirveen sinnikäs. Et jos nyt aattelee vaikka lukivaikeutta, että oppii sen, sen oman tavan opiskella mikä voi olla paljon työläämpi kun sillä kaverilla, joka riittää vaan ku se kuuntelee sen asian että, oppii ne omat tavat toimia joita voi sit hyödyntää jatko-opinnoissa ja menee sitte kuinka pitkälle tahansa.”

Seuraavassa sitaatissa oppilaanohjaaja kuvaa sitä, kuinka koulupäivän sujuminen on kiinni oppilaan omasta asenteesta ja käyttäytymisestä koulussa. Tullessaan kouluun oppilaat tuovat mukanaan oman kotitaustansa kulttuurin, joka määrittää osittain niitä taitoja, tietoja, arvoja ja asenteita koulusta omaksutaan (Kivinen & Rinne 1996, 295). Koulukulttuuriin sopimattomat lapset joutuvat jatkuvasti sinnittelemään pystyäkseen vastaamaan koulun vaatimiin käyttäytymistapoihin. Kun koulun vaatimaan rooliin ei jatkuvasti olekaan energiaa tai osaamista vastata, tulkitsee koulu kotikulttuurin kehyksistä luonnollisen minuidenilmaisutavan (erilainen kielenkäyttö, käyttäytymismahdollisuudet, reagoitaitaipumukset) käytösongelmina, oppimisvaikeuksina, motivaation puutteella,

murrosikään liittyvällä kapinoimisella tai muilla yksilöön pohjautuvilla teki-
jöillä. Näin koulu ikään kuin vie oppilaalta hänen luontaisen kotiympäristönsä
kehyyksen tuoman tuen (ks. Goffman 1961).

Haastattelija: "Sit jos puhutaan koulujärjestelmästä. Niin miten sä näkisit,
että Suomen koulujärjestelmä kohtelee oppilaita?"

Opo 1: "Jaa. No eikä se nyt niin kovin huonosti. Kaikilla on mahdollisuus
opiskella. Onhan se niinku jo hieno juttu. Ja se, että kyllähän se oppilas itse
omalla tekemisellään vaikuttaa siihen miten se koulupäivä menee, että
onko se tota, päivä onnistunut vai ei. Et kyllä se musta tää tällanen moti-
vaation, myönteisen motivaation, herättäminen on niinku monen nuoren
kohalla se. Että on kyse murrosiästä, niin pitää olla kaikkea vastaan, että
osaakin kääntää sen, että kyllä tää koulussa olo on itseasiassa ihan muka-
vaa. (...) Ku on murrosikä ja pitää kapinoida kaikkea vastaan. Niin tota, on
siinä haasteensa, mut voi sitä yrittää."

Ohjaajat ottivat haastatteluissa esille, että oppilaat osaavat puhua asioistaan ja
ottavat oma-aloitteisesti esiin mieltään painavia huolia. Peruskoulu vaikuttaa on-
nistuneen luomaan nuorille turvallisen ympäristön ja keskustelulle avoimen il-
mapiirin. Koulun ammattilaisten yksilöpsykologiaan nojaava tapa ymmärtää op-
pilaita on tehnyt tehtävänsä sen suhteen, että monet nuoret uskaltavat puhua
huolistaan. Oppilaanohjaajan vastuulle jää kuitenkin se, mihin nuoria askarrut-
tavat asiat paikallistetaan ja millaisia toimenpiteitä oppilaan vaikeuksien ratkai-
suun suunnataan.

"(..)Jotkut nuoret kokee, että tässä on turvallinen tilanne, että he haluaa
kertoo heti. (..) Sitkun tässä on tila ja rauha puhua, niin sit ne asiat tulee
pinnalle." (Opo 7)

"(..) Sit ehkä sellanenkin yllättävä et loppujen lopuksi aika moni suht avoi-
mesti kertoo niistä omista asioista, vaikka ei välttämättä hirveen hyvin tun-
nekaan minua. Aika hyvin ne uskaltautuu kertomaan niistä." (Opo 6)

Toisaalta lienee mielekästä kysyä, ketkä ohjauksen piiriin hakeutuvat puhumaan
asioistaan? Todennäköisesti hyvin resursoidut nuoret, joiden toimintatapoihin
kuuluu ongelmien selvittäminen ja koulun henkilökunnan hyödyntäminen siinä.

6.1.2 Synnynnäinen opettajuus

Koulun käytännöissä korostetaan siis individualistista suhtautumistapaa. Sen lisäksi, että ohjaajat yksilöllistivät oppilaitaan, he myös yksilöllistivät itseään ja kollegoitaan. Broady (1986, 11) ottaa esiin opettajiin kohdistuvan yleisen käsityksen siitä, että opettajan ammatti vaatii lähes synnynnäisiä ominaisuuksia. Broady näkee, että opettajankoulutus vahvistaa tätä käsitystä, sillä sen sijaan, että opettajankoulutuksessa puhuttaisiin koulun yhteiskunnallisista funktioista ja opettajien ja oppilaiden luokkataustan merkityksestä, siellä puhutaan siitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu, ”kuriongelmissa” ja ”motivaatio-ongelmista”, joiden oletetaan ratkeavan pedagogiikan keinoin. Näin ollen koulun oleelliset ongelmiin liittyvät syyt häivytetään näkyvistä. (emt, 11.)

Brookfield (1995, 36) näkee, että henkilökohtaiseksi mielletty epäonnistuminen opettajana voi todellisuudessa olla välttämätön seuraus johtuen tietyistä taloudellisista, sosiaalisista ja poliittisista prosesseista eikä kaikesta luokkahuoneessa tapahtuvasta voi olla itse vastuussa. Monia ohjaajia huolestutti jo peruskoulun vaatima itseohjautuvuuden määrä ja erityisesti haastatteluajankohtana puhuttanut ammatillisen koulun kontaktiopetuksen vähyys, josta seuraavassa aineistolainauksessa keskustellaan. Haastattelija yritti ottaa esille koulun yhtä yhteiskunnallista funktiota varastoida oppilaita (ks. Kivinen & Rinne 1991b, 67), mutta oppilaanohjaajalla ei ollut juurikaan käsitystä siitä, mistä tutkija puhui:

Haastattelija: ”Joskushan puhutaan, koulusta, vaikka tällasena säilöntäpaikkana, niin se kuitenkin nyt näyttäytyy ainakin vanhempien silmissä siltä, että sinne pitää saada säilöön ne iltapäiväksi, että ne ei kotona pelaa tai muuta.”

Opo 7: ”Niin”

Haastattelija: ”Tuli vaan tässä mieleen, ku tiiät varmaan, kun on lukenut peruskoulun tehtävistä vaikka teoreettisella tasolla, niin säilöä oppilaita.”

Opo 7: Niin, musta me ollaan tuotu liian alas [kouluasteilla] sellaisia vaatimuksia, jotka ei vielä onnistu 15–16 -vuotiailta. Ei me säilötä niitä täällä, kyllä meidän pitää niitä ihan kasvattaa ja opettaa. (..)”

Oppilaanohjaaja personoi ja yksilöllistää koulun yhteiskunnallisen funktion varastoinnista ja ikään kuin näkee itsensä ja kollegansa aktiivisina koulun toimijoina: kasvattajina ja opettajina. Ohjaaja kuitenkin jatkaa vielä vapauttaen itsensä ja kollegansa vastuusta oppilaiden keskittymishaasteista ja pohtii koulumaailmaa viime aikoina puhuttaneita ajankohtaisia asioita:

”(..) En mä koe, että me ollaan säilöntäpaikka. Onko nää kaikki uudet menetelmät nyt oikeesti kohdistettu oikeille ihmisille. Et se huolenpidon tarve on edelleen olemassa, et se aikuisen tarve on edelleen olemassa, vaikka se on 16vee. Hyvä et tonne ammattikouluun ja lukioon. Ku täs vaikuttaa niin monet muutkin asiat kun koulu täs yhteiskunnallisessa muutoksessa, eihän me olla syypää siihen jos keskittyminen on haaste. Mistä se tulee, et keskittyminen on haaste? Mistä se tulee, et työntekeksen kulttuuri on vähentynyt. Sitkeä opiskelun kulttuuri, miksi se on vähentynyt? Meidänhän pitäis yhdessä kysyä näitä kysymyksiä. Ja jos ne on vähentynyt, niin eikö pitäisi tehdä joku korjausmuuvi ennemminkin. Ja mikä korjausmuuvi. Amiksessa ja täälä. Täälä me nyt sentään ollaan läsnä paljon ja ovat kontaktiopetuksessa paljon. Mut kotitehtävät on muuttuneet entistä itseohjautuvimmiksi.”
(Opo 7)

Edellä esitetyissä lainauksissa näkyy Broady (1986) opettajien ammattitaudiksi nimittävä yksilöllistävä ja psykologisoiva tapa suhtautua koulumaailman ongelmiin. Vapauttaessaan itsensä ja kollegansa vastuusta ohjaaja osoittaa, että keskittymisvaikeudet voisivat olla personoitavissa opettajuuteen, mutta toisaalta ilmentää, että nämä haasteet voivat olla kehystettävissä muutenkin kuin yksilökehukseen. Ohjaaja hahmotti, että sen sijaan että koulua ja sen yksittäisiä toimijoita osoitetaan syyttävällä sormella, olisi kysyttävä julkisesti mistä koulumaailmaa piinaavat ongelmat juontuvat. Ongelmatilanteissa on varmintä vaieta vaikeuksista, sillä julkilausuttaessa ne saatetaan kääntää opettajan persoonallisuuden ongelmiksi (Broady 1986, 9). Haastattelussa ohjaajat ikään kuin puolustelivat itseään ja käytäntöjään hakemalla tutkijalta vahvistusta kommenteilleen, ikään kuin haastattelulla olisi hyökätty heidän persoonansa ja käyttämänsä pedagogiikan kimppuun.

Eräs haastateltu ohjaaja kertoi esimerkkitalanteen, jossa opettajakollega kertoi luokassa kohtaamistaan vaikeuksista, jotka toinen kollega käänsi opettajan persoonaan ja pedagogiikkaan kohdistuviksi:

”Kyllä tässä on haasteita paljon. Mutta aina välillä tulee onnistumisiakin, että se auttaa. Ja sitten meillä on ihan peevin hyvä työyhteistö, et sillä on valtava merkitys. Et jos tuolta tulee kollega sormet kynnystä viistäen oppitunnilta opettajanhuoneeseen, että mitä hän tekee, hän ei pärjää näiden oppilaiden tai tietyn oppilaan kanssa. Mä oon ollu semmosessakin koulussa, jossa opettaja tuli tauolle ja totes tälläläilla ja vastaus oli kollegalta, että ”ei mulla oo niitten kanssa mitään ongelmaa”. Että meillä on sillä lailla, että sä voit tulla sinne ja sanoa, että tää oli ihan perseestä tää tunti ja että mä oon väärällä alalla ja näin poispäin. Samantien tulee tukea ja ruvetaan miettiämään, että mitä tehdään kun me ollaan kaikki tässä samassa astiassa.”

(Opo 4)

Esimerkkitalanteen kertonut ohjaaja työskenteli koulussa, jonka erityispiirteisiin voidaan luonnehtia oppilasaineiden monenkirjavat taustat, jotka ovat saattaneet näkyä kyseisessä koulussa silmiinpistävämmän kuin muiden alueiden peruskouluissa (ks. kuvio 1). Kukin uusi seiskaluokka pyrittiin muodostamaan oppilasainekseltaan mahdollisimman heterogeeniseksi ja suhteessa toisiinsa mahdollisimman homogeeniseksi ja tähän niveltämisprosessiin käytettiin ohjaajan arvion mukaan enemmän aikaa ja resursseja tässä koulussa kuin muissa kaupungin yläkouluissa. Koulun arjessa näkyvät monenkirjavat taustat ovat saattaneet pakottaa haastatellun ohjaajan ja koulun työyhteisön kehystämään koulun ongelmia myös oppilaiden sosiokulttuuriset lähtökohdat huomioiden. Tällöin opettajilla voi olla matalampi kynnyks avautua luokahuoneen vaikeuksista, kun vastaanotto ei ole omaan persoonaan, ammatti-identiteettiin ja pedagogiikkaan hyökkäävää.

6.2 Oppilaiden moninaiset taustatekijät

6.2.1 Sukupuolten väliset erot

Suomi lasten kasvuympäristönä tutkimuksessa (Ristikari ym. 2018) seurattiin vuonna 1997 syntyneiden lasten ja heidän vanhempiensa rekisteritietoja 18

vuotta, aina lasten syntymästä täysi-ikäisyyteen saakka. Korkeissa, arvosanojen 9–10 keskiarvoissa, tytöt olivat yliedustettuna ja matalissa, alle 6 keskiarvoissa, pojat olivat yliedustettuina. Pojat hakeutuvat useammin ammattikouluun ja tarvitsevat useammin yksilöllistettyä opetusta kuin tytöt. (Ristikari ym. 2018, 123.) Sukupuolella on siis koulumaailmassa merkitystä ja tässä tutkimuksessa oppilaanohjaajat havaitsivat sukupuolten väliset erot:

”Jotkut oppii sillä erittäin hyvin, vaikka niinku mekin esimerkiksi. Mutta jotkut ei siihen jaksu keskittyä, varsinkin pojat. Nyt on tottakai tietotekniikka tullu avuksi ja pelit, ja pojathan on enkussa parempia, ne vetelee aika hyviä kun ne keskustelelee vielä.” (Opo 2)

PISA 2012 tutkimustulosten mukaan lukutaito on heikentynyt erityisesti vähäisen kulttuurisen pääoman perheiden pojilla, joiden lukutaito eroaa kulttuurisesti rikkaimpien poikien lukutaitotasosta lähes kahden kouluvuoden verran. Myös kulttuurisesti vähäosaisempien kotien tyttöjen lukutaito on laskenut kulttuurisesti rikkaiden kotien tyttöjen lukutaidon pysyessä ennallaan, jolloin ryhmien väliset erot ovat huomattavia. (Arrffman & Nissinen 2015, 37.) Kuten Sanat haltuun -hankeen rap-lyriikoiden analysoiminen ammattikoulujen teknisillä aloilla osoitti, tekstit ja tekstien käyttäminen ovat tilanteisia ja eri sosiaaliluokissa tekstinkäyttötavat ovat erilaisia. Populäärikulttuurista tuttujen tekstien integroiminen opetukseen tuo kotimaailmasta tutun kulttuurin kouluun ja niitä osataan tulkita paremmin kuin klassisia koulussa käytettyjä korkeakulttuurisia tekstejä (Davies & Saltmarsh 2006, 242). Oppilaanohjaajat kertoivatkin haastattelussa erilaisista keinoista auttaa poikia menestymään myös peruskoulumaailmassa:

”Tytöt pärjää [koulussa]. Itse oon välillä, kun julkisuudessa puhutaan poikien eroista eri tutkimuksissa ja siitä mitä nykyneuret osaa tai ei osaa, niin kyllä tää koulu on semmonen paikka jossa tyttöjen taidot on pitemmällä tän ikäisellä nuorella kun pojilla. Et heijän tämmönen sosiaalinen taitavuus ja akateeminen osaaminen on poikia pidemmällä. Nyt on tullut opetussuunnitelman uudistusta ja muutenki tullu semmosta toiminnallisuutta, jossa pojat myös pääsee esille paremmin. Se on ihan hyvä juttu, mutta mä itse aattelen, että se toisaalta syö sitä akateemista puolta kanssa. Mutta sanotaan, että tällä hetkellä tytöt on menestysjoukko koulussa.” (Opo 3)

6.2.2 Asuinalueiden erityispiirteet

Haastatteluissa oppilaanohjaajat ottivat esiin myös koulujen ja asuinalueiden erityispiirteitä. Kuvioista 1 käy ilmi ohjaajien työskentelemissä kouluissa hahmoteltuja erityispiirteitä: työläisperinteet, maahanmuuttajat ja sosiaaliset ongelmat näkyivät koulujen arjessa siinä missä toisissa kouluissa korostuivat painotetussa perusopetuksessa urheilu, musikaalisuus ja huippuyksilöiden korostaminen. Oppilaanohjaajat havaitsivat asuinalueen merkityksen erityisesti oman työhistoriansa kautta. Kaikki ohjaajat olivat työskennelleet useammassa yläkoulussa kaupungin eri alueilla ja alueellisia eroja havaittiin erityisesti siitä näkökulmasta, että eri alueiden kouluissa oppilaat ovat keskenään hieman erilaisia:

”Oppilaat on ollu joka paikassa kauheen kivoja, ne on vaan erilaisia, riippuen vähä siitä, sillä mä lähin kertoo sitä taustaa [omaa työhistoriaansa], et sitte ku on niinku eri alueilla olevia oppilaita niin se asuinalueki pikkusen niinku säätelee sitä.” (Opo 1)

”Tää on tällanen periferiassa oleva, tää on vanhaa työläisaluetta, tässä on sellainen jakauma, on pitkään ollu, että puolet ja puolet ammatilliseen ja puolet lukioon ja sitte kaksoistutkinnon tekijöitä on aika paljon ollut, koska se ammatin saaminen on perinteisesti ollu kunnioitettava, mikä on hyvä asia. Oppilaat on erittäin aktiivisia, mukavia, mulla ei oo yhtään pahaa sanaa sanottavana, en oo koskaan antanu jälki-istuntoa, never. Ei minkäänäköstä, ei oo ollu mitään ongelmia. Ongelmat tulee oikeestaan siinä, että opettaja ei jaksu sitä omaa tehtäväänsä ei niinkään niitä kasvatuksellisia tehtäviä ja ongelma tulee siitä, ettei jaksu niitä itse tehdä ja on väsynyt.” (Opo 2)

Viimeisessä sitaatissa ohjaaja näkee, että opettajien työhyvinvointi määrittää oppilaiden kanssa koettuja ongelmia, mikä on tyypillinen opettajan taipumus personoida ongelmat yksilöllisyyteen (ks. Broady 1986, 10). Jatko-opintoihin ohjaamisesta kysyttäessä havaittiin lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen yhteys asuinalueeseen, mutta samalla hakeminen kehystettiin myös omiin toimintatapoihin ja ohjauskäytäntöihin. Sosiaalisissa tilanteissa yksilöt eivät aina osaa sanoa, mitä tilanteessa on tapahtumassa, joko tapahtumien epämääräisyyden takia tai koska tilanteeseen voi soveltaa niin monia määrittelyitä, että yksilö ei osaa valita mitä tilanteenmäärittelyä soveltaisi. Tästä voi seurata virheellinen

kehystäminen, jolloin käyttäytyminen voi orientoitua väärin (Goffman 1986, 302–303). Ohjaajat kehystivät ammatilliseen koulutukseen ja lukioon hakeutumista asuinalueen merkityksen kautta, mutta tilanteeseen sopivien useampien määrittelyiden takia tilanne kehystettiin myös yksilökehyksen kautta, palauttaen jatko-opintoihin hakeutumisen lopulta omiin yksilöllisiin toimintatapoihin, kuten taipumukseen esitellä koulutuskenttää laajasti ajankohtaisilla, erilaisista kouluksista hankituilla tiedoilla, ja itse järjestetyillä oppilaitos- ja työpaikkavierailuilla.

”No ehkä ne jatko-opintosuunnitelmatkin voi olla vähän erilaiset riippuen vähän siitä paikasta, että arvostetaanko siellä [asuinalueella] enemmän ammatillista koulutusta vai lukiokoulutusta. Voi olla niinku et jossaki on fifty-fifty, jossakin niinku meillä on täällä ollu nytte et on saattanu 60% mennä lukioon ja 40% ammatilliseen, että siinä on musta vähän niinku ehkä eroja. Mutta en mä tiedä onko se nyt mitenkään. Aika paljon oppilaiden kanssa vaikuttaa, et miten sä ite oot niitten kanssa. Ne vastaa niinkun huudetaan.”
(Opo 1)

Silmäri-Salon ja Poikolaisen (2015, 224) tutkimuksessa vanhempien toimijuudesta yläkouluvalinnoissa oli havaittavissa, että kouluvalinnat ovat jossain määrin polarisoituneet: pääsääntöisesti ylempi keskiluokka ja yläluokka harkitsevat, arvioivat ja tekevät kouluvalintoja päämäärätietoisesti, kun taas alempi keskiluokka ja alaluokka tyytyvät paikallisen toimintapolitiikan mukaisiin päätöksiin lähikoulusta. Silvennoisen, Rinteen, Kalalahden ja Varjon (2015, 462) tutkimuksessa koulutusvalinnoista havaittiin, että työläisperheiden lasten koulumenestys on paitsi keskimäärin muita heikompaa, he myös osallistuvat painotettuun opetukseen muiden yhteiskuntaluokkien lapsia harvemmin. Viimeksi siteerattu ohjaaja työskenteli koulussa, jossa oli erilaisia painotetun opetuksen luokkia. Oppilaanohjaaja ei myöskään haastattelussa nostanut esiin sosioekonomisten taustojen merkitystä tai sosiaalisten ongelmien ilmenemistä koulumaailmassa mikä saattaa juontua siihen, että painotetun opetuksen johdosta koulu on (ylemmän)keskiluokan suosiossa eivätkä moninaisten taustojen tuomat erityispiirteet ole koulussa niin näkyvillä kuin muissa kaupungin yläkouluissa.

Ohjaajat siis lopulta taipuvat yksilöllistämiseen ja psykologisoimiseen etsiessään syitä oppilaan jatko-opintosuunnitelmille omasta persoonallisuudestaan ja ohjauksen käytännöstään ja toisaalta opettajien ammattimaisuudesta ja työssä jaksamisesta (ks. Broady 1986). Ristikarin ym. (2018, 127) selvityksen mukaan asuinpaikan mediaanituloilla ja työllisyysasteella oli yhteys nuoren koulumenestykseen niin, että päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo oli sitä parempi, mitä korkeammat edellä mainitut muuttajat nuoren asuinalueella olivat. Myös lukioon pääseminen oli yhteydessä korkeamman tulotason ja työllisyyden asuinalueisiin (emt, 127). Näissä haastatteluissa oppilaanohjaajat eivät kuitenkaan ottaneet esiin näkökulmaa siitä, että todistukset todellisuudessa mittaavat oppilaan sosiaalista taustaa (Broady 1986, 13).

Koulu A	Koulu B	Koulu C	Koulu D
<ul style="list-style-type: none"> • 2 haastateltavaa • 270 ja ~200 ohjattavaa • Kaupungin laidalla • Työläisperinteet • Yrittäjyyttä • Teollisuutta 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 haastateltava • 160 ohjattavaa • sosioekonomisesti matalan statuksen alueella • maahanmuuttajat 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 haastateltavaa • 514 oppilasta koulussa • painotetun perusopetuksen luokat 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 haastateltavaa • 212 ohjattavaa/opo • runsaasti maahanmuuttajia • monipuoliset sosioekonomiset taustat

KUVIO 1: Koulujen erityispiirteet

6.2.3 Nuorten merkittävät toiset

Ohjaajat hahmottivat oppilaiden ja opiskelijoiden lähipiirin merkityksen, mutta eivät varsinaisesti kehystäneet sitä sosioekonomisiin taustoihin. Oppilaan perhe-tekijöille annettiin merkitystä opinnoissa menestymisen kannalta, mutta lähtökohta oli enemmän ymmärtävä kuin syyttelevä, eikä ohjaajilla missään tapauksessa ollut negatiivisia asenteita oppilaita tai heidän perheitään kohtaan (vrt.

Thompson ym. 2004, 10). Oppilaanohjaajat hahmottivat, että riskitekijöitä koulussa pärjäämisen kannalta olivat muun muassa yksinhuoltajuus, huono keskusteluyhteys kotona nuoren ja aikuisen välillä ja kodin taloudelliset vaikeudet. Vanhempien kouluttautumattomuus, psyykinen sairastuminen, perheen taloudelliset vaikeudet ja muutokset perheessä, kuten vanhemman kuolema tai yksinhuoltajuus ovat tyypillisiä tekijöitä, jotka kuormittavat Suomalaisia perheitä (Ristikari ym. 2018). Hieman yli puolet vuonna 1997 syntyneistä nuorista elivät lapsuutensa perheessä, jossa ei havaittu tällä luokituksella yhtäkään kuormittavaa tekijää, lähes puolella oli vähintään yksi tekijä, viidesosa oli kasvanut kahden tai useamman kuormittavan tekijän perheessä ja 7% perheissä, joissa kuormittavia tekijöitä oli 3–4 (Ristikari ym. 2018, 24).

Haastattelija: ”Ketkä täällä koulussa pärjää ja miksi?”

Opo 4: ”Ne pärjää kellä on kotiasiat kunnossa.”

Haastattelija: ”Millälaililla?”

Opo 4: ”Ihan samalla lailla kun sun nuoruudessa, että toki nyt tiien, että tätä nauhaa jos ruvettais julkisesti soittaa, ni saisin kosolti vanhempia kimp-puuni ja opetusalan ammattilaisia ja koulutuksen tutkimuskeskusta ja niin edelleen, mutta väitämpä silti, että nyrkkisääntönä, rankasti yleistäen, niin ne joilla on kotiasiat kunnossa, niin pärjää. Et ne jotka on putoamassa ja syrjäytymisvaarassa, niin kyllä niillä kaikilla on lähestulkoon kotiasiat pielessä. Siellä ei syystä tai toisesta ole sellaista huoltajaa, joka pystyisi siitä nuoresta pitämään huolta tai kasvattaa sitä. Et jos kotona on asiat kunnossa, niin sitten. No on tietysti sellaisia, joilla on joku neurologinen sairaus, tai aspergeria tai autismia tai tällasta, mutta noin muuten niin kyllä se hyvin poikkeuksellista on, että nuori vakavasti oirehtis tai olis valtavasti poissa, jos kotona välitetään ja pystytään huomioimaan.”

Ohjaaja teki haastattelussa myös oletuksen tutkijan kotiasioiden olleen lapsuudessa mallillaan. Ohjaaja saattoi nojata huomaamattaan oletukseensa tai tietämykseensä siitä, että yliopiston ovet avautuvat useammin korkean koulutuspääoman lapsille (ks. Nori 2011, 113). Ohjaaja myös ilmaisi huolensa siitä, että esittämällä näkemyksensä julkisesti saisi erilaisia opetusalan ammattilaisia kimp-puunsa. Tämä ilmentää osiltaan yksilökeskeisen kehyksen dominoivuutta suhteessa muihin kehystysmahdollisuuksiin myös opettajankoulutuksessa ja työelä-

mässä. Ajatus yksilöiden epätasa-arvoisista lähtökohdista riippuen lapsuudenkodin olosuhteista ei sovi yhteen normatiivisen mahdollisuuksien tasa-arvon ja uusliberalistisen valinnan ja mahdollisuuden vapauden diskurssin kanssa.

Koulutuksen primaarivaikutuksia hahmotettiin sekä psykologisista että kulttuurisista lähtökohdista käsin. Oppilaanohjaajat näkivät, että ne oppilaat menestyvät koulussa huonommin, joiden perheistä puuttuu koulutuksen kentällä vaadittavaa kulttuurista pääomaa. Koulutuksen primaarivaikutukset ovatkin erityisesti kulttuurisia ja kulttuurinen pääoma vaikuttaa peruskoulutasolla koulumenestykseen (Werfhorst & Hofstede 2007, 409–410). Gronowin, Kosusen ja Silmäri-Salon (2015, 279) kyselyaineiston perusteella äidin koulutusasteella on yhteys vanhempien aktiivisuuden koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, vanhempain toiminnassa ja kouluvalintaan liittyvän informaation hankkimisessa niin, että mitä korkeampi äidin koulutus on, sitä aktiivisempi vanhempi on. Korkean kulttuuripääoman perheissä koulutusta arvostetaan ja vanhemmat hyödyntävät sosiaalista pääomaansa ollen aktiivisesti yhteydessä kouluun ja sen henkilökuntaan. Opo 4 hahmotti tällaisen yhteydenpidon tärkeyden oppilaan koulumenestyksen kannalta:

”Ne tulee yleensä ehjistä perheistä, että siellä on isä ja äiti. Tai jos on käyty ero läpi ja on yksinhuoltajaperheestä, niin yleensä on hyvät suhteet silloin siihen poismuuttaneeseen isään myöskin. Tai ainakin se äiti on tosi hyvin mukana siinä nuoren elämässä, seuraa Wilmaa, on kiinnostunut, että missä nuori viettää vapaa-aikaa, missä porukoissa se kulkee ja on hyvä keskusteluyhteys sen nuoren kanssa. Et jos näe puuttuu, niin ennuste on tosi huono.” (Opo 4)

Haastattelija: ”Kun aikaisemmin tossa sanoit, että on kymppin oppilaita ja sit niitä jotka hädin tuskin pääsee peruskoulun läpi, niin mistä sä näkisit, että tollanen opintomenestyksen ero johtuu?”

Opo 6: ”*hiljaisuus* motivaatiosta, mutta kyllä noi on myös sen ikäisiä, et ne vaatii aika paljon sitä tukea sieltä kotoota käsin. Että tota, jos kotona on sellanen tilanne, että vanhemmat ei syystä tai toisesta pysty tukee, oo kauheen kiinnostuneita siitä koulunkäynnistä niin usein se motivaatiokin saattaa olla kohtuu heikkoa. Sit tietenkin perheillä on erilaisia risiiritilanteita, mitkä vaikuttaa myöskin, mitä me ei välttämättä tiedetäkään täällä, mutta huomataan että syystä tai toisesta sit se ei oo kaikki asiat ei oo hyvin ja sit se koulu ei mee.”

Edellä siteerattu Opo 6 kehystää opintomenestyksen yksilön motivaatioon, mutta ottaa esiin myös kodin antaman tuen tärkeyden paikallistaen sen kuitenkin siihen, että nuoret ovat sellaisessa kehitysvaiheessa ikänsä puolesta, että tarvitsevat tukea. Murrosikä ja yksilöllinen motivaatio psykologisina konstruktiivina ja oppilaan taustojen kehystykset ilmenivät rinnakkain oppilaanohjaajien puheessa oppilaiden vanhemmista ja merkittävistä toisista.

6.3 Sosioekonomiset taustat

6.3.1 Peruskoulun reproduktiivinen luonne

Ainoastaan yksi haastatelluista oppilaanohjaajista ilmaisi havaitsevansa peruskoulun reproduktiivisen luonteen. Ennen seuraavaa sitaattia ohjaaja vastasi haastattelussa koulujärjestelmän kohtelevan oppilaita epätasa-arvoisesti sillä perusteella, että opettajakunnalla on ”sisäinen järjestelmä”, joka luokittelee oppilaat ammattikouluun ja lukioon. Myös Broady (1986, 12–13) puhuu alakoulussa työskentelevien opettajien taipumuksesta luokitella oppilaat vahvoihin ja heikkoihin, näkymättömiin linjoihin, joille sijoitettuja oppilaita kohdellaan eri tavoin ja joista toinen johtaa korkeampaan koulutukseen ja arvostettuihin ammatteihin ja toinen tähtää nopeammin työmarkkinoille. Ohjaaja kielsi itse luokittelevansa oppilaita havaitsemansa sisäisen järjestelmän mukaan:

Haastattelija: ”Miks tätä tapahtuu, miks ne luokittelee?”

Opo 2: ”Se on meidän opettajankoulutuksen ja muun että, on akateemiset ihmiset ja on duunari-ihmiset ja tää on se luokitusjärjestelmä. (...) Se jako on syvällä tässä meidän järjestelmässä. Se ei oo niiden [opettajien] pahuutta tai tällasta, vaan kun opetetaan niin ne [oppilaat] oppii heidän mallinsa mukaan kieliä ja toteuttaa heidän tahtoaan niin he on kiilassa, ja jotka eivät, niin ne on vähä niinku ammattiporukkaa, et mee sinne tekemään niitä kädentaitoja, et sun ei oikeestaan tarvi mun opettamia aineita opiskella. Silloinhan jää oikeestaan ainoastaan liikunta, käsityöt, kuvataide, köksä ja musiikki siihen mitä nää oppilaat voi täällä tehdä. Eikö oo aika järkyttävää?”

Haastattelija: ”Ja sä näät tän täällä päivittäin?”

Opo 2: ”Se näkyy päivittäin.”

Haastattelija: ”Käytännöissä?”

Opo 2: ”Käytännöissä. En tarkota, että opettajat olisivat huonoja, mutta tämä järjestelmä tukee tämän tyyppistä ajattelua. Nyt pitäis integroida näitä oppiaineita, enkkua, ruotsia, matikkaa, kemiaa, fysiikkaa, kaikkiin näihin. Matematiikanopettajan kanssa kun tehtiin vähän hommia, niin pohdittiin, että miten keitto tehdään ajattelemalla kemiaa. Kun laitetaan eri juurespaloja, niin ne kypsyy eri aikaan, ja mistä se johtuu? Tiheydestä. Eikö se oo kemiaa?”

Oppilaanohjaaja osoittaa hahmottavansa peruskoulun yhteiskunnallisen funktion valikoida ja sijoittaa oppilaat yhteiskuntahierarkiaan symbolista väkivaltaa hyödyntäen. Valikoinnin avulla opettajat sijoittavat piilo-opetussuunnitelman hengessä tiedostamattaan ”oikeita ihmisiä oikeille paikoille”. Koulu ei itsessään toimi yhteiskunnallisten rakenteiden tuottajana, vaan se toimii ennemminkin yhteiskuntaa yhteen kiinnittävänä työkaluna välittäessään oppilaan perheen pääomaan vastaavaan yhteiskunnalliseen positioon (Kivinen & Rinne 1991b, 70–72). Oppilaanohjaajan mukaan kollegat tekevät luokittelun lukuaineissa pärjäämisen perusteella. Lukuaineissa pärjääminen voidaan nähdä koulutuksen primaarivaikutuksena: opettajat luokittelevat oppilaat jatkokoulutuspaikkojen vaatimien keskiarvorajojen mukaan niin, että hyvin lukuaineissa pärjäävät oppilaat ohjataan opetuskäytännöllä vaativampiin tehtäviin pitkään koulutusputkeen ja huonommin pärjäävät lyhyttä koulutusta vaativille helpompipääsysisille käytännön aloille (ks. Breen & Goldthorpe 1997, 277–278). Ohjaaja ei kuitenkaan nostanut esille nähdäänkö erojen lukuaineissa pärjäämisessä olevan geneettisiä, psykologisia ja/tai kulttuurisia.

”Ne saa sen nimenomaan tosta lukuaineissa pärjäämisestä. Siitähän se tulee, se on niin yksinkertainen asia.” (**Opo 2**)

Koulu kasvattaa lapsia individualismiin, jossa vastuu onnistumisesta, epäonnistumisesta ja koulutusvalinnoista on oppilaalla itsellään. Tätä ideologiaa myös opettajien on luokkahuoneissa ruokittava, kun vaihtoehtona on repäistä laastari ja kertoa esimerkiksi siitä, kuinka päättötodistukset todellisuudessa mittaavat sosiaalista taustaa. (Broady 1986, 13.) Edellä siteerattu oppilaanohjaaja ei ollut säväyttänyt oppilaitaan tällä tiedolla, vaan pyrki sekoittamaan ja häivyttämään

näitä havaitsemiaan näkymättömiä linjoja erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Tällainen opettajakunnan sisäinen luokitusjärjestelmä voidaan nähdä Freireen nojaten alistavana järjestelmänä, joka alistaa ja rajoittaa ainakin joidenkin oppilaiden toimintamahdollisuuksia. Freire esitti, että yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseksi ei riitä sorrettujen elintason nousu tai muutos valta-asemissa, vaan muutoksen voi aikaansaada kasvatuskäytännöillä, jotka pohjautuvat kriittiseen ja vapauttavaan dialogiin (Freire 2016, 20–21). Perustava alistavan järjestelmän purkaminen edellyttäisi alistettujen ryhmien kykyä tiedostaa oma tilanteensa, mutta objektiivisten olosuhteiden lisäksi alistettujen ihmisten tapa hahmottaa maailmaa on muutoksen tiellä (emt, 25). Tällaisella vapauttavalla vallankumouksella on pedagoginen luonne. Sorrettujen pedagogiikka on luotava sorrettujen kanssa asettamalla sorto ja sen syyt sorrettujen reflektion kohteeksi, jolloin pohdinta johtaa taisteluun vapautumisen puolesta. (emt, 49.) Peruskoulun reproduktiivisen luonteen hahmottanut ohjaaja ei tavoitellut ohjauksella ja opetuksella kasvattamaan oppilaita yhteiskunnalliseen tiedostamiseen, vaan hän pyrki pedagogisilla ratkaisuillaan sekoittamaan havaitsemiaan näkymättömiä linjoja ja häivyttämään niiden rajoja. Hän näki peruskoulun opetussuunnitelman ja -käytännöt vanhanaikaisina ja esitti useita ideoita muuttaa kasvatus- ja koulutuskäytäntöjä paremmiksi.

Oppilaanohjaajat toteuttivat koulutusinstituution sosiaalistamistehtävää ohjaamalla oppilaita kysymään itseltään oikeanlaisia kysymyksiä ja sitä kautta ymmärtämään paikkansa yhteiskunnallisessa järjestyksessä (ks. Silvennoinen 1992, 257). Eräs oppilaanohjaaja paikallisti sosioekonomisen aseman taloudelliseen eriarvoistumiseen ja oli huolissaan oppilaiden taloudellisten resurssien riittävydestä jatkokoulutuksen suhteen. Oppilaanohjaajalla oli hienovaraisia menetelmiä ilmentää opotunneilla oppilaille ammattikoulun ja lukion kustannukset tuomalla luokkaan entisiä oppilaitaan kertomaan eri aloista ja niiden kustannuksista. Näin ollen oppilas herää kysymään itseltään taloudellisten resurssien riittävyttä jatkokoulutukseen ja punnitsemaan koulutusvaihtoehtoja siitä näkökulmasta:

Opo 7: *hiljaisuus* "No mun mielestä se on nyt alkanu revetä vähän. Et se sosioekonominen tausta alkaa vaikuttaa enemmän. Jos mä oon rehellinen. Musta se on alkanut kuulua ja näkyä vähän."

Haastattelija: "Anna tulla vaan kaikki mitä on sanottavaa siitä."

Opo 7: "Niin, et jos se. No mä lähen nyt tosta lukiosta, että jos sulla pitää olla läppäri tietynlainen, sulta menee yli 1000€ kirjoihin, vai mitä se nyt on nykyisin, niin johan se nyt on kriteeri jollekin, että en voi mennä lukioon. Kyl se vaan on näin."

Bourdieulaisittain käsitteellistettynä koulumaailma näyttäytyy kenttänä, jonka kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet suosivat dominoivan luokan kulttuuritapoja ja oppilaanohjaaja erityisesti ammatinvalinnan ja jatkokoulutuksen ohjaajana osallistuu oppilaan elämänehtojen sosiaaliseen raamittamiseen. Toinen oppilaanohjaaja kertoi esittelevänsä realistisesti avoinna olevien jatkokoulutusvaihtoehtojen hyödyntämistä ja oppilaiden usein itse oivaltavan esimerkiksi ammatikoulun lähihoitajaopintojen mahdollisuuden ennen lääketieteellisiä opintoja:

"Ei se taustasta riipu. Että minne menee. Se riippuu. Se on niin henkilöityä ja niin persoonasta ja ihmisestä kiinni. Ihan samalla tavalla. On kyllä samat avoimet ovet. Toki pitää myös realistisesti näyttää ja sanoa vaihtoehtoja. (..) Sieltä voi sitten miettiä, lukion jälkeen ei ole vielä mitään koulutusta, mutta täällä on jo ammattiopiston lähihoitajan paperit, voi samalla, kun voi olla 1-3 vuotta kun hakee lääkikseen, sitä voi tehdä sitä työtä. Oppilaat itse aika usein tän oivaltaa, tai tulee itse, että mä en kenellekään anna valmiita malleja, että voin sitten avata minkälaisia mahdollisuuksia on." (Opo 5)

Tällainen uusintaminen ei ilmene näkyvästi, vaan kuten aineistositaateistakin ilmenee, se on ohjaajalta hienovaraista oikeiden kysymysten kysymistä ja oppilaan kannalta koulutukseen suostumista, myöntymistä ja viimein haluamista (ks. Käyhkö 2006a, 224). Ongelmallista tällaisesta omalle paikalleen sosiaalistamisesta tekee sen, mikäli ohjaajat eivät osaa ammatissaan kyseenalaistaa tällaista toistuvuutta ohjauskäytännöissään. Brookfield (1995, 1) huomauttaa, että opettajat voivat kuvitella toimivansa demokraattisesti ja kunnioittavasti, mutta todellisuudessa ihminen saattaa kokea tulleensa sorretuksi ja rajoitetuksi. Opettajien tulisi oppia tiedostamaan, että heidän vilpittömät tarkoituksensa eivät takaa heidän toimintansa viattomuutta (emt, 1).

Oppilaanohjaajat kielsivät ohjaavansa suoraan oppilaita millekään tietyille aloille ja oma positio nähtiin ennen kaikkea kysymyksiä herättävänä, vaikkakin tällaisessa ajattelun herättelyssä ilmenikin hienovaraista omalle paikalle kasvattamista. Oppilaanohjaajat hahmottivat oman ammattimaisuutensa, lähestyttävyytensä ja mahdollisuutensa vaikuttaa paljonkin yksittäisten oppilaiden elämään ja ”ihmiskohtaloon”, niin hyvässä kuin pahassa:

”Et kyllä näillä ohjauskeskusteluilla, pitää nyt puuta koputtaa, et olis merkitystä, ja kyllä niillä on merkitystä. Kelle enemmän, kelle vähemmän. Ja se on minusta opon yks keskeinen ammattitaito, et me ollaan oppilaanohjaajia tai opinto-ohjaajia, nyt kouluasteesta riippuen et me niinku ohjataan, et me ei saada sanoa et tämä se on tai tee näin. Et me annetaan niitä päätöksenteon välineitä, välillä myöskin vanhemmille. Näihin liittyy kaikki oppituntien infot ja tutustumiset ja muut. Mun oppi-isä [nimitieto poistettu] sanoi hyvin silloin vajaa 20 vuotta sitten kun tulin sinne töihin ja alotin samantien myös opona, et muista aina, että tässä työssä pyöritellään ihmiskohtaloita. Se oli musta älyttömän hyvin sanonu, et mitä on itekki koulutuksia pitäny opettajille ja opoille niin on aina muistanu tämän sanoa. Me pyöritellään, jokainen opettaja ja miksei aikuinenkin joka koulussa on töissä, niin me pyöritellään ihmiskohtaloita. Jos me ollaan kiinnostuneita niistä nuorista, niin sit me vasta niitä ihmiskohtaloita pyöritelläänki. Koska tota, ovi kun on auki niin aina tulee joku. Tai jos käytävällä meet silleen et ei oo kauhee kiire päällä, niin aina on lauma oppilaita ympärillä juttelemassa ja kyselemässä ja näin poispäin. Ja silloin jos sä et oo kiinnostunut, ja teet vaan leipätyökses tätä ilman aitoo kiinnostusta nuoria kohtaan, niin kyllä sä silloinki pyörität ihmiskohtaloita. Sä välität sen viestin, että ei kiinnosta.” (Opo 4)

Edellisestä sitaatista ilmenee myös oppilaanohjaajan asema koulussa helposti lähestyttävänä aikuisena, jota ei nähdä etäisenä opettajana, jonka tunneilla käydään lähes kasvottomana oppilasmassana, mutta jonka luona käymiseen ei myöskään liity koulukuraattorilla tai -psykologilla asioimiseen liittyvää leimaantumisen tunnetta.

6.3.2 Kehyksen rikkoutuminen

Joidenkin haastatteluiden lopuksi tutkija päätyi rikkomaan oppilaanohjaajan kehystykset koulumaailmasta. Pääkehyn rikkoutuminen voi muuttaa laajempaa käsitystä yhteiskunnasta ja vaikuttaa näin ollen myös yksittäisen tilanteen tulkintaan. Tällöin ohjaajan maailmankuva kyseenalaistuu, jolloin usein ohjaajat alkoivat myös epäillä omaa käsitystään ympäröivästä maailmasta ja omasta tilanteidenmäärittelystään. Voidaan jopa ajatella, että tutkija teki haastattelevalle jonkinlaisen kehysansan (vrt. Goffman 2012, 218) jättämällä kertomatta, että tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita siitä, millaisia käsityksiä ohjaajilla on juuri sosioekonomisten taustojen merkityksestä oppilaanohjauksessa ja koulu- maailmassa. Tutkija ei kuitenkaan Goffmanin (2012, 218) määrittelyn mukaan kehystänyt väärin ohjaajan sanoja tai tulkinnut ohjaajan puhetta järjestelmällisesti virheellisesti. Haastattelustrategia oli ennemminkin teemojen puitteissa ohjaava ja vihjeetön sekä neutraali niin, että oppilaanohjaajat saattoivat itse tuottaa puhetta käsiteltävästä aiheesta omista näkökulmistaan käsin.

Viitattaessa haastattelun lopussa tutkimustiedon kautta sosioekonomisen taustan periytyvyyteen, ohjaajille ikään kuin epäsuorasti tunnustettiin ”huijaus”, jonka paljastuminen jokaisessa tapauksessa johti aiemmin kehystetyn uudelleenarviointiin. Erityisesti ohjaajien miettimistauot (litteroinnissa ilmaistu *hiljaisuus* merkinnällä kohdat, joissa tuli keskustelussa poikkeuksellisen pitkä tauko) tulkitaan tällaiseksi aiemmin kehystetyn uudelleenarvioimiseksi ja maailmankuvan kriittiseksi tarkasteluhetkeksi. Tällaiset tunnustavat toimenpiteet vuorovaikutustilanteessa Goffmanin (2012, 218) mukaan auttavat selkeyttämään kehystä.

Haastattelija: ”Jo lukioon hakeutuminen on tutkimusten mukaan erittäin voimakkaasti yhteydessä vanhempien sosioekonomiseen taustaan, näkyykö tää sun työssä mitenkään?”

Opo 3: ”No näkyy, mutta totaa.. *hiljaisuus* Ei se ehkä silleen silmiinpistävää oo, on se selkeesti tunnistettavissa kyllä. Että tavallaan ne kodit, missä koulutyötä arvostetaan ja pidetään tärkeänä ja on ehkä vanhemmilla koulustaustaa, niin kyllä heidän nuoret on koulumyönteisempiä ja tälleen. Kyl se näkyy, joo. *hiljaisuus* Mutta ei ehkä silleen, että sieltä tulis painetta,

se on vähän harvinaisempaa. Että sun täytyy tai sun on pakko kun isäskin tai äitiskin. Semmosta hyvin, hyvin harvoin kuulee.”

Haastattelija: ”Sit vielä, että jo lukioon hakeutuminen on tutkimusten mukaan erittäin voimakkaasti yhteydessä vanhempien sosioekonomiseen taustaan. Näkyykö tää sun työssä?”

Opo 5: ”*hiljaisuus* Niinkun sä haet, niin että mä en tee mitään statistiikkaa siitä, että missä on vanhemmat töissä. Mutta aivan varmasti on niin, että jos on akateemisesti koulutettu vanhempi, niin aina on varmasti jonkunlainen esimerkki, että oppilaskin pyrkii, tai että on vähän korkeampi pyrkimys hakea ja selkeempi visiokin voi olla. Ei välttämättä kaikilla, mutta voihan se olla, että ne jotka hakeutuu lukioihin, että on koulutetumpia vanhempia.”

Haastattelija: ”Mutta mitenkään silleen isolla linjallako ei oo havaittavissa vai?”

Opo 5: ”Ei, ei. Katotaan mitä [kollega] sulle vastaa.”

Kumpikaan edellä siteeratuista oppilaanohjaajista ei ollut aikaisemmin haastattelussa nostanut esille perheen sosioekonomisen aseman merkitystä koulumaailmaan. Opo 3 kehysti oppilaiden pärjäämistä erityisesti sukupuolten välisiin eroihin tiedostaen kuitenkin, että koulu sijaitsi alueella, jossa on pitkät työläisperinteet. Opo 5 taas nosti merkitykselliseksi tekijäksi koulumaailmassa maahanmuuttajien tuomat erityispiirteet. Kummatkin olivat sellaisia asioita, jotka ohjaajat paikallistivat kyseisen yläkoulun alueellisiksi erityispiirteiksi. Goffmanin (2012, 24) mukaan ihmisellä on taipumus reagoida emotionaalisesti niihin kasvoihin, jotka vuorovaikutustilanne hänelle sallii: jos yleisö reagoi odotetusti kasvoihin ei se herätä tunteita, mutta jos tapahtumat antavat huonommat kasvot, kun osaa odottaa, tuntuu ihmisestä oletetusti pahalta tai hän kokee loukkaantuvansa.

Edellisessä sitaatissa Opo 5 oli emotionaalisesti sitoutunut ammattilaisen oppilaanohjaajan kasvoihinsa ja tunsu itsensä uhatuksi ja tapaamisen arvostuspohjan haavoittuneeksi haastattelijan kehysrikkomuksen johdosta (ks. Goffman 2012, 26). Kun haastattelu näyttäytyy dramaturgisena viitekehyksenä, on tiimin käsite keskeinen. Tässä haastattelutilanteessa voidaan ajatella haastateltavan ja hänen kollegansa muodostavan tiimin, jossa usein oletetaan, että tiimin jäsenet tukevat toisiaan, mihin haastateltava nojautuukin. Toki riskinä voi olla, että tiimin jäsen

antaa ristiriitaista tietoa ja saattaa haastateltavan huonoon valoon. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 100.) Episodin jälkeen haastattelija teki vuorovaikutustilanteen edellyttämän korjaavan kasvotyön osoittamalla, että suhtautuu vakavasti haastateltavan näkemykseen kommentoimalla, että tutkimuksessa ollaan nimenomaan kiinnostuneita kunkin haastateltavan yksilöllisistä näkemyksistä (ks. Goffman 2012, 39).

Myös kysymykset koulujärjestelmän tasa-arvoisuudesta voidaan tulkita kehystä rikkoviksi kysymyksiksi ainakin silloin, kun ne aiheuttivat ohjaajalle hämmennystä. Koulujärjestelmää koskevat kysymykset pakottivat aiemmin haastattelussa vain ohjauksen mikrovuorovaikutukseen keskittyneet ohjaajat ajattelemaan tekemäänsä työtä osana laajempaa kokonaisuutta:

Haastattelija: ”Suosiiko koulun käytännöt tiettyjä oppilaita?”

Opo 5: *hiljaisuus* ”Ompas sulla kysymyksiä. *naurua* Nykyään kun mennään taas siihen uuden opsin mukaiseen opiskeluun, että just sitä itseohjautuvuutta halutaan täällä peruskoulussa ja sitä just näkee, että oppilas heti kun itsearviointia, että menee heti silmät ristiin. Ei ne hirveen pitkäjänteisesti jaksa keskittyä sellaiseen itseohjautuvuuteen tai reflektointiin, että missä mä oon hyvä tai taulukoihin. Toki myöskin sellaista, muistan ryhmätöitä, sielläkin nousee ne jotka haluaa ottaa johtajuutta ja tehdä työtä. Oma lapsikin sanoo, että mä oon sellaisessa ryhmässä, että mä sain kaiken tehdä itse ja että se sai sellaisia poikia jotka ei. Mä sanoin, että sun pitää pikkusen ohjeistaa ja jakaa niitä töitä, että se sellanen ryhmädynamiikka siellä. Ei siihenkään haluais uskoa, että kyllähän sitä toivoo että kohtelis samalla tavalla. Ainakin täällä meidän koulussa on mahtavat työkaverit, joilta saa sellaista peilausta ja saa tukea, ei tarvi olla asioiden kanssa yksin ja aina sanotaan, ettei kannatakaan olla yksin, oppilaiden asioihin voi aina napata kaverin ja luotettava ja sellanen joka on luonteva sille nuorelle. Ettei tarvi palaverissa istua kymmenen henkilön, että otetaan huomioon sitä nuorta. Että ainakin uskon, että kohdellaan samalla tavalla.”

Kehyksien situationaalisuus ilmenee hyvin näissä oppilaanohjaajien uudelleenarvioinneissa. Haastattelusituatiossa oppilaanohjaajien primääri kehys -uusliberalistinen vapaan yksilön kehys, haavoittui haastattelijan luoman kehysansan johdosta, jolloin tulkinnat oppilaiden taustojen merkityksistä muuttuivat siinä tilanteessa.

6.3.3 Oppilaanohjaajan ideaalityyppi

Oppilaanohjaaja elää puhemaailmassa, jossa pyritään tuottamaan korrektaa kieltä. Julkinen keskustelu yhteiskuntaluokan merkityksestä koulutuspolulla on ollut hiljainen erityisesti näiden oppilaanohjaajien opiskelu- ja työuran ajan. Vasta viimevuosina on kasvatustieteen kentällä alettu taas puhua yhteiskuntaluokista muutenkin kuin pakollisena taustamuuttujana. Erilaiset ammattikasvat- tajille ja koulutuksesta ja opetuksesta kiinnostuneille ihmisille suunnatut kanavat ovat heränneet keskustelemaan sosiaalisen taustan merkityksestä koulumaail- massa.

Vain viikko sen jälkeen, kun Ristikarin ym. (2018) raportti vuonna 1997 syntynei- den nuorten seurantatutkimuksesta ilmestyi, julkaisi Yle (Yle 15.5.2018) artikke- lin ”Yle selvitti: Näin erilaiset lähtökohdat lapset saavat koulutielle asuinpaikan perusteella – katso koulukoneesta, miten kuntasi menestyi”, joka alkoi seuraa- vasti: ”Suomalainen koulu on aika tasa-arvoinen järjestelmä. Koulutodistustasi ei voi ennustaa sen perusteella, missä asut. Eroja kuitenkin on – ja niistä kannat- taa kiinnostua, koska päätämme niistä itse.” Ristikarin ym. (2018, 118) raportissa (josta samat kirjoittajat olivat viikkoa aikaisemmin julkaisseet toisen artikkelin) kuitenkin todetaan, että lapsuuden asuinympäristön mediaanituloilla ja työllis- yysasteella on selvä yhteys lapsen lukuaineiden keskiarvoon: matalamman tu- lotason tai työllisyyden asuinympäristöissä saadaan matalampia keskiarvoja kuin korkeamman tulotason tai työllisyysasteen alueilla. Näin ollen todistuksen keskiarvon voi hyvinkin ennustaa asuinalueen perusteella.

Broady (1986, 10) näkee, että opettajien ammattitaidiksi kutsumallaan yksilöllis- tävällä ja psykologisoivalla tavalla hahmottaa koulussa esiintyviä ongelmia (ja toisaalta varmasti onnistumisiakin), on juurensa ideologiassa, joka läpäisee koko porvarillisen yhteiskunnan. Tällaista yksilöllistävää hegemonista diskurssia

ruokkii sekä media että ammattikasvattajat puheellaan ja käytännöillään luokka-huoneissa ja julkisuudessa, mikä kiteytyy hyvin edellä esitettyyn uutisointiin ja haluttomuuteen nähdä tutkimuksenkin valossa esitettyjä tosiasioita.

Ohjaajat olivat haastattelussakin varovaisia sen suhteen mitä ”uskaltavat” sanoa. Kansankynttilöinä opettajat ja oppilaanohjaajat kokevat olevansa jatkuvasti oppilaiden, heidän vanhempiansa ja kollegoidensa valvovien silmien alla. Yksityisessä tilassa tehdyssä haastattelussakin omia puheenvuoroja mietittiin tarkkaan:

Haastattelija: Mistä ne valmiudet [oppimiseen] tulee?

Opo 7: ”Öö, ne tulee onneksi peruskoulusta, mut ne vahvistuu myös kodin asenteissa, taikka kodin tuen kautta. Kyl mä näin uskallan vielä sanoa tänä päivänä.”

Oppilaanohjaajat olivat siis varovaisia sekä sen suhteen mitä kertoivat haastattelussa että sen suhteen mitä kyselevät oppilailta ja miten tiedottavat vanhempia:

”Tietenkin täytyy joittenkin huoltajien kohalla olla silleen erityisen varovainen tai tarkka, että miten asioita ilmaisee ja tiedottaa ylipäätään. Yritän aina, aina toivotan myös vanhemmatkin, että saa vanhemmatkin tulla nuoren kanssa tähän keskusteluun. Sellanen avoimuus on tärkeätä. Sellanen asioiden mahdollisimman läpinäkyväksi tekeminen on kaikkein paras keino suojata oma selusta.” (Opo 6)

Oppilaanohjaajat kielsivät lähes järjestelmällisesti, että oppilaiden perhetaustat vaikuttaisivat ohjausprosessiin. Yleisenä ideaalina oli se, että kaikille oppilaille esitellään kaikki mahdolliset jatko-opinto vaihtoehdot. Oppilaiden taustojen mahdollinen vaikutus omaan ohjaukseen nähtiin enimmäkseen negatiivisessa valossa. Seuraavassa keskustelunpätkässä ohjaaja ensin kauhistuu ajatuksesta, että oppilaan perhetaustalla olisi merkitystä ohjauskäytäntöihin, mutta reflektoidessaan asiaa pidemmälle toteakin, että heikommissa asemissa olevien oppilaiden kannustus onkin tärkeää.

Haastattelija: ”Alussa kun viittasit tän alueen monimuotoiseen sosioekonomiseen taustaan niin vaikuttaako se sun ohjaukseen?”

Opo 4: ”Hyvä kysymys! Tota pitäis kysyä melkein niiltä jotka on minulta lähteny ja kellä mitenki elämässä menee. Et toivottavasti ei! Siis mulla nyt

ensimmäisenä tulee mieleen sellainen ajatus, että kun mä oon ihan tavallisesta normiperheestä, jos nyt sellaisesta voidaan tänä päivänä sanoa. Mutta että oon mielestäni pärjänny elämässä ihan hyvin, pääsin ensimmäisellä yrityksellä yliopistoon opiskeleen, että elämä ei oo kauheen paljon mua potkinut päähän. Että toivottavasti osaan tota suhtautua niihin sitte sillä lailla tsemppaavasti ja omalta osaltani auttavasti, että se ei ainakaan näkyis sitä kautta, että asettuisin jotenkin väärällä tavalla heidän yläpuolelle. En tarkoita sitä, etteikö mun opettajana pitäis olla myöskin auktoriteetti. Et opettaja ei voi olla kaveri, ainakaan mun mielestä.”

Haastattelija: ”Mut sä et ollu aikasemmin ajatellu tätä asiaa?”

Opo 4: ”En, en sillälailla. Kovasti toivon, että en suhtaudu.”

Haastattelija: ”Mutta että näet sen lähtökohtaisesti negatiivisena asiana et ne sosioekonomiset taustat vaikuttais sun ohjaustyöhön?”

Opo 4: ”Nojoo, siis heti tulee se, että toivottavasti kohtelen kaikkia tasa-arvoisesti, en niinku suhtautuis huonosti niihin joilla on huono tausta. Tai ehkä mä kääntäisin tota vielä sillä lailla ympäri, että näiden rehveleitten osalta se korostuu entisestään, että enhän mä voi heidän isäkseen ryhtyä. Et kyllä mä senki tiedostan, et se on vaarallinen tie. Et pitää muistaa se, että mä oon oppilaanohjaaja, en äiti, isä, psykoterapeutti, pappi, poliisi, kaikkia näitähän meiltä herkästi odotetaan tai ajatellaan et neki, et seki on minusta ammattitaitoa tiedostaa se rooli suhteessa siihen nuoreen. Mutta että kyllä se rehveliosaston tsemppaamisen merkitys korostuu, et toivottavasti oon sitä osannu sit riittävästi osottaa.”

Oppilaanohjaajat osoittivat havaitsevansa taustojen tuomia erityispiirteitä, osittain ymmärsivätkin niiden merkityksiä, mutta kukaan heistä ei vaikuttanut osaan hyödyntää sitä tietoisuutta ohjaustyössään. Tai vähintäänkin asia esitettiin siinä valossa, että sen vaikuttaminen ohjauskäytäntöihin ei ole toivottavaa. Ohjaajat eivät ikään kuin osanneet ankkuroida taustojen merkityksiä kovinkaan vahvasti mihinkään. Tämä voi paikallistua muun muassa siihen, että asia ei näytty merkitseväksi, koska sitä ei pystytä omakohtaistamaan tai siihen, ettei ohjauskoulutuksessa ole kiinnitetty huomiota ohjauksen yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin riittävästi.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen ollessa alkutekijöissään tutkimuskysymyksen muoto oli epämääräinen, vaikkakin tutkimustehtävä oli alusta alkaen selkeä: selvittää millaisessa roolissa oppilaiden sosioekonomiset taustatekijät ovat yläkoulun oppilaanohjauksessa. Tutkimuskysymys muotoutui lopulliseen muotoonsa vasta aineiston hankinnan jälkeen, mutta päätehtävä pysyi samana läpi prosessin. Ensimmäisen haastattelun jälkeen muuten neutraaliin haastattelurunkoon päädyttiin lisäämään kehystä rikkova kysymys, sillä haastattelun jälkeen vaikutti siltä, että sosioekonomiset taustat saattavat olla niin oppilaanohjaajan kehysten ulkopuolella, että vaihtoehtoista kehystä on tarjottava, mikäli asia ei haastatteluissa muuten nouse esiin. Ilman tätä kehystä rikkovaa kysymystä tutkimuksen anti saattaisi olla hieman erilainen. Tutkija viritti kehysansalla diskursiivisen avaruuden, jossa doksinen uusliberalistinen vapaan yksilön diskurssi haastettiin heterodoksisella koulutuksen periytyvyyden kysymyksellä. Kehyksen rikkominen pakotti ohjaajat tarkastelemaan doksan itsestäänselvyyksiä kriittisesti ja ortodoksisesti perustelevaan kantaan vaihtoehtojen puitteissa. Yleensä tämä johti ohjaajan kehystämään uudelleen aiemmin sanomaansa, mutta lopulta päättymään doksinen yksilökehysten voittoon.

Oppilaanohjaajat eivät haastatteluissa ottaneet esille moniakaan esimerkkejä oppilaista, jotka olisivat halunneet hakeutua tai hakeutuneet korkeampiin tai matkailuun asemaan kuin vanhempansa. Tämä voi tietenkin johtua siitä, ettei oppilaanohjaajilla ollut tietoa siitä, mihin entiset oppilaat olivat päätyneet tai he eivät kiinnittäneet huomiota tällaiseen. Haastattelutilanteessa olisi ollut mielenkiintoista esittää kysymyksiä tällaisista tilanteista, sillä niissä tapauksissa, kun ohjaajat näitä tilanteita ottivat esille, antoivat ne tutkimuksen kannalta hedelmällistä tietoa oppilaiden sosioekonomisten taustojen merkityksellistämistä. Toisaalta tällaisen kysymyksen upottaminen muuten neutraaliin haastattelurunkoon ei tämän tutkimuksen asetelman puitteissa olisi ollut mielekästä.

Lienee mahdotonta olla tarkastelematta tutkijan omaa asemaa suhteessa tutkittavaan aiheeseen, kun tutkimuksessa on viitattu Freireen, Bourdieuhun, Althusseriin, Goffmaniin ja Brookfieldiin, jotka kaikki painottavaan työssään refleksiivisyyttä. Tässä tutkielmassa tekijän sytyke tutkia oppilaanohjaajien käsityksiä taustojen merkityksestä ohjaukseen ja kasvatukseen syntyikin arkipäiväisestä havainnosta, että pedagogisilta toimijoilta vaikutti puuttuvan kyky hahmottaa sosiaalisten taustojen merkitys koulumaailmassa. Alun perin kiinnostus sosioekonomisiin eroihin ja niiden vaikutuksiin kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksissä kumpusi omasta taustasta. Tutkija itse opiskelee sosiologitaustalla opettajan pedagogisia opintoja ja kriittisen reflektion kautta vähintäänkin pyrkinyt etäännyttämään itsensä ja omat arvonsa tutkimusprosessista.

Tutkimusasetelmasta todettakoon vielä, että tutkimuksessa on käytetty käsitteitä, jotka saattavat joistain lukijoista kuulostaa ideologisesti värittyneiltä ja aikaansa eläneeltä. Käytettäessä termejä, joilla on voimakas ideologinen konnotaatio, on pidettävä mielessä, että esimerkiksi sortamisesta on lopulta kyse ihmisten toimintamahdollisuuksien rajaamisesta. Doksinen uusliberalistinen käsitteistö pyrkii modernin puheen nimissä häivyttämään tämänkaltaista käsitteistöä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan haluttu toteuttaa Planetaarista vulgataa, vaan asioista puhutaan mielipiteitä jakavalla käsitteistöllä.

Hätiköidysti tulkiten haastatteluiden perusteella voisi sanoa, että oppilaiden sosioekonomiset taustatekijät eivät ole ohjauksen agendalla laisinkaan. Analyysin pohjalta voidaan kuitenkin tulkita, että taustatekijät ovat ennemminkin peittyneet yksilöpuheen alle. Syvällisemmässä tarkastelussa kehykset taustatekijöiden merkityksestä ja yksilötekijöistä kuitenkin vuorottelivat ja kerrostuivat. Oppilaanohjaajat kyllä tunnistivat koulumaailmassa vaikuttavia oppilaiden taustoista kumpuavia tekijöitä, mutta ne verhottiin usein lopulta hegemoniseen uusliberalistiseen yksilökeskeiseen diskurssiin. Nämä oppilaanohjaajat ovat kouluttautuneet ja työskennelleet sellaisessa historiallisessa ajassa, jolloin yhteiskuntaluokkaisuudesta on vaiettu, mikä eittämättä näkyi heidän kehystyksissään.

Ensisijaisesti ohjaajat hahmottivat yksilöllisen valinnan ja mahdollisuuden vapauden sekä kovan työn raamittavan oppilaiden koulumenestystä. Koulussa toteutettavan moniammatillisen yhteistyön avulla oppilaiden ongelmiin voidaan tarttua herkästi ja jokaiselle oppilaalle pyritään takaamaan luotettava suhde ainakin johonkin koulun aikuiseen. Ohjaajat olivat omaksuneet psykologisen ammattijargonin ja koulumaailmassa oppilaiden haasteet näyttäytyivät tässä välissä yksilön psykologisina tekijöinä kuten vaikeana murrosikänä tai masennuksena ja ahdistuksena. Yksilöllistävä puhe kietoutui myös ohjaajan ammatti-identiteettiin niin, että ohjauksen onnistumista määritteli se, miten ohjaukseen itse asemoituu ja miten nuoren kanssa toimii.

Oppilaanohjaajat antoivat merkitystä oppilaiden sukupuolelle koulumaailmassa. Menestyjäjoukkona nähtiin erityisesti akateemisilta kyvyiltään paremmiksi arvioidut tytöt. Koulun akateemista oppimista korostavien käytäntöjen nähtiin suosivan tyttöjä. Poikien lisääntyneestä pelaamisesta ja huonosta keskittymiskyvystä oltiin huolissaan niin, että osa oppilaanohjaajista oli pyrkinyt menetelmillään aktivoimaan poikia koulunkäyntiin esimerkiksi erilaisten ruumiillisten töiden ja aktiivisuutta hyödyntävien tehtävien kautta. Toisaalta ohjaajat myös näkivät, että tällaiset pedagogiset ratkaisut veivät tilaa akateemiselta oppimiselta.

Taustatekijöistä asuinalue nähtiin merkityksellisenä lähes kaikkien oppilaanohjaajien näkökulmasta. Koulujen alueelliset erityispiirteet määrittivät arkista koulutyötä vähintään jossain määrin kaikissa tutkimuksen edustamissa kouluissa. Muun muassa alueen työläis- ja yritysperinteet, painotetun opetuksen luokat ja vastaanottokeskusten sijoittelu ja sitä kautta maahanmuuttajien runsaus tai niiden puute kokonaan olivat huomioon otettavia tekijöitä kouluissa, joissa ohjaajat työskentelivät. Oppilaiden taustatekijöistä vanhempien kasvatuskäytännöt ja toisaalta niiden tulkittu puute nähtiin merkityksellisenä oppilaan menestyksen

kannalta, mutta niitä ei tulkittu varsinaisesti sosioekonomisista taustoista kumpuaviksi eroiksi.

Peruskoulun reproduktiivisen luonteen ilmaisi hahmottavansa yksi haastateltu oppilaanohjaaja. Muille koulujärjestelmä näyttäytyi pitkälti tasa-arvoisena institutiona, jossa kaikilla on kovaa työtä tekemällä yhtäläiset edellytykset menestykseen. Sosioekonomiset taustat nostettiin tutkijan toimesta esiin kehystä rikkovalla kysymyksellä haastattelun loppupuolella. Uudelleenkehystyksen johdosta ohjaajat alkoivat hahmottaa yhtäläisyyksiä esimerkiksi ohjattaviensa valinnoissa suhteessa heidän vanhempiansa koulutusasteeseen. Lopulta kovan työn merkitys ja individualismia korostava kehys kuitenkin vei voiton. Oppilaanohjaajan ideaalityyppi näyttäytyi ideologisesti neutraalina ja varovaisen korrektina ammattilaisena, jonka puhemaailmaan ei sovi eriarvoisuuteen liittyvä käsitteistö. Yhteiskuntaluokkaisuudesta vaiettiin ja kun siitä puhuttiin, se hahmotettiin lähinnä epätasa-arvoistavana jäsenyysskategoriana tai erot paikallistettiin takaisin luontaisiksi kyvykkyys- ja lahjakkuuseroiksi.

Yksikään haastatelluista ei määritellyt ohjauksen vuorovaikutusta siinä näkökulmasta käsin, että oppilaiden sosiaaliset taustatekijät määrittelisivät sen nyansseja. Koulumaailmaa ei arvioitu reproduktiivisesta näkökulmasta käsin tai ylipäätään pohdittu sitä, että koulu ja sen pedagogiset toimijat voisivat käytännöllään kasvattaa seuraavasta sukupolvesta työvoimaa markkinoille. Sen sijaan ohjaajat näkivät olevansa koulussa aktiivisia toimijoita, jotka kasvattavat oppilaita yksilöllisesti, kannustaen heitä jatko-opintoihin yksilöllisten kykyjen, taitojen ja osaamisen perusteella. Tulkinnan mukaan oppilaanohjaajat eivät vaikuttaneet olevan kovinkaan sensitiivisiä havaitsemaan sellaisenaan eriarvoisuutta ja luokkaeroja koulumaailmassa. Sen sijaan koulussa kyllä halutaan ja osataan puuttua oppilasta kohtaaviin, usein perhetaustasta, kumpuaviin ongelmiin, jotka kuitenkin hahmotettiin yksilöllisinä ongelmina. Sosioekonomisten taustojen tuomia erityispiirteitä havaittiin, mutta ymmärrystä siitä, miten akateeminen oppiminen linkittyy kulttuurisen pääoman välityksellä perhetaustaan ja miten tällaisen

asian voisi ohjauksessa huomioida ei vaikuttanut olevan. Omien ohjausstrategioiden mukauttaminen oppilaiden taustatekijöiden perusteella ei ollut ohjaajien korrektissa ammattimaisuudessa toivottavaa eivätkä ohjaajat näkemyksensä mukaan muokanneet ohjaustapojaan oppilaiden taustojen perusteella.

Tämän tutkimuksen perusteella kouluissa toimivat opetuksen ja ohjauksen ammattilaiset toimintatapoineen tulisi ohjata kriittisen reflektion äärelle. Koulun pedagogisten toimijoiden tulisi hahmottaa, että ohjaamisella ja opettamisella on aina ideologiset perustansa, jotka näkyvät kaikessa toiminnassa ja päätöksissä. Koulun käytännöt ja opetussuunnitelma ei ainoastaan ole olemassa, vaan sen on toimeenpanneet tietyt ihmiset tietyssä ajassa päämääränään omaksuttua määräämänsä tieto joillekin toisille. Pedagogisten toimijoiden tulisi ymmärtää, että opetussuunnitelmat ovat syntyneet intressikonfliktien tuloksena ja ne palvelevat aina jonkun preferenssejä. Koulun ammattilaisten tulisi osata kysyä, mitä preferenssejä, keitä ne palvelevat ja miten niistä on tullut dominoivia. (ks. Brookfield 1995, 40.) Ohjaajat eivät arvioineet ohjaamista ja opettamista hallitsevan ideologian alaisuudesta käsin. Yksi oppilaanohjaaja oivalsi kesken vastauksensa, että oikeastaan haastavampien oppilastapauksien kohdalla kannustuksen merkitys korostuu. Haastattelut vaikuttivat olevan ohjaajille kimmoke reflektoida omia ammattikäytäntöjään ja ovat saattaneet kehystä rikkomalla antaa uutta ajattelun aihetta.

Oppilaanohjaajat hahmottivat kulttuurisen pääoman merkityksen koulutyöhön esimerkiksi lukemismyönteisenä ilmapiirinä ja koulun ja kodin käytäntöjen yhtenäisyytenä. Haastatteluissa erot oppilaiden kotitaustan välittämästä kulttuurisesta pääomasta muuntautuivat kuitenkin erityisesti motivaationaalisiksi eroiksi, jolloin erojen oletettu todellinen sosiaalinen ja kulttuurihistoriallinen alkuperä jäi tulkinnoissa toisarvoiseksi (vrt. Rinne 2014, 22). Kehystykset olivat siis kerroksisia ja paikoin myös epäselviä. Kun ohjaukseen on käytettävissä rajallinen määrä aikaa ja ohjattavien oppilaiden määrä on suuri, ei oppilaan tilanne välttä-

mättä selviä täysin. Ohjaajalla ei ole riittävästi ajallisia resursseja selvittää yksityiskohtaisesti ohjattavan elämänehtoja raamittavia tekijöitä ja pyrkiä ammattitaitoaan hyödyntäen tuomaan oppilaan toimintapositiona rajaavia tekijöitä tämän tietoisuuteen. Osiltaan kysymys on tässäkin tutkimuksessa myös siitä, että ohjaajilla ei yksinkertaisesti ole jo Freiren, Willisin ja Broadyn peräänkuuluttamaa kulttuurihistoriallista osaamista. Tapahtumien epämääräisyyden tai tilanteeseen sopivien useampien määrittelyiden takia ei välttämättä tiedä millaista kehystä tilanteeseen tulisi soveltaa ja virheellisen kehystämisen seurauksena toiminta voi orientoitua väärin. Kun koulumaailmassa kehystetään yhteiskuntaluokasta kumpuavat erityispiirteet yksilöllisiksi ongelmiksi saattavat koulun toimenpiteet jäädä oppilaan kannalta merkityksettömiksi.

Oppilaanohjaajat määrittelevät ohjaustilannetta ja oppilasta pitkälti individualistisesta vapaan yksilön metakehyksestä käsin, eikä huomiota kulttuurisesti määritettyneeseen sosiaaliseen position laitetu samassa määrin. Peavyn (1999, 72) mukaan ohjaajilla tulisi olla sosiologista pätevyyttä, joka sosiologisen mielikuvituksen kautta auttaa hahmottamaan henkilökohtaisten ongelmien yhteiskunnalliset käänköpuolet. Haastateltujen näkemyksissä oppilaanohjaaja persoonana tuntui omaavan sellaista psykologista herkkyyttä, joka saa oppilaat kertomaan asioistaan vapautuneesti. Ohjaajat ovat eittämättä ammattilaisia luomaan luottamuksellisen ja avautumiselle myönteisen ilmapiirin, jonka kautta heillä olisi kaikki mahdollisuudet päästä arvioimaan sitä, miten oppilaan subjektiivinen kokemus lankeaa yhteen objektiivisen todellisuuden kanssa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ohjausta ei kuitenkaan voida hahmottaa varsinaisesti Peavyn (1999, 72) peräänkuuluttamana kulttuurikeskeisenä erikoisalanaan. Haastatellut ohjaajat käsittelivät oppilaita ohjaustilanteessa Nelson-Jonesin (2007, 420) esittämällä tavalla ennen kaikkea yksilöinä, jättäen kulttuurisen elinympäristön sivuseikaksi.

Moraalipaniikki poikien oppimisen ympärillä on PISA-tutkimusten valossa aiheellinen, mutta sukupuolta oleellisempaa koulumaailmassa pärjäämisessä on

kodin ja koulun tavoitteiden yhdensuuntaisuus. Mikäli kodin ja koulun arvostusta tulee näkyviin, saattavat koulun tekemät ratkaisumallit olla sukupuolittuneita enemmän kuin kotitaustoja huomioon ottavia. Oppilaanohjaajat näkivät poikien akateemisen osaamisen olevan huonommalla tasolla kuin ikäluokan tyttöjen. Mikäli erot tulevat todellisuudessa näiden oppilaiden kotitaustan kulttuuripääomasta, on tulkinta sukupuolittunut poikien epäeduksi. Koska oppilaanohjaajilla ei kuitenkaan ollut sosiaalisia taustatekijöitä monipuolisesti huomioon otettavia kehyksiä, ovat he saattaneet arvioida akateemista oppimista virheellisesti ja kehystäen sen sukupuoleen.

Ammattikoulujen teknisiä aloja kiertänyt Sanat haltuun -hanke tarttui huoleen nuorten lukutaidon kehityskulusta. Enemmistö teknisten alojen opiskelijoista on eittämättä poikia ja hankkeessa tartuttiin nuorten matalasti kouluttautuvien poikien kokemusmaailmaan onnistuneesti tuomalla rap-lyriikat luokkahuoneeseen. Oliko ratkaisumalli sukupuolittunut? Siihen lienee tarpeetonta ottaa tässä tutkimuksessa kantaa, mutta yhteiskuntaluokan ja sukupuolen yhteenkietoutumisesta ja muuta intersektionaalisia valtasuhteita käsittelevää tutkimusta suomalaisesta peruskoulusta olisi lienee tarpeellista tuoda osaksi opettajankoulutusta. Joka tapauksessa suomalaisia kouluja piinaa hankehumpppi, jossa koulut hakevat ja saavat hankerahoitusta erilaisiin asioihin, joilla pyritään vaikuttamaan koulun ja oppilaiden hyvinvointiin ja viihtymiseen. Hankkeet ja projektit ovat kuitenkin määräaikaista eivätkä usein jää elämään kouluissa, vaikka sisällöt olisivat toteutettu niin, että ne olisivat integroitavissa osaksi koulun opetussuunnitelmaa. Aktiiviset ja rahoituksia hakevat koulut hyötyvät hankkeista, mutta ne koulut jotka eivät hae hankerahoituksia, jäävät niistä luonnollisesti paitsi. Näin ollen koulut pääsevät eriytymään ja epätasa-arvoistumaan. Tästä näkökulmasta olisi tärkeää, että rahoitus kouluille tulisi suoraan järjestelmän kautta. Näin esimerkiksi ammattikoululaisten kokemusmaailmaa lähelle tuleva rap-lyriikoiden analysointi tulisi osaksi koulun tavallista opetussuunnitelman mukaista opetusta.

Keski-Suomen maakuntaohjelman 2018-2021 ympäristöselostuksessa todetaan seuraavaa:

”Osaamiseen ja koulutukseen liittyvillä painopisteillä ja valinnoilla on merkittäviä vaikutuksia myös tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Osaaminen ja koulutus ovat aloina hyvin sukupuolittunutta ja koulutusaste vaihtelee merkittävästi ikäryhmittäin ja alueellisesti. Tähän voidaan vaikuttaa asiantuntevalla opinto-ohjauksella.”

Suomessa kaikille yhtenäinen peruskoulu ja ilmaiset jatko-opintomahdollisuudet luovat mielikuvan ainakin näennäisestä mahdollisuuksien tasa-arvosta. Ympäristöselostuksessa ilmaistaan, että maakunnassa ollaan tietoisia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen vaikuttavien valintojen merkityksistä. Ratkaisu löytyy yllättäen ja yksiselitteisesti asiantuntevasta opinto-ohjauksesta. Peruskoulutuksen järjestäminen ja esimerkiksi siihen liittyvä koulushoppailu tai se millaista oppilaan- ja opinto-ohjausta koulussa on saatavilla voivat merkitä yksittäisten oppilaiden tulevaisuuden kannalta paljonkin. Nori (2011, 225) kysyy, miten alemmista sosiaaliluokista tulevat saisi tavoittelemaan ja pääsemään korkeakoulutukseen, ja näkee tärkeimpänä ratkaisuna tukea perheiden hyvinvointia esimerkiksi sekoittamalla asuinalueita sosioekonomisen aseman perusteella ja pyrkimällä estämään koulujen alueellinen eriarvoistuminen. Myös tässä tutkimuksessa alueelliset erityispiirteet näkyivät sekä koulujen arkipäivässä että oppilaanohjaajien käsityksissä sosioekonomisista taustoista. Kaupunkisuunnittelun kannalta peruskoulujen alueelliseen sijoittamiseen tulisi kiinnittää merkittävää huomioita, eikä maakuntaohjelman peräänkuuluttamaa asiantuntevaa opinto-ohjausta saada sormia napsauttamalla, vaan jotta alueellisten erot osataan paikallistaa moninaiisiin sosioekonomisiin taustoihin, tarvitsevat koulun pedagogiset toimijat koulutusta aiheesta.

Valinnan vapautta ja mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavan metakehyksen kautta syrjäytetään käsitteitä, jotka eivät sovi hallitsevaan kehykseen. Yksilöä korostavalla ohjaustyylillä rakennetaan ideaalityypistä versiota omasta ohjaajuudesta, jossa yksilöllisessä ohjauksessa merkitseviä tekijöitä ovat oppilaan koulumenestys, motivaatio, mielenkiinnonkohteet, kyvyt ja taidot eikä käsitteistö

eriarvoisuudesta, koulutuksen periytyvyydestä tai koulujärjestelmän reproduktiivisesta luonteesta näyttäytyä soveliaana pedagogisen ammattilaisen puheena. Oppilaiden kuulumattomuuden, riittämättömyyden ja alemmuuden kokemukset palautuvat monesti yksilöön itseensä, vaikka kyseessä voi olla luokkakokemus. Luokkakokemukseen palautettavan riittämättömyyden tunnistaminen olisi oppilaanohjauksessa tärkeää, sillä kahdenkeskinen ohjaustuokio voi olla oppilaalle ainoa tilaisuus, jossa tätä riittämättömyyttä käsitellään. Mikäli ohjaaja jättää työssään sosioekonomiset erot täysin huomiotta ja koulumenestys ja kyvykyys hahmotetaan ainoastaan luonnollisina kyvykkyyseroina, on tämä Bourdieun teoretisoinnin valossa symbolista väkivaltaa, jolla piilotetaan erojen todellinen alkuperä.

Peruskoulu luotiin tuhoamaan epätasa-arvoistava koulujärjestelmä, jotta sosioekonominen tausta ei determinoisi sitä mihin oppilas päätyy. Peruskoulun lähes 60-vuotisen historian aikana on koulumaailmassa unohdettu se sosiaalinen todellisuus mihin se alun perin syntyi. Pedagogiset toimijat eivät enää tunnista sitä epätasa-arvoa, mitä peruskoulu luotiin häivyttämään. Matalista sosioekonomisista taustoista tulevien nuorten vanhemmat eivät osaa tarjota lapsilleen sellaista informaatiota, jonka avulla he voisivat kouluttautua pidemmälle kuin vanhempansa (Mikkonen & Korhonen 2018, 10), lisäksi heillä on korostunut tarve saada varmuutta pärjäämisestään seuraavalla koulutusasteella (ks. Breen & Goldthorpe 2007, 298). Kun matalista sosioekonomisista taustoista koetetaan ponnistaa vanhempien koulutusastetta pidemmälle, oppilaanohjaajan merkitys informanttina ja siltana akateemiseen maailmaan kasvaa, jolloin tällaisten taustatekijöistä kumpuavien erityispiirteiden ymmärtäminen olisi tärkeää, eikä mahdollisuuksien tasa-arvoa tulisi pitää normatiivisena todellisuutena.

Ohjaajat ehkä koittivat erilaisilla pedagogisilla käytännöillään (kuten työläällä niveltämisprosessilla) tasata valta-asemia ja sosiaalisia eroja, mutta opetus- ja ohjaustilanteissa luokkaerojen olemassaoloa ei hahmotettu toivottavana tai positiivisena asiana. Kun erilaisia sosiokulttuurisia lähtökohtia ei havaita, tai niiden

mekanismeja ymmärretä, saatetaan toisille ajattelu- ja toimintatavoille antaa tahdomasti enemmän arvostusta kuin toisille. Oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja niistä kumpuavat kokemukset ja näkökulmat tulisi ennemminkin valjastaa opetuksen ja ohjauksen käyttöön kuin tyytyä vaikenemiseen tai kieltää ne (ks. Willis 2003, 413). Yhteiskuntaluokka ja sosioekonominen tausta ovat kasvatuksellisia tekijöitä, jotka tulisi huomioonottaa kaikilla koulutusasteilla ja joiden tuomista haasteista ja mahdollisuuksista opetushenkilökunnan tulisi olla tietoisia ja joiden käsittelyyn tulisi olla välineitä. Koulumaailmassa ei riitä, että opetushenkilökunta on tietoinen kotiväen ammatillisesta tilanteesta, vaan oleellista on ymmärtää sitä kulttuuria, mistä oppilas toimintatapansa, tietonsa ja asenteensa omaksumu.

”Kaikkien ”intellektuellien” tavoin filosofian opettaja on pikkuporvari. Heti kun hän avaa suunsa, alkaa puhua pikkuporvarillinen ideologia, jolla on loputtomiin voimavaroja ja aina uusia juonia.”

Voidakseen ymmärtää työväenluokkaa, tulisi opettajien kouluttautua ja haastaa syvällisesti ajatteluaan. (Althusser 1984, 54–55.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä kasvattavat akateemisesti kouluttautuneet opettajat ja ohjaajat, joilla on koulutuksen kentällä vaadittu kulttuuritausta. Näin ollen he uusintavat käytännöillään keskiluokkaista akateemista kulttuuriperintöä ja dominoiva luokka saa pitää monopoliasemansa suosiessaan tietyn kulttuuritaustan omaavia oppilaita tai niitä, jotka vähintäänkin omaavat dispositioita, jotka ovat akateemisen kulttuurin omaksumiseksi välttämättömiä. Sosioekonomisten taustojen vaikutuksen ymmärtämiseen ei välttämättä riitä sekään, että ohjaaja on itse ponnistanut työläistäustasta akateemiseen maailmaan, sillä akateemisen kompetenssin hankkiminen ja dominoivan luokan kulttuuriperinnön omaksuminen on muovannut dispositioita niin, ettei työväenluokkaista kulttuuria välttämättä ymmärretä tai luokan merkitystä ei koskaan ole nähty ja tunnistettu koulutuspolulla.

Opettaja saattaa tuntea syyllisyyttä oppilaiden vaiteliaisuudesta, itseluottamuksen puutteesta, lintsaamisesta tai rajoittuneisuudesta ja kritiikittömästä todistuk-

senmetsästyksestä. Se saa opettajan epäilemään omaa toimintaansa ja jossittelemaan omia toimintatapojaan. (Broady 1986, 10.) Personoidessaan oppilaiden ongelmia itseensä ja omaan pedagogiikkaansa opettajat ja ohjaajat huomaamattaan ottavat itselleen mahdottoman tehtävän muuttaa välttämättömiä taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia voimia. Koulun henkilökunnan olisi sekä oman ammatillisen jaksamisensa että oppilaiden kannalta tärkeää tiedostaa koulun ilmi- ja piilofunktiot, oppilaiden koulumaailmaan tuomien taustojen erityispiirteet ja niiden merkitys koulussa menestymiseen ja viihtymiseen. Pedagogisten toimijoiden tulisi refleksiivisesti pohtia omia ohjaus- ja opetuskäytäntöjään ja pyrkiä ymmärtämään, miten koulun erilaiset toimintatavat kohtaavat oppilaiden taustojen kanssa.

Devlinin ja O'Shean (2011; 2012) erittelemät vaikuttavan opettajan piirteet voidaan nähdä yleisesti opettajan hyveinä ja kaikkia opiskelijoita hyödyttävinä, mutta yhtä lailla ne ovat piirteitä, joita matalista sosioekonomisista taustoista tulevat opiskelijat erityisesti kaipaavat ja arvostavat opettajissaan (ks. Devlin & O'Shea 2012, 395). Australiassa Devlin & O'Shea (2011) ovat luoneet erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamiseen toimintaohjeet, joita tämän tutkimuksen perusteella tarvittaisiin myös Suomessa niin peruskouluun, toiselle asteelle kuin korkeakoulutukseenkin. Ylipäätään kasvatuksen ja koulutuksen kentällä keskusteluilmapiirin muuttuminen niin, että sosioekonomiset taustat olisivat yksi tekijä muun oppilas- ja opiskelijahyvinvoinnin huomioimisessa, olisi tärkeää.

Yksilöt kohtaavat monia luokkaan, rotuun ja etnisyyteen sekä sukupuoleen liittyviä rakenteellisia hidasteita tavoitellessaan ammatillisia päämääriään (Johnson & Mortimer 2002, 69). Vaikka työmarkkinoiden rakenteet eivät ole ohjaajien välittömän kontrollin alla, voivat he tarjota apuaan esimerkiksi kartoittamalla mahdollisuuksia opintojen rahoittamiseen, auttamalla oppilaita hakumateriaalien ja käytäntöjen kanssa, keskustelemalla työnhakumahdollisuuksista ja kannustamalla työ- tai opiskelupaikan kannalta tarkoituksenmukaisten taitojen ja tietojen

hankkimiseen. Ymmärtäessään oppilaiden elämään kietoutuvat materiaaliset, sosiaaliset ja kulttuuriset reunaehdot ymmärtävät ohjaajat niiden merkityksen myös ohjausprosessissa: mistä epäilevä puhe tulee, kuinka siihen voi reagoida ja miten oppilasta voi tukea ylisukupolvisessa elämänpolullisessa irtiotossa.

Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisussa Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä prologissa monikulttuurisuus- ja ohjaustutkija Kai Koivumäki kertoo monikulttuurisuuden tuovan ohjaustyöhön uudenlaisia haasteita, ja peräänkuuluttaa monikulttuurisen ohjauksen kirjallisuutta, joka tarjoaisi uusia näkökulmia ja menetelmiä ohjaajien käytännön työhön. Teoksessa ohjaaja hahmotetaan potentiaalisena kahden kulttuurin välisenä siltana ja tukipilarina uudenlaisen identiteetin rakentamiseen. Ohjaus ei rajoitu vain ammattivalinta- tai opinto-ohjaukseen vaan se käsittää myös sosiaalisia, kulttuurisia ja eksistentiaalisia ulottuvuuksia. (Koivumäki 2007, 3.) Kun sosioekonominen tausta ja yhteiskuntaluokkaisuus hahmotetaan kulttuurisina eroina, tarvittaisiin tällaisia uudenlaisia näkökulmia ja menetelmiä ohjaus- ja opetustyöhön myös kantasuomalaisen yhteiskunnan sisäisten kulttuurierojen parissa. Julkaisussa tällaisista kulttuurieroista ei ole mainintaakaan, mikä osiltaan kertoo modernista puheentuottamisen tavasta, joka lakaisee yhteiskuntaluokkaisuuden pois arkisesta puheesta irrallisena abstraktina rakennelmana keskittyen globalisoituneen maailman tarpeisiin.

Suomalaisten koulujen pedagogisten toimijoiden ymmärryksestä yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutuksesta ohjaukseen, opetukseen ja laajemmin koulumaailmaan tarvitaan lisäselvitystä, jotta koulutuspoliittisia toimenpiteitä voidaan kohdistaa tehokkaasti sekä peruskouluihin että opettajankoulutukseen. Tässäkin tutkimuksessa ohjaajat nostivat esille elinikäisen oppimisen arvon työhön kuuluvana hyveenä, joten innokkuutta lisäkoulutukselle jo valmistuneiden opettajien ja ohjaajien keskuudessa riittänee. Koulun ongelmat eivät ole Suomessa helittäneet, vaikka erilaisia tulonjakopoliittisia muutoksia on hyvinvointivaltion ai-

kakaudella tehty monenlaisia, joten lienee aika kokeilla toisenlaisia toimenpiteitä. Ohjaajien kehukset oppilaiden taustojen merkityksestä voidaan nähdä rakentuneen kulttuurisesti ohjaajan henkilökohtaisen elämän (omat luokkakokemukset), opintojen (millainen lähestymistapa ohjausalan opinnoissa on ollut sosiaalisen taustojen merkitykseen) ja ammatillisen identiteetin (millainen ohjaaja olen) ristipaineessa. Oppilaanohjaajien koulutuksessa olisi tämän tutkimuksen perusteella tärkeää tarjota paikkoja, joissa näitä tulkintakehyksiä on mahdollista luoda ja arvioida.

Tämän tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi ei voida todeta mitään isoa linjaa Suomen oppilaanohjaajien kasvatuksen yhteiskunnallisten tekijöiden ymmärryksen tasosta, mutta haastattelut antavat viitteitä siihen, että luultavasti toimenpiteitä tulisi suunnata opettajankoulutuksen kehitystyöhön pyrkien lisäämään tulevien ammattikasvattajien yhteiskunnallista ymmärtämistä. Suomessa on kasvatustieteiden ammattilaisia, jotka peräänkuuluttavat opettajien yhteiskuntatieteellisen ymmärryksen tärkeyttä, mutta jotta muutos saadaan isolla mittakaavalla näkyviin koulun ja opettajien käytäntöihin, vaatisi se perusteellista opettajankoulutuksen arviointi- ja muutosprosessia. Käytännössä oppimisvaikeuksien, haasteellisen käytöksen ja muiden vaikeuksien taustalla voi olla yksilöpsykologisia ja neurologisia tekijöitä, mutta lasten ja nuorten välitön kasvuympäristö on se, johon voidaan kohtuullisen pienillä teoilla vaikuttaa.

Kuten aiemmissa luvuissa on reflektoitu, ohjaajien arvioitiin haastatteluissa dramaturgisesta näkökulmasta käsin ylläpitävän uskottavan ammattilaisen kasvotseen esittämällä itsensä hyvässä valossa ja pyrkien luomaan haastattelijaan vaikutuksen. Tulevaisuudessa olisikin mielekäästä yhdistää oppilaanohjaajien ja opettajien haastatteluihin luokkahuoneissa ja koulun arjessa tapahtuvaa havainnointia ja suhteuttaa havaittuja toimintatapoja ja arkisessa puheessa tuotettuja merkityksiä haastatteluissa tuotettuun puheeseen ja julkiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun. Laajempi etnografinen tutkimus sosioekonomisten taustojen ilmenemi-

sestä luokkahuoneissa ja opettajien ja ohjaajien responsiivisuudesta vastata erilaisten taustojen tuomiin erityispiirteisiin luokkahuonedynamiikassa voisi vastata opettajankoulutuksen tarpeisiin.

Monien viimeaikaisten tutkimusten (ks. esim. Ristikari ym. 2018; Myllyniemi & Kiilakoski 2018; Mikkonen & Korhonen 2018) valossa on selvää, että sosioekonomiset taustat vaikuttavat peruskoulutasolla. Tämän tutkimuksen perusteella näitä vaikutusmekanismeja ei kuitenkaan peruskoulun oppilaanohjauksessa tunneta kunnolla. Vaikutusmekanismein tuominen koulun henkilökunnan tietoisuuteen näyttäisi olevan tarpeellista kuten myös toimintaohjeiden laatiminen sen suhteen kuinka erilaiset sosioekonomiset taustat tulisi koulumaailmassa huomioida. Tutkielman otsikossakin siteeratut ihmiskohtalot ovat opettajien ja ohjaajien käsissä, joiden yhteiskunnallinen osaaminen ja ymmärrys eivät ole sellaisella tasolla, että oppilaiden taustoista kumpuavat haasteet olisivat käsiteltävissä ja huomioitavissa pedagogiikan keinoin. Tällä tutkimuksella on pyritty osallistumaan näennäisen mahdollisuuksien tasa-arvon diskurssin haastamiseen peruskoulukontekstissa ja havahduttamaan koulun pedagogisia toimijoita niistä materiaalisista, sosiaalisista ja kulttuurisista reunaehdoista, jotka kietoutuvat paitsi oppilaiden koulutyöhön myös ohjaajan ammattiin.

LÄHTEET

- Aittola, Tapio & Raiskila, Vesa (1995) Jälkisanat. Teoksessa Berger, Peter. & Thomas Luckmann. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus, 213–231.
- Althusser, Louis (1984) *Ideologiset valtiokoneistot*. Tampere: Vastapaino.
- Arrfman, Inga & Nissinen, Kari (2015) Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa Välijärvi, Jouni & Pekka Kupari. (toim.): *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun?: Pisa 2012 tutkimustuloksia*. Jyväskylä: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Auwarter, Amy E. & Aruguete Mara S. (2008) Counselor perceptions of students who vary in gender and socioeconomic status. *Social psychology of education* 11 (4), 389–395.
- Bansel, Peter. (2007) Subjects of choice and lifelong learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (3), 283–300.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (1995) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Bourdieu, Pierre (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge university press.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic J. D. (2001) New Liberal Speak: Notes on the New Planetary Vulgate. *Radical Philosophy* 105, 2–5.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude & de Saint Martin, Monique (1994) *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professional power*. Cambridge: Polity Press.
- Breen, Richard & Goldthorpe, John H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9 (3), 275–305.
- Broadly, Donald (1986) *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Brookfield, Stephen D. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Thompson, Gail L.; Warren, Susan & Carter, LaMesha (2004) It's not my fault: Predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement. *High School Journal* 87 (3), 5–15.
- Davies, Bronwyn & Saltmarsh, Sue (2006) Gender and Literacy. Teoksessa Skelton, Christine; Becky Francis & Lisa Smulyan (toim.): *The SAGE handbook of gender and education*. Lontoo: SAGE, 236–248.
- Denzin, Norman K. & Keller, Charles M. (1981) Frame Analysis Reconsidered. *Contemporary Sociology* 10 (1), 52–60.
- Devlin, Marcia & O'Shea, Helen (2011) Teaching students from low socioeconomic backgrounds: A brief guide for University teaching staff. Deakin University: Higher Education Research Group. Saatavilla: <http://lowses.edu.au/assets/advice-teachers.pdf>
- Devlin, Marcia & O'Shea, Helen (2012) Effective university teaching: views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 17 (4), 385–397.
- Erola, Jani & Moision, Pasi (2002) Jähmettyikö Suomi? Sosiaalinen liikkuvuus ja pitkäaikaistyöttömyys Suomessa 1970–1995. *Sosiologia* 39 (3), 185–199.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana (2010) Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Freire, Paulo (2016) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, Erving (1963) *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. Glencoe, IL: The Free Press of Glencoe.
- Goffman, Erving (1964) The Neglected Situation. *American Anthropologist* 66 (6), Part 2, 133–136.
- Goffman, Erving (1974) *Frame Analysis – Essay on the Organization of Experience*. Reprinted. The Maple Press. York. Pennsylvania.
- Goffman, Erving (2012) *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, Erving (1997) *Minuuden riistäjät: Tutkielma totaalisista laitoksista*. Riihimäki: Mielenterveyden keskusliitto.
- Goldthorpe, John H. (1996) Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology* 45 (3), 489–506.

- Gronow, Antti; Kosunen, Sonja & Silmäri-Salo, Sari (2015) Perheiden eriytyvä osallistuminen? Äidin koulutusaste, kouluihin tutustuminen ja vanhempain toiminta. Teoksessa Seppänen, Piia; Mira Kalalahti; Risto Rinne & Hannu Simola (toim.): Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA), 261–284.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000) Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Härkönen, Juho (2010) Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Erola, Jani (toim.): Luokaton Suomi?: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 51–66.
- Johnson, Monica Kirkpatrick & Mortimer, Jeylan T. (2002) Career choice and development from a sociological perspective. Teoksessa Brown, Duane (toim.): Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, 37–84.
- Järvinen, Katriina & Kolbe, Laura (2007) Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa: Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja.
- Keski-Suomen maakuntaohjelma 2018-2021. Ympäristöselostus. https://www.keskisuomi.fi/filebank/25409-Ymparistoselostus2018_2021.pdf
- Kiilakoski, Tomi (2014) Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kincheloe, Joe L. & McLaren, Peter (2003) Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. Teoksessa Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (toim.): The landscape of qualitative research: Theories and issues. California: Sage, 433–488.
- Kivinen, Osmo. & Rinne, Risto (1991a) Mapping the field of stratification in higher education: the Finnish experience. *Higher Education* 21 (4), 521–549.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1991b) Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.): *Kasvatussosiologia*, 65–106.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1996) Higher education, mobility and inequality: The Finnish case. *European Journal of Education* 31 (3), 289–310.
- Kivinen, Osmo; Hedman, Juha & Kaipainen, Päivi (2007) From Elite University to Mass Higher Education. *Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education*. *Acta Sociologica* 50 (3), 231–247.

- Kivinen, Osmo; Hedman, Juha & Kaipainen, Päivi (2012) Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Koivumäki, Kai (2007) Prologi. Teoksessa Taajamo, Matti & Sauli Puukari (toim.): *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 3–5.
- Kolbe, Laura (2010) Esipuhe: Luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa Erola, Jani (toim.): *Luokaton Suomi?: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 5–9.
- Kuusinen, Jorma (1986) Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus* 17 (3), 192–197.
- Käyhkö, Mari (2006a) Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, Mari (2006b) Siivoojaksi oppimassa: työläistyttöjen kasvatus ja moraalinen säätely. *Naistutkimus* 19 (2), 52–56.
- Käyhkö, Mari (2011) Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheessä. *Kasvatus* 42 (5), 415–426.
- Ladson-Billings, Gloria (1994) What we can learn from multicultural education research. *Educational Leadership* 51 (8), 22–26.
- Layder, Derek (1998) *Sociological practice: Linking theory and social research*. London: SAGE.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (2000) Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. Teoksessa Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (toim.): *Handbook of qualitative research*. Second Edition. London: Sage, 163–188.
- Lucas, Samuel R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology* 106 (6), 1642–1690.
- Mikkonen, Susanna & Korhonen, Vesa (2018) Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. *Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2018 (4). Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö.
- Mills, Charles W. (1959) *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.

- Mora, José-Ginés (1996) The Demand for Higher Education in Spain. *European Journal of Education* 31 (3), 341–354.
- Morrow, Raymond Allen & Brown, David D. (1994) *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks, Calif. London: SAGE.
- Muhonen, Reetta (2014) *Opinteitä Ikääntyvien Yliopistoon: Sotien sukupolvi ja yliopiston ylistys*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Myllyniemi, Sami & Kiilakoski, Tomi (2018) Tilasto-osio. Teoksessa Pekkarinen, Elina & Sami Myllyniemi (toim.): *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, 9–117.
- Naumanen, Päivi & Silvennoinen, Heikki (2010) Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Erola, Jani (toim.): *Luokaton Suomi?: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Nelson-Jones, Richard (2003) *Theory and practice of counselling and therapy*. London: Sage.
- Nori, Hanna (2011) *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopisto.
- Ohjausalan opetussuunnitelma 2015–2018. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/opiskelu/maisteriohjelma/opomops20152018>. Viitattu 25.2.2019.
- Onnismaa, Jussi (2007) *Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Penttinen, Pekka (2012) Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.): *Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen tutkimusraportteja*. Helsinki: Gaudeamus, 110–137.
- Puolimatka, Tapio (2002) *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puroila, Anna-Maija (2002) *Erving Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rawls, John (1987) The Interaction Order Sui Generis: Goffman's Contribution to Social Theory. *Sociological Theory* 5 (2), 136–149.
- Rinne, Risto (2014) *Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys*. Teoksessa Pulkkinen, Suvi & Johanna Roihuvuo (toim.): *Erkanevat koulutuspolut: Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.

- Ristikari, Tiina; Keski-Säntti, Markus; Sutela, Elina; Haapakorva, Pasi; Kiilakoski, Tomi; Pekkarinen, Elina; Kääriälä, Antti; Aaltonen, Mikko; Huotari, Tiina; Merikukka, Marko; Salo, Jarmo; Juutinen, Aapo; Pesonen-Smith, Anna & Gissler, Mika (2018) Suomi lasten kasvuympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 210. Raportti 7/2018. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Saari, Juhani (2015) Koulutuksen valikoituvuus koulutuspolkujen nivelvaiheissa. Teoksessa Saari, Juho; Leo Aarnio & Maria Rytönen (toim.): Kolme näkökulmaa koulutukseen valikoitumiseen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus (51), 11–76.
- Silmäri-Salo, Sari & Poikolainen, Jaana (2015) Vanhempien toimija-asemien rakentuminen yläkouluvalintojen näkökulmasta. Teoksessa Seppänen, Piia; Mira Kalalahti; Risto Rinne & Hannu Simola (toim.): Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA), 201–229.
- Silvennoinen, Heikki (1992) Huono-osaisuus ja koulutus. *Kasvatus* 23 (3), 256–267.
- Silvennoinen, Heikki (2002) Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, Heikki; Rinne, Risto; Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (2015) Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa Seppänen, Piia; Mira Kalalahti; Risto Rinne & Hannu Simola (toim.): Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA), 435–467.
- Skeggs, Beverley (1997) *Formations of class and gender: becoming respectable*. London: Sage.
- Stocké, Volker (2007) Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review* 23 (4), 505–519.
- Suomen virallinen tilasto (2017) Koulutukseen hakeutuminen 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_fi.pdf. Viitattu 19.9.2018.

- Teese, Richard (1997) *Reproduction Theory*. Teoksessa Saha, Lawrence J. (toim.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Canberra: Pergamon, 92–97.
- Vanttaja, Markku (2000) Koulumenestyjien kotitausta, sosioekonominen asema ja tulotaso. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (1), 35–45.
- Vehviläinen, Sanna (2001) *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- van de Werfhorst, Herman G. & Hofstede, Saskia (2007) Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology* 58 (3), 391–415.
- Willis, Paul (2003) *Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School*. *Harvard Educational Review* 73(3), 390–415.
- Yle 15.5.2018 Yle selvitti: Näin erilaiset lähtökohdat lapset saavat koulutielle asuinpaikan perusteella – katso koulukoneesta, miten kuntasi menestyi. Kirjoittajat: Hämäläinen, V-P., Airikka, M & Tebest, T. https://yle.fi/uutiset/3-10181489?fbclid=IwAR1eeiBTnZ8tzFAEhv9NUoTz6GrDw_qItDWfvHNdhs1mhPrj2Ws3rhjrdSg. Viitattu 21.11.2018

LIITTEET

(liite 1) **Saatekirje:**

Tervehdys opinto-ohjaaja!

Olen 5. vuoden sosiologian opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja tutkin pro gradu tutkielmassani opinto-ohjaajien ohjauskäytäntöjä ja -menetelmiä erilaisten opiskelijoiden parissa. Kerään aineiston haastattelemalla yläkoulun opinto-ohjaajia, joiden henkilöllisyydet ja haastattelut eivät ole yksilöitävissä tutkimuksessani. Yksittäiset vastaukset eivät ole yksilöitävissä tiettyyn henkilöön. Olisitteko valmis lyhyeen haastatteluun kertomaan ammatistanne ja ohjauskäytännöistänne? Haastattelu vie aikaa noin 30–45 minuuttia ja sen voi toteuttaa Sinulle sopivassa paikassa haluamanasi ajankohtana tänä keväänä.

Olisitte suureksi avuksi!

Terveisin,

Jonna Lappalainen

jonna.m.h.lappalainen@student.jyu.fi

0408214980

Ohjaaja:

Pertti Jokivuori

pertti.j.jokivuori@jyu.fi

(liite 2) HAASTATTELURUNKO

1. **Alkulämmittely ja henkilökohtaiset valmiudet kohdata erilaiset taustat**
 - Milloin opiskeli ja missä yliopistossa, ikä, paljonko ohjattavia?
 - Millaiset opinnot olivat? Millaisia valmiuksia sai nykyiseen työhönsä?
 - Ohjaajan omat taustat? (miten hakeutui ohjaajaksi ja millaista tukea sai siihen kotoa?)
 - Milloin olet tullu taloon jne. Miten päädyit opoksi, millasta työ on, oletko viihtynyt.

2. **Oppilaat (=Kerro koulunne oppilaista?)**
 - Millaisia oppilaita koulussa on? Esim. taustoja, yhtenäistä joukkoa vai kuinka? Onko olemassa sellaista jäsenyysskategoriaa, ilmeneekö luokkate-matiikkaa?
 - Mitä ohjaaja tietää/haluaa tietää oppilaista? Kuinka se suuntaa ohjauspro- sessia?
 - Mistä oppilaiden opintomenestyksen erot johtuvat? Tai miksi joku haluaa ammattikouluun ja toinen lukioon. Ajatteletko sitä jatko-opintoihin ohjaa- mista pidemmällekin kuin 2. asteelle? (kulttuurisen pääoman epätasaisen jakautumisen tulkinta)
 - Ketkä koulussa pärjäävät ja miksi?

3. **Yhteistyö kodin kanssa (=Kerro yhteistyöstä kotien kanssa? Haasteita/mahdollisuuksia?)**
 - Mitä tiedät oppilaiden perheistä? Ammatit jne?
 - Millaisia käsityksiä oppilaat tuovat kotoa ohjauskeskusteluihin/kou- luun?
 - Miten oppilaan koti-ilmapiiri vaikuttaa ohjaukseen?
 - Näkyvätkö kodin käytännöt oppilaan opinnoissa ja jatko-opintojen suun- nittelussa?

4. **Omat ohjauskäytännöt (=Kerro omista ohjauskäytännöistäsi?)**
 - Miten tukee nykyisissä opinnoissa? Mikä on oma rooli oppilaan opintojen valitsemisessa/suuntaamisessa?
 - Miten ohjaa erilaisista taustoista tulevia oppilaita jatko-opintoihin? Millä perusteilla kannustaa oppilaita tiettyihin jatko-opintopaikkoihin?
 - Eroaako ohjausmenetelmät riippuen oppilaasta?

5. **Koulujärjestelmä (=Miten koulujärjestelmä mielestäsi kohtelee opiske- lijoita?)**
 - Kohteleeke koulu tasa-arvoisesti kaikkia oppilaita ja opiskelijoita?
 - Suosiiko koulun käytännöt tiettyjä oppilaita ja opiskelijoita?