

”Kuulostaa just semmoiselta vähä parempien ihmisten
paikalta...”

Narratiivinen tutkimus matalan koulutustason perheistä tulleiden yliopisto-opis-
kelijoiden korkeakouluun hakeutumisesta

Salla Morko

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta, yleinen kasvatustiede

Lapin yliopisto

Syksy 2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kuulostaa just semmoiselta vähä parempien ihmisten paikalta...” Narratiivinen tutkimus matalan koulutustason perheistä tulleiden yliopisto-opiskelijoiden korkeakouluun hakeutumisesta

Tekijä/-t: Salla Morko

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden tiedekunta, yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 78+2

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen, kuinka matalan koulutustason perheistä tulleet yliopisto-opiskelijat ovat kokeneet saaneensa tukea perheeltänsä sekä koulun ohjauksesta korkeakouluopintoihin hakeutuessa. Tutkimuksessa matalan koulutustason perheeksi määritellään perhe, jossa kumpikaan vanhempi ei ole suorittanut korkeakoulututkintoa, vaan heidän korkein koulutustasonsa on toisen asteen, opistoasteen tai peruskouluasteen koulutus. Tutkin kokemuksia kerronnallisella teemahaastattelulla, jossa koulukokemuksia analysoin narratiivien analyysin keinoin.

Tuloksista tuli esille useaa erilaista tuen saantia perheeltä: toiminnaltaan joko emotionaalisesti tukevaa, mutta ei suoriutumisessa painostavaa, sekä koulunkäyntiä vähättelevää, mutta samaan aikaan kovaa suoriutumista vaativaa. Lisäksi löytyi opiskelijoiden yliopistotavoitteita vähättelevää ja muuten etäistä perhettä. Koulujen ohjaus taas koettiin yleisesti laadultaan heikkona, yleismaailmallisena ja etäisenä, eikä se palvellut yksilöllisesti opiskelijoiden tarpeita. Ylipäänsä opiskelijat kokivat yliopistossa pärjäämisen ja osaamisen alkuun muita heikommaksi, mutta heidän minäpystyvyytensä on kasvanut opiskeluvuosien myötä.

Johtopäätöksenä voin todeta, että opiskelijat eivät ole kokeneet saaneensa sellaista tukea, joka olisi auttanut heitä heidän opiskelutarpeissansa tai koulutusvalintojen tekemisessä korkeakouluun hakeutuessa. Ei-korkeakoulutetun perheen yliopisto-opiskelijat eivät saa koulusta tai kodista sellaista tietoa, ohjausta tai apua, mikä huomioisi heidän taustansa tai ottaisi heidän taustoitansa tulevan epävarmuuden huomioon. Tämä tutkimus herättää pohdintaa siitä, miten koulun ja kodin yhteistyötä voidaan kehittää huomioimaan niitä perheitä, jotka eivät voi tukea tai antaa koulunkäynnissä tukevaa tietoa opiskelijoille.

Avainsanat: Narratiivinen tutkimus, perhe, koulutustaso, koulutustausta, opinto-ohjaus, yliopisto-opinnot

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: "Sounds like a place for slightly better people..." Narrative study of university students from low-educated families applying to higher education studies

Author(s): Salla Morko

Degree programme/subject: Faculty of education, general education

Field of the study: Master's thesis Laudatur thesis Doctoral thesis

Number of pages: 78+2

Year: 2022

Abstract:

In my master's thesis, I examine how university students from families with a low education level have felt that they have received support from their families and from the school's study guidance when applying for higher education. A family with a low level of education is defined as a family in which neither parent has completed higher education studies, meaning that their highest level of education is secondary, college or primary school education. I research the experiences with a narrative themed interview, where the school experiences are examined by narrative analysis.

The results revealed many types of support from the family: in terms of its function, they either supports mostly emotionally, but does not pressure students, or belittles schools, but at the same time demands better study results. In addition, there were families who belittled the student's university goals and was otherwise distant. Study guidance, on the other hand, was overall perceived to be weak in quality, universal and too remote from students, and it did not serve the students' needs. Overall, students felt that their ability to perform at universities was weaker at first, but their self-efficacy has grown over the years of study.

The conclusion I make from the results is that students have not felt that they received enough support, that would have helped them in their study needs or in making educational choices. University students from non-college-educated families do not receive information, guidance, or help that would take their background or their insecurities that come from their backgrounds in consideration. This study provokes reflection on how the cooperation between school and home can be developed to provide more educational information to families who cannot support or provide information to support students when they go to school.

Key words: Narrative study, family, education level, educational background, study guidance, university studies

This thesis does not contain any personal information other than the author's own.

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
2. Perheen koulutustason periytyvyys ilmiönä	4
2.1. Asemaan positioituminen ja sosiaalinen liikkuvuus.....	4
2.2. Aiempaa tutkimusta koulutustaustan periytyvyydestä	7
2.3. Teoriat koulutusperiytyvyyden taustalla	10
2.3.1. Reproduktioteoreettinen lähestymistapa	11
2.3.2. Pääomateoreettinen lähestymistapa.....	13
2.3.3. Suhteellisen riskiaversion lähestymistapa.....	18
3. Ohjaustoiminta kouluissa.....	23
3.1. Ohjaus ja tulevaisuuden suunnittelu	24
3.2. Ohjaustoiminnan periaatteet ja ristiriidat	26
3.3. R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen teoria.....	29
4. Tutkimuksen toteutus.....	33
4.1. Narratiivinen lähestymistapa kokemusten tutkimisessa	36
4.2. Kerronnallinen teemahaastattelu ja tutkimuksen aineisto	38
4.3. Aineiston analyysina narratiivien analyysi.....	42
4.4. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	45
5. Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia	49
5.1. Läsäoleva ja tukeva vs. vähättelevä ja painostava perhe.....	52
5.2. Etäinen ja hyödytön vs. innostava ja haastava ohjaus	56
5.3. Johtopäätökset	60
6. Pohdinta	62
6.1. Tutkimuksen kokonaisarviointia	65
6.2. Jatkotutkimusideoita.....	68

Lähteet

Liitteet

1. Johdanto

Koulutus on yksi keskeisimmistä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta luovista sekä mahdollistavista järjestelmistä. Koulun kontekstissa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelulla tarkoitetaan usein pyrkimystä mahdollisuuksien tasa-arvoon, jossa jokaisella oppilaalla on omasta taustastaan riippumatta yhdenvertainen mahdollisuus hakeutua haluamaansa koulutukseen sekä saavuttaa hyvä yhteiskunnallinen asema sitä kautta. Lopullinen asema määräytyisi tällöin ainoastaan henkilökohtaisten kykyjen sekä potentiaalin mukaan. (Kosunen 2021, 56.) Kyseinen tasa-arvon ulottuvuus toteutuu parhaiten silloin, kun opiskelijan taustan ei oleteta ennustavan koulutukseen osallistumista, oppimistuloksia tai pärjäämistä opinnoissa missään koulunkäynnin vaiheessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 10). Tasa-arvoisessa yhteiskunnassa ja mahdollisuuksien tasa-arvossa tarkoituksena on siis se, että jokaisella on mahdollisuus kouluttautua niin pitkälle, kuin omat rahkeet riittävät ja halua on, huolimatta omista lähtökohdista.

Kuitenkin koulutus on luonteeltaan itsessään myös eräänlainen paradoksi, joka voi luoda yhteiskunnallista eriarvoisuutta ihmisryhmien ja -luokkien välille juuri oppijoiden taustoista sekä lähtökohdista katsottuna. Koulutuksen kentällä eriarvoisuus voi näkyä esimerkiksi siinä, miten yksilöä tuetaan koulunkäynnissä tai kannustetaan jatkuvaan oppimiseen ja kouluttautumiseen. Voidaan puhua eräänlaisesta mahdollisuuksien eriarvoisuudesta. Kyseisellä eriarvoisuuden määritteellä viitataan rakenteellisiin, sosiaalisiin tai kulttuurisiin eroihin sekä jakoihin, jotka itsessään rajoittavat mahdollisuuksien tasa-arvoa tai joita voidaan käyttää välineenä tasa-arvon toteutumisen heikentämiseen. (Kosunen 2021, 12.) Yksi näistä rajoittavista jaoista sekä erotteluvista tekijöistä voi olla perhetausta ja etenkin perheen koulutustausta. Perhetaustojen mukaiset eriarvoisuudet ilmenevät esimerkiksi nuorten kouluttautumisessa, koulutuksen myötä saavutetussa tulotasossa sekä muissa elämän eri osa-alueissa, joissa yksilön mahdollisuudet toimia joko voivat kaventua tai parantua perheen elämäntilanteen tai lähtötason perusteella (Eskelinen, Erola, Karhula, Ruggera & Sirniö 2020, 128).

Enimmäkseen koulutuksen ja perhetaustan yhteyksiä on tarkasteltu tutkimalla koulutuksen periytyvyyttä kouluosallistumisen eroissa, erilaisten sosioekonomisten tekijöiden sekä koulutustasojen luokissa. Yleensä tulosmuuttujana on toiminut tällaisissa tutkimuksissa korkeakoulun aloittaminen, jota oletetaan tutkimuksissa periytyvänä tekijänä. Näistä tutkimuksien tuloksista vedetään suoraviivaisesti johtopäätöksiä mahdollisuuksien epätasa-arvoon, eli kuinka koulu maailma ei tarjoakaan yhtäläisiä mahdollisuuksia eri taustoista tuleville nuorille, vaan suosii mahdollisuuksien tarjonnassa korkean koulutustaustan perheiden lapsia. Käyhkö (2011 & 2013) on taas tehnyt tutkimusta työläistäustaisten naisten kokemuksista lapsuudenkodin koulun arvostuksesta sekä yliopistoon hakeutumisesta. Yksi pro gradu -tutkimus vuodelta 2009 löytyi, jossa tutkittiin työläisperheistä tulleiden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia akateemisesta maailmasta sekä heidän reflektointejansa lapsuudenkodin kouluarvostukseen (Kuusela 2016). Muuten laadullinen tutkimus perhetaustojen ja koulutustason yhteyksistä tai vaikutteista on jäänyt varsin vähäiseksi.

Myös vähälle tarkastelulle on jäänyt opinto-ohjauksessa sekä opettajien toiminnassa näkyvä toiminta ja ohjaustapa matalakoulutuksellisen perheen nuorta kohtaan, ja kuinka se vaikuttaa nuoren kokemukseen itsestään. Sen sijaan tutkimusta löytyy esimerkiksi opinto-ohjaajien ohjaustoiminnan valikoitumisesta esimerkiksi nuorten sukupuolen mukaan: Juutilainen (2003) tarkasteli opinto-ohjauskeskusteluja sukupuolen stereotyyppien rakentamisen ja purkamisen areenana. Lisäksi on tehty etnografista tutkimusta siitä, kuinka koulun kentällä lasten ja nuorten kotitaustojen eroavaisuuksille annetaan merkityksiä opinto-ohjaajien puolelta (Mietola & Lappalainen 2005). Kyseisessä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan koulun henkilöstön ja ohjaajien toimintaa, eikä lähestymisnäkökulmana ole ollut tällöinkään oppijoiden omat kokemukset opinto-ohjauksen mahdollisesti leimaavasta puolesta.

Viimeisimpänä, mutta ei vähäisimpänä, inspiraationa seuraavaksi esiteltävän tutkimusaiheen innoittamiseen oli oma taustani: olen tätä ihmisryhmää, joita useimmiten kutsutaan ”*perheensä ensimmäiseksi yliopistossa opiskeleviksi*”. Meihin ei yleensä kohdistu paineita pyrkiä perheemme omia koulutus- tai sosioekonomisia taustoja korkeammille paikoille, mutta meille ei saateta myöskään asettaa oikein mitään saavutettavissa kyseisiä akateemisia tavoitteita, saatiikka suuria odotuksia maisteriksi tai tohtoriksi valmistumisesta. Omat kokemukseni rakentuvat siihen, että huolimatta hyvästä pärjäämisestä peruskoulussa ja etenkin toisella asteella, en saanut sellaista tukea lähipiiristä taikka koulun ohjauksesta, joka olisi edesauttanut entisestään yliopistoon hakua: kouluttautumisen punnitseminen jäi omille harteilleni.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, *millaisia kokemuksia matalan koulutustason perheen opiskelijalla on ollut perheeltä sekä koulustaan saamasta tuesta koulunkäyntinsä aikana, ja etenkin kun on suunnitellut omaa koulupolkuansa kohti akateemista yliopistouraa*. Oletuksena on, että matalalta koulutustasolta korkeammalle nouseminen nähdään hyvänä liikkumisena tulevaisuuden kannalta, mutta ei-akateemisista perheistä tulevien nuorten ei välttämättä uskota yltävän kyseisiin saavutuksiin. Tämä voi johtaa siihen, että 1) nuorelle ei tarjota riittävästi sellaista informatiivista tai emotionaalista tukea koulun tai kodin puolelta, joka edesauttaisi yliopistoon hakeutumisessa ja 2) nuoren käsitykset pärjäämisestään ovat keskivertoa huonommat, vaikka pääsisikin akateemiselle opintielle opiskelemaan kaikesta huolimatta.

Tämä pro gradu -tutkimus sijoittuu yhteiskunnalliseen sekä kasvatusfilosofiseen keskusteluun siitä, kenelle korkeakoulutus edelleen avaa ovet, ja kuka jää korkeakoulun opintieltä pois? Tämä tutkimus on myös välikommentti keskustelulle siitä, miten matalaa koulutusta sekä korkeakoulutusta arvotetaan edelleen, ja miten yksilö kohdataan erilaisten koulutuspolkujen maailmassa. Tuleeko jokaiselle nuorelle tarjota mahdollisuus hänen täyden koulutuksellisen potentiaalinsa saavuttamiseen, joka voi olla mitä vaan ammatillisen koulutuksen ja tohtorintutkinnon väliltä, vai pitääkö meidän arvottaa ihmiset taustojensa mukaisesti lokeroihin ohjauksen avulla? Naumanen ja Silvennoinen (2010, 78) esittivät hyviä kysymyksiä, joita tässä gradussa on myös nostettu esille: ovatko kouluttautumisen valinnat vapaita, jos yksilön käytettävissä oleva tieto on riippuvainen yksilön taustoista ja lähtökohdista? Ja jos yksilö omaksuu asemalleen ja taustalleen tyypilliset valinnat, onko se vapaa valinta? Voiko tasa-arvo toteutua, jos teemme luokka- ja taustasidonnaisia uskomuksia sekä valintoja itsestään selvästi?

Alkuun tutustun koulutuksen periytyvyyteen ja sosiaaliseen liikkuvuuteen käsitteinä sekä määritelmänä. Samalla tarkastelen aikaisempia tutkimuksia ja havaintoja perhetaustojen periytymisestä korkeakouluopinnoissa. Käsittelem lisäksi muutamia sosiaalista liikkuvuutta sekä koulutuksen periytyvyyttä selittäviä teorioita pohjana kouluttautumisen sekä koulutusvalintojen tulkitsemiselle. Ne antavat kuvaa tarkemmin sille, millaista ilmiötä tarkastelen, tai pikemminkin, millaisesta ilmiöstä tapahtuvaa poikkeavuutta tarkastelen. Tämän jälkeen perehdyn koulun oppilaanohjaukseen toimintana, arvoiltaan sekä periaatteiltaan, mutta myös siellä ilmenevinä risiiritoina. Oppilaanohjausta määritellesäni tuon myös tarkasteluun ohjausteorian, joka toimii tutkimuksessa hyvän ohjauksen kriteeristönä.

2. Perheen koulutustason periytyvyys ilmiönä

Tässä tutkimuksessa matalaksi koulutustasoksi määritellään enintään toisen asteen, opistotason ja peruskoulututkinnon taso. Korkein tutkinto, joka tässä perheryhmässä on suoritettu, on siis lukio- tai ammattikoulututkinto. Kun puhun matalan koulutustason perheestä, viittaan siihen, että *kummallakaan perheen vanhemmalla ei ole akateemista korkeakoulutusta yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta*. Tässä rajauksessa ei siis oteta huomioon, onko perheen vanhemmat työllistyneitä, missäkin työllisyyden asemassa tai että ovatko he taloudellisesti ja sosiaalisesti hyväosaisessa tilassa. Olen tehnyt tietoisin valinnan jättää tarkastelusta pois sosioekonomisen aseman, eli taloudellis-sosiaalisen luokkatason, sillä mielenkiintoni kohdistuu enemmän vanhempien oman koulunkäynnin kautta heijastumiin mahdollisuuksiin tuen tarjonnassa.

Matalan koulutustason perheestä voidaan käyttää nimitystä *”työläis-/duunaritaustan perhe”* ja *”huono-osainen perhe”* riippuen siitä, millaisten meriittien ja yhteiskunnallisten luokka-aseman osa-alueiden kautta perheiden tilannetta katselee (esim. Kärkkäinen 2004; Nori & Vanttaja 2018). Tulen myös mahdollisesti käyttämään termiä *”ei-korkeakoulutettu perhe”* kuvaamaan samaa perheen koulutusdynamiikkaa. Seuraavassa teoriaosuudessa käytettävä *periytyvyyden* käsite on varsin vahva sana kuvastamaan koulutustason jatkumoa sukupolvelta toiselle. Kuitenkin periytyvyys kuvastaa mielestäni parhaiten sitä, että sen odotetaan tapahtuvan oletusarvoisesti. Siksi on luontevampaa käyttää sitä käsitteenä, kuten sitä on muissakin tutkimuksissa käytetty kuvastamaan ilmiön ilmenemistä (esim. Kortteinen & Elovainio 2012; Myrskylä 2009).

2.1. Asemaan positioituminen ja sosiaalinen liikkuvuus

Arkiajatteluun kuuluu toisinaan oletus siitä, että nuoret itsenäisinä toimijoina voisivat tavoitella kaikkea, mikä heitä ikinä kiinnostaa tulevaisuudessa. Nykypäivän uusliberalistinen

koulutuspolitiikka tarjoaa ajatusta vapaista valinnoista, joita yksilö kykenee tekemään huolimatta taustoistaan, ja joiden saavuttaminen on vain itsestään kiinni (Mietola 2010, 158). Oletuksesta kuitenkin unohtuu se, millaiset mahdollisuudet sekä toimijuuden tilat tarjotaan tai rajataan pois yksilön näkökulmasta sekä miten toiveet, tavoitteet tai päämäärät rakentuvat yksilölle hänen kulttuuristen ja yhteiskunnallisten kontekstiensa kautta (Käyhkö 2011, 416). Se, millaiseen ympäristöön kasvamme ja millaisia mahdollisuuksia tai rajoitteita omaksumme, tuovat omat haasteensa tulevaisuuden tavoitteiden luontiin. Yksi merkittävä yksilön jokapäiväisessä ympäristössä vaikuttava tekijä on oma perhe, joka tuo kasvatuksen kautta omat arvonsa, asenteensa sekä siten luokka-asemansa mahdollistavina tai rajoittavina meriitteinä nuorelle omaksuttaviksi.

Jo syntymästään saakka yksilö *positioituu* eli asettuu erilaisiin sosiaalisiin asemiin sekä elämänpiireihin, toisin sanottuna luokkiin, perhetaustansa myötä. Nämä luokat eroavat toisistaan sen mukaan, millaisia resursseja ja mahdollisuuksia ne tarjoavat yksilölle oman elämänsä rakentamiseen. Nämä resurssit sekä mahdollisuudet konkretisoituvat esimerkiksi materiaalisen pääoman, sosiaalisten suhteiden ja verkostojen sekä kasvuympäristön kasvatuskäytänteiden ja elämään orientoitumisen muodoissa. Kasvaminen tietyssä luokka-asemassa on ennen kaikkea kulttuuristen merkitysten, arvojen sekä tapojen omaksumista ja oppimista kulttuuriperintöinä. Nämä arvot, tavat ja perinnöt rakentuvat osaksi minää ja käsitystä siitä, millainen on meidän paikkamme yhteiskunnan sosiaalisessa järjestyksessä. Luokka ilmenee myös elettyinä ja koettuna puolena, eli tapoina, miten koemme maailman, itsemme sekä omat mahdollisuutemme tai arvomme suhteessa muihin ihmisiin. Joillakin se voi tuntua vääränlaisuuden tai vajavaisuuden kokemuksena, toisille se voi olla kaikkivoipaisen ja kykeneväisyyden tunnetta. (Käyhkö 2011, 417.)

Elämänpiirien sekä taustakulttuurien kautta muodostuu yksilölle tietynlainen *odotushorisontti*, oman elämän ja toiminnan käsikirjoitus. Odotushorisontti toimii olettamuksena siitä, mitä meidän tulisi haluta ja tavoitella, sekä miten kykenemme saavuttamaan tavoitteemme. Odotushorisontit voivat olla valmiiksi annettuja: tällöin esimerkiksi perhetausta rakentaa lapsen asenne- ja odotushorisonttia, joka myös vaikuttaa lapsen näkemyksiin omasta pärjäämisestään ja tulevaisuuden haaveistaan (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 39). Horisontit voivat olla myös yksilön itse laatimia. Tällöin saatetaan rikkoutua pois aiemmin annetusta perheen kulttuurikykyksestä hyödyntämällä erilaisia koulutus- sekä verkostomahdollisuuksia sekä irrottautumalla aiemmin laaditusta elämän käsikirjoituksesta. Kyseiselle tapahtumalle on annettu

yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa käsite ”*sosiaalinen nousu*”, (esim. Käyhkö 2011, 417) joka viittaa hierarkkiseen, jopa toivottuun liikkumiseen annetusta sosiokulttuurisesta luokasta ylöspäin. Sosiaalinen nousu käsitteenä kuitenkin myös asettaa ihmisten elämäntavat, sosioekonomiset asemat ja kulttuuriset käytänteet hierarkkiseen järjestykseen. Nykyään mielellään puhutaankin sosiaalisen nousun sijaan *sosiaalisesta liikkuvuudesta*. Tällä viitataan ilmiöön, jossa lapset ja nuoret saavuttavat eri luokka-aseman kuin vanhempansa, mutta ei välttämättä hierarkkisesti. Tämä käsite myös pitää sisällään sen liikkumisen mahdollisuuden, jossa nuori saavuttaakin heikomman aseman, mistä on alun perin lähtenyt liikkeelle. Tällaista liikkuvuutta voidaan arvioida koulutuksen lisäksi esimerkiksi elintason ja oman työllistymisen näkökulmasta. (Kosunen 2021, 62.)

Läpi historian on ajateltu vanhempien varallisuus- ja koulutustason tai sosiaalisen aseman siirtyvän ikään kuin perintönä sukupolvelta toiselle sekä heijastavan lapsen tulevaisuutta. Esimerkiksi monet perinteiset sanonnat ”*suutarin pojista*” tai ”*äidistä, joka pojastaan pappia toivoi*” sekä myös historiankirjoissa toistuneet tarinat ammattien periytyvyydestä esimerkiksi pappis-, lääkäri- ja maanviljelijäsukujen sisällä ilmentää sitä, kuinka koulutuksen sekä perhetaustojen on rakenteellisesti nähty esiintyvän automaattisesti periytyvinä meriitteinä, joiden kautta yksilö myös arvotetaan. Sääty-yhteiskuntien aikana koulutuksen uskottiin kuuluvan vain sivistyneiden, korkeiden säätyjen perheiden lapsille. Myös älykkyys määrittyi pitkään yksilön varakkuuden sekä kulttuuristen ylellisyyksien kautta. (Nori 2011, 30.) Yliopisto-opiskelut olivat eliitin sekä älyllistä työtä tekevien etuoikeus pitkään toiseen maailmansotaan asti, jonka jälkeen yliopistot avasivat ovensa kaikille tasa-arvon edistämiseksi. Kuitenkaan kouluovien avautuminen sekä rakenteellisten estojen poisto ei ole poissulkenut sosiokulttuurisen tai koulutuksellisen taustan vaikuttavaa tekijää elämänvalintojen muotoilussa. (Kuusela 2016, 156.)

Koulutussosiologiassa perheen merkitys nuoren koulutussiirtymissä voi esiintyä yhteiskunnallisten kerrostumien uusiintumisina tai uudelleenrakentumisina. Koulutus- ja työmarkkinoiden muuttuessa sekä koulutusreittien mahdollisuuksien laajentuessa perhe saattaa antaa uudenlaisia merkityksiä koulutukselle ja etenkin nuoren pystyvyyteen tavoitella sekä suoriutua tekemistään koulutuksellisista valinnoista. (Vanhalakka-Ruoho, Silvonen, Koski, Tamminen & Tuononen 2018, 20.) Ne voivat pohjautua perheen omiin näkemyksiin koulutuksen tarjoamista eduista tai vanhempien omiin pystyvyyden käsityksiinsä, joita ovat saaneet omista kouluttautumisen kokemuksistansa. Eriarvoisuuden periytymiseen vaikuttavat myös erilaiset resurssit, joita vanhemmat voi hyödyntää esimerkiksi investoimalla lapsen koulutukseen tai mahdollistamalla

lapselle suotuisat olosuhteet saavutustensa tavoittamiseen (Eskelinen ym. 2020, 128–129). Näiden resurssien ja mahdollisuuksien puute voi ilmetä esimerkiksi puutteellisena tuen tarjoamisena lapsen koulutiellä tai negatiivisena suhtautumisena koulutuksen hyötyihin, mikä taas voi edistää koulutustason periytyvyyttä.

Tärkeää tutkimukseni kannalta on nostaa huomioksi se, että onko kouluttautuneisuuden periytyvyys varsinaisesti sitä, että koulutustausta periytyy, vai että tapa sekä asenteet kouluttautumiseen periytyvät. Toisin sanottuna, onko koulutuksen periytyvyys rakenteissa tuotettua, jolle ei voi mitään, vai liittyykö siihen tietynlaisia opittuja elementtejä sekä niiden toistuvuutta, jotka pakottavat nuoren asettumaan samalle koulutustasolle mitä vanhempansa? Opituilla elementeillä tarkoitan sellaisia ajattelu-, käyttäytymis- ja toimintatapoja, jotka toimijaa kohtaan toteutetaan tai joihin toimija voi suuntautua omalla toiminnallansa. Nämä elementit myös jäsentävät osaltaan sitä, millaisena yksilö kokee oman tilanteensa suhteessa tavoitteisiin. (Kortteinen & Elovainio 2012, 154–155.) Tämä näkemys ei kuitenkaan poista sitä seikkaa, etteikö rakenteet ja niissä vallitsevat erottelevat kerrostumat olisi yhteydessä opittuihin tapoihin: se, että usein jotain käytöstä toistetaan tavaksi, voi lopulta muuttua itsestäänselvyydeksi. Jos riittävän usein kohtelee yksilöä huonona taustoihinsa peilaten, nuori kokee lopulta tämän häntä kuvaavana totuutena, jonka hän sisäistää osaksi omaa ajattelua. Luokka-asema on kuitenkin läsnä myös mentaalisisinä kerrostumina, esimerkiksi oman kyvykkyyden tai kelvottomuuden kokemuksina sekä itsensä ja oman osaamisen epäilyinä (Käyhkö 2013, 28).

2.2. Aiempaa tutkimusta koulutustaustan periytyvyydestä

Koulutuksen on todettu useissa korrelaatio- ja tilastotutkimuksissa periytyvän. Tämä tuntuu olevankin vallitseva käsitys kasvatuksen ja koulutuksen kentällä, joka saattaa ohjata ajattelunamme nuorten kouluttamisen suhteen esimerkiksi yksilön arvottamisessa. Vaikka vahva yhteys on löydetty vanhempien koulutustason ja jälkikasvun omien koulutusvalintojen välillä (esim. Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012, 200), epäilen vahvasti, että voitaisiin puhua varsinaisesti vaikutuksesta. Kuten edellä nostin esille, kyse voi olla myös asenteiden tai koulutuksellisten uskomusten periytymisestä. Seuraavaksi kuitenkin käyn läpi koulutustaustan periytyvyyden puolesta puhuvia tilastoja sekä tutkimuksia esittääkseni pohjaa ja jo aiemmin saatua näyttöä sille, miten koulutuksen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus ilmenee.

Suomessa vanhempien koulutustason heijastuminen lasten koulutustasoon ollut muihin Pohjoismaihin verrattuna vähäistä pitkään, mutta koulutuksen periytyvyys on silti kasvanut lähes eurooppalaiseen keskitasoon viime vuosina. Korkeakoulutuksen saavutettavuutta selvittäneen *GATE*-hankkeen raportissa (Nori, Juusela, Kohtamäki, Lyytinen & Kivistö 2021) selvisi, että vaikka perhetaustojen erojen kuilu Suomessa on pienentynyt, yliopistoon hakeudutaan edelleen huomattavasti koulutetuimmista perhetaustoista opiskelemaan. Raportin yhteenvedossa todettiin, että juuri peruskoulun sekä toisen asteen koulutuksen välisessä nivelvaiheessa perhetausta nousee merkittäväksi selittäväksi tekijäksi, ja vaikuttaa siten yhä selvemmin nuorten jatkokouluttautumiseen. Kärkkäisen (2004, 282) tutkimuksessa nousi esille, että vanhempien korkea koulutus lisäsi jälkipolven koulutusmyönteisyyttä ja vaikutti lapsen koulutustavoitteisiin, koulumenestykseen sekä lopulliseen koulutustasoon, vieden usean juuri opiskelemaan yhtä korkealle tasolle. Vanhempien koulutustason on havaittu siis heijastuvan korkeakouluun hakeutumiseen ja siten lopulliseen koulutusasteeseen. Tyypillinen opinsuunta lukiosta yliopistoon on myös edelleen vankka polku, joka pitää vahvasti pintansa.

Pekkarisen ja Myllyniemen (2017, 38 & 50) nuorisobarometrin selvitys osoitti mielenkiintoisesti, että yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa vanhempien mielipiteillä oli merkitystä opiskeluvaihtoaloissa. Taustalla ajatellaan olevan jo edellä todetut ajatukset akateemisten vanhempien koulutustason periytymisestä, mutta myös ajatus ammatin periytyvyydestä sekä tämän ajatusmallin yleisyys koulun kentällä. Tärkein huomio olikin barometrissä se, että korkeakoulutettujen perheiden lasten tapauksissa vanhempien mielipiteen painoarvo oli suurin: ei-korkeakoulutetun perheen lapsilla taas korostuivat enemmän ystävien mielipiteet. Samaisessa tutkimuksessa todettiin myös, että korkeakoulutetun perheen nuoret todennäköisimmin odottivat koulutus suunnitelmiansa suorittavansa yliopistotutkinnon (n. 60 %). Toisaalta nuorisobarometrissä myös matalan koulutuksen perheen nuorilla oli samankaltaisia kouluttautumissuunnitelmia (n. 30 %), mutta ammattikorkeakoulututkinto korostui lisäksi suurena vaihtoehtona (n. 32 %). Samalla epävarmuus omasta kouluttautumisesta oli suurinta kyseisessä ryhmässä (13 %).

Nuorisobarometrin selvityksessä mielenkiintoisena havaintona myös huomattiin, että keskiasteen koulutustason vanhempien lapsilla oli keskimääräistä nuorempana selvyys opintotavoitteistaan: jopa 22 prosentilla vastaajista oli jo alle 15-vuotiaana ja 34 prosentilla vastaajista 16-vuotiaana varmuus siitä, mitä haluaa opiskella tulevaisuudessa. Niillä nuorilla, joiden molemmilla vanhemmilla oli korkeakoulututkinto, miettimisaikaa opintotavoitteiden pohtimiseen käytettiin enemmän, ja selvyys omista tavoitteista jäi myöhemmälle iälle. Heillä päätös siitä,

mitä haluaa opiskella, varmentui noin 17–19-ikäisenä (n. 37 %). Tärkeää tässä selvityksessä on kuitenkin huomioida, että aineistonkeruu aiheen suhteen jäi vähäiseksi ja opintojen suunnittelusta sekä niiden varmuudesta esittäviin kysymyksiin ehti vastata hyvin pieni joukko. (Pekkarinen & Myllyniemi 2017, 34–35.) Lisäksi muualla on havaittu, että matalan koulutustason vanhempien perheissä opiskelijat aloittavat yliopisto-opintonsa jopa neljä vuotta vanhempina verrattuna muihin opiskelijoihin (Nori & Vanttaja 2018, 277). Tätä on selitetty esimerkiksi perheen välineellisen tuen puutteella, mutta myös aikaisempien huonojen koulukokemusten vaikutuksilla koulusta innostumiseen sekä yksilön haluttomuudella rikkoa perheen luokkatason koulutusnormia.

Opintourat-projektin osahankkeessa, jossa tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden koulutusuria, kerätyn otoksen mukaan vuonna 2001 yliopisto-opiskelijoiden vanhemmista lähes puolella (n. 42 %) oli akateeminen korkeakoulututkinto. Ammatillinen tutkinto oli 22 % vanhemmista ja opistotutkinnon oli tuolloin suorittanut n. 23 % yliopisto-opiskelijoiden vanhemmista. Ilman mitään ammatillista koulutusta oli noin 13 % opiskelijoiden vanhemmista. (Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012, 200.) Tämä osoittaa sitä, että korkeakouluetut vanhemmat pystyvät tarjoamaan jotain sellaista tukea ja tietoa, mikä tulee nuorten korkeakouluun hakeutumista, sekä todennäköisesti kannustaa saman opinuran suorittamiseen toimimalla esimerkkinä jälkipolvelle.

On havaittu, että myös korkeakoulujen sisällä opiskelualoittain on ilmennyt eriytymistä koti-taustan suhteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 17). *Opintourat*-projektissa koulutetuimmat vanhemmat löytyivät sellaisten opiskelijoiden keskuudesta, jotka opiskelivat statusalaa. *Statusalalla* tarkoitetaan yliopiston koulutusala, joka on ajan myötä saavuttanut korkean statuksen koulutuksen kentällä, johon kohdistuu matala sisäänpääsyprosentti hakijoiden määrään suhteuttaen ja jonne opiskelemaan hakeutuvat perustelevat alanvalintaansa useimmiten statussyillä. Kyseisiä aloja ovat esimerkiksi lääketieteen, oikeustieteen ja teknillistieteen koulutusalat. Opiskelijoita, joiden vanhempien koulutustaso oli matala, havaittiin olevan enemmän taideollisen, kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja terveystieteen koulutusaloilla. (Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012, 201–202.)

Vuonna 2007 tehdyssä tilastotutkimuksessa nousi ilmi, että vähintään alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden äidin lapsista jopa 53 % suoritti ylemmän korkeakouluasteen. Mitä pidemmälle vanhemmat olivat kouluttautuneet, sitä suurempi osuus 30–49-vuotiaista suvunjatkajista oli maistereita tai tohtoreita tutkinnoltaan. Samassa tutkimuksessa tarkasteltiin todennäköisyyslaskennan kautta sitä, millä todennäköisyydellä lapset hankkivat ja saavuttavat

samantasaisen tai korkeamman koulutuksen mitä vanhempansa. Tilastojen mukaan vanhempien korkea koulutus lisäsi merkittävästi kyseistä todennäköisyyttä ja suureni edelleen, mitä pidemmälle vanhemmat ovat kouluttautuneet. Etenkin äidin korkea koulutustaso lisäsi kouluttautumisen todennäköisyyttä. (Myrskylä 2009.)

Samaan aikaan kun siis käydään kansallisesti paljon keskustelua koulutuksen tasa-arvoistamisesta, on hyvä keskustella myös koulutuserojen pysyvyydestä sekä ylläpidetyistä eriarvoisuuksista, joita ilmenee korkeakoulussa sekä opintoihin hakeutumisessa että tieteenalojen välillä. Näissä ei ole tapahtunut suurta muutosta 30 vuoden jälkeen GATE-raportin mukaan (Nori ym. 2021, 33). Yliopiston kenttä näyttäytyy siis ulkoisesti opiskelijoiden hakeutumisessa ja sisäisesti tieteenalojen välillä lohkoutuneen perhetaustojen mukaisesti.

2.3. Teoriat koulutusperiytyvyyden taustalla

Kuten tässä tutkimuksessa on nostettu esille, koulutuksellinen epätasa-arvoisuus ja yksilöiden väliset taustaerot näkyvät selkeästi erilaisissa kouluttautumisen aspekteissa. Aiemmin esitetyissä tutkimuksien tuloksissa toistuu myös tietynlainen kaava, jossa korkeamman koulutustason perheen lapsi lähtee todennäköisemmin korkeakoulutukseen sekä statusalan opintoihin. Koulutuksen periytyvyys ei siis ole välttämättä puhdasta sattumaa tai itsestäänselvyyttä, vaan rakenteissa on havaittavissa joitain piirteitä, jotka mahdollistavat kyseisen toistuvuuden.

On varmaa ja selvää olettaa aiemman perusteella, että korkeakoulutetut perheet ja vanhemmat kykenevät tuomaan yksilölle sellaista informaatiota ja tukea, joka auttaa kouluttautumisessa sekä akateemista opinsuuntaa etsiessä. Lisäksi perheiden oma kulttuuri, verkostot ja asennoituminen kouluttautumiseen voi vaikuttaa yksilön näkemyksiin koulunkäynnistä sekä lisätä korkeakoulutetun perheen lapsen todennäköistä sijoittumista korkeakoulutuksen opintielle, verrattuna matalan koulutustason perheen lapseen. Koulutussosiologiassa kouluttautumisen kysymyksissä pohditaankin, kouluttautuuko matalan koulutason perheen lapsi vähemmän siksi, ettei ole varaa kouluttautua pidemmälle vai koska heidän arvostuksensa kouluttautumista ja sen hyötyjä kohtaan ovat erilaiset (Kivinen & Silvennoinen 2000, 56). Siksi olen halunnut ottaa seuraavaksi käsittelyyn erilaisia teoreettisia lähestymistapoja, jotka voivat selittää koulutuksen

periytyvyyttä. Nämä teoriat selittävät vain koulutuksen perimän kierrettä ylläpitäviä tekijöitä, mutta ei varsinkin paljoa periytymistä poikkeavia tapauksia tai niihin johtavia tekijöitä.

2.3.1. Reproduktioteoreettinen lähestymistapa

Vielä 1960-luvulla koulutus nähtiin sopivana keinona ihmisten ”lajitteluun” kykyjensä vastaviin työtehtäviin yhteiskunnassa. Taustalla oli ajatus työnjaon sujuvoittamisesta sekä uskomus siitä, että koulutuksen selektoiva tehtävä perustuisi vain yksilöiden ansioihin, eikä taustatekijöihin. Samoihin aikoihin yhteiskuntaryhmien välisten koulutuserojen pysyvyydestä alettiin kiinnostumaan tutkimuspuolella, ja Samuel Coleman julkaisi tällöin reproduktioteoreettisen raportin kyseenalaistamaan koulutuksen tasa-arvoisuutta. (Coleman 1966; Nori 2011, 33.) Vaikka Colemanin raportti keskittyi tarkastelemaan koulutuksellista eriarvoisuutta enimmäkseen rasismien eli ihonvärin mukaan tapahtuvan syrjinnän näkökulmasta, raportista nousevia johtopäätöksiä koskien luokkatasoja voidaan soveltaa myös muihin lokeroinnin tapoihin, jotka edistävät tavalla tai toisella epäoikeudenmukaisuutta koulussa. Näin alkoi ensimmäiset tutkimukselliset havainnot sille, että yksilön taustalla tosiaan on yhteyksiä koulunkäyntiin sekä koulumenestykseen.

Reproduktioteoriat (reproduction theory) pohjautuvat ajatukselle koulusta niin sanottuna ”pienoisyhteiskuntana”, jossa oppilaat ohjataan tietyille koulutusuralle perustuen heidän taustoihinsa. Kyseisen yhteiskunnan kulttuuri on muotoutunut korkealuokkaisten ihmisten kulttuurista ja näiden arvoista, toimintaperiaatteista sekä käytänteistä, joita rakenteissa jatkuvasti uusinnetaan, eli reproduktoidaan. Tällöin oletetusti vähemmän kulttuuriresurssin omaksunut – tässä tapauksessa ei-korkeakoulutetun perheen yksilö – kokee haasteita opintopolullansa, koska ei välttämättä kykene vastaamaan koulukulttuurin periaatteisiin samalla tavalla, mitä korkean koulutustason perheen yksilö. Koulutus on siis yhteiskunnan erottelun väline ja hyödyntää symbolista valtaansa toteuttamalla vaatimuksia, joihin yksilön tulee sopeutua tavalla tai toisella pärjätäkseen sekä menestyäkseen koulun kentällä. (Kärkkäinen 2004, 116.)

Reproduktioteoreettiset näkökulmat voidaan jakaa kolmeen eri lähestymistapaan riippuen niiden painotuksesta: taloudellis-reproduktiivisiin, kulttuuris-reproduktiivisiin sekä poliittis-reproduktiivisiin. *Taloudellis-reproduktiivinen* lähestymistapa perehtyy tarkastelemaan

koulutuksen epätasa-arvoisuutta kapitalistisen yhteiskunnan sekä sosiaaliluokan mukaisen jaottelun kautta, painottuen enemmän tulotasoihin. *Poliittis-reproduktiivinen* uusintamisteoria korostaa poliittisia interventioita sekä niiden merkitystä koulutuksen arvottamiseen. Tässä esimerkiksi tietyt oppiaineet ja tieteenalat saavat korkean statuksen arvotuksen verrattuna toisiin, ja siten ne saavat esimerkiksi enemmän rahallista tukea. (Nori 2011, 33 & 37.)

Tunnetuin reproduktioteoreettisista lähestymistavoista on *kulttuuris-reproduktiivinen* suuntaus, jota edustaa ranskalainen Pierre Bourdieu *kenttäteoriallaan (field theory)*. Bourdieun mukaan koulu uusintaa hallitsevan luokan kulttuuria sekä arvoja toiminnassaan, vaikka näyttäytyisi ulospäin neutraalina tiedonvälittäjänä (Eskelinen ym. 2020, 148–149). Reproduktioteoria oli myös Kärkkäisen (2004, 108) teoriassa *valtakulttuuriteorian*a, jonka mukaan koulun kulttuurin ja oppilaan taustakulttuurin kohtaamattomuus vaikutti lapsen kouluviihtymiseen ja -menestymiseen sekä myöhemmin ammatinvalintaan ja työelämään siirtymiseen.

Toiminta-alueet rakentuvat teoriassa hierarkkisesti kulttuurin kautta ja ne muodostavat luokkataistelun *kenttiä (field)*. Siellä määrittäyty hallitsevan luokan mukaan se, mikä on hyvää tai huonoa, arvostettua tai paheksuttua. (Kärkkäinen 2004, 31.) Koulutusjärjestelmä sekä koulut toimivat omana kenttänä, joka rakentuu sosiaalisesti ja jossa ihmiset kilpailevat resursseistansa, kentälle pääsemisestä sekä siellä pärjäämisestä. Bourdieun teoriassa kenttä on aina relationaalinen ja ihmisten välisissä suhteissa rakentuva. Kamppailua käydään valtuokan asettamilla ehdoilla sekä sinne osallistutaan aina omat intressit edellä. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 57.)

Habitus (habitus) on ”tiedostus omasta paikastaan”, sosiaalinen asema, joka muotoutuu yksilölle ja on eräänlainen käytäntöjen sekä niiden arvostuksen malli. Yksilöiden menestyminen kentällä perustuu omiin vahvuuksiin sekä omaan asemaan, joka tulee habituksen kautta. Habitukset toimivat vain tietyin tavoin sekä tuovat omaa arvostusta ja mallia käytännöistä, joita yksilö hyödyntää vain sille tarkoitetussa kentässä. (Nori 2011, 34.) Erilaiset uskomukset, intressit sekä kokemusten tuomat valmiudet muotoutuvat myös elämän aikana osaksi habitusta (Kivinen & Silvennoinen 2000, 53 & 58).

Asemastaan ja habituksestaan riippuen yksilöt toimivat eri tavoin sekä pyrkivät muokkaamaan omaa tilannettaan kentällä itseään hyödyntävällä tavalla: joko turvaamalla paikkansa siellä tai pyrkimällä ponnisteluiden kautta erottumaan toisista (Rytönen 2015, 109). Yleensä se hallitseva luokka, jolla on eniten toistensa kanssa jaettavaa pääomaa, määrittää pelikentän säännöt, jolloin turvaa helpommin myös helpommin oman paikkansa kentällä. Alemmat luokat pyrkivät

sinnittelemään kyseisten sääntöjen mukaisesti vähäisen pääomansa avulla ja omaksumaan itselleen paikan kentällä pois tipahtamisen pelossa. (Liljander 2012, 145.) Bourdieun teorian mukaan kilpailu tuottaa vahvojakin eroja ja sulkee kentän ulkopuolelle yksilöitä, joiden toimijuus ja pääoma hupenee nopeinten.

Lisäksi koulutus vallankäytön areenana hyödyntää toiminnassaan *symbolista valtaa*. Tällä viitataan hienovaraiseen vallan muotoon, jossa suljetaan kouluttautumisen ja valta-asemien saavuttamisen reitit heiltä, jotka eivät ole perineet perheeltä tai lähipiiristään riittävästi pääomaa toimiakseen valtakulttuurin piirissä. Tämä tapahtuu nimenomaan oikeuttamalla vain tietynlaista kulttuuria ja habitusta kentällä, vaikka ulkopuolelle toiminta näyttäytyisi neutraalina, sekä verhoamalla koulutuksellinen menestyminen yksilöllisyyteen sekä yksilöiden kouluerojen vertaamiseen. (Liljander 2012, 146.) Koulutus ylläpitää siis toisia suosissaan sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta sekä epäsymmetrisyyttä, joka jättää varjoon kulttuuriin sopeutumattomat yksilöt (Naumanen & Silvennoinen 2010, 73).

Koulutusjärjestelmä, yliopistolaitos mukaan lukien, oikeuttaa tietynlaisen habituksen sisäänpääsyyn ja luo kuvaa sellaisesta kouluun pyrkiville. Tämä ohjaa yksilöitä tekemään habitukselleen sopivia koulutusvalintoja, sillä haastavimmat koulukentät voidaan nähdä mahdottomina. Vaihtoehtoisesti yksilön tulee kerryttää sellaista arvostettavaa osaamista, tapoja tai valmiuksia, jotka ovat julkilausumattomien normien mukaista sekä oikeanlaista habitusta esimerkiksi juuri akateemiseen yliopistoon. Niille, jotka eivät esimerkiksi kotoa ole tällaisia valmiuksia saanut, eivätkä ole kykeneväisiä sen kerryttämiseen, karsinta yliopiston kentältä tapahtuu huomaamatta. (Kuusela 2016, 159.)

2.3.2. Pääomateoreettinen lähestymistapa

Jos edellä esitelty reproduktioteoria kuvasi sitä, miten koulutus kenttänä uusintaa epätasa-arvoa edistäviä arvoja sekä periaatteita, niin koulutuksen periytyvyyttä voidaan lähestyä myös yksilölle kertyvien resurssien eli pääomien näkökulmasta. *Pääomat* ovat ikään kuin elämän valttikortit, jotka antavat etuja toimia koulutuksen kentällä, sekä voivat itsessään tuottaa lisää pääomaa yksilölle ja ryhmille. Pääomat ovat myös tärkeitä ihmisen omien tarpeiden tyydyttämiseen, esimerkiksi voimavarojen periytymisen kautta. Näitä voi olla sosiaaliset taidot, toiminnan

säännöt, elämäntavat tai sosiaaliset suhteet, joita omaksutaan ja kartutetaan elämäkokemuksien kautta. (Kärkkäinen 2004, 30.)

Resurssien eli pääomien teoriolla (theory of capital) on lähestytty selittämään edellä mainittua hyväosaisuuden siirtymistä erilaisten resurssien periytyemisellä. Tämä näkökulma tarkastelee erityisesti inhimillisen ja taloudellisen resurssin käyttöä, jolla tuetaan lapsen opintomenestystä. Teoriolla kuvataan myös kulttuurisia ja sosiaalisia pääomia sekä niiden tuomia taitoja, jotka helpottavat sopeutumista esimerkiksi koulun kentälle tai parempiin verkostoihin. Vanhemmat tässä teoriassa pyrkivät investoimaan lapsien pääomiin, jotta lapsi kykenisi myöhemmin vähintään turvaamaan sen saman yhteiskunnallisen aseman, mikä vanhemmilla on. (Eskelinen ym. 2020, 148–149.) Pääomateoriaa voidaan lähestyä sekä Bourdieun (1986) että Colemanin (1988) pääomien määrittelyiden kautta. Käsittelen kummatkin näistä, sillä ne painottavat eri asioita pääomissa, ja tuovat erilaista näkökulmaa perheiden resurssinkäytön tulkintaan.

Bourdieun lähestymistapa

Bourdieun käsitykset pääomista ovat oikeastaan yhteydessä aiemmin käsiteltyyn kenttäteoriaan. Pääomat eivät olisi olemassa ilman kenttiä, ja toisaalta pääomia hyödynnetään omien mahdollisuuksien parantamiseksi kentällä toimiessa. Pääomaksi määritellään teoriassa kertynyttä *sisäistettyä voimaa*, joka ryhmien tai yksilöiden oikealla tavalla hyödyntämänä antaa heille etuoikeuksia toimia. Pääomat kertyvät itsestään epätasaisesti eri taustoista tuleville ihmisille ja ryhmille, eikä jokaisella ole mahdollisuuksia omien pääomien kerryttämiseen itsenäisesti. Bourdieun (1986, 15) mukaan tämä tekee yhteiskunnassa toimimisen epätasa-arvoiseksi sekä tietyille ryhmille etuoikeutetuksi. Tunnetuimmat pääomat Bourdieulta ovat taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Kentällä menestyminen edellyttää kentän sääntöjen ymmärtämisen sekä pääomien kertymisen lisäksi ymmärrystä näistä pääomista sekä niiden sijoittamisesta tehokkaasti.

Symbolinen tai sosiaalinen pääoma (social capital) on sidoksissa verkostoihin sekä omaan tunnettavuuteen. Tunnettavuus on yleensä saatu verkostojen sekä instituutioissa toimisen kautta, ja verkosto itsessään voi yhdessä tarjota tunnettavuutta yksilölle. Sosiaalisen pääoman vaikutus yksilöllä riippuu sekä verkostojen koosta ja hyödyllisyydestä, mutta myös muiden omistuksessa olevan pääomien vaikuttavuudesta ja luomista hyödyistä sosiaaliseen pääomaan (Bourdieu 1986, 22). Sosiaalisessa pääomassa yksilö siis hyötyy esimerkiksi korkeatasoisista

perhetutuista, ystäväistä tai töiden sekä opiskelujen kautta saamistaan verkostoista ja käyttääkin niitä esimerkiksi muun pääoman kerryttämiseen tai edetäkseen pidemmälle elämän eri osa-alueilla. Symbolisella pääomalla voidaan tarkoittaa myös muiden tuomaa arvostusta yksilön saavuttamiin asioihin tai omaan suoritukseensa, joka tuo näkyvyyttä yksilölle (Kuusela 2016, 158).

Kulttuurisella pääomalla (cultural capital) tarkoitetaan yhteiskunnallista toimintaa edistäviä uskomuksia, käytäntöjä ja asenteita, joita yksilö omaksuu jatkuvasti ympäriltänsä. Kyseistä pääomaa on montaa eri tyyppiä. On olemassa *ruumiillistunut kulttuuripääoma (embodied capital)*, joka on kulttuurin omaksumista osaksi persoonallisuutta ja habitusta esimerkiksi maku- ja taipumusten, puhetyylin ja pukeutumisen mukaan. *Objektivoitunut kulttuuripääoma (objectified capital)* käsittää materiaaliset esineet ja tuotteet, joiden arvoa voidaan mitata rahassa ja ylipäänsä kulttuurisessa arvokkuudessa. *Institutionalisoitunutta kulttuuripääomaa (institutionalised capital)* on esimerkiksi tutkinnot, todistukset sekä erilaiset tittelit, joita yksilö on saanut. (Rytkönen 2015, 111.) Institutionalisoitu kulttuuripääoma ilmenee suurimmilta osin akateemisena pätevytenä eli todistuksena osaamisesta, joka antaa yksilölle oman kulttuurisen arvonsa tai mahdollistaa myöhemmin myös esimerkiksi taloudellisen pääoman takaamisen, jos kyseistä tietotaitoa hyödyntää vaikkapa työllistymisessä (Bourdieu 1986, 21–22). Kulttuuripääomana koulutus näyttäytyy siis tutkinnon ja todistuksen lisäksi joko koulunkäynnin kautta omaksuttuina tietoina, taitoina ja asenteina tai käyttöarvoisena hyödykkeenä muiden pääomien hankkimiselle (Kivinen & Silvennoinen 2000, 62).

Taloudellista pääomaa (financial capital) kuvataan teoriassa tuloina, virka-asemana tai rahassa mittavana omaisuutena. Rahalla voi teorian mukaan ostaa sosiaalista asemaa, kulttuuria ja koulutusta. Suomessa koulutus on pääosin peruskoulussa sekä toisella asteella maksutonta, ja maksuttomuudella estetään tämän pääoman hyödyntäminen aikaisessa vaiheessa. Toisaalta esimerkiksi valmennuskurssien yleistyminen, korkeakouluopiskelijoiden taloudellinen niukkuus sekä opiskelujen perässä muuttamiseen liittyvät kustannukset voivat korostaa taloudellisen pääoman merkitystä ja siihen liittyvää etuoikeutta joillain ihmisryhmillä. Bourdieun mukaan voisi ajatella, että taloudellinen pääoma on 1) perustana muille pääomille, 2) muut pääomat muuttavat peiteltyjä taloudellisia pääomia ja että 3) erilaiset taloudellisen pääoman muodot tuottavat erityistä vaikutusta hyödyntämällä muita pääomia. Taloudellinen pääoma on siis myös perustana muiden pääomien vaikutuksille, ei välttämättä sen alkuperäisessä muodossansa. (Bourdieu 1986, 24.)

Esimerkiksi taloudellisen pääoman muuttuminen kulttuuriseksi pääomaksi vaatii ajankäyttöä, joka on mahdollista vain, jos taloudellista pääomaa on entuudestaan. Se johtuu siitä, että kulttuuripääoma välittyy tehokkaimmin sitä omaavan perheen sisällä, sillä heillä on kertynyt taloudellisen pääoman kulutuksen kautta aikaa esimerkiksi kulttuurisen pääoman omaksumiselle. Esimerkiksi kalliisiin harrastuksiin tai kulttuurimatkoihin panostaminen tuo nuorelle mahdollisuuksia kehittää omia taitojaan hyödyksi koulussa sekä mahdollistaa sosiaalisten verkostojen kerryttämistä. Taloudelliseen pääomaan investointi siten tuo käytettävää aikaa taloudellisen pääoman siirtämiselle koulutukseen, joka maksaa itsensä takaisin myöhemmin, vaikkapa korkean koulutuksen tuomana hyvänä työasemana ja siten korkeampana palkkana. (Bourdieu 1986, 25.)

Bourdieuun pääomateorian mukaan erilaissa yhteiskunnallisissa asemissa olevat perheet siirtävät perintönä erilaista taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa eteenpäin lapsilleen. Kulttuuripääoman kautta juuri välittyy hiljaista tietoa koulutuksen merkityksestä, mikä muovaa yksilön ajatuksia koulutuksellisesta kehittämisestä. Nuorille tämä tarkoittaa habitukseen sopivia valintoja ja niiden tekemistä, sekä yksilön ohjautumista perheen habitusta vastaavalle elin-
kentälle. Kulttuuripääoma itsessään lisää myös sosiaalista pääomaa sekä verkostoja, joka laajentaa myös yksilön sosiaalista pääomaa sekä vaikuttaa siten positiivisesti yksilön habitukseen ja asemaan. Bourdieuun teoriassa korkeasti koulutettujen vanhempien lapset hyötyvät eniten koulutuksen tuomista mahdollisuuksista, koska heillä on jo valmiiksi oikeanlaiset valmiudet koulutuksen välineiden ja habituksen omaksumiselle (Kivinen & Silvennoinen 2000, 63).

Bourdieuun teoria ei kiellä, etteikö matalamman koulutustason perheillä olisi minkäänlaista kulttuurista, taloudellista tai sosiaalista pääomaa, joka edesauttaisi lapsen opiskelua kohti korkeakoulua. Kyse on enemmänkin siitä, että heillä ei välttämättä ole koulumaailman odotuksia ajateltuna oikeanlaista kulttuurista pääomaa, johon tarvitaan toisinaan taloudellista pääomaa. Matalan luokkatason perheen jälkeläiset saattavat myös arvioida pitkäkestoista korkeakoulutusta liian suureksi taloudelliseksi riskiksi epävarman työllistymisen vuoksi. Tällöin saatetaan ajatella, että on taloudellisesti kannattavaa hakeutua ammatilliseen koulutukseen ja mahdollisimman nopeasti töihin. (Nori & Vanttaja 2018, 278.) Pääomilla on vain välinearvoa siinä määrin, kuinka yksilö pystyy käyttämään niitä hyödykseen (Kärkkäinen 2004, 31).

Colemanin lähestymistapa

Colemanin *inhimillisen pääoman teorian* (*human capital theory*) mukaan yksilö on rationaalinen toimija, joka näkee koulutuksen hyvänä hankintana itsessään: kouluttautuminen lisää muuta pääomaa, joka näkyy parempana työllistymisenä, joten koulutus pääomana voi olla hyödyllinen investointi tulevaisuutta varten. Kouluttautumisen etuja ja kustannuksia punnitaan omien pääomien varassa ja siten tehdään päätös koulutukseen hakeutumisesta (Nori 2011, 39). *Inhimillisellä pääomalla* (*human capital*) tarkoitetaan tässä yhteydessä uusien taitojen omaksumista tai muutoksia ihmisen jo aiemmin omaksumissa kyvyissä, jotka antavat uusia mahdollisuuksia erilaiseen toimijuuteen: näitä taitoja voidaan saada parhaiten juuri koulutuksen kautta. Inhimilliseen pääomaan voidaan myös Colemanin teoriassa laskea vanhempien oma koulutus, sillä sen ajatellaan tarjoavan toisenlaisia mahdollisuuksia lapsen oppimista edistävälle ympäristölle (Coleman 1988, 109).

Myös sosiaalinen pääoma on liitettyä Colemanin omaan teoriaan. Colemanin (1988, 111) mukaan sosiaalinen pääoma on toisaalta aikuisten ja lasten fyysistä läsnäoloa sekä yhdessä vietettyä aikaa. Sosiaalisella pääomalla tässä yhteydessä tarkoitetaan myös lapsien saamaa huomiota vanhemmilta sekä hyviä suhteita lapsen ja aikuisen välillä. Tämän ajatellaan ylläpitävän lapsen sosiaalista luottamusta itseensä ja pärjäämiseensä, heijastuen siten lapsen asenteisiin sekä odotuksiin esimerkiksi koulunkäynnin suhteen. Lapsen koulusaavutuksia tukeva sosiaalinen pääoma vahvistuu siis sitä mukaan, mitä tiiviimmin perhe on lapsen kanssa kouluun käytävässä vuorovaikutuksessa ja luo sosiaalista luottamusta myös kodin sekä koulun vuorovaikutuksessa. (Kalalahti ym. 2015, 39.)

Vuorovaikutussuhteet myös tukevat lapsen oman inhimillisen pääoman vahvistumista ja lujittumista: esimerkiksi kaikki vanhempien tarjoama aika ja huomio lapsen koulunkäyntiin edistää kiinnostusta opintoihin myöhemmässä elämässä. Sosiaalista pääomaa voi perheen lisäksi kertyä muista yhteisöistä tai instituutioista, johon perheellä voi olla omia verkostoja. Lähipiirin verkostolla sekä elinoloilla on vaikutusta myös yksilön käytös- ja elämäntapoihin, ajattelumalleihin ja moniin muihin tyyli- ja toimintaseikkoihin. Yksilö sopeutuukin luontevammin sellaisiin ympäristöihin, jotka vastaavat hänen kulttuuritaustaansa ja habitustaan, eli hänen ominaisia toimintatapojansa. (Naumanen & Silvennoinen 2010, 83.)

Inhimilliseen pääomaan investointi voi hyödyttää esimerkiksi paremman työn tai paremman luokkatason kautta, mutta sosiaalisen pääoman suhteen asia ei ole näin yksinkertainen: sosiaaliset rakenteet ja normit eivät ole hyödyksi ihmisille, joille ponnistelu pääomansa kanssa on

välttämätöntä. Sosiaalisesta pääomasta hyötyy ensisijaisesti kyseisiin rakenteisiin ja normeihin alun perin jo sopivat yksilöt. (Coleman 1988, 116.) Lisäksi erilaiset yksilön päätökset esimerkiksi liikkua pois yhteisöstä voi pahimmillaan aiheuttaa suurta pääoman menetystä, johon yksilö ei voi vaikuttaa. Esimerkiksi henkilö, joka ei verkostoidu korkeakoulutetuista ihmisestä koostuvan ryhmän kanssa, voi kokea haasteellisemmaksi hyödyntää kouluinnostustansa korkeakouluttautumiseen.

Bourdieuin ja Colemanin teorit itsessään implikoivat sitä, mitä itsekin nostan esille: että akateeminen menestyminen tai epäonnistuminen ei olisi luonnollisten tekijöiden vaikutuksesta. Vaikka matalan sosioekonomisen taustan lapsi pärjäisi koulussa tosi hyvin, on kuitenkin aina parempiluokkaisten perheiden lapsilla paremmat eväät koulunkäyntiä varten. Bourdieuin kulttuurisen pääomateorian mukaan kouluttautumisen kannattavuus olisi riippuvaista kulttuurisesta pääomasta: ne taidot, kyvyt ja tiedot, jota yksilö saa perheeltään, muokkaa yksilön taitoja hahmottaa mahdollisuuksiaan ja rajoituksiaan. Lisäksi on havaittu yhteyksiä vanhempien koulutustasolla sekä lapsen kannustamisella koulutuksellisissa valintakysymyksissä, joka tukee Colemanin lähestymistapaa. Voidaan puhua eräänlaisesta *koulutuskulttuurisesta pääomasta*, joka periytyy kotoa ja jota hankitaan lisää koulussa kvalifikaatioiden kautta. Ne ovat arvoja, tavoitteita, motivaatiota ja toimintamalleja, jotka omaksutaan kasvuympäristössä sekä toimivat myös välineinä koulun sisäisessä ympäristössä, esimerkiksi vallankäytössä ja kertyneiden pääomien muodostumisessa. (Kärkkäinen 2004, 117.)

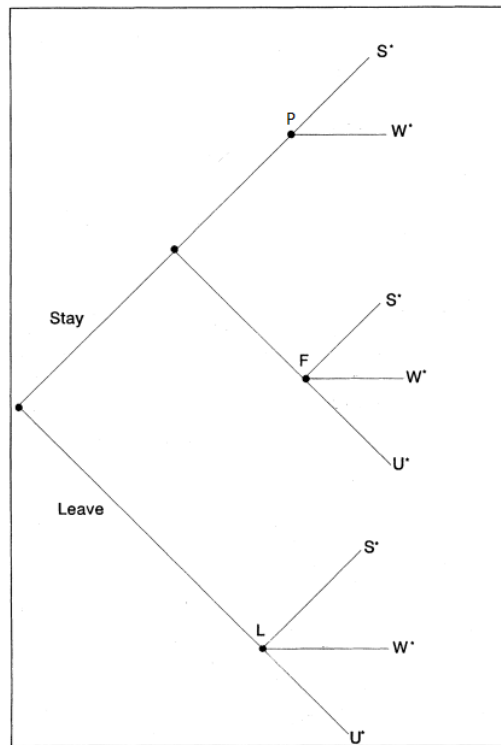
2.3.3. Suhteellisen riskiaversion lähestymistapa

Viimeisenä lähestymistapana otan vähemmän tunnetun selityksen, joka ei perustu jämähtäneisiin, periaatteita uusintaviin rakenteisiin tai yksilön valmiiksi omaksumiin ja perimiin pääomiin. Breenin ja Goldthorpen *suhteellisen riskiaversion teoria (relative risk aversion theory)* on rationaalisen valinnan teoria, jossa painoarvo on koulutuksen hyödyn maksimoinnin arvioinnissa koulutusvalintoja tehdessä (Härkönen 2010, 60). Tämä lähestymistapa perustuu enemmän yksilön tai perheen aktiiviseen toimintaan, omien lähtökohtien arviointiin sekä hyötyjen ja haittojen punnitsemiseen tulevaisuudesta sekä kouluttautumisesta puhuttaessa.

Suhteellisen riskiaversion teoriassa ajatellaan, että yksilö pyrkii ensin välttämään sosiaalista liikkuvuutta alaspäin, ennen kuin tavoittelee samaa liikkuvuutta ylöspäin (Breen & Goldthorpe 1997, 283). Tässä korostuu etenkin perheiden pyrkimys turvata jälkipolvellensa vähintään se sama koulutus- ja luokkataso, jossa itse elävät. Tämä teoria selittääkin esimerkiksi sen, miksi hyväosaiset perheet ja heidän lapsensa lähtökohtaisesti tavoittelevat korkeaa tai korkeampaa yhteiskunnallista asemaa, mistä on lähdetty. (Eskelinen ym. 2020, 148.) Teoriassa ylöspäin suuntautuvan sosiaalisen liikkuvuuden tavoittelu taas tarkoittaa matalamman koulutustason vanhemmilta lapsien kannustamista kouluttautumiseen ja koulussa pysymiseen jo peruskoulu-taipaleen jälkeen.

Teoriassa kouluttautumisen tuomaa sosiaalista liikkuvuutta tai sen tarpeellisuutta arvioidaan koko ajan koulutuksen tuomien hyötyjen tai haittojen punnitsemisella. Kyseistä arviointia voidaan tehdä suhteessa koulutuskustannuksiin: siihen, kuinka hyvin koulutus niin sanotusti ”antaa takaisin” yksilön valmistuttua ja lähtiessä työelämään. Arviointia voidaan myös tehdä vertaamalla siihen, kuinka todennäköisesti yksilö jatkaa opiskelujansa. Onko opiskelija todennäköinen keskeyttämään opintonsa vai onko motivaatiota ja luottamusta suorittaa koulut loppuun? Kolmas tekijä, mihin koulutuksen hyötyjä arvioidaan, on kouluttautumisen tuoma kokonaisarvo tai hyöty, jota verrataan kaikissa mahdollisissa lopputulemissa, joita kouluttautuminen tai kouluttautumisesta luopuminen voi tuottaa. (Breen & Goldthorpe 1997, 280–281.)

Breenin ja Goldthorpen mallissa lopputulemia valintojen tekemisestä on seuraavanlaisesti: *koulutuspolun valinta (Stay)* tai *koulutuspolulta jättäytyminen (Leave)*. Koulutuksesta jättäytymisellä tarkoitetaan mallissa työelämään siirtymistä jatkokouluttautumisen sijaan. Koulutuspolun valinta jakautuu vielä kahteen vaihtoehtoon: joko valitulla polulla onnistutaan (*Pass*), mikä tarkoittaa joko pääsyä opiskelemaan tai koulututkinnon suorittamista. Mallissa on myös mahdollisuus päinvastaiseen lopputulokseen, jota kuvataan epäonnistumisena (*Fail*). Joissain malleissa on kuvattu erikseen lopputulemaa, jossa päästään kouluun, mutta jätetään tutkinto kesken, samalla merkinnällä miten kuvataan kokonaan poisjättäytymistä koulupolun valinnasta. (Breen & Goldthorpe 1997, 279.) Mallissa usein myös kuvataan erilaiset luokkatasot, jotka yksilö voi valinnoillansa saavuttaa tai joihin hän voi sijoittua (*service class, working class ja underclass*). Kuvassa 1 on esitelty Breenin ja Goldthorpen malli yksinkertaistettuna versiona.



Kuva 1: Yksinkertaistettu versio Breenin ja Goldthorpen mallista (Breen & Goldthorpe 1997).

Yksilön tulee arvioida sitä, mikä kouluttautumisen vaihtoehdoista toisi eniten hyötyä tai hallaa, kun valintoja verrataan omiin lähtökohtiin. Hyötyjen suhde oman koulutuksellisen tason ja siten myös luokka-aseman muutokseen riippuu siitä, mistä näkökulmasta opiskelija lähtee valintojensa tekemään (Breen & Yaish 2006, 238). Teorian mukaan valinnat ovat siis niin sanottua ”todennäköisyyslaskentaa”: Olisiko kannattavampaa kouluttautua vai siirtyä suoraan työelämään, jolloin haluamansa tason saavuttaminen voi olla varmempaa ja nopeampaa?

Teorian taustalla on käsitykset luokka-asemien eroavaisuuksista, ja niiden yhteyksistä koulunkäyntiin sekä kouluttautumiseen. Luokkien väliset erot koulutustason saavuttamisessa näkyvät kahtena erityylinenä vaikutuksena. Vaikutuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sosiaalisten lähtökohtien ja koulunkäynnin yhteyksiä. *Ensisijaiset vaikutukset* ilmenevät kaikkina ilmaistuina yhteyksiä lapsen luokkatason ja keskimääräisen akateemisen osaamisen välillä: esimerkiksi korkeakoulutettujen perheiden lasten tiedetään pärjäävän keskimääräistä paremmin koulujen kokeissa. Suhteellisen riskiaversion lähestymistapa nojaa enemmän toissijaisiin vaikutuksiin, joita taustojen mukaan mahdollisuuksia tai rajoitteita määrittävät rakenteet ohjaavat.

Toissijaiset vaikutukset ilmenevät niinä valintoina, joita lapsi tekee uransa suhteen koulutusjärjestelmässä. (Breen & Goldthorpe 1997, 277; Breen & Yaish 2006, 233.)

Mallissa yksi merkittävä tekijä on opiskelijan omilla *uskomuksilla*, joita hänellä on omasta pärjäämisestään koulutuspolulla. Tässä tuleekin teorian merkittävin osuus tutkimukselleni. Eri lähtökohdista tulevilla yksilöillä on erilaiset syyt, näkökulmat sekä todennäköisyydet päättää jatkaa kouluttautumista korkealle. Teoriassa riskiaversio ilmenee siten, että perhetaustojen ja niiden tuomat resurssit tulisi kohdata koulutuskustannusten kanssa siten, että se tekisi kouluttautumisesta kannattavaa. Riskiaversio esiintyy myös sen suhteen, millaista painoarvoa yksilö antaa omalle akateemiselle pärjäämiselleen koulutusvaihtoehtoja punnittaessa ja taustojansa peilattaessa. (Breen & Yaish 2006, 239.)

Tiettyä kaavaa toistavat koulutusvalinnat tuovat esille tärkeää tietoa luokkaeroista koulutusjärjestelmän keskellä, sekä heijastavat rationaalista toimintatapaa, jossa reflektoidaan ja arvioidaan koulutuksen hyötyjä ja kustannuksia sekä erilaisten lopputulemien mahdollisuuksia (Breen & Goldthorpe 1997, 278). Tällaiset arvioinnit kouluttautumisesta toimivat luokkaerojen ehdoilla, rajoituksilla ja mahdollisuuksilla. Etenkin koulutuksen nivel- ja siirtymävaihteissa suhteellisen riskiaversion lähestymistapa nousee keskeiseksi, koska yksilö tällöin arvioi yleensä enemmän kouluttautumisen tuomia etuja ja haittoja omista lähtökohdistaan, sekä lyhyen että pidemmän aikavälin kontekstissa (Lehti, Erola & Karhula 2019, 5). Jos yksilö esimerkiksi lähtee lukioon, hän myös todennäköisemmin on suunnitellut koulutusuraansa pidemmälle ja tavoittelee korkeaa akateemista tutkintoa, joten uskomukset omasta korkeakouluttautumisestaan ovat korkeat. Yksilöllä voi olla myös selkeää mielenkiinnon kohdetta korkeakoulututkinnon suorittamiseen. Koulutuksien etujen ja hyötyjen arviointi on pitkälti myös ammattia ja tulevaisuutta koskevaa kompromissien tekoa suhteessa yksilön mielenkiinnon kohteisiin ja mahdollisuuksiin.

Korkeasti koulutetun perheen lapsilla voi olla jo asennoituminen pitkälle kouluttautumiseen ja heidän vanhempansa toimivatkin hyvänä esimerkkinä koulutusvalintojen tekemiselle. Heillä on jo siis jotain konkreettista osoittamassa, onko korkeakouluttautumisen tuomat hyödyt ja edut kaiken arvoista, kun taas matalakoulutetun perheen lapsen lähipiiristä kyseisiä malleja ei välttämättä löydy. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 65.) Etenkin matalakoulutettujen perheiden lapset Lehden ja kumppaneiden (2019) mukaan voivat nähdä korkeakouluttautumisen riskinä, huolimatta pidemmän aikavälin mahdollisista tuomista hyödyistä. Korkean koulutustavoitteen saavuttaminen vaatii enemmän resursseja, tahtoa, investointeja tai jopa uhrauksia heiltä, jotka

tulevat heikommista lähtökohdista (Kärkkäinen 2004, 121). Alempien luokkatasojen yksilöt arvoivat siis kouluttautumisen hyötyjä ja haittoja eri lähtökohdista verrattuna ylempien luokkien yksilöihin. Kouluttautuminen ei näyttäydy heille välttämättä heti itsestäänselvyytenä ja riskien arvoiselta ratkaisulta.

Kärkkäisen (2004, 122) tutkimuksessa on kuvattu hyötyjen ja kustannusten arviointia seuraavasti: tiettyyn koulutukselliseen valintaan liittyvien etujen tai haittojen suhde ei riipu tavoitteen korkeudesta, vaan etäisyydestä koulutustavoitteeseen pyrkivän lähtökohtaan. Tämän mukaan siis vähemmän koulutettujen vanhempien lapset voivat suosia lyhyempää koulutusuraa, koska se on helpompi tavoittaa, ja vastaavasti korkeakoulutetun perheen lapset voivat vieroksua ammattikoulutusta verrattuna lukiokoulutukseen, joka johtaa todennäköisemmin korkeakouluttamiseen (Naumanen & Silvennoinen 2010, 74). Mallissa on hyvä muistaa, että monia muita tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa koulutusvalintoihin. Esimerkiksi vanhempien luokkastatuksen raju aleneminen voi vaikuttaa jälkipolven käsityksiin koulutuksen hyödyistä sekä siten halukkuuteen jatkokouluttautua. Epävarmuuteen viittaavat merkit perheiden luokkatason pysyvyydessä voivat vaikuttaa korkeakoulutukseen hakeutumisen pohdintaprosessissa. (Lehti ym. 2019, 3.)

Olen nyt käsitellyt erilaisia lähestymistapoja, joilla koulutuksen periytyvyyttä on selitetty jo 1960-luvulta lähtien. Nämä lähestymistavat osoittavat, että 1) tasa-arvoisuuteen pyrkivät tahot ja instituutiot itsessään mahdollistavat toiminnallaan, periaatteillaan ja sisäistetyillä arvoillaan koulutuksellista mahdollisuuksien epätasa-arvoisuutta. Lisäksi voidaan havaita, että 2) (korkea)kouluttautumiseen hakeutumista arvioidaan suhteessa omiin lähtökohtiin, mahdollisuuksiin ja rajoituksiin sekä lähipiirissä löytyviin esimerkkeihin, punniten samalla sitä, mitä kouluttautuminen tarjoaa tai kustantaa yksilöltä. Tästä voidaan vetää alustavana ”hypoteesina” tutkimustani varten, että 3) korkeakouluun hakeutuneen opiskelijan on täytynyt saada paljon kannustusta, hyvät pääomat ja resurssit ja/tai vankat, positiiviset uskomukset hyvästä urasta ja tulevaisuudesta, jota koulutus voi tarjota, että on hakeutunut kouluttautumaan pidemmälle. Seuraavaksi tarkastelen oppilaan ohjaustoimintaa kouluissa, joka on merkittävä osa yksilön kouluttautumisvalintojen punnintaa etenkin koulutuksen nivelvaiheissa.

3. Ohjaustoiminta kouluissa

Edellä on osoitettu, että koulu voi mahdollistaa tai rajoittaa oppilaiden toimintaa sekä tulevaisuudensuunnittelua luomallaan kulttuurilla tai suosimillaan arvoilla. Tämä kuitenkin on ristiriidassa ja paradoksinen koulutuksen tasa-arvoisuusperiaatteiden kanssa. Olenkin ottanut tutkimukseeni perheen lisäksi tarkastelunäkökulmaksi kouluissa tapahtuvan opinto-ohjauksen sekä muun ohjaustoiminnan. Koulujen ohjaus toimii myös tärkeänä informaationlähteenä ja tukena opiskelijalle, kun puhutaan yksilön tulevaisuuden suunnittelusta kouluttautumisen näkökulmasta. Se on myös toinen lapsen ja nuoren kasvuympäristöstä, jolla koen perheen lisäksi olevan paljon merkitystä nuoren myöhemmälle elämälle.

Ohjauksella (counselling) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksellista tilannetta, joka toimii yhtenä opetuskäytännön menetelmänä ja jossa ohjaaja kohtaa ohjattavan jakaakseen ajatuksiaan yhdessä ohjattavan kanssa tarpeiden mukaisesti (Vehviläinen 2001, 16). Ohjaus tapahtuu yleensä kahdenkeskisessä tai ryhmän keskinäisessä *ohjaussuhteessa*, jossa kohtaa ohjattavan pyrkimys jonkinlaiseen muutokseen, kuten oman koulupolun kehittämiseen, sekä ohjaajan tavoite edesauttaa kyseisessä muutoksessa (Latomaa 2011, 50). Kouluissa sekä oppilaitoksissa tapahtuva ohjaus on jatkuvaa sekä tavoitteellista toimintaa opiskelijoiden oppimisen ja kehityksen tukemiseksi. Koulun ohjausprosessin päätavoitteena on siis oppijan toimijuuden vahvistaminen sekä koulutusalojen vaihtoehtojen avaaminen hänelle yksilöllisen ohjausprosessin kautta (Mietola & Lappalainen 2005, 125).

Peruskouluissa käytetään strukturoidusta, oppiaineeksi luokiteltavasta ohjauksesta nimitystä *oppilaanohjaus*, viitaten oppilaan konkreettiseen tukemiseen ja oppilas -määritelmään, mitä oppijoista käytetään peruskouluissa. Toisen asteen – ammattikoulun tai lukion – opinnoissa nimitys vaihtuu *opinto-ohjaukseen*, jossa painopiste siirtyy tuleviin jatko-opintoihin orientoimiseen ja oppijasta käytetään nimitystä opiskelija. Koska tutkimuksessani tarkastellaan sekä peruskoulu-aikaa ja toisen asteen opintojen ohjausaikaa, mutta painopiste on juuri korkeakouluopintoihin hakeutuessa, käytän opinto-ohjauksen käsitettä kuvaamaan kaikkea oppiainemuotoista ohjaustoimintaa, jota opinto-ohjaajat toteuttavat opetustyössään.

Opinto-ohjaus tunnetaan pitkälti tulevaisuusorientoituneena oppiaineena, joka rakentuu ohjaajan ja ohjattavan ohjaussuhteeseen sekä siellä tapahtuvaan dialogin eli vuoropuhelun varaan. *Dialogissa* kumpikin osapuoli tuo keskusteluun ajatuksia ohjausprosessin edistämiseksi (Latomaa 2011, 50). Opiskelija tuo dialogissa tietynlaisia tarinoita itsestään ja elämästään sekä haluaaan tulevaisuudestaan, kun taas ohjaaja tuo keskusteluun informatiivisia tai reflektiivisyyteen haastavia tarjoumia ja vaihtoehtoja. Ohjausprosessi voi jäsentyä näiden kautta emansipatoriseksi oppimis- ja kohtauspaijaksi, jossa ohjaaja voi purkaa kulttuurisesti rakentuneita ajatusmallejansa sekä opiskelija saa tukea oman tulevaisuutensa rakentamiseen. (Juutilainen 2003, 205–206.)

Opinto-ohjaus ei ole pelkästään oppiaine, jota opinto-ohjaaja järjestää yhtenäisesti opiskelijoille: koulussa tapahtuu myös muunlaista ohjaustoimintaa, jotta oppilaan kehityksen tukeminen olisi mahdollisimman laaja-alaista sekä kokonaisvaltaista. Muu kouluissa tapahtuva ohjaus voi olla monimuotoista, opinto-ohjaajien järjestämistä infotilaisuuksista spontaaneihin kouluarjen kohtaamisiin opettajien kanssa. Ohjausta tehdään pedagogisten linjauksien ja oppilaitoksien omien ohjausjärjestelmien kautta, mutta myös oppituntien oheistoiminnassa opetuksen rinnalla. Koulun ohjausympäristö on luonteeltaan muutosherkempää sekä vähemmän jäsentynyttä ja siksi mahdollistaa näin monipuolisten, matalan kynnyksen ohjaustilanteiden syntyminen koulun tiloissa ja ympäristöissä (Juutilainen 2003, 34).

3.1. Ohjaus ja tulevaisuuden suunnittelu

Modernin ajan ohjauskäsitys on muuttunut paljon teollisen yhteiskunnan ohjauskäsityksistä, jolloin ajateltiin yhteiskunnassa vallitsevan pysyvä ammattien ja kriteerien sopivuusjärjestelmä. Kyseisessä järjestelmässä tietyt ammatit tai työtehtävät vaativat ihmiseltä ennalta määriteltyjä ominaisuuksia sekä kykyjä, jolloin näihin kriteereihin sopivan ihmisen löydyttyä hänet ohjataan kyseiseen ammattiin ja tehtävään. Nykypäivän postmodernissa ohjauskäsityksessä ajatellaan ohjauksen ratkaisevan enemmänkin epävarman työelämän sekä elämänsuunnittelun jatkuvuuden tuomia haasteita. Ohjattavina toimii ensisijaisesti ihmiset, joiden elämä on paljon epävarmempaa mitä ennen ja joiden arki on täynnä sosiaalisia muutoksia, eli tässä tapauksessa opiskelijat. Voidaan puhua toisin sanoen *konstruktivistisesta ohjauksesta*, jossa siis rakennetaan

ohjattavalle merkityksellisiä projekteja eli tulevaisuuden tavoitteita. (Juutilainen 2003, 9–10; Kupiainen 2009, 23.)

Ohjaus on ammatillisena toimintana siis ollut tiiviisti yhteydessä vallitseviin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja ohjauksen merkitys korostuu etenkin yhteiskunnallisten muutosten vaiheissa (Juutilainen 2003, 7). Se on kytkeytynyt läpi historiansa pääasiassa elämänuran suunnitteluun sekä työllistymisen edistämiseen. Koulun oppilaanohjaus on se opiskelijoiden oma tila, jossa tulevaisuudenhaaveet, opiskelijan valmiudet sekä ideat tulevaisuutta varten rakennetaan sekä selvennetään kaiken epävarmuuden ja muutosten keskellä selviytymiseksi (Opetushallitus 2019, 27). Tämä on erittäin tärkeää etenkin nykypäivänä, jolloin koulutuksellisia muutoksia tapahtuu nopeasti ja työelämä on entistä vaihtelevampaa ja epävarmempaa. Lyhyessä ajassa tapahtuneita viimeaikaisia koulutuksellisia muutoksia on todistusvalinnan lisääntyminen korkeakouluhauissa, ensikertalaiskiintiöt, ylioppilaskokeiden sähköistymiset sekä oppivelvollisuuden laajentuminen, ja nämä kaikki vaativat nuorilta nopeaa sopeutumista muutoksien hallintaan.

Nuoruudessa tulevaisuuden ja etenkin uran sekä kouluttautumisen suunnittelu liittyy vahvasti oman identiteetin muotoutumiseen. Kun nuori pohtii omia kouluttautumisen suunnitelmiansa, hän samalla pohtii, mitä hän haluaa tulevaisuudessa olla, millaisia odotuksia muut asettavat hänelle ja miten hän kykenee nämä odotukset halutessaan täyttämään. (Nori 2011, 38.) Kodin ja kavereiden mielipiteet sekä aiemmat osaamisen tai epäonnistumisen kokemukset voivat vaikuttaa nuorten elämässä paljonkin siihen, kuinka he ohjautuvat kouluttautumisessa ja valintojen tekemisessä. Nämä kokemukset ja mielipiteet ovat omia hetkiä ja tilanteita, jolloin luodaan merkityksiä oppijan ominaisuuksista, oppimisestaan ja osaamisestaan. Nämä vaikuttavat myös yksilön pystyvyyden tunteeseen ja oppilaan omien tavoitteiden asettamiseen.

Tulevaisuuteen pohjaavien tavoitteiden asettaminen ja ongelmien ratkaiseminen laitetaan usein riippumaan pitkälti oppilaan motivaatiosta sekä omaohjautuvuudesta. Nuorilta oppijoilta edellytetään jo hyvin varhaisessa iässä kykyä tehdä päätöksiä ja valintoja omaan kouluttautumiseen ja työuraan liittyen. Nuoret voivat olla pääomiensa vuoksi hyvin hataran tiedon kanssa liikenneessä tehdessään valintoja jatkokouluttautumisen ja oman tulevaisuutensa suhteen, ja lisäksi opiskelijan vahvoina vaikuttimina toimivat ympäristön vaatimukset sekä mielipiteet. Opinto-ohjausta onkin aikaisemmin kritisoitu siitä, että se ei tarjoa paljoa mahdollisuuksia ja tukea nuorille pohtia omaa paikkaansa ja mahdollisuuksiaan koulujärjestelmässä. (Kiilakoski 2012, 50.) Lisäksi opiskelijoiden toisen asteen opintojen keskeytyminen on ollut suuri ohjauksen

ongelmakohta opinto-ohjauksen valtakunnallisten arviointien mukaan. Tarvetta siis oppilaan tiedonhaun ohjaamiseen sekä työelämää koskevan tiedon tarjoamiseen on suuri etenkin siirtymävaiheiden aikana tapahtuvassa opinto-ohjauksessa.

Opinto-ohjaus on siis myös oma tilansa, jossa nuoret vaihtoehtojen saamisen lisäksi myös rakentavat ymmärrystensä itsestään sekä tulevaisuuden tavoitteistaan (Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010, 41). Opinto-ohjauksen tehtävänä on kehittää oppilaiden valmiuksia ja tietoisuutta selviytyä tulevaisuuden siirtymissä sekä auttaa hahmottamaan tekemiensä valintojensa vaikutusta tulevaisuuteen. Peruskoulun sekä toisen asteen opinto-ohjauksen tehtävänä on tukea oppilaita tekemään omiin valmiuksiinsa sekä lähtökohtiinsa perustuvia päätöksiä ja valintoja liittyen jatko-opintoihin sekä tulevaisuuteen. Koulujen opinto-ohjauksessa pyritäänkin edistämään opintojen sujumista sekä tuetaan lasta ja nuorta kohti jatkuvaa kouluttautumista, urapolun suunnittelua sekä yhteiskunnallisesti aktiivista elämää. Myös nuorilla on suuri luotto siihen, että kouluista ja opinto-ohjauksesta saadaan tärkeää tietoa oman tulevaisuuden suunnitteluun: Nuorisobarometrissä vuonna 2017 kuvattiin, että esimerkiksi peruskoulun jälkeisistä koulutusvaihtoehdoista eniten tietoa tarjosi opinto-ohjaaja, joilta n. 44 % koki saavansa paljon tietoa, ja jonkin verran tietoa saatiin opettajilta (Pekkarinen & Myllyniemi 2017, 31).

Koulun ohjaus on siis merkittävää opiskelijan tulevaisuuden suunnittelussa informaationsaannin kannalta. Ohjauksen tarkoituksena kouluissa on informaationtarjonnan lisäksi myös lisätä opiskelijan omaa itsetuntemusta ja tukea ammatillisen identiteetin sekä elämänsuunnittelutaitojen kehitystä (Opetushallitus 2014a, 5; Opetushallitus 2019, 27). Ohjaus ideaalissa toimintatilassaan antaa paljon valmiuksia ja mahdollisuuksia opiskelijalle tiedostaa mahdollisuutensa oman elämänsä suunnittelussa sekä haastamaan omat ennakkokäsityksensä koulutuksiin ja ammatteihin liittyen (Opetushallitus 2014b, 442). Rohkaiseva, läsnäoleva sekä konkreettinen, toimiva opinto-ohjaus parhaimmillaan vahvistaa oppilaan luottamusta ja pystyvyyden tunnetta omien tavoitteiden saavuttamisessa.

3.2. Ohjaustoiminnan periaatteet ja ristiriidat

Ohjaus on luonteeltaan sensitiivistä toimintaa, jossa kahden eri lähtökohdista tulevien ihmisten ajatukset sekä tavoitteet kohtaavat. Tälle toiminnalle on olemassa omia periaatteita, joiden

noudattaminen mahdollistaa laadukkaan ja hyvän ohjauksen toteutumisen molemminpuolisesti. Kuitenkin ohjaus sisältää myös mahdollisia toiminnan ja periaatteiden ristiriitoja, joita voi olla vaikea välttää toiminnassa.

Opetushallitus on laatinut koulujen opinto-ohjaukselle sekä muulle ohjaustoiminnalle kriteerit, joiden avulla voidaan turvata opiskelijoille ohjauspalveluiden tasapuolisuus sekä laatu. Tutkimustani varten tärkeimpinä kriteereinä nostan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen: tällä tarkoitetaan kriteeristön mukaisesti ohjauksen toteuttamista *”tavalla, joka edistää opiskelijan luottamusta tasavertaisiin mahdollisuuksiinsa koulutuksessa ja työelämässä”*. Lisäksi toisen tärkeänä kriteerinä nostan sen, että ohjaus on koulutukseen ja uravalintoihin liittyvien päätöksien tukena. Kyseisessä kriteerissä todetaan, että ohjauksessa opiskelijan jatko-opintoja sekä uravalintoja koskevia vaihtoehtoja käsitellään *”monipuolisesti ja ennakkoluulottomasti”*, opiskelijan valintoja tukien. (Opetushallitus 2014a, 11 & 14.)

Opinto-ohjauksen toiminnassa reflektiivisyyden on ensisijaisesti ajateltu olevan asiakkaan tai oppijan toimintaa. Kuitenkin reflektiivisyys on myös tärkeä osa ohjaajan toimintaa ja prosessia sekä tapa uudistaa ohjauksellista asiantuntijuutta (Juutilainen 2003, 32). Opinto-ohjaajan työnteeisiä periaatteita on muun muassa itsemääräämisoikeus ja ohjattavan kunnioittaminen, kun hän esittää omia valintojansa tulevaisuuden suhteen. Lisäksi opinto-ohjaajan periaatteisiin kuuluu tasa-arvon edistäminen, joka ilmenee omien arvojen sekä yhteiskunnallisten odotusten vaikutusten tiedostamisena omassa työsssä. (Suomen Opinto-ohjaajat ry 2009.) Ohjaajan oma reflektiivisyys kohdistuu myös omien tunteiden ja arvojen arviointiin sekä niiden tiedostamiseen etenkin ohjaustilanteessa. Lisäksi ohjaustoiminnan pohjana toimivien omien ihmis-, yhteiskunta- sekä ohjauksikäsitysten tiedostaminen on tärkeänä osana eettisiä ohjausperiaatteita sekä ohjaajan ammatillista kasvuprosessia.

Mietolan (2010, 173–174) oppilaanohjauksen tutkimuksessa nousi esille useita ohjauksen ristiriitoja: yksi niistä oli se, että yhtäältä taustoiltaan epäedullisessa asemassa olevia oppilaita tuetaan pelkästään lisättyllä yksilöohjauksella, vaikka on todettu, että oppilaan välisten erojen taseus ei onnistu vain pelkkien ohjauksertojen lisäämisellä. Toisaalta oppilaanohjauksesta vastaavien vastauksissa ei ollut puhetta, että ohjauksen tapaa pitäisi muuttaa tai että ohjausjärjestelmä olisi ongelmallinen. Siten ohjauksen epäonnistuneisuus tai jatkuva oppilaiden välisten erojen näkyvyys paikannettiin yksilöiden ongelmiksi ohjausjärjestelmän tai ohjauslaadun heikkouden sijasta. Onko kyse tällöin oikeasta ohjaustarpeen resurssoinnista, jos omiin ohjaustapoihin tai niiden toimivuuteen ei kiinnitetä huomiota?

Lisäksi Mietolan (2010, 183–184) tutkimuksessa opinto-ohjaajan tiedon normatiivisuus ja valtasuhteet useimmiten ilmeni tilanteissa, joissa oppilaan toiveet jatko-opinnoista olivat ristiriidassa ohjaajan näkemysten kanssa. Kyseisissä tilanteissa ohjaaja erityisenä asiantuntijana saattoi ajaa läpi omaa vaihtoehtoansa väkisin. Jos näin tapahtuu, ohjauksen käytännöt saattavat rakentua oletuksiin yksilön pärjäämisestä, ja ohjauksen eettisyyttä joudutaan arvioimaan uudella tavalla: kyseessä on ristiriita yksilöllisyyden sekä tasa-arvon välillä. Tämä on tärkeä ristiriita ottaa huomioon, koska tällöin nuoret asetetaan eri kriteereihin koulutusvalinnoissa ohjaamisessa.

Oppilaanohjausta koskevissa opetussuunnitelmien perusteiden asetuksissa (Opetushallitus 2014b, 17) nuori paikantuu aktiiviseksi omien valintojen tekijäksi. Kuitenkin koulun tehtävänä on ollut individualistisesta koulutuspolitiikasta huolimatta olla se toimija, joka tarjoaa itseohjautuvalle oppilaalle tarvittavat tiedot valintojen tekemiseen (Lappalainen ym. 2010, 42). Yksilön aktiiviseen toimintaan painottuva individualistinen diskurssi asettaa opinto-ohjaajan ristiriitaiseen tilanteeseen, jossa ohjauksen vaikutukset yksilön päätöksentekoon koetaan ongelmallisena sekä epäeettisenä. Koulutus- ja uravalinnoissa sekä ylipäänsä koulutusmarkkinoilla tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka yksilöiden valinnat ovat sidottuja yhteiskunnallisiin asemiin, ja kuinka yksilön kulttuurinen sekä vuorovaikutuksellinen ympäristö on taustalla luomassa yksilön pyrkimyksiä ja haluja tulevaisuutensa suhteen (Mietola & Lappalainen 2005, 123).

Myös yksilöä liikaa korostava diskurssi vahvistaa itsessään niitä rakenteita ja toimintaa, joita pitäisi ohjauksella ja avoimella opiskelijan tiedottamisella sekä neuvonnalla pyrkiä purkamaan. Nuorten omien valintojen ylikorostaminen luo illuusion siitä, että valinnat tehdään vapaasti irrallaan ympäristön vaikutteista. Tällöin olisi hyvä pohtia, miten paljon ohjauksessa voisi huomioida esimerkiksi perheen taustan tuomia rajoitteita ja sitä kautta tuoda toisia vaihtoehtoja tai muuttaa ylipäänsä ohjauksen suuntaa (Vanhalakka-Ruoho ym. 2018, 32). Tässä kuitenkin tulee muistaa jo aiemmin nostettu haaste: opinto-ohjaaja ei saisi lähteä jyräämään opiskelijan toiveita alas vain siksi, koska ne voivat olla sidoksissa yksilön ympäristön vaikutteisiin.

Ohjaukseen yleensä panostetaan etenkin koulutuksen nivelvaiheissa, joissa tapahtuu eniten koulupudokkuuksia johtuen koulutusvalintojen haastavuudesta tai väärin valintojen tekemisestä. Ohjauksen tulisi olla tällöin sensitiivisempää nuorten elämäntilanteille ja yhteiskuntaluokkasidonnaisille koulutusvalinnoille. Toiminnan tulisi myös tällöin perustua tavoitteeseen, jossa nuori ohjataan hänen osaamiseensa ja haaveisiin sopivaan koulutukseen. (Bernelius & Huilla 2021, 91.) Tämä tuokin haasteita siinä, mitä kautta lähdetään määrittelemään nuoren osaamista: hänen lähtökohdistansa, taustoista vai jostain muusta näkökulmasta?

Koulujen opinto-ohjaus tai ohjaustoiminta ylipäänsä on merkittävä osa koulutusvalinnan prosessia opiskelijan näkökulmasta. Nuorten toisen asteen valintoja sukupuolen mukaisesti tutkinneissa *Purkutalkoot*-hankkeessa havaittiin, että vaikka opinto-ohjaajat korostavat sukupuolittaisuutta omassa toiminnassaan, ohjauksen teorit sekä käytänteet eivät ota riittävästi huomioon muita sosiaalisia eroja ja niiden tuottamia kategorisointeja, jotka voivat vaikuttaa taustalla. (Kosunen 2021, 162.) Juutilaisen (2003, 196) tutkimuksessa nostettiin esille ohjausalalla esiintynyt paradigman muutos, joka pakottaa myös ohjausprosessia muuttumaan. Ohjausalalla on tultu tietoisemmaksi siitä, kuinka ohjaajan ja ohjattavan väliset keskustelut palautuvat syvempiin kulttuurisiin uskomuksiin ja näkemykseen, jotka rakentuvat ja purkaantuvat kohtaamisissa. Näitä tulee huomioida paljon esimerkiksi erilaisten kulttuurien kohtaamisissa, joissa uskomukset toisesta voivat olla hyvin paljon ennakkokäsityksiin pohjautuvia. Se, onko tähän paradigmaan käytännössä ohjaajat päässeet toiminnassa paneutumaan, on toinen asia.

3.3. R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen teoria

Koulussa, kuten myös muuallakin, ohjaus perustuu yksilön lähtökohtien sekä tarpeiden tunnistamiseen ja informaationjakamiseen. Koenkin, että tässä tutkimuksessa koulussa tapahtuvan ohjauksen tarkasteluun on hyvä ottaa näkökulmaa teoriasta, joka perustuu vuorovaikutuksellisesti toimivan ohjauksen kuvaamiseen. Lähestyn ohjaustoimintaa R. Vance Peavyn *sosiodynaamisen ohjausteorian* (*sociodynamic counselling*) avulla. Teoria korostaa ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta. Teoria myös sopii kuvaamaan sellaista konstruktivistista ohjausta, joka vallitsee tämän päivän ohjauskulttuurissa ihanteena. Peavyn mukaan on löydettävissä viisi ohjauksen ulottuvuutta, joilla pyritään auttamaan ohjattavaa, perustuen siis erilaisiin ohjauksen lähestymistapoihin. Ne ovat seuraavanlaiset:

1. *Ohjaussuhde tarjoaa tukea, huolenpitoa ja toivoa.*
2. *Ohjattavalle tarjotaan asiallista ja oikeaa tietoa tarvittaessa.*
3. *Ohjattavaa autetaan luomaan sekä selventämään kuvaa tavoitteistansa sekä tulevaisuudesta.*
4. *Ohjattavaa autetaan tunnistamaan omat voimavaransa ja rajoitteensa*
5. *Ohjattavia autetaan tekemään vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia, sekä käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. Ohjattavia siis autetaan*

löytämään oma ääni ja omat toimintamahdollisuudet tarinoissa, joita luovat ja kertovat.
(Kupiainen 2009, 19–20; Peavy 1999, 19.)

Peavy määrittelee ohjauksen *laaja-alaiseksi elämänsuunnittelun menetelmäksi*, jossa pyritään auttaa ohjattavaa elämään tasapainossa sekä käyttämään omia mahdollisuuksiansa hyväkseen tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamisessa (Peavy 1999, 156). Ohjaussuhteen hän kuvaa eräänlaisena yhteistyö- tai kumppanuussuhteena, jossa ohjaajan tehtävänä on rohkaista ohjattavaa oman elämäntilanteen hahmottamisessa ja ongelmiensa ratkaisussa. Ohjauksen avulla ihminen oppii muuttamaan oletuksiansa itsestään ja mahdollisuuksistaan sekä ylittämään omat rajoitteensa. (Kupiainen 2009, 21.) Peavyn mukaan hyvän ohjauksen kolmeen edellytykseen kuuluu, että 1) ohjaus auttaa yksilöä selkiyttämään erilaisia näkökulmia elämästään, 2) ohjaus antaa ihmiselle toivoa sekä rohkaisua ja 3) ohjaus tukee yksilöä uskomaan ja luottamaan tulevaisuuteensa (Pekkari 2006, 14).

Sosiodynaamisella ohjauksella viitataan siis ohjaustapaan, jossa ohjaaja pyrkii työskentelemään ohjattavan havaintojen ja merkitysten kanssa, jotka saadaan usein tarinan muodossa. Tarinalla tarkoitetaan tässä kuvauksia tai kertomuksia omasta elämästä, kokemuksista tai muista tärkeistä hetkistä, jotka voivat muovata ohjattavan käsitystä siitä, mitä haluaa elämältään. Peavy painottaa kieltä kulttuurisena työkaluna, jolla konstruoidaan henkilökohtaista sekä sosiaalista todellisuutta. (Onnismaa 2014, 297–298.) Ohjattavan elämänkentän kartoitus auttaa ymmärtämään monipuolisia toiminnan mahdollisuuksia, joita hän ei ole välttämättä tullut edes ajatelleeksi. Voidaan siis puhua tietynlaisesta merkityksenantojen kanssa työskentelystä, jolla siis rakennetaan uudenlaista suhtautumista itseensä sekä sosiaaliseen maailmaan (Juutilainen 2003, 194; Pekkari 2006, 91).

Sosiodynaamista ohjausta voidaan lähestyä konstruktivistisesta näkökulmasta. Konstruktivistisen näkökulman mukaan ohjattavan sosiaalinen todellisuus rakentuu jatkuvassa toiminnassa sekä kielenkäytössä, ja erilaiset merkityksenannot ovat jatkuvan konstruoinnin tulosta (Vehviläinen 2001, 26). Kyseisten konstruktivististen periaatteiden mukaan ohjaajan tulee olettaa, että on olemassa monia todellisuuksia eikä vain yhtä oikeaa, objektiivista todellisuutta, jonka hän näkee. Samoin ohjaaja ymmärtää, että ihmisten elävät jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa muiden kanssa. Tällaisissa sosiaalisissa suhteissa kaikki normit, odotukset, perinteet ja menettelytavat konstruoituvat, ja elämisen säännöt ovat näiden tulosta. Toisin sanottuna uratai kouluttautumissuunnitelmia ei voi rakentaa nuoren kanssa ilman niiden kytkemistä nuoren

kontekstiin tai todellisuuteen. Sociodynaamiseen ohjaukseen kuuluu myös ajatus yksilöstä elämänsä asiantuntijana, joka tekee ohjauksen luonteesta enemmän tiimitoimintaa, eikä niinkään ohjaajapainotteista yksinohjausta. (Pekkari 2006, 60–61.) Tämä ohjaustoiminta korostaa paljon sitä, että ohjaussuhdetta sekä yhtenäisen tiedon sekä ymmärryksen rakentamista tehdään molemmipuolisesti, ohjaaja ja ohjattava toimii siis yhdessä eri lähtökohdista.

Ohjaaja myös teorian periaatteiden mukaan ymmärtää sekä olettaa, että kieli on tärkein merkityksien rakentaja ohjaustoiminnassa, sekä että ohjaus perustuu ihmisen jokapäiväiseen elämäkokemukseen sekä siellä tapahtuviin henkilökohtaisiin merkityksiin. Eli se, mitä ihminen on, tarkoittaa sitä, miten hänen tulisi toimia ohjauksen keskipisteessä. Konstruktivistissa periaatteissa ohjaaja olettaa, että minuus on subjektiivinen kokemus siitä, mitä me olemme, ja että se on ohjausprosessin keskeisenä osana. Lisäksi periaatteisiin kuuluu se, että ihmisyksilöt ovat aina jossain elämäntilanteen kontekstissa sekä puhuvat sen kautta, ja ohjaus on kulttuurikeskeistä toimintaa. (Peavy 1999, 42–47.) Kaikki ohjattavat eivät siis sopeudu samaan muottiin, vaan ohjattavan ymmärtäminen hänen tilanteestaan ja elämäntilanteestaan auttaa hahmottamaan sitä, mitä hän ohjaukselta haluaa.

Konstruktivistiseen ohjaukseen perustuva sociodynaaminen ohjaus nojautuu vahvasti dialogiin, jolla pyritään saavuttamaan ymmärrys kummankin osapuolen – ohjaajan ja ohjattavan – puheesta sekä tavoitteistaan ilman ennakkoluuloja. Dialogiin kuuluu myös se, että jokainen osallistuja tuo aina jotain kykyjensä mukaan dialogiin ymmärryksen edistämiseksi. (Peavy 1999, 87–88.) Ohjaaja voi olla aktiivinen toimija sekä merkityksienantaja ohjausprosessissa, joka itsessään voi vaikuttaa yksilön toimijuuden kokemuksiin ja omiin merkityksenantoihinsa elämäntilanteesta sekä omasta pärjäämisestään. Toisaalta Juutilaisen väitöskirjassa (2003, 29) tulee ilmi ohjauksen psykologinen puoli: pelkkä ohjaajan tuki ja ohjattavan kuulluksi tuleminen voi olla voimaannuttava kokemus. Eli ohjattava ei aina välttämättä tarvitse konkreettisia ohjeistuksia tai suunnitelmia. Se, että ollaan läsnä tilanteessa ja kuunnellaan, mitä ohjattava haluaa, voi olla pelkästään riittävän hyödyllistä sekä merkittävää ohjausprosessissa tavoitteiden saavuttamisessa.

Sociodynaamisen ohjauksen ohjaaja toimii ohjauseettisesti oikein, kun toiminnassaan ei heikennä ohjattavan minäkuvaa, eikä suhtaudu toiseen halventavasti, vaan enemmänkin toiminnallaan parantaa toisen kykyä itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan laajentaen ohjattavan käsitteitä (Peavy & Auvinen 2006, 21). Hyvässä sociodynaamisessa ohjausprosessissa ohjaaja paneutuu oppijan kokemusmaailmaan ja tukee nuoren osaamisen sekä pätevyyden vahvistamista.

Näin ohjauksen kautta saadaan luotua nuorelle kokemus ja siitä, että hän voi luottaa kykyihinsä, arvostaa suoriutumistansa sekä odottaa itseltänsä menestymistä valitsemillansa opinpoluilla. (Niemi 2022, 47.)

Olen nyt käsitellyt kokonaisuudessaan teoreettisen viitekehysten, joka toimii oman tutkimuksen taustalla ohjaavina tarkastelunäkökulmina. Seuraavaksi siirryn esittelemään tutkimukseni toteutusta. Esittelen siis tutkimuskysymykseni alatutkimuskysymyksiin, metodologisen lähestymistapani sekä tavan, jolla keräsin ja analysoin aineistoni tutkimusta varten.

4. Tutkimuksen toteutus

Tahdon luoda sekä lisätä ymmärrystä heistä, joille yliopisto-opintoihin hakeutuminen ei ole ollut itsestäänselvyys. Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan näiden yliopisto-opiskelijoiden oman osaamisen ja korkeakoulussa pärjäämisen arvottamista perheen koulutustason näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessani kuvataan sitä, millaista ohjausta sekä tukea kyseisille opiskelijoille on annettu perheeltä ja koululta kouluaikoina sekä etenkin silloin, kun opiskelija on hakeutunut yliopistoon opiskelemaan. Päättökysymys on siis:

Miten kotitaustojen tuomat koulutukselliset lähtökohdat ilmentyvät erilaisissa yliopisto-opiskelijoiden koulupolun ja korkeakouluun hakeutumisen kokemuksissa?

Lähtökohtana tutkimukselleni pidän samaa mitä Vanhalakka-Ruoho ja kumppanit (2018, 20) pitivät tutkimuksessaan: koulutus on yhteiskunnallisten kerrostuneisuuden kanava, jossa kerrostumat ja merkityksenannot uusiintuvat sosiaalisessa liikkuvuudessa. Vanhempien koulutuksellisen aseman merkitys on säilynyt vahvana tai jopa vahvistunut 2000-luvun vaihteessa koulutuksen kentällä. Tämä näkyy etenkin koulutuksellisena valikoitumisena sekä erojen kasvuna toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksissa, joko kouluun pääsyssä tai tieteenalojen sisäisesti opiskelijaryhmissä. Tutkimuksessani kiinnostaa, *onko perhe ja opiskelijan vanhemmat voineet taustoistaan huolimatta tarjota jotain sellaista tukea tai apua nuorelle, joka on saanut hänet hakeutumaan yliopistoon opiskelemaan? Vai onko jatkokouluttautumisen taustalla ollut ajatus luokka-aseman kierteen rikkomisesta sekä sosiaalisesta siirtymisestä paremmalle yhteiskunnalliselle luokka-asemalle koulutuksen kautta?*

Koulutussiirtymien vaiheessa perhe, koulu ja opinto-ohjaus pyrkivät omilla tahoillaan virittämään nuoren suunnanottoja tulevaisuuteen. Suomen koulutusjärjestelmässä opinto-ohjauksen perustehtävä on avata erilaisia mahdollisuuksia nuorille sekä painottaa yksilön omia valintoja ja autonomiaa. Toisaalta tämä ajatus omien valintojen korostamisesta ylläpitää ja vahvistaa

harhaista näkemystä siitä, että opinto-ohjaus ja yksilön valinnat tapahtuisivat irrallaan perhetaustojen vaikutuksesta. (Vanhalakka-Ruoho ym. 2018, 32.) Siksi tarkastelen myös opinto-ohjauksen näkökulmasta perhetaustojen näkyvyyttä: *onko yksilön taustat olleet ohjaavina vaikuttimina koulujen opinto-ohjauksessa sekä muussa ohjaustyössä, ja jos on, niin onko ollut koulutusmahdollisuuksia avaavana vai rajoittavana tekijänä?*

Lähestyn päätutkimuskysymystä kolmesta eri alatutkimuskysymyksestä. Näiden alatutkimuskysymysten kautta hahmotetaan niitä erilaisia kokemuksia ja tapoja, joiden kautta opiskelija rakentaa näkemystään tuen ja ohjauksen saannista, pärjäämisestään korkeakouluopinnoissa sekä akateemisesta osaamisestaan ja minäpystyvyydestään. Kyseiset alatutkimuskysymykset ovat:

1. *Millaisia koulunkäynnin tai yliopistoon hakeutumisen kokemuksia yliopisto-opiskelijoiden kertomuksista nousee esiin?*
2. *Millaista tukea perhe on tarjonnut yliopisto-opiskelijalle kouluaikoina?*
3. *Millaista tukea aiempien kouluaikojen opettajat ja opinto-ohjaajat ovat tarjonneet yliopisto-opiskelijalle kouluaikoina?*

Tekemäni tutkimus on laadullinen tutkimus kolmen selkeästi korostuvan piirteensä vuoksi. Ensimmäkin tutkimukseni keskittyy merkityksien tutkintaan: miten kohderyhmä kertoo erilaisista kokemuksistaan ja paljonko he laittavat merkityksiä kokemuksillensa? Lisäksi tutkimukseni korostuu etenkin tutkittava ihminen elämänsä kokijana ja toimijana. Hänen kokemuksensa ja toimintansa siis värittyvät suhteessa elettyyn aikaan sekä tapahtuneisiin tilanteisiin, eikä niitä voi tutkia irrallisena kontekstistansa. Tieteenfilosofisesti perustellen ihmistä tarkastellaan tässä osana elämismaailmaansa, sekä hänen antamia merkityksiä tutkitaan osana asiayhteyttä, jonka hän antaa ilmi. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 81–82.) Lisäksi laadulliselle tutkimukselle ominaista on tutkijakeskeisyys, joka korostuu vahvasti tässä tutkimuksessa. Tutkijana olen tutkimuksessa myös keskeinen toimija ja valintojen tekijä, etenkin aineistosta tehtävän tiedon tuottamisessa. Koska tieto on suhteellinen ja faktat enemmänkin liikiarvoja, niin todellisuuden luonne tässä tutkimuksessa on subjektiivinen ja rakentuu helposti tutkijan tulkintoihin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 24). Kuitenkin todellisuuden ja ilmiön ymmärrystä pyrin viemään syvemmälle tulkintojen sekä merkitysten myötä, mikä onkin mielestäni laadullisen tutkimuksen ydintehtävä.

Tutkijana koen, että tutkimukseni tieteenfilosofinen suuntaus on *hermeneutiikka* ja se myös viittaa tästä tutkimuksesta saatavan tiedon luonteeseen. Tietoa tuotetaan hahmottamalla asioiden sekä kontekstien yhteyksiä suhteessa ilmiöön. Gadamerin (2004, 151) mukaan ihmisen toiminta on aina tarkoituksellista, ja toiminnassa nähdään olevan mukana erilaisia merkityksiä. Hermeneuttisessa tutkimuksessa siis tehdään jatkuvaa tarkoituksellisen toiminnan tulkintojen prosessia, jonka kautta tulkinnat sekä tieto ilmiöstä uusiutuu. Hermeneutiikassa tulkittavaa ilmiötä ymmärretään *hermeneuttisen kehän* avulla. Tällä tarkoitetaan sitä, että ensin tulkitaan yksittäistä yksityiskohtaa, jonka kautta voidaan tulkita kokonaisuutta ja siten ymmärtää uudella tiedolla ilmiötä. Kaikki tulkinta lähtee jonkinlaisesta ennakkonäkemyksestä, ja nämä näkemykset tulee hermeneutiikassa tunnistaa jatkuvasti. (Gadamer 2004, 213.) Tässä tapauksessa yliopisto-opiskelijoiden kokemusten tulkinta auttaa ymmärtämään koko korkeakouluun ohjautumisen ilmiötä ja tulkitsemaan sitä uuden tiedon näkökulmasta selkeämmin.

Kiinnitän tutkimuksessani huomiota siihen, minkälaisia merkityksiä korkeakoulutukselle on annettu yliopisto-opiskelijoiden omassa sosiaalisessa todellisuudessa. Siksi koen tutkimukseni olevan metodologiselta lähestymistavaltaan *sosiaaliseen konstruktionismiin* kategorisoitavissa. Todellisuus sosiaalisen konstruktionismin mukaan on ilmiöiden kokonaisuutta, joka on olemassa tahdostamme riippumatta, tieto taas on varmuutta todellisuuden ilmiöiden olemassaolosta (Aittola 2012, 62). Konstruktivismiin liittyy perusajatus siitä, että ihminen muodostaa tietonsa aikaisempien tietojen ja kokemusten varaan alituisesti. Näkemys maailmasta sekä omasta identiteetistä siis kehittyi jatkuvasti rakentuen ja sosiaalisessa konstruktionismissa tämä tieto muuntautuu etenkin vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Heikkinen 2015, 157).

Sosiaalisessa konstruktionismissa emme saa yhtä objektiivista todellisuutta kuvattua, vaan saamme erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutuksissa rakennettuja todellisuuksia näkyväksi sekä selitettäväksi. Nämä sosiaaliset todellisuudet sekä maailmat ovat kielen kautta ilmaistavissa ja siten todellisuuden ymmärtäminen onkin saavutettavissa tässä tutkimuksessa, kun kertomuksien sekä kielen avulla lähdän opiskelijoiden kokemustodellisuuksia tutkimaan (Berger & Luckmann 1966, 50). Se, millainen todellisuus siis on yksilölle, muotoutuu kielen, käsitteiden, kategorioiden sekä muiden erilaisten representaatiomuotojen kautta sekä sosiaalisesti rakentuen (Kulmala 2006, 20).

Kyseessä on siis laadullinen, hermeneutiikkaan sekä sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuva narratiivinen tutkimus, jossa aineiston keruutapana on kerronnallinen haastattelututkimus. Haastattelututkimuksen kautta tarkastellaan ja tuodaan esille erilaisia kokemuksia

haastateltavien kouluajoilta sekä tuen saannin hetkistä. Narratiivisen tutkimukseni lähtökohtana käytän Jerome Brunerin (1987) määritelmää, jonka mukaan tarinoissa ihminen merkityksellistää itselleen tärkeimmät kokemukset ja niissä itsessään on paljon ympäröivän kulttuurin mallintamisen mahdollisuuksia. Tutkimuksen aineiston analyysitapani on narratiivien analyysi, joka perustuu kategoriamaiseen tyypittelyyn. Esittelen näitä enemmän seuraavaksi.

4.1. Narratiivinen lähestymistapa kokemusten tutkimisessa

Koska tutkimukseni perustuu kokemuksiin, niin tutkimuksen kohteena on jonkin toisen kertoma aiemmin tapahtuneesta. Kyseessä ei ole ilmiöiden kuvailua tai omien käsityksien määrittelyä, vaan enemmänkin itselleen merkityksellisten asioiden ja tapahtumien sanoittamista kerronnalliseen muotoon, joka paljastaa jotain piilossa ollutta ilmiötä yksilön elämästä. Siksi koen, että paras lähestymistapani tähän tutkimukseen oli narratiivinen tutkimus.

Narratiivit (narratives) ovat kerronnallisia tai tarinallisia aineistoja, joiden tulkinta tuottaa kuvaa eri tavoin koettavasta ilmiöstä. Ihmisten tarinoiden sekä kertomusten kautta voidaan tarkastella erilaisia kulttuurisia tai yhteiskunnallisia piilossa olevia elementtejä ja kuinka ne ovat ilmenneet yksilöiden elämässä. *Tarina* on tapahtumakulkujen mukaisesti etenevä ja tapahtumia jäsentelevä sekä merkityksellistävä kokonaisuus, joka voi koostua useammastakin kertomuksesta. Tarinaan liittyy *alku, keskikohta ja loppu*, sekä näitä yhdistää usein tunne- ja arvolatautunut *juoni*. (Hänninen 2015, 170.) Narratiivit tutkimuksessa rakentuvat juoneen, tilanteisiin ja henkilöihin sekä niiden tarkasteluihin. Juuri juonen tarkastelu on yleensä keskeinen osa narratiivista tutkimusta, jossa käydään läpi kronologisesti tapahtumien ketju, niiden tapahtumien syyt sekä vaikutukset. Narratiivisuudessa onkin kyse siitä, että eletty kokemus on tulkintaa tapahtumista ja näihin liitetään tarinallisia elementtejä: tarinan alkua, juonenkäännettä, henkilöitä ja paikkoja kuvaamaan kokemuksia ja merkityksellistämään asioita (Niemi & Heikkinen 2008, 4).

Näkemykseni narratiivisesta tutkimuksesta pohjaan kasvatustutkimuksen psykologi Jerome Brunerin käsityksiin narratiiveista. Bruner näkee narratiivit ilmiönä, joilla on kaksi merkitystä: yhtäältä ne luovat sekä määrittävät elettyä todellisuutta, toisaalta ne ovat opitun ajattelun tuotosta. (Tolska 2002, 23.) Narratiivinen tietäminen on elämän kuvaamista elettyinä sekä kerrottuna:

kertomukset jäljittelevät elämää ja vastavuoroisesti elämä jäljittelee kertomusta (Bruner 1987, 12–13). Siinä, miten kerrotaan tarinoita, on havaittavissa kokemusten käsitteellistämisen, muistojen merkityksellistämisen sekä tulevaisuuden hahmottamisen tapoja.

Narratiivit sisältävät Brunerin mukaan myös ympäröivästä kulttuurista kumpuavia uskomuksia ja arvoja, jotka tulevat omista historiallisista tiloistansa. Siksi narratiivisten kokemusten ja todellisuuksien tulkintaan vaikuttaa tilanne sekä ympäröivä kulttuuri: narratiivit auttavat mallintamaan sitä kulttuuria, mikä vallitsee tarinan ympäristössä ja jotka esiintyvät reflektoitavina asioina tarinoissa (Bruner 1987, 14–15). Bruner korostaakin paljon kulttuurin merkitystä ihmisen kehityksessä. Ihmismieli sekä eletty elämä ovat kulttuurin sekä historian heijastumia. Siksi elämää sekä siellä tapahtuvaa toimintaa tulee tulkita ihmisen tarinankerronnan kautta. Bruner korostaa siis paljon tässä merkityksiä, sitä, miten ihmiset mieltävät itsensä, maailman sekä toisensa tarinoiden kautta. (Takala 2002, 319.)

Ihmisellä on taipumusta organisoida kokemuksiansa narratiiviseen muotoon kulttuuria samalla omaksuen kertomuksiinsa. Narratiivit kokemuksia reflektoivina akteina rikastuvat kulttuurista tarjottujen rakenteiden, myyttien sekä muiden aineksien kautta, ei kuitenkaan mielivaltaisesti, vaan yksilön omaksumalla vain tietyt kulttuuritarinat itselleen sopivina. (Bruner 1987, 14; Tolska 2002, 73.) Ympäröivä kulttuuri ei koskaan siis ole irtonainen kertomuksista, vaan kulttuuriset yleistyksiset ovat kuultavissa myös yksilöiden tarinoista ja kokemuksistaan. Näissä kulttuurisissa yleistyksissä kuuluu arvot sekä käsitykset normaalista tai poikkeavasta, jotka vaikuttavat yksilön tapaan merkityksellistää kokemiaan asioita. Tarinoiden kertojista tulee siis kulttuurissa vallitsevien arvojen sekä periaatteiden kertojia!

Bruner esittää, että ympäröivä kulttuuri muokkaa yksilöiden mieliä lisäksi luomalla merkityksiä kokemuksiin. Nämä ilmiöihin ja tilanteisiin liitettävät merkitykset vaativat näiden asettamista kulttuurisiin konteksteihinsa, jolloin mielessä annetut tavat käsittää asiat eivät jää riippumattomiksi ympäröivästä maailmasta. Merkitykset antavat lisäksi perustaa kulttuurivaihdoksille ja kommunikoinnille esimerkiksi neuvottelemalla merkityksien kulttuurisidonnaisuuksista. Kulttuuri antaa maailman jäsentämiseen työkaluja, jotka ovat kommunikoitavissa ja havaittavissa ihmisen tavassa kertoa kokemuksiansa. (Takala 2002, 323.)

Brunerin ajatukset pohjautuvat Vygotskyn lähioppimisen vyöhykkeen teoriaan sekä ajatukseen oppimisen ja tietojen siirtymisestä kielen kehityksen kautta: ajatukset ja narratiivit eivät rakennu itsestään, vaan ne tulevat myös lähipiiriltä, esimerkiksi ympäristössä olevilta aikuisilta

kielen oppimisen ohessa (Bruner 1987, 15). Aikuiset – tässä tutkimuksessa siis vanhemmat sekä kodin ulkopuolisesta ympäristöstä koulun opettajat ja ohjaajat - toimivat lapsille ja nuorille malleina sen suhteen, kuinka tulisi kertoa kokemuksiansa tarinana, miten representoida siis kokemaansa todellisuutta. Tätä kautta on ajateltu, että vanhempien asema vaikuttaa tapoihin nähdä maailmaa (Tolska 2002, 74).

Kertomuksissa ja kokemuksissa kieli merkityksellistää tapahtumia ja asioita vuorovaikutuksen kautta. Kielen merkityksellistämät asiat voivat siirtyä sukupolvelta toiselle ja rakentua sosiaalisiksi tietovarannoksi. Merkityksellistämisen kohteena on tässä tutkimuksessa esimerkiksi opiskelijoiden omat kokemukset siitä tuesta, jota saivat koululta ja perheeltä opintoihin hakeutumisessa (Kulmala 2006, 21).

Kieli onkin tehokkain keino kokemuksen hahmottamisessa sekä todellisuuksien luonnissa. Merkitykset rakentuvat aina suhteessa aikaisempiin kokemuksiin sekä siten luovat yksilön omaa sosiaalista todellisuutta. Bruner uskoo, että tavat kertoa ja käsitteellistää omia kokemuksia tarinoiksi muuttuu samalla tavoiksi kuvailla kokemusta itseään, jäsentää kokemuksia reiteiksi muistojen määrittämiseen sekä suunnata omaa elämäkerrontaa myös tulevaisuuden hahmotteluun (Bruner 1987, 31). Narratiiveissa kertojan identiteetti muodostuu siis juonen kanssa yhtenäiseksi kertoessaan elämästään kertomuksena (Tolska 2002, 161). Määritelmää käyttäen opiskelijoiden kertomukset kokemuksistaan ovat siis kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin liitettyä myös merkityksellisiä niiden henkilökohtaisuuden vuoksi.

4.2. **Kerronnallinen teemahaastattelu ja tutkimuksen aineisto**

Koska halusin kuulla kokemuksia liittyen tuen saantiin sekä korkeakouluun hakeutumiseen, aineistonkeruun tapani oli narratiivinen, kerronnallinen haastattelu. Arkiset kokemukset ja etenkin erilaisten tilanteiden herättämät tunteet nähdään arvokkaana tietona narratiivisessa tutkimuksessa. Kertomuksien eli narratiivien tutkimus nostaa esille tarinoiden ja kerronnan merkityksen sen ajan yhteiskunnan ja rakenteiden kuvantamisessa. Sovelsin tutkimuksessani kerronnallista aineistonkeruutapaa, joka perustuu sosiokonstruktivistiseen tutkimusotteeseen: yksilöt konstruoivat minuutensa, tietonsa ja identiteettinsä kertomusten avulla sekä omaksuvat jatkuvasti elämässä muovautuvista kertomuksista merkityksiä itsestään (Paananen 2008, 19).

Kertomuksien kautta voidaan ymmärtää menneisyyttä sekä suuntautua tulevaisuuteen ja siten tehdään kokemukset ymmärrettäviksi.

Haastatteluni tyylin olen nimennyt *kerronnalliseksi teemahaastatteluksi*, jossa haastateltava saa omin sanoin kertoa tarinaansa vapaamuotoisesti. Teemahaastattelun puoli tulee siinä, että osa lähtökohdista, kuten teema ja haastateltavan taustakysymykset, on ennalta päätettyjä. Oletuksena on, että jokainen haastateltava osaa puhua samasta teemasta ilman turhan vahvaa struktuuria: ovathan haastateltavat kokeneet kyseisen teeman asiat entuudestaan, niin he tietävät, mistä puhua (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47).

Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään usein tuomaan esiin kertojien ääni mahdollisimman autenttisesti. Useimmiten tällä viitataan siihen, että vähemmistöinä koetut yksilöt ja ryhmät saavat mahdollisuuden äänen käyttämiselle ja siten tuodaan esille kriittistä tietoisuutta heidän kokemuksistaan sekä tilanteestaan. Tutkimuksessani hyödynnettävä kerronnallinen haastattelu on kertojalähtöinen. Haastatteluissa siis pyrin Kulmalan (2006, 23) tapaan toimia siten, että haastateltavat saivat mahdollisimman paljon edetä kerronnassaan omaan tahtiin, käyttää omia käsitteitään sekä tuoda itselleen merkityksellisimmän tapahtumat esille. Näin tutkija voi hahmottaa kertojan näkökulmaa tutkittavaan asiaan sekä ymmärtää niitä subjektiivisia merkityksiä, joita yksilö on kokemuksillensa antanut (Paananen 2008, 23). Tämä voi auttaa myös tutkijaa tiedostamaan omia ennakkokäsityksiä, joita joudutaan refleктоimaan yhä uudelleen ja jatkuvasti tutkimusta tehdessä.

Koin, että haastatteluissani riittää keskustelun avaukseksi teeman antaminen etukäteen, jotta haastattelu lähtisi kulkemaan oleelliseen suuntaan, mutta ei ohjautuisi liikaa strukturoiduksi tai kontrolloiduksi (Puusa 2011, 76). Haastattelukysymykset olin tarinoiden aitouden ja merkityksellisyyden vuoksi halunnut jättää sellaisiksi, että keksin ne yksilöllisesti jokaisessa haastattelussa kertomuksien edetessä, tarinan syvemmän ulottuvuuden sekä perinpohjaisempien tapahtumien saavuttamiseksi. Niitä käytin tarkentamaan tarinan yksityiskohtia sekä paikkaamaan aukkoja tarinasta, jotta saadaan mahdollisimman ehyt kuva kokemuksista. (Eskola & Suoranta 2008, 89–90.) Kysymysten muotoilussa pyrin ensisijaisesti avoimiin kysymyksiin, jotta saadaan rikasta, haastateltavien lähtökohdista alkavaa kerrontaa. Pyrin myös mahdollisimman paljon välttämään johdattelevia kysymyksenasetteluja. Myöhemmin haastattelussa, kun avoimilla kysymyksillä on saatu alustava pääkertomus rakennettua, lähdettiin tarkentavilla ja syventävillä kysymyksillä täydentämään avonaisia kohtia, korjaamaan epäselvyyksiä ja syvällistämään haastateltavan kertomuksia. (Paananen 2008, 24.)

Avoimien kysymyksien kautta rakentuneet sekä tarkentuneet haastatteluvastaukset luovat parhaimmillaan eheän tarinan alkuineen, käännteineen sekä lopetuksineen, henkilöhahmoineen, ajankäsitteineen, moniäänisyyksineen sekä yksityiskohtineen, joissa myös ilmenee haastateltavan ääni sekä hänen kulttuurinen ja yhteiskunnallinen kontekstinsa. Mitään valmista kysymysrunkoa en lopulta halunnut koota, sillä tarinat ovat kuitenkin yksilöllisiä omine erityispiirteineen, eikä strukturoitu kysymyspatteristo mielestäni palvelisi tarinallisen haastattelun tai narratiivisen tutkimuksen tarkoitusta. Tavoitteenani kumminkin oli lopulta saada haastateltavien ääni ja kokemukset kuuluviin sellaisenaan sekä saada nostetuksi heille merkitykselliset asiat esille tutkimani ilmiön laajuuden sekä merkittävyyden havaitsemiseksi.

Haastateltava ryhmäni oli yliopiston suorittavia tai jo suorittaneita opiskelijoita. Heitä yhdistävä kriteeri oli se, että heidän vanhempansa eivät olleet suorittaneet korkeakouluja. Tämä tekijä oli ainoa kriteeri, jota vaadin osallistujista. Muuten toivoin monipuolista vastaajaryhmää eri opiainealoilta ja vuosikursseilta. Myös vastavalmistuneet opiskelijat päätin ottaa mukaan haastateltavaksi, sillä se, onko vasta valmistunut vai edelleen opiskeleva, ei mielestäni ole tärkeä rajaava tekijä tai vaikuta merkittävästi tuloksiin. Haastatteluun osallistuvien opiskelijoiden taustojen, eli opiskelualan, opiskeluajan tai perhetaustojen selvittämisen koin oleellisena kokemusten suhteuttamisessa kertojien lähtökohtiin sekä konteksteihin. Kerronnallisia tarinoita ei voida kuvata ilman kertojan – tässä tapauksessa yliopisto-opiskelijan – sitouttamista siihen aikaan ja paikkaan, jossa kyseinen tarina kertojan elämässä tapahtuu ja jossa tapahtumat muokautuvat myöhemmin kerrottavaksi kokemustarinaksi.

Tavoittelin ensin haastateltavia Lapin yliopistolta hyödyntämällä ainejärjestöjen viestintää: lähetin jokaiselle yliopiston ainejärjestöille saatekirjeen (ks. liitteet) eteenpäin lähetettäväksi viikkokirjeen tai muun tiedotteen muodossa, jotta tieto tutkimuksesta tavoittaisi mahdollisimman monen. Aineiston keruu aloitettiin vuonna 2022 elokuun lopulla, jolloin uudetkin opiskelijat ovat orientoituneet yliopistoon sekä mahdollisesti saaneet oman yliopistosähköpostin sekä pääsyn ainejärjestönsä sähköpostiviestintään. Kuitenkaan kaikki ainejärjestöt eivät lähettäneet saatekirjeitä eteenpäin, ja tavoitin vain muutamia opiskelijoita yhdestä tiedekunnasta. Päätin sitten julkaista hieman muokatun saatekirjeen omalla LinkedIn, Facebook- ja Instagram-tilillä postauksena, jos se tavoittaisi siten useamman vastaajan joko omasta verkostostani tai postauksen jakamisen kautta, myös Lapin yliopiston ulkopuolelta. Tämän lisäksi yksi vastaaja lähipiiristäni osallistui haastatteluun, koska hän oli kiinnostunut jo aiemmin kevään puolella haastatteluun osallistumisesta ja sovimme näin yhdessä.

Halukkaat ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi sähköpostitse tai sosiaalisen median kanavieni kautta, jonka jälkeen sovimme yhdessä haastatteluajat. Teeman yhdenmukaisuutta halusin varmistaa etukäteen sähköpostitse jaetulla rungolla, josta haastateltaville ilmeni se, miten haastattelu ja haastattelun teemat suurpiirteittäin rakentuu (ks. liitteet). Tällä myös pyrin takaamaan sen, että haastateltavilla oli todella ymmärrys tutkittavasta asiasta, tavasta, miten haastattelu toteutetaan sekä siitä, mitä teemoja käsitellään. (Puusa 2011, 81–82.) Otin varauksena etukäteen teeman ja tutkimuksen tarkemman kuvauksen jakamisessa sen, että haastateltavat saattoivat ottaa tämän liian rajaavana tai ajatuksia ohjaavana toimintana. Kaikki etukäteistieto kuitenkin vaikuttaa siihen, ettei haastattelu lähde liikaa rönsyilemään väärille teille. (Puusa 2011, 77.) Haastattelut suoritimme etäyhteyksin Teamsin kautta haastateltaville sopivana aikana, ja haastattelut kestivät noin 1–1,5 tuntia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin litterointia varten heidän suostumuksellansa.

Vastaajat olivat monin tavoin moninainen ryhmä: sain kahdeksan vastaajaa kasvatustieteiden, yhteiskuntatieteiden sekä taiteiden tiedekunnasta Lapin yliopistosta. Vastaajia oli laajasti eri ikäisiä sekä erilaisilla perhetaustoilla, mutta yhdistävä tekijä, eli vanhempien matala koulutustaso, oli kaikilla. Vastaajilla ei myöskään ollut sisaruksia, jotka olisivat suorittaneet korkeakoulututkintoa. Yhdellä vastaajalla oli taustalla ammattikorkeakoulututkinto ja muutama oli jo valmistunut kandidaatiksi tai maisteriksi, mutta suurin osa suoritti vielä ensimmäistä varsinaista korkeakoulututkintoaan. Vastaajat olivat 3.–6. vuoden opiskelijoita tai vastavalmistuneita ja pari heistä on vaihtanut opiskelualaa tiedekunnasta toiseen kesken yliopisto-opintojen. Alla olevaan taulukkoon 1 on erikseen jäsennelty kaikki haastatteluun osallistuneet relevantteine taustoineen. Taulukossa on myös esitelty koodit, joita käytän tästä eteenpäin jokaisesta vastaajasta.

Taulukko 1: Kaikki tutkimukseen osallistuneet haastateltavat

Koodi haastateltavalle	Tämänhetkinen yliopistoala	Aiempi koulutausta	Vanhempien koulutustaso
H1	Luokanopettaja	Lukio	opistotaso
H2	Graafinen suunnittelu	Lukio	ammattikoulu
H3	Sosiaalityö	Lukio	kansakoulu/keskikoulu
H4	Hallintotiede	Lukio	peruskoulu/ammattikoulu
H5	Luokanopettaja	Lukio, AMK	oppikoulu/peruskoulu
H6	Teollinen muotoilu	Ammattikoulu	ammattikoulu
H7	Luokanopettaja	Lukio	opistotaso
H8	Sosiaalityö	Ammattikoulu	kansakoulutaso

4.3. Aineiston analyysina narratiivien analyysi

Aineiston analysoinnissa tavoitteena on luoda kerätystä tutkimusaineistosta kokonaisuus, jolla saadaan rikasta tulkintaa sekä selkeitä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aikomuksena on siis esittää tutkittu ilmiö uudessa perspektiivissä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143). Analyysin tekeminen koostuu aineiston purkamisesta analysoitaviin osiin sekä synteesisistä, eli uusien kokonaisuuksien uudelleen kasaamisesta johtopäätöksiä varten. Analyysissa tehdään siis erittelyä ja luokittelua sekä uuden kokonaiskuvan luomista tutkittavasta ilmiöstä pelkistämällä, pilkkoen ja lopulta ryhmittäen ja teemoittaen aineisto omiksi tulkittaviksi kokonaisuuksiksi. (Puusa 2011, 116.)

Brunerin erottelee narratiivisessa näkemyksessään kaksi tietämisen tapaa eli kognitiivista mallia. *Paradigmaattinen (paradigmatic) tietäminen* kuvastuu luokitteluna ja loogisena argumentaationa. *Narratiivinen (narrative) tietämisen* muoto on taas kertomuksen tuottamista johdonmukaisesti sekä temaattisesti. (Heikkinen 2015, 160–161.) Tätä paradigmaattisen ja narratiivisen ajattelumuodon kahtiajakoa voidaan kutsua myös järkeilyksi sekä deskriptiiviseksi ajatteluksi (Takala 2002, 316).

Paradigmaattinen ajattelu pyrkii luokitteluun ja käsitteellistämiseen, yleisten periaatteiden ja syiden etsimiseen sekä testaamiseen. Mahdollisia teorioita ja loogisuuksia testataan hypoteesien mukaisesti empiiristä todellisuutta varten. On lisäksi olemassa paradigmaattinen mielikuvitus, intuitio, jolla viitataan kykyyn nähdä mahdollisia yhteyksiä, ennen kuin niitä todentaa formaalilla tavalla. Narratiiviseen ajattelumuotoon liittyy taas historialliset selonteot, tarinat sekä ihmisen toiminnan sekä tavoitteiden kulun ja seurausten seuraaminen. Ajattomat asiat ja ilmiöt sijoitetaan yksilön kokemuksiin, jotka ovat sidoksissa aikaan sekä paikkaan. Tapahtumien tulkinnan tavoitteena on tiedostaa vaihtoehtoisia mahdollisuuksia, joita yksilöllä on. Narratiivinen ja paradigmaattinen ovat oikeastaan kokemuksen jäsentämistapoja sekä todellisuuden erilaisia luomisen tapoja. Argumentit vakuuttavat paradigmoissa, ja tarinat puoltavat vastaavuuksia, mutta nämä eivät välttämättä poissulje toisiaan. (Takala 2002, 317–318.) Edellä esiteltyä jakoa pragmaattisesta ja narratiivisesta tiedosta jaotellaan myös narratiivien analyysiin sekä narratiiviseen analyysiin.

Tässä tutkimuksessa tein *narratiivien analyysin* eli lähestyin narratiiveja pragmaattisesti, joka on aineiston luokittelua ns. kategoriatyypillisesti sisällön mukaisesti (Laitinen & Uusitalo 2008, 133). Kerronnallisen aineiston analyysissä hyödynsin sekä sisällönanalyysia että tyyppittelyanalyysia, joiden kautta aineiston tuloksia voidaan esittää yhtenäisinä kuvauksina ja toisiinsa vertailtavina sisältöinä (Paananen 2008, 32). Tarinakatkelmien analysoinnissa pyritään etsimään yleisimmät ilmenemismuodot tutkittavalle ilmiölle. Analyysissäni pyrin siis löytämään kokemuksista jotain järjestelmällisyyttä ja johdonmukaisuutta havaitsemalla pääosin samankaltaisuuksia korkeakouluun hakeutumisen tarinoissa. Tavoitteena oli myös osoittaa ja tarkastella, onko ilmiössä kuinka yleistettäviä elementtejä tai paljonkin monimuotoisuutta näinkin pienen otannan perusteella. (Polkinghorne 1995, 11.) Tavoitteena oli vastata kysymykseen, ”mitä ihmiset kertovat”, eli tulkita sisältöjä (Laitinen & Uusitalo 2008, 131).

Narratiivien analyysi mahdollistaisi myös tietynlaisten kulttuuristen mallitarinoiden hahmottamisen sekä tunnistamisen, eli *narratiiviseen analyysiin* etenemisen. Näillä mallitarinoilla voitaisiin nostaa esiin tiettyjen ihmisryhmien kokemuksia yleistettäväksi ja antaa heille sekä lukijoille mahdollisuus tulkita tarinoiden vallitsevia arvoja, uskomuksia sekä normeja. Narratiivinen analyysi on tarinoiden tarkastelua kokonaisuuksina, mutta koen pelkän narratiivien analyysin palvelevan tutkimukseni tarkoitusta riittävästi. Narratiivien analyysillä omana tavoitteenani oli löytää tarinoista samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia, kuten myös ilmiötä tai käsitteitä, joita olen johtanut aikaisemmin tässä tutkimuksessa esitellyistä teorioista. Löydettyjä tuloksia

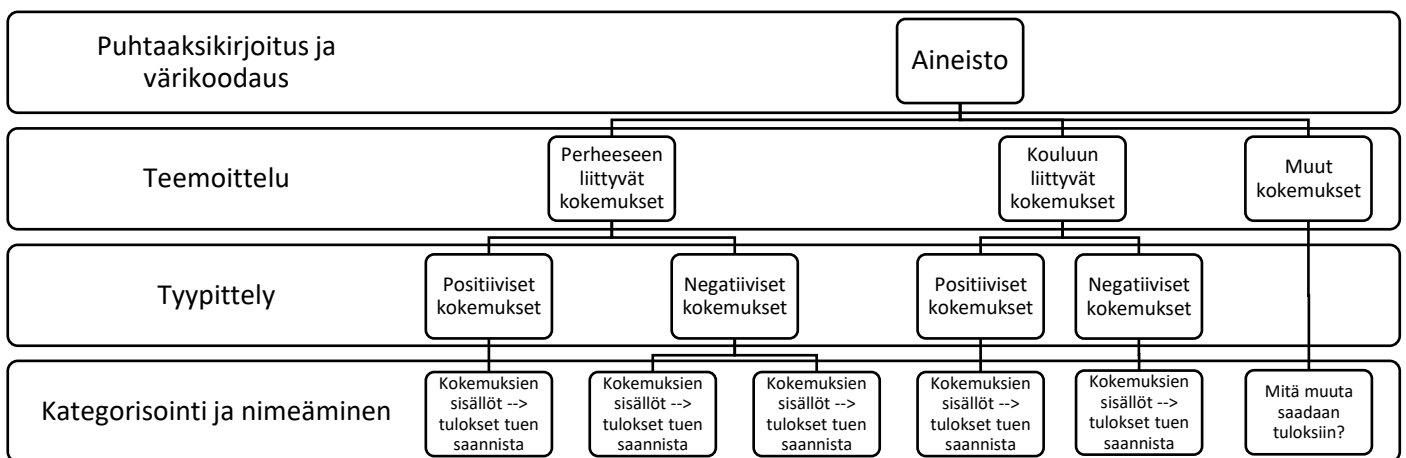
sovelsin selvittääkseni, sopsisiko löydökseni teorioihin tai johonkin muuhun, aiemmin havaittuun ilmiön esiintymiseen (Polkinghorne 1995, 13). Kyseessä oli siis periaatteessa *hypoteettinen analyysi*.

Narratiivisessa tutkimuksessa sekä narratiivien analyysissa haasteena on se, että tulkintavaraa on paljon. Jo haastattelussa on haastateltavien näkökulman lisäksi mukana haastattelijan näkökulma, eikä kenelläkään haastattelun osapuolella ole objektiivista lähestymistapaa tilanteeseen. Gadamer (2004, 149) muistuttaa myös, että tutkija ilmiön tulkitsijana tuo mukanaan aina jotain, joka yhdistää häntä ymmärrettävissä olevaan ilmiöön ja joka voi vaikuttaa havaintojen tulkinnaan. Haastattelut aineistoina lopulta ovat sosiaalista konstruktiota, haastattelijan sekä haastateltavan välistä vuoropuhelua tiedon rakentamiseksi. Toimijoiden sekä tutkimuskohteen välinen interaktio haastattelussa ei välttämättä aina siis kuvaa autenttisesti tutkittavien tulkintoja asioista, vaan on tilannesidonnaista tulkintaa. Kieli myös ohjaa paljon yhteisymmärrystämme sekä ajatteluamme ja vaikuttaa myös siihen, miten asioita tulkitsemme. Kysymysten ja vastausten tulkintavirheet analyysissa johtavat siihen, ettei absoluuttista yhteisymmärrystä voi aina saavuttaa, vaan toisinaan on ylitulkinnan tai väärintulkinnan vaaraa. (Puusa 2011, 74–78.) Tämän takia minun on täytynyt kiinnittää paljon huomiota siihen, millaisia tulkintoja haastatteluaineiston pohjalta sekä kategorioistani lopulta teen. Lopulta kyse on haastattelijan ja kertojan välisessä vuorovaikutuksessa syntyneen aineiston analysoinnista (Purtilo-Nieminen 2009, 63).

Alkuun litteroin eli kirjoitin puhtaiksi kaikki haastattelut, jonka jälkeen narratiivien analyysia lähdin varsinaisesti aloittamaan. Litteroinnista puhtaaksi kirjoitettua aineistoa tuli noin 115 sivun verran. Analysoin haastattelijani tyyppitellen ja temaattisesti narratiivien analyysin mukaisesti: Kokosin ensin perheen ja kouluun viittaavat kokemukset erilleen, ja sitten jaottelin ne erikseen positiivisiin sekä negatiivisiin kokemuksiin tulkintojeni mukaisesti. Etsin toistuvia malleja sekä yhtenäisiä piirteitä, mutta kiinnitin huomiota myös siihen, jos löydän paljon poikkeavuutta ja vaihtelevuutta tarinoista sekä niiden sisällöistä. Tässä tapauksessa siis etsin kokemuksista tarkemmin tuen saannin ilmenemismuotoja. Sen jälkeen kategorisoin saamani tulokset sen mukaan, millaista tukea tai ohjausta tyyppittelyni kuvastivat, ja miltä taholta ne tulivat. Näiden mukaan loin sitten kuvaukset siitä, millaisia tuen ja ohjauksen tapoja opiskelijat saivat sekä perheeltä että koulusta. Erottelin ja kokosin myös erikseen sellaisia kokemuksia, jotka eivät uponneet perheen tai koulun kokemuskategorioihin, mutta jotka nousivat tarinoista tavalla tai toisella merkityksellisinä opiskelijoille. Näitä olivat esimerkiksi jotkin tapahtumat, oman

osaamisen oivaltamisen kokemukset tai henkilöille tärkeät ihmiset elämässä, jotka ovat myös tukeneet heitä kouluaikoina.

Analyysini oli aineistolähtöinen, eli lähtökohtana olivat opiskelijoiden kertoma kuvaus tapahtumista sekä kertomuksien kautta muodostuva todellisuus (Eskola & Suoranta 2008, 182). Aineistosta nostetut suorat sitaatit toimivat autenttisina otteina ja analyysitulokintojeni tukena tuloksia esitellessä (Kaikkonen 1999, 434). Alla olevassa kuviossa 1 olen esitellyt analyysini vaiheet:



Kuvio 1: Analyysin etenemisprosessi

4.4. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Narratiivisen tutkimuksen tekemiseen liittyy paljon eettisiä kysymyksiä. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksen kohteena on ihmisten arvot ja henkilökohtaiset tarinat (Hänninen 2008, 123). Tässä narratiivisessa tutkimuksessa voidaan eettisenä perustana pitää sitä, että jokaisen haastatettavan ihmisarvoa kunnioitetaan ja tutkimuskohteille annetaan mahdollisuus ilmaista itseään juuri heille sopivalla, omalla äänellään (Hänninen 2015, 181).

Tutkimusetiikan perussääntöihin kuuluu, että tutkimukseen osallistumisesta ei saa koitua vahinkoa osallistujalle. Narratiivisessa haastattelussani tämä tarkoittaa myös henkistä haittaa. Joillekin omien kokemusten kertominen voi olla terapeutista, mutta ikävien kokemusten läpikäynti haastattelussa ei tarkoita tutkijan asemoitumista terapeutiksi. Haastattelussa on hyvä rakentaa johdonmukainen rakenne, jossa on aikaa jäähdyttelylle hankalien aiheiden käsittelyn jälkeen. Myös tunteita herättävien aiheiden käsittelystä on hyvä varoittaa etukäteen haastateltavaa. Lisäksi haastateltavalle on hyvä tuoda tiedoksi mahdollisuus ottaa yhteyttä, jos jokin haastatteluissa käsitelty asia alkaa jälkeinpäin vaivata. (Hänninen 2008, 127–128.) Tätä tarjosin jokaiselle, sekä myös aluksi kerroin, että jos haastateltava kokee hankalaksi vastata joihinkin kysymyksiin, hän voi kieltäytyä niistä ja jättää vastaamatta.

Koska keräsin aineistoni itse pyytämällä tarinoita kohderyhmään kuuluvilta, tuli minun saada selkeä suostumus osallistumiseen haastateltavilta. Tähän kuului se, että tutkimukseen osallistuva sai ennen haastattelun alkamista kaiken tiedon siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa heidän osaltaan, mitä tutkimuksessa tarkalleen tutkitaan sekä mihin hänen antamia tietoja tullaan käyttämään. Myös haastateltaville tein selkeäksi sen, että osallistuminen on vapaaehtoista, ja siitä voi perääntyä halutessaan missä vaan haastattelun vaiheessa, vaikka olikin antanut suostumuksen osallistumiseen alun perin. (Hänninen 2008, 125–126; Purtilo-Nieminen 2009, 146–147.) Haastateltaville myös kerroin, että yksityistiedot tai heihin yhdistettävissä olevat yksityiskohdat sensuroidaan litteroinnin aikana, jotta he eivät olisi tunnistettavissa, tuomaan meidän välillemme luottamuksellisuutta lisää.

Kertomuksiin liittyy aina jotain haastateltavalle merkityksellisempää, jota tutkija ei aina voi havaita. Tulkintakysymyksissä nojasin vahingon välttämisen periaatteeseen, eli vältin mielipahan ja henkistä vahingon aiheuttamista. Lisäksi pyrin kunnioittamaan osallistujan fyysistä ja kulttuurista taustaa sekä tulokulmaa siten, että hänen asioitansa ei vähätellä tai hänen taustojansa ei loukata missään haastattelun aikana. Se, mitä haastateltava halusi nostaa esille, on hänelle tärkeä asia siinä hetkessä, eikä sen esittämistä voida kieltää. Täysin ei voida välttyä väärintulkintoilta sekä sen seurauksilta, mutta näiden mahdollisuuksien tiedostaminen voi auttaa seurauksien minimoinnissa. Olennaisinta on siis se, että haastateltavan tarinoita niiden luonteesta ja lähtökohdista riippumatta ei arvotettaisi, epäiltäisi, vähäteltäisi tai kyseenalaistettaisi missään tilanteessa. (Hänninen 2008, 130–131.)

Litteroinnissa haastateltavan tunnistamisen välttämiseksi sekä asioiden ilmaisun selkeyttämiseksi häivyitin vahvaa murretta ja korjasin kielioppia enemmän yleiskielen mukaiseksi.

Liialliset täytesanat ja puheen tauot on poistettu väliviivoin (--), mutta jotain on jätetty elävöittämään sekä tuomaan esille haastateltavien tunnetiloja, joita he käyvät läpi. (Hänninen 2008, 129.) Litteroinnin aikana kaikki haastateltavan tunnistavat elementit, kuten paikkojen ja ihmisten nimet, otettiin pois eli haastateltavista tehtiin anonyymeja vastaajia. Olin myös ainoa, joka litteroi ja käsitteli aineistoa, ja tein tämän selväksi kaikille haastatteluun osallistuville, samalla kysyen lupaa haastattelujen äänittämiseen litterointia varten. Lisäksi kerroin, että kaikki kerätyt aineistot hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Tutkija on aina valta-asemassa suhteessa tutkittavaan henkilöön. Tämä voi ilmetä monin eri tavoin, esimerkiksi haastattelun kulun ohjauksessa, jolloin tutkijana on hyvä pohtia omaa asemaansa kerronnallisen haastattelun aikana. Vihjailu tai muu hienovarainen painostus kysymyksissä voi muuttaa haastattelun suuntaa ja antaa vihjeitä siitä, millaista tarinaa haastateltavan odotetaan kertovan tutkijalle. (Hänninen 2008, 128–129.) Haastatteluissa pyrin aktiivisesti siihen, ettei kysymyksissä olisi ohjaavaa tai vihjailevaa suuntaa. Kysymyksienasettelussa jätin mahdollisia ennako-ajatuksia luovia lauseenrakenteita pois: sen sijaan, että kysyin, tuntuiko jokin kokemus tietynlaiselta, kysyin, miltä jokin kokemus tuntui henkilön mielestä.

Narratiiviselle tutkimukselle oman eettisen haasteensa tuo myös tutkijan kaksoisrooli: toisaalta tutkija toimii haastateltavan ymmärtävänä kuuntelijana, mutta analyysin aikaan hänen roolinsa muuttuu vieraan kielen tulkitsijaksi. Lisäksi tutkijalla voi olla omia henkilökohtaisia rooleja, jotka voivat vaikuttaa tutkimukseen. Kokemusten tutkiminen ja tulkitseminen omasta positiotani on osin eettinen haaste, sillä kyse on siitä, että yritän ymmärtää toista hänen lähtökohdastaan, en omastani. En erityisemmin ole etuoikeutetussa asemassa tutkittavaan ryhmään verrattuna, mutta omat kokemukseni ovat voineet vaikuttaa siihen, kuinka tulkitseen heidän käsityksiänsä tai kyseenalaistan ryhmään liitettäviä, omista ajatuksistani poikkeavia selvyyksiä. Kaikkosen (1999, 431) artikkelissa korostetaan, että ihmisten merkityksellisten asioiden ymmärtämiseksi tutkijan on uskallettava toisinaan vapautua jatkuvasta itsensä sijoittamisesta objektiiviseksi havaintojen tarkkailijaksi. Tutkijan osallistuessa henkilökohtaisesti tutkimusprosessiinsa kykenee hän myös tutkimaan itseänsä, ja saattaa samalla mahdollistaa itsellensä monipuolisen tutkimuskohteen kohtaamisen sekä ymmärtämisen. Pyrkimys on siis siihen, että ymmärtää tutkimuskohdetta sekä tutkittavaa ihmistä sellaisenaan.

Tutkimuksessani tarkastelun kohteena oli ihmisen kasvu ja siihen kohdistuva sekä sitä muokkaava ohjaustoiminta. Viime kädessä tarkastelin siis ihmisten toimintaa ja ihmisiä, jotka itsessään ovat moninaisia, ennalta arvaamattomia sekä tutkittaessa juuri niitä, joista yritetään etsiä

ymmärrystä. Kyseessä on myös yritystä ymmärtää ihmisen tavat toimia, tulkita ja nähdä maailmaa sekä sen erilaisia ilmiöitä. (Kaikkonen 1999, 428.) Laadullisessa tutkimuksessa tullaan aina kohtaamaan haaste sen suhteen, mihin asti toisen ihmisen ymmärtäminen on mahdollista. Narratiivisessa tutkimuksessa on tärkeää tunnistaa sekä tunnustaa oman ymmärtämisen rajat, mitä tulee ihmisten kokemusten tulkintaan: se, miten itse ymmärrän kokemukset, on minun lähtökohdistani, taustoistani sekä lähestymistavastani riippuvaista, vaikka yrittäisin kuinka objektiivinen olla (Kulmala 2006, 23).

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu hypoteesittomuus, eli tutkijalla ei tulisi olla lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Omat kokemukset, joita voi olla taustalla, ei saisi tuottaa asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksien tuloksia väärentävästi pois. Ennako-oletukset on kuitenkin hyvä ottaa huomioon esioletuksina ja mahdollisina työhypoteeseina. (Eskola & Suoranta 2008, 19–20.) Ennakkoluulojen välttäminen tutkimuksessa ei ole mahdollista, sillä kuten useasti aiemmin on nostettu esille, tutkijan taustat, kokemukset ja ennako-oletukset tulevat aina värittämään aineiston, tutkimuksen tai analyysin tulkintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että samoille tulkinnan kohteille voi olla monta erilaista tulkintatapaa.

Lisäksi se sosiaalinen kulttuuri, jossa tutkija kasvaa ja elää, luo omat kulttuuriset, sosiaaliset ja jopa historialliset raamit tulkintojen tekemiselle. Nämä voivat olla jopa tuttua uusintaa luovia, traditionaalisia oletuksia ilmiön esiintyvyydestä ja näkyvyydestä. Voin esimerkiksi ennakkoon olettaa, että koska olen kokenut asian x matalan koulutustason perheen lapsena, myös vastaajat ovat kokeneet sen samalla tavalla. On myös mahdollista, että joku toinen, joka ei välttämättä osaa samastua vastaajien elämäntilanteisiin tai on korkeakoulutetusta perheestä, voi saada toisenlaisia tulkintoja, juuri omiin oletuksiinsa nojautuen. Siksi tutkijana on hyvä pyrkiä ylittämään jatkuvalla reflektoinnilla ennakkoluulonsa, jotka voivat värittää tutkimuksen tulkintoja. (Purtilo-Nieminen 2009, 59.) Tätä teinkin usein esimerkiksi analyysivaiheessa esimerkiksi usealla aineiston lukemiskerralla sekä kategorisointien tulkinnalla.

Seuraavaksi käydään läpi tuloksia, jotka havaitsin ja löysin aineistosta analyysini avulla. Olen seuraavat tulosluvut jaotellut siten, että aluksi käydään läpi yleisesti opiskelijoiden kokemuksia, vastaten ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen. Alaluvuissa käsittelen erikseen kodista ja koulusta tulleita kokemukset. Johtopäätöksessä olen koonnut havaintoni sekä tulkintani vastamaan päätutkimuskysymykseeni.

5. Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia

Haastattelutarinat ilmenivät kahdenlaisina kokonaisuuksina: yhtäältä tuli selkeitä, pitkän reflektoinnin tuotoksena rakentuneita kertomuksia ja toisaalta hieman pirstaleisempia pohdintoja koulupolkujen kulusta, joita muisteltiin vasta haastattelutilanteessa kunnolla. Kun haastateltavat pohtivat haastatteluissa esimerkiksi syitä tuen saannille tai opinpolun valinnalle, vastaukset tulivat joko heti, valmiiksi pohdittuina tai pitkien, siinä tilanteessa tehtyjen havaintojen myötä. Monille tuli haastattelujen jälkeen tunne, että olisivat saaneet ”ympyrän suluttua” ja että heille jäi voimaantunut tunne koulupolkunsa läpikäynnistä, mutta muutama koki myös, että saivat tästä lisäponnetta tarkastella enemmän kouluaikojensa merkityksiä. Esille nostettuja kokemuksia ei ollut määrällisesti paljoa, mutta haastateltavien puheista kuuli, että ne ovat merkityksellisiä. Määrällisesti osattiin kertoa enemmän perheen ja kodin tuesta, mitä koulun tai opinto-ohjauksen toiminnasta. Tämä on ymmärrettävää siksi, että perhe on enemmän konkreettisesti läsnä opiskelijan elämänarjessa kuin koulun ohjaustoiminta.

Vastaajat kuvasivat pitkälti itseensä joko ”ihan hyviksi, 7–8. arvosanan oppilaisiksi” tai ”kympin oppilaisiksi”. Kukaan ei ilmaissut koulunkäynnin olleen tylsää tai epämiellyttävää. Kaikki kertoivat olevansa opiskelumuonteisia, he pitivät koulunkäynnistä ja olivat nopeita oppimaan uusia asioita. Joillain vastaajilla saattoivat esimerkiksi oppimisvaikeudet hankaloittaa koulussa pärjäämistä toisinaan. He, joilla näitä vaikeuksia oli, olivatkin mielenkiintoisesti vastaajakunnassa niitä, jotka pyrkivät selviytymään ja pärjäämään koulussa ilman perheen kummempaa apua.

Kukaan vastaajista ei nostanut esille sitä, että olisi erityisemmin haaveillut yliopistoon hakemisesta tai pitänyt sitä omaa tulevaisuutta ajatellen itsestäänselvyytenä. Osa perusteli hakeutumistansa sillä, että löysi oman alan, joka sattui olemaan yliopistossa. Eräs vastaaja nosti esille sen, kuinka muisti vanhempien rahahuolet ja koki, että on lähtenyt ”periaatteessa rahan perässä” opiskelemaan. Yliopistoon siis enemmänkin päädyttiin, eikä kukaan tietoisesti suunniteltu sinne menemistä.

Jokaisella vastaajalla esiintyi vaihtelevasti epävarmuutta hakeutua yliopistoon opiskelemaan, ja suurin osa kuvailikin yliopistoa ”parempien ihmisten” paikaksi. Voidaan jopa puhua niinkin

alhaisesta opiskelijoiden epävarmuudesta, että joku toinen läheinen vei pääsykokeet koululle tai vastaaja oli useaan otteeseen ottamassa kouluhakuansa pois Opintopolku-järjestelmästä. Pari vastaajaa harkitsi myös alkuun lyhyempää koulutusuraa, vain koska kokivat sen helpommin saavutettavaksi heidän osaamistasoonsa nähden.

Jokaisen kohdalla kuitenkin yliopiston ”mystisyys” katosi joko muulta lähipiiriltä kuultujen kokemusten kautta, avoimen yliopiston opinnoissa tai lopulta yliopistoon päästyään sekä ensimmäiset yliopisto-opinnot aloittaessaan. Kaikilla uskomukset omista kyvyistään ja osaamisestaan vaikuttivat alkuun negatiivisesti yliopistoon hakeutumiseen sekä siellä aloittamiseen mutta vaihtuivat positiivisiksi ajan myötä, kun huomasivat pärjäävänsä ja näkivät kehitystä osaamisessansa. Lisäksi yliopistossa saatujen ystävien tuki ja tieto opiskelijan opintopalveluiden saatavuudesta oli tärkeää opiskelijoille yliopiston alkuvaiheessa. Oma osaamista yliopistossa kuitenkin epäroitiin pitkään, jopa kouluun sisälle päästyä, johtuen juuri omasta lähtötästä.

”Ehkä sen taustan takia, että mä en ollut koskaan nuorempanakaan ajatellutkaan, että menisin yliopistoon ja et mä olin ajatellut, että se on jollain tavalla... Niin kuin tosi fiksujen... lasten, vähän parempien ihmisten paikka. Ja se on jotain missä on liian vaikeatakin, ihan uber-vaikeata ja sitten kun mä menin avoimeen yliopistoon ja sitten mä vaan et niiku ’Tällaistaako yliopistossa on?’ (naurahtaa) Mun mielikuva oli jossain ihan muissa sfääreissä.” (H7)

Minäpystyvyys ja uskomukset itsestään muovautuvat palautteesta ja muusta vuorovaikutuksesta ihmisten kanssa, etenkin kannustuksesta, jota voi saada koululta tai kotoa. Ihmisten kokemukset omasta osaamisestaan, minäpystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan heijastuukin juuri koulutusmahdollisuuksien kartoittamisessa. (Rytönen 2015, 113.) Kaikille perhe tai koulu ei ollut se, jolta opiskelija sai idean yliopistoon lähtöön: Jotkut olivat aavistaneet olevansa aina tietynlaisia, esimerkiksi taiteellisia tai ”opettajamaisia”, mikä saikin heidät hakemaan esimerkiksi taiteita tai luokanopettaja-alaa opiskelemaan. Parille vastaajalle myös oman alan kokeilu välivuosien aikana töiden kautta lisäsi motivaatiota hakea kyseisen alan opintoihin yliopistoon. Muutamille TE-toimiston työllistymispalvelut, Ohjaamo tai ammatinvalintapsykologi oli paikka, josta löytyi oma opinala ja sen myötä kiinnostus hakea yliopistoon. Eräälle verkkovalmennuskurssi ja toiselle kaverit sekä heidän korkeakoulutettu lähipiirinsä oli hyödyllinen tiedonlähde yliopistoon hakeutumiselle. Tärkeinä lähipiirin ihmisinä, jotka olivat tukena

koulunkäynnissä ja jotka toimivat kannustimina yliopistoon, mainittiin myös esimerkiksi sijaisperheen vanhemmat, poikaystävä, isovanhemmat sekä omaan lähipiiriin kuuluneet opettajat, jotka olivat opettaneet vastaajia nuorempana.

”Työkkärin kautta sitten mulla oli tosi hyvä niinku... Tosi hyvä tämmöinen niinku virkailija, joka mua ohjas ja... Niin hän ohjas minut tuota ammatinvalintapsykologille niinku TE-toimiston kautta. Ja sitä kautta sitten tuli, kun alettiin näitä koulutusohjelmia kartoittaa, sitä kautta tuli sitten se, että vielä haen yliopistoon.”
(H8)

Norin tutkimuksessakin (2011, 215) merkittäväksi havainnoksi nousi se, että sosiaalinen tausta ei ollut ainoa syy koulutusvalinnoissa: yksilön omat kyvyt, toiveet, tavoitteet sekä lähiympäristön tuki ja odotukset ovat taustalla myös tekijöinä liittyen koulutusvalintojen perustelemiseen. On siis oletettavaa haastattelujen perusteella, että perheen tai koulun sijasta juuri muu lähipiiri tai taho on ollut merkittävä tekijä siinä, että joillekin vastaajista on tullut kiinnostus hakea yliopistoon. Etenkin korkeakoulutetut lähipiiriläiset nousivat tiedonsaannin sekä korkeakoulutukseen tutustumisen kautta tärkeiksi ihmisiksi. Käyhkön tutkimuksessa (2011, 422) myös akateemiseen elämänorientaatioon parhaiten tutustuttiin esimerkiksi kavereiden ja heidän korkeakoulutettujen perheiden kautta. Oma matalakoulutettu perhe ja sen tuomat koulutukselliset lähtökohdat olivat enemmänkin osaamista ja omaa minäpystyvyyttä vähentävinä tekijöinä ja toivat huonommuuden kokemuksia vastaajille.

Suhteellisen riskiaversion teorian mukaisesti valinnat kouluttautumiseen rakentuivat enemmänkin joko oman työllistymisen tai toimeentulon mukaan omaa suuntaa etsiessään, eikä oma uskomus pärjäämisestä ollut positiivisesti vaikuttava tekijä korkeakouluopintoihin hakeutumisessa. Monille luottamus omaan pärjäämiseen tuli vasta yliopistossa. Varsinaisesti luokkasiirtymää ei suunniteltu, vaan se tuli itsessään. Reproduktioteorian valossa opiskelijat olivat alkuun kokeneet habituksensa sekä valmiuksiensa olevan sopimattomia yliopiston kentälle, mutta varmuus omaan osaamiseen sekä kentällä pärjäämiseen on vahvistunut ajan myötä. Kuten on esitelty, muut lähipiirin tekijät ovat tuoneet mukanaan uudenlaista tietoa korkeakoulutuksen luonteesta sekä arvostuksesta ja siten mahdollistaneet vastaajille heidän habituksensa sekä yliopiston kentällä pärjäämisen uudelleenarviointia.

5.1. Läsäoleva ja tukeva vs. vähättelevä ja painostava perhe

Perheiden tarjoama tuki oli kaikin puolin vaihtelevaa vastaajien kesken, mutta mielenkiintoinen jakauma ilmeni tuloksissa vastaajien iän myötä: vanhempaa ikäluokkaa edustavat opiskelijat kokivat perheen tuen olevan vähäistä, kun taas nuorempi ikäluokka osasi kertoa saaneensa tukea. Lisäksi tuen saanti vaihteli myös sen mukaan, oliko vanhemmat iäkkäämpää vai nuorempaa sukupolvea. Päätelyn sukupolvista ja ikäluokista tein sen mukaisesti, miten kertomuksissa tuotiin esille vanhempien iät, kuvailtiin koulutustasoa esimerkiksi kansakouluna tai peruskouluna, ja mitä muita tiettyihin aikakausiin viittaavia kuvauksia heijastui kokemuksissa.

Näissä tuloksissa onkin otettava huomioon se, että kasvatustavat ovat muuttuneet vuosien aikana paljon ja ovat edelleen jatkuvassa muutoksessa. Haastateltavien vanhemmat ovat itse kasvaneet erilaisten arvojen ajantilassa, ja he ovat omaksuneet täten erilaisia kasvatustapoja sekä näkemyksiä liittyen työntekemiseen ja kouluttautumisen tavoitteisiin. (Kärkkäinen 2004, 2.) Siinä missä vanhemmat sukupolvet ovat kannustaneet nopeaan työelämään siirtymiseen ja omaisuuden kartuttamiseen, saattavat nuoremmat sukupolvet painottaa enemmän elinikäistä oppimista, osaamisen kartuttamista sekä omien unelmien ja haaveiden toteuttamista.

Käyhkön (2011, 419–422) tutkimuksessa työläistäustaiset naiset kokivat perheiden suhtautumisen koulutukseen kolmella eri tavalla: jotkin perheistä suhtautuivat myönteisesti ja näkivät kouluttautumisen tulevaisuuteen sijoittamisena sekä keinona tai lupauksena ”helpomman” elämän saavuttamiseen. Toiset perheet taas näkivät akateemisen kouluttautumisen ei-arvostettavana asiana: enemmänkin koulun käymisestä rankaistiin sekä koulumenestystä vähäteltiin. Näiden kahden edeltävän lisäksi kolmas perheiden tapa suhtautua koulutukseen oli merkityksetön: koulunkäynti oli asia muiden joukossa, jolla ei ollut suurta roolia arjessa tai perheen meriiteissä, mutta jota ei myöskään vähätelty tai mitätöity. Näille perheille koulutus oli kaukainen elämänalue, johon he eivät osanneet samaistua. Tällaisissa tapauksissa saattavat perheet itse vähätellä osaamistansa ja olla etäisiä koululaisen arjesta. Samankaltaista kolmen ryhmän jaotelmää perheiden tuen antamisessa sekä koulutukseen suhtautumisessa löytyi myös tämän tutkimuksen vastauksista. Jaottelenkin perheen tuen saannin kokemukset myös kolmeen.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat opiskelijat saivat kokemuksiansa perusteella vanhemmilta enemmänkin emotionaalista tukea, joka ilmeni kannustamisena ja tsempeinä koulussa menestyessään. Välineellistä tai varsinaiseen koulunkäyntiin, esimerkiksi koulutehtävissä

avustamiseen liittyvää tukea ei välttämättä ollut tarjolla, ja usein vanhemmat viittasivat vastaajien mukaan omaan heikkoon suoriutumiseensa apua pyydettyä esimerkiksi läksyjenteossa tai koulusta muuten puhuttaessa. Joidenkin vastaajien vanhemmat eivät välttämättä olleet yhtään perillä siitä, mitä opiskelija teki koulussa tai miten siellä pärjättiin, mutta he luottivat paljon opiskelijan itsenäiseen suoriutumiseen. Tämän avun saamattomuuden vastaajat kokivat harmillisena ja nostivatkin sellaisena asiana, jota olisivat kaivanneet nuorempana koulunkäynnin tueksi sekä emotionaalisen tuen lisäksi koulunkäynnissä.

”Mä joskus niinku pyysinki äitii, että se olisi tullut mun kanssa tekemään läksyjä, niin en mä sit oo hänelt -- kun hän kieltäytyis. Että koska ei hän osaa semmoisia juttuja... Siis ihan puhun niinku ala-asteesta. Mutta en mä olisi tarvinnut vaan... mä olin nopee oppimaan, ei olis ollu kysymys, ettenkö mä olisi osannu, vaan mä olisin kaivannut sitä aikuisen läsnäoloa ja tukea siinä, että mä saan ne tehtävät tehtyä. Ja tavallaan semmoisen, että jos on jotain, niin pallotellaan jotain asiaa. Vähän niinku esimerkiksi rikostutkinnassa puhutaan niitä asioita ääneen, niin sielt yhtäkkiä tulee se (sormien napsautus) et 'Hei muuten, en hoksannut tota mut nyt kun sanon sen sulle äänen, nythän mä oivallan tästä jotain uutta'.” (H7)

”Kun ei ne (vanhemmat) saattanut tietää, että mulla on vaikka joku koe ollenkaan... ja sitten vaikka yläasteella ei tainnut käydä periaatteessa, mikä vilma silloin ikinä on ollut olluksaan, niin käydä katsomassa sitä tai ainoastaan silloin ne kävi, kun oppilailla ei ollut vielä omia tunnuksia, niin sitten aina sinne tuli koenumerot, niin sitten mun piti aina että 'hei voiksä mennä katsoo sieltä vilmasta, että mikä tuosta kokeesta on tullut' ja sitten siellä vastattiin vaikka vaan että '8 puoli'. -- Tietyllä tapaa ei ehkä niinku jotenkin ymmärtänyt sitä tai kun vaikka pääsykoeaikaan, kun haettiin niinku nyt siis jatko-opiskelemaan, niin tosi moni sanoi, että niinku vanhempien paine stressaa jotenkin siinä, ja mä olin, että ei se nyt kyllä mua jotenkin... Painostanut ollenkaan... Silleen...” (H4)

Emotionaalisen tuen saaneita opiskelijoita ei panostettu suoriutumaan tai aina pyrkimään täydellisyyteen, mutta heille ei myöskään ”marmatettu huonoista arvosanoista”. Heidän vanhemmillensa tärkeintä oli se, että kouluasiat saatiin tehdyksi. Parin vastaajan kohdalla hyvästä koesuorituksesta palkittiin erikseen rahallisesti muutamia kertoja. Opiskelijat kokivat, että heidän valintojansa koulunkäynnin suhteen arvostettiin, vaikka sitä ei aina sanottu ääneen. ”Tee mitä teet” tai ”tee kuten parhaaksi näet” olikin lauseita, mikä haastatteluissa nousi vanhempien koulutusvalintojen mielipidettä kysyttäessä.

Tukea koulunkäyntiin enemmän annettiin enemmän myöhemmin korkeakouluun liittyen, esimerkiksi rauhallisen tilan takaamiseksi pääsykokeisiin lukiessa tai katsoessa opiskelijalle

ensiasuntoa opiskelupaikan saamisen jälkeen. Heille, jotka saivat jonkinlaista tukea vanhemmilta, koulunkäynti ei näyttäytynyt erityisen stressaavana missään vaiheessa opintoja kodin suunnalta. Kärkkäisen (2004, 282) tutkimuksessa osoitettiin, että positiivinen kannustaminen koulunkäynnin aikana ennusti hyvää koulumenestystä. Toisin sanottuna vanhempien vähäinen koulumyönteisyys lisäsi koulussa menestymisen arvokkuutta myös lapsilla.

Korkeakoulutukseen päästessä perheiltä ilmeni suurimmilta osin ylpeyttä. Käyhkön tutkimuksessa (2011) tutuksi tullutta luokka-aseman noususta tapahtuvaa etääntymistä esiintyi yhden haastateltavan kohdalla negatiivisessa suhteessa, mutta muut kuvailivat enemmänkin tätä etääntymistä enemmän tietämättömyytenä yliopisto-maailmasta. Useimmiten perhe osoitti tukea läpi yliopiston ja luotti, että vastaaja pärjää tai jaksaa koulussa. Perhe ei ole vastaajien mukaan kummemmin välittänyt itse akateemisesta suoriutumisesta. Tässä vastaajan kuvaus, kun häneltä kysyttiin vanhempien reaktiota yliopistoon pääsystä:

*”Ne oli ihan vaan että ’mitä h**vettä?’. (naurahtaa) Totta kai siis sillee hyvällä tavalla (olivat) onnellisia mun puolesta ja oli ihan siellä että ’No en olisi ajatellut, että sinäkin lähdet yliopistoon’, ...Että hyvin ylpeitä oli kyllä ja silloin ku valmistui vaikka kandidiksi, että oli ihan sillee että ’Vau’, että ’onpa hieno homma’ ja muuta. On ne kyllä kannustanut tuossa tuossa hommassa ja aina että ’mikä sitä, mikä se on se, mikä se on, se graafinen suunnittelu’, on ne kyllä niinku ollut kiinnostuneitakin tuosta hommasta.” (H2)*

Toisessa kokemusryhmässä taas opiskelijoiden koulunkäyntiä ei tuettu ja ylipäänsä koulua sekä koulun käymistä vähäteltiin. Ristiriitaisesti samanlaista vähättelyä saattoi ilmetä samaan aikaan vastaajien koulumenestyksessä, jos se ei ollut vanhempien mielestä riittävää. Lisäksi näissä perheissä myös asetettiin todella korkeita odotuksia vastaajien koulusuoriutumisesta. Kukaan vastaajista ei osannut sanoa, mistä tämä johtui. On syytä pohtia, jospa vanhemmat peilasivat lapsiinsa odotuksia suhteessa heidän omiin koulusaavutuksiinsa ja ominaisuuksiinsa tai suhteessa siihen, millaisena ovat jälkipolvensa muun suoriutumisen nähneet. Tässä ryhmässä ilmeni siis ristiriitaisia viestejä koulunkäyntiin sekä kouluttautumiseen liittyen. Opiskelijat vaikuttivat toimivan enemmänkin henkilöinä, joiden kautta vanhemmat toteuttivat omia koulunkäynnin unelmiensa.

”Meidän isä oli semmoinen... Siis varmaan se yritti jotenkin kannustaa silleen opiskelemaan, mutta teki sen ehkä vähän kurjalla tavalla, että se oli aina silleen vaatimassa, että pitäis saada niitä kympejä ja se oli silleen, että jos mä sain vaikka jonkun 9 puol, niin sitten iskä oli että ’mikä tää puolikas on’, että ’miksei tää ole kymppi?’. Että siitä oli... Se on jäänyt mieleen, että se oli, tuntui tosi kurjalta välillä, kun itse oli iloinen jostain numerosta... Niin sitten se oli tolleen.” (H3)

”...Opiskelen ja suoritan, jotta mä kelpaan ja jotta mut hyväksytään ja jotta mä tuun näkyväksi sillä suorittamisella, kun mua ei nähdä muuten -- Ja tota... tai sitten siinä että ’opiskele sinä, kun sulla on päätä tai susta voisi tulla’, että hän näkee niin paljon niinku- äiti on sanonu että ’opiskele sinä lääkäriksi’, että kun hänellä ei ole ollut päätä ’mut sul ois’...” (H5)

Tuen saannin vähäisyyden syyksi vastaajat arvioivat samankaltaisia asioita, mitä ensimmäisessä ryhmässä: vanhemmat saattoivat vähätellä omia auttamisen taitojansa joinakin kertoina. Lisäksi vanhemmista huokui selkeästi se, että heitä ei välttämättä kiinnostanut auttaa lainkaan koulussa, vaan ajattelivat vastaajan selviytyvän hyvin myös yksin. Taustalla on saattanut olla myös muuta huono-osaisuutta, joita nostettiin esille myös pariin kertaan: esimerkiksi laman aiheuttamaa köyhyyttä, päihdeongelmaa tai rikkoutunutta perhedynamiikkaa, joiden keskellä vastaajan koulunkäynnissä tukeminen on jäänyt vähäiseksi.

Näiden perheiden vanhemmat kuitenkin osoittivat jonkinlaista ylpeyttä vastaajan päästessä opiskelemaan yliopistoon, eli kun he vihdoinkin suoriutuivat vanhempien toivomalla tavalla. Eräälle vastaajalle kuitenkin ehdotettiin toista alaa vedoten siihen, miten paljon siitä voi tienata. Ylpeys ei kytkeytynyt varsinaisesti yliopistoon pääsyyn, vain siihen hyötyarvoon, jota korkeakoulu voisi parhaimmillaan tuoda opiskelijan elämään: toimeentuloon ja korkeaan akateemiseen statukseen. Muuten korkeakoulun aikana ei ole kummempaa tukea ole tullut vastaajille.

Lisäksi löytyi kolmas ryhmä, joka koki, ettei perhe erityisemmin kannustanut koulunkäyntiin, mutta ei myöskään vähätellyt koulua kuin vasta korkeakouluun lähdetessä tai sen suuntaista koulupolkua suunnitellessa. Koulu nähtiin näissä perheissä vain pakollisena osana elämää, jonka jälkeen olisi hyvä siirtyä nopeasti ”oikeisiin töihin”. Näille opiskelijoille painotettiin enemmän käsillä tekemistä sekä sitä, että nopea työllistyminen on hyvästä, eikä ”turha koulunkäynti kannata”.

Jostain syystä näissä tapauksissa, joissa opiskelijoita ei erityisemmin kannustettu koulunkäyntiin, yliopistoon päästessä heitettiin maitojunakommenttia, eli vastaajan ajateltiin luovuttavan yliopistossa nopeasti. Näitä opiskelijoita ei ole kummemmin tuettu yliopiston aikana eikä

heidän yliopistoon pääsystä olla oltu kummemmin innostuneita perheen puolesta, toisin kuin ensimmäisen vastaajaryhmän kohdalla. Kolmannen ryhmän vastaajilla on lopulta tullut myös eniten etäännyttä vanhempiin. Pari vastaajaa uskoi tämän tapahtuvan juuri kouluttautumisesta johtuvan luokkasiirtymän vuoksi, joka on yleistä työläisperheissä, kun yksilö tekee sosiaalisen nousun omassa asemassaan. Erkaantuminen ja etäännyttäminen oli jo saattanut alkaa aikaisemmin, juuri lukuinnostuksen vähättelyn kautta ja sitten lopulta kärjistyen tilanteeseen, jossa korkealle opiskellut yksilö joutuu todistelemaan perheelleen, ettei ole heitä sen parempi. Sosiaalinen liikkuvuus ja omien koulutuksellisten suunnitelmien toteutus tuo käänköpuolena sen, että yksilön vastuulle jää oman menestyksen vähättely muille (Käyhkö 2011, 423).

Läpi vastauksien linjan yhdistävää on se, että jokainen vastaajista on pärjännyt koulunkäynnissään suurimmilta osin itse, ja yrittänyt itsenäisesti suoriutua siitä. Koulusta on keskusteltu ja tsempejä on annettu, mutta tuki ei ole ollut sellaista, jota opiskelijat olisivat kokeneet saaneensa tarpeeksi. Myös Käyhkön (2013, 23) tutkimuksessa kuvattiin sitä, kuinka naiset kertoivat pitkälti olevansa omillaan koulunkäyntinsä suhteen. Vanhemmilla ei ole ollut sellaista ymmärrystä koulutusjärjestelmistä tai kouluttautumisen vaihtoehtoista ollakseen apuna lapsilleen, vaan he ovat enemmänkin olleet taustalla tukena. Toisaalta, kuten tässäkin tutkimuksessa, Käyhkön tuloksissakin osa vastaajista oli kiitollisia siitä, ettei heillä ollut suuria paineita akateemisen menestymisen suhteen.

Pääomateorian mukaisesti vastaajat eivät lähes yhtään saaneet sellaista kulttuurista tai sosiaalista pääomaa, mikä olisi edistänyt heidän kouluttautumistansa: kulttuurista pääomaa saatettiin jopa kieltää, kun vähäteltiin lukuintoa tai harrastuneisuutta. Myöskään Colemanin sosiaalinen pääoma on ollut vähäistä, mutta jokseenkin positiivista: on asennoiduttu koulunkäyntiin positiivisesti tai annettu jotain palkkiota hyvästä suoriutumisesta, mutta ei olla erityisemmin kannustettu lähtemään eteenpäin, ellei oma ala ole varmasti löytynyt yliopistosta. Tällainen pääoman kerrytys on pitkälti täytynyt tehdä itse koulun kentällä tai muusta lähipiiristä.

5.2. Etäinen ja hyödytön vs. innostava ja haastava ohjaus

Ohjauksesta puhuttaessa selkeää jakoa kahteen tai kolmeen ei löytynyt, vaan kokemukset olivat kaikkien vastaajan kohdalla lähes identtisiä. Kukaan vastaajista ei kokenut koulujen opinto-

ohjauksen palvelleen heidän tarpeitansa, vaan enemmänkin opinto-ohjaus koettiin epäammattimaisena ja laaduttomana. Yllättävintä vastauksissa olikin se, ettei kenenkään vastaajan peruskoulun tai toisen asteen aikainen opinto-ohjaaja vastauksien perusteella tuntunut olevan ohjaustehtäväänsä koulutettu: useimmiten kyseessä oli jonkin oppiaineen opettaja, joka hoiti samalla opinto-ohjaajan tehtäviä.

Muutamissa vastauksissa korostui se, että oppilaanohjauksessa opinto-ohjaajan työasenteella on ollut väliä: ohjaustoiminta on koettu huonoksi, sillä ohjaajasta on huomannut, ettei häntä kiinnosta ohjata opiskelijoita. Yksilöllisiä ohjauksetoja saatettiin lopettaa kesken kaiken muiden tehtävien vuoksi ja kesken yksilöohjauksen on saatettu ääneen vähätellä toisen avun tarvetta. Eräässä tapauksessa on jopa kieltäydytty tuen tarjonnasta, koska opiskelijan on ajateltu pärjäävän itseksensä, vaikka asia oli toisin. Myös ohjaajat saattoivat käyttää sellaista termistöä, jota opiskelijat eivät ymmärtäneet ja jota ei sitten opiskelijalle avattu. Harva koki opinto-ohjaajan helposti lähestyttäväksi henkilöksi, jolta olisi saanut oikeasti neuvoja.

”...mutta jos nyt miettii sitä opoa juurikin niin se just, että kun tiesi että sitäkään ei kiinnostanut juurikaan sitä, joka sitä (opinto-ohjausta) piti, eikä se ollut niinku kouluttautunut siihen, niin totta kai se vaikutti siihen myös, että miten me siitä (ohjauksesta) ajateltiin, niin se on kyllä niinku, sinänsä musta tuntuu, että vähän yllätys että sitä oikeasti sitten pääty tänne (yliopistoon)...” (H1)

Peruskoulun sekä lukion opinto-ohjausta kuvailtiin useissa haastatteluissa hyödyttömäksi, sillä se ei auttanut yksilöllisesti opiskelijoita heidän tilanteissaan eikä tarjonnut monipuolisia vaihtoehtoja esimerkiksi kouluttautumiseen liittyen. Haastateltavien vastauksissa korostui, että jos he olisivat saaneet aikaisemmin enemmän tietoa monenlaisista opiskelualoista, tai että heidän ideoitaan ei olisi sivuutettu kokonaan, he olisivat kokeneet opinto-ohjauksen antoisampana heidän omalla kohdallaan. Riittämätön ohjaus on heikentänyt opiskelijoiden käsityksiä jatko-opintojen mahdollisuuksista, ja tästä on oltu aiemminkin huolissaan esimerkiksi Kiilakosken (2012, 51) teoksessa.

Yhdessä kokemuksessa opinto-ohjauksen tunnilla ei tarjottu kokonaiselle luokalle mitään muuta kuin ammatillista koulutusta vaihtoehtona peruskoulun jälkeen, toisessa kokemuksessa taas jaettiin liikaa vaihtoehtoja yhdelle opiskelijalle eikä sen kummemmin perehdytty opiskelijan yksilölliseen tilanteeseen tai toiveisiin. Opinto-ohjauksen tunteja kuvailtiin merkityksettömiksi, sellaisiksi, joita vastaajat eivät välttämättä muistanee lainkaan, mikä kertoo tuntien

hyödyttömyydestä. He, joilla on pohjana ammattikoulutus, eivät kokeneet, että opintoihin tai työelämään ohjausta olisi ollut lainkaan ammattikoulussakaan, tai jos oli, se koettiin myös heikkona.

”(ammattikoulun) opinto-ohjaus nojas siihen, että saadaan sut valmistumaan mahdollisimman nopeasti... Ja niinku pidetään sut pudottautumasta, koska se on siellä tosi isoa ja varsinkin meidän (media-assistentti) linjalla se oli tosi tosi isoa... Mä muistan että mulle mainittiin, kun mä sanoin mua ehkä kiinnostaisi jatko-opinnot, mulle mainittiin medianomi, et voisi olla ihan hyvä ala jatkaa, että ammattikorkeeseen, mut mua varoteltiin heti, että sinne on vaikeet pääsykokeet, ja on ihmisiä jotka tulee valmennuskurssien kautta ja lukiosta ja muuta... Että se niinku jotenkin heti tuntu, että se tyrmättiin siinä mahdollisuutena...” (H6)

Lappalainen, Mietola ja Lahelma korostivat tutkimuksessaan (2010, 52), että ohjaajan asiantuntijuuden aktiivinen tarjoaminen nuoren päätöksenteon tukemiseksi auttaisi oppilaita tekemään valistuneempia ratkaisuja. Hataran tiedon lisäksi tässä tapauksessa vastaajat on jätetty ilman hyvää ohjausta. Lisäksi ohjaajien omat periaatteet ja mielipiteet ovat jyränneet ohjattavan tarpeita, mikä ei ole periaatteiltaan hyvää ohjaustoimintaa.

Vain yhdelle vastaajalle lukion opinto-ohjaus on jäänyt lukioajoilta positiivisesti mieleen. Opinto-ohjaaja kuvailtiin tässä vastauksessa helposti lähestyttäväksi, ajatuksia haastavaksi ja selkeyttäväksi sekä henkilöksi, joka todella tuntui ymmärtävän vastaajan ajatuksia kouluttautumiseen tai sen hetkiseen lukiossa suoriutumiseen liittyen. Vastaaja kuvaili heidän välisensä ohjaussuhteen syventyneen siihen, että he *”ihan kuin tuntevat toisensa”*. Ohjaajaa kuvailtiin myös sellaiseksi, jolta löytyi aina aikaa opiskelijoille. Tämä voisi olla dynaamisen ohjausteorian mukaisesti sitä, mitä ohjaajan ja ohjattavan ohjaussuhteelta odotetaan: luottamuksellista toimintaa, jossa selkiinnytetään ohjattavan ajatuksia, opastetaan ja annetaan vaihtoehtoja tulevaisuuden varalle (Peavy 1999, 19).

”Minkälainen se lukion opo sitten oli, jos se oli niinku hyvä sun mielestä?”

”Hän oli tosi rauhallinen... Kuunteleva, ymmärtäväinen ja sitten jotenkin semmoinen tietyllä tapaa... ’No hei mitä sä sanoisit vaikka tästä, miltä tää kuulostaa? Mitä sä tykkäät? Näkisitkö sä tämmöisen tai että mitkä asiat sua niinku kiinnostaa?’ Jotenkin tietyl tapaa, niin se oli... Sillä oli ihan semmoinen oma toimisto siinä niinku kaiken keskellä, mä muistan, siinä oli... Oliko se niinku semmoinen lukujärjestys, että jokainen sai käydä laittaa siihen nimen vaan että vaikka että

joka viikko se päivittyi, että joka viikolla sai laittaa vaikka keskiviikolle yheltä että... 'Jutellaanko?' Niin se oli semmoinen...” (H4)

Joillekin vastaajille opinto-ohjauksen sijaan lukion luokanvalvoja tai peruskoulun opettaja oli se merkittävä henkilö koulusta, joka tuki koulunkäyntiä ja tarjosi jotain kouluttautumisieidea heille. He saattoivat erinäisillä projekteilla tai kehuilla nostaa esille tiettyjä ominaisuuksia tai taitoja, joita olivat huomanneet vastaajissa. Myöhemmin nämä taidot ovatkin nousseet pääjuutiksi, mitä opiskelijat hyödyntävät opinnoissansa tai tekevät työkseen. Opettajat saattoivat myös neuvoa omaa luokkaansa esimerkiksi siinä, mihin kannattaa hakea opiskelemaan esimerkiksi sen aikaista työllistymistilannetta ajatellen, sekä muutenkin auttaa kouluttautumisen muissa ongelmissa ja kysymyksissä.

”...ja se oli niinku tosi ihana se opettaja ja tosi kannustava ja niinku kannusti tosi paljon mua niinku tavallaan taiteelliseen työhön mitä niinku en ole ennen tavallaan ajatellut, että on niinku tavallaan ollut semmoinen yksi sysäys siihen, että täälläkin nyt opiskelee tuota graafista suunnittelua... Niin niin hän oli aivan ihana...” (H2)

Kouluista muutenkin nostettiin tekijöitä, jotka haastateltavat kokivat merkityksellisinä itseensä ja osaamiseensa nähden: jotkin vastaajat kokivat koulujen maantieteellisen sijainnin tai koon vaikuttaneen käsitykseen siihen, pärjäisivätkö he yliopistossa. Näitä korostettiin sellaisin perusteluin, että pienempien kuntien lukioissa opetukseen, ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen tai korkeakouluihin ohjaukseen ei panostettu lähes lainkaan. Koulutuspoliittisissa keskusteluissa on nostettu huolta siitä, miten maantieteellinen sijainti, segregoituminen tai koulujen laadullinen heikentyminen voi vaikuttaa koulunkäyntiin. Tämä sama haaste on havaittu myös aiemmin selvityksissä juuri perusopetuksen sekä toisen asteen opetuksen ja oppimisen eroavaisuuksissa sekä palveluiden tarjonnassa (Bernelius & Huilla 2021). Lisäksi koulujen levottomuus tai koulukiusaaminen nostettiin merkityksellisinä asioina koulunkäynnin sekä myöhempien koulutuksellisten valintojen suhteen.

Yllättävintä oli, että niille vastaajille, joilla perhe oli ollut tavalla tai toisella positiivisena tukena koulunkäynnissä, suorituspainet tulivat perheen sijaan useimmiten koulusta. He esimerkiksi kävivät sellaista koulua, jossa arviointi oli tiukkaa, tai törmäsivät kouluarjessa käytänteisiin, jotka lannistivat heitä. Näitä käytänteitä olivat esimerkiksi kokeiden palautus ”*huonoimmasta*

parempaan” -järjestyksessä sekä kouluviikkojen arviointi. On mahdollista, että nämä ovat tuoneet omia paineita siihen, miten vastaajat ovat kokeneet suoriutuvansa yliopistossa.

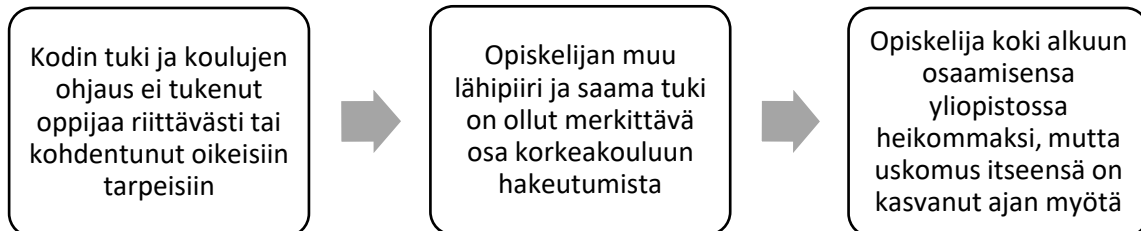
Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen teoriaan peilaten koulujen ohjaustoiminta ei ole kyennyt tarjoamaan riittävästi sellaista tukea ja ohjausta, joka olisi vastannut opiskelijoiden tarpeisiin. Riittävän syvää, yksilön elämäntilannetta huomioivaa ohjaussuhdetta ei ole luotu vastaajien kanssa, että he olisivat saaneet oman tilan tunnistaa omia voimavarojansa ja hahmottaa tulevaisuuden suunnitelmiansa. Yksilökohtainen ohjaus ei ole antanut vastaajille rohkaisua, vaan on jäänyt yleiselle, objektiiviselle tasolle, eli vastaajille pitkälti merkityksettömäksi. Taustalla voi ajatus yksilöstä autonomisena, itsenäisenä sekä itseohjautuvana tiedonhankkijana, joka jättää oppijan liian hataralle pohjalle sekä yksin valintojensa kanssa (Mietola 2010).

5.3. Johtopäätökset

Perheen koulutustason tuomat lähtökohdat ovat esiintyneet yliopisto-opiskelijoiden kokemuksissa lopulta kahdella tapaa: itsenäisenä pärjäämisenä läpi koulun ilman riittävää tuen saantia koululta ja kotoa, sekä jonkinasteisena epävarmuutena yliopistoon pääsemisessä ja siellä pärjäämisessä. Tukea on saatettu saada sekä perheeltä että koululta ohjauksen kautta, mutta se ei ole ollut laadultaan sellaista konkreettista tukea ja kannustusta, mikä olisi palvellut opiskelijoiden tarpeita omaa osaamista sekä minäpystyvyyttä samalla tukien.

Kuitenkin muun lähipiirin ihmisten tai tahojen tuodessa vastaajille kokemuksia yliopistosta tai kannustaessa sinne lähtemään on tullut esille juuri niitä malleja, jotka suhteellisen riskiaversion teorian mukaan ovat tärkeitä opiskelijan kouluttautumisen arvioinnissa. Esimerkiksi kavereiden vanhempien tarinat kouluttautumisesta, korkeakoulussa opiskelevan poikaystävänsä tuki tai sijaisäidin maisteritutkinto on antanut sellaista kimmoketta, joka on voinut vahvistaa opiskelijan näkemyksiä kouluttautumisen hyödyistä suhteessa riskeihin. Ne ovat myös tuoneet esille sellaista jatkuvan oppimisen aitoa innostusta, joihin opiskelijat ovat voineet samastua ja mikä on vahvistanut yksilöiden halua sekä minäpystyvyyden kokemusta sen verran, että yliopistoon on uskaltanut hakeutua. Lisäksi viranomaisten tai verkkovalmennusten tarjoama tiedonsaanti on auttanut opiskelijoita hahmottamaan omia tulevaisuuden suunnitelmiansa sekä selkiyttänyt käsityksiä siitä, mitä haluaa mahdollisesti opiskella. Ja kun opiskelija on hakeutunut yliopistoon

ja päässyt sinne, luotto omaan osaamiseen on ollut alkuun heikkoa. Kuitenkin uskomus omaan pärjäämiseen on kasvanut, sillä yksilö on huomannut, että lähtökohdistaan huolimatta hän onkin habitukseltaan sekä osaamiseltaan sopiva sekä osaava akateemiseen yliopistoon.



Kuvio 2: Johtopäätös tulkinnoista

Yllä olevassa kuviossa 2 olen hahmotellut tuloksieni johtopäätökset yksinkertaistettuun muotoon. Seuraavassa pohdintaluvussa tarkastelen tuloksia ja johtopäätöksiä laajemmin. Lisäksi arvioin tutkimustani kokonaisuudessaan sekä pohdin, millaisia jatkotutkimuksia ilmiön tiimoilta voitaisiin tulevaisuudessa tehdä.

6. Pohdinta

Tutkimuksessa tarkoitukseni oli tarkastella, onko ei-korkeakoulutetuista perheistä tulleiden yliopisto-opiskelijoiden kotitausta esiintynyt merkittävänä tekijänä kouluaikoina sekä korkeakouluun hakeutumisessa. Sosiaaliseen liikkuvuuteen liitetään ajatus ihanteellisesta meritokraattisesta yhteiskunnasta, jossa yksilön pärjääminen ja menestys olisi riippuvainen vain hänen lahjakkuuksistansa ja osaamisestaan. Yksilön lähtökohdat eivät olisi siis vaikuttamassa taustalla, vaan jokaisella olisi yhtäläiset mahdollisuudet menestykseen. (Härkönen 2010, 52.) Periaatteessa voisi sanoa, että jokainen tutkimuksessa haastattelemissa opiskelijoista on pärjännyt ja menestynyt omalla osaamisellansa hyvin korkeakoulussa sekä aiemmissa kouluissa taustoista huolimatta. Se on sitten eri asia, kuinka paljon sellaisia kokemuksia on tarjottu, joiden kautta haastateltavat ovat saaneet uskoa osaamiseensa ja menestymiseensä huolimatta siitä, mistä ovat lähteneet. Tuloksien perusteella en havaitse niitä paljoa.

Tämä tutkimus vahvisti Käyhkön (2011, 424) huomiota siitä, ettei kaikissa suomalaisissa perheissä kouluttautuminen tai koulussa menestyminen ole itsessään arvostettava asia. Joidenkin vastaajien perheissä koulunkäynnin arvostus oli vähäistä ja ruumiillista työtä arvostettiin enemmän. On helppo olettaa, että lapsen tai nuoren koulunkäyntiin panostaminen olisi kaikille perheille itsestäänselvyys, jolloin on myös helppo sivuuttaa perheissä nuoren eriävät mielipiteet koulunkäynnin suhteen. Erilaiset kokemukset koulun tärkeydestä ja koulutuksen arvottamisesta voi olla myös taustasyynä sille, miksi sosiaalinen liikkuvuus korkeakouluttautumisen myötä voi hankaloittaa perhedynamiikkaa.

Yksi haastateltavista tunnisti, kuinka opiskelijoiden heikot taustat voivat olla haasteeksi nuorille nykypäivänä koulun kentällä. Taustat voivat tulla merkittäväksi juuri koulujen eriarvoistumisella, jotka nykypäivänä nousevat juuri ”*eliittikouluista*” puhuttaessa, koulutuksen ranking-sijoitusten tekemisessä sekä jatkuvasti yleistyvillä maksullisilla valmennuskursseilla. Kouluttautuminen ja korkeakouluun hakeutuminen alkaa muistuttamaan kilpailua, joka edellyttääkin kodilta jo sellaisia pääomia, joita kaikilla ei ole välttämättä tarjota nuorelle opiskelijalle (Naumanen & Silvennoinen 2010, 77).

Lasten koulutustason yhteys vanhempien koulutustasoon on voinut vähentyä vuosien saatossa, mutta edelleen on havaittavissa selkeää jakautumista koulutuksessa lähtökohtien mukaisesti. Kotoa saatujen resurssien periytyminen vaikuttaa niin, ettei ihanteellisen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon mahdollisesti toteutuessa muu koulutuksellinen epätasa-arvoisuus heti katoa. Vaikka kuinka paljon taustoista johtuvia esteitä poistettaisiin koulujärjestelmästä maksuttomalla koulutuksella tai muilla toimilla, koulutuskulttuurinen perimä on vahvaa ja kasautuu edelleen vinoutuen yksilöille, vahvistaen epätasa-arvoisuutta paikassa, jossa sitä tulisi nimenomaan katkaista. (Kärkkäinen 2004, 289.) Siksi mielestäni tulisi koulun kentällä kehittää koulutuksen ja ohjauksen laatua huomioimaan muun muassa sitä, millaisista positioista opiskelijat ovat koulutusuraansa hahmottamassa.

Tutkimuksessani en saanut suoraa vastausta sille, koettiinko koulujen ohjaustoiminnan erottellevan vastaajia muita keskimääräistä heikommaksi oppijoina perhetaustojen vuoksi. Mutta ehkäpä se pelkästään, että ohjausta ei nähty merkityksellisenä, onkin merkittävämpi tulos: koulu- paikasta tai koulutusasteesta riippumatta opinto-ohjauksessa on vakavasti puutteita, jotka estävät laadukkaamman ohjauksen tarjontaa. Puutteellinen ohjaustoiminta voi tosi paljon vaikuttaa ohjattavan käsitykseen itsestään valintojen tekijänä sekä johtaa myös väärin koulutusvalintojen tekemiseen, mikä oli vuosina 2017–2018 yleisin syy keskeyttää toisen asteen opinnot (Niemi 2022, 5). Etenkin oppivelvollisuuden laajentuessa sekä korkeakoulutukseen pääsyn rajautuessa ensikertalaisikiintiön sekä todistusvalintojen vuoksi oikeilla koulutusvalinnoilla on suurempi painoarvo opiskelijan elämässä.

Toisaalta vastauksissa ilmennyt heikko ohjaus vaikuttaa laittavan vastuuta paljon opiskelijalle, olettaen hänen olevan oma-aloitteinen toimija. Itseohjautuva opiskelija vaikuttaa olevan tämän päivän koulutuksen ihanneopiskelija: hän on sellainen, joka pärjää itsenäisesti, löytää kaiken tarpeellisen informaation itse, kykenee omatoimiseen opiskeluun sekä osaa arvioida osaamistaan itse suhteessa tavoitteisiinsa ja kehitykseensä. Itseohjautuvan opiskelijan ihanne helposti antaa kuvan, että ohjaajat voivat jättää kaiken tiedonhaun yksilön harteille ja itse keskittyä yleismaailmalliseen ohjaukseen, joka palvelee vain osittain opiskelijoiden tarpeita. Helposti varjoon jää ne opiskelijat, jotka eivät ole selkeän erityisen tuen tarpeessa, mutta joille vähäinkin yksilöity tuki ja ohjaus olisi tarpeen. Ja onhan hyvin itsenäisesti pärjäävillä opiskelijoilla myös ohjauksen tarvetta. Onnistuneeseen opinto-ohjaukseen kuuluu monipuolisiin tulevaisuudensuunnitelmiin tutustuminen sekä opiskelijan omien vaihtoehtojen kartuttaminen, huolimatta siitä, onko se itseohjautuvaa vai ohjaajalähtöistä.

Kaikki vastaajat kertoivat, että olisivat halunneet saada vanhemmilta jonkinlaista tukea koulunkäyntiin, esimerkiksi hyväksyntää valinnoista tai enemmän läsnäoloa hankalien koulutehtävien parissa. Jokainen vastaaja kuitenkin samalla tiedosti, että heidän vanhemmillansa on koulustaustan takia rajallisemmat tavat avustaa koulunkäynnissä tai olla tukena koulutusvalintoja tehdessä. Useissa vastauksissa harmiteltiin sitä, ettei esimerkiksi koulun puolelta annettu vanhemmille eväitä nuoren koulunkäynnin tai jatko-koulutussuunnitelmien tukemiseen. Aiemmin on todettu, että opinto-ohjauksessa on vinoumaa siinä, millaiset perheet tulevat keräämään tietoa lapsiansa opiskelumahdollisuuksista. Ne perheet, joilla on jo resursseja, pääomaa sekä kiinnostusta tukea lastensa opiskeluita, saavat tavoitettavan informaation kouluilta lastensa tueksi. Ne perheet taas, joilla tällaista kiinnostusta tai resurssia ei ole, koulun oppilaanohjauksen tuki ei mene perille. (Mietola 2010, 172–173.) Tämä herättää mieleeni kysymyksen siitä, miten paljon koulu voi antaa tukea perheille sekä millaiseen tilaan tulisi koulujen ja kodin yhteistyö saada? Onko koulun ja kodin yhteistyötoiminnassa jotain sellaista puutteellisuutta, mikä jättää huomiotta enemmän lapsen opiskelussa tukea tarvitsevat perheet?

Tämän tutkimuksen tulokset ovat erittäin mielenkiintoisia koulun ohjausta ajatellen, etenkin, kun ohjaustoimintaa on muutettu viime vuosina tarpeiden mukaan: Oppivelvollisuuden laajentamisen myötä perusopetuslakiin säädettiin oppilaan oikeus saada tarpeidensa ja opetussuunnitelman mukaista oppilaanohjausta, joka kutsutaan myös *tehostetuksi henkilökohtaiseksi oppilaanohjaukseksi* (Perusopetuslaki 1998/628 § 11 a). Tähän kuuluu tarpeen arvioinnin sekä lisätyn henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi ura- sekä jatko-opintosuunnitelman laadinta. Tällaisen ohjauksen tavoitteena on uravaihtoehtojen tekeminen näkyväksi sekä koulutus- ja uravalintoihin liittyvien valmiuksien kehittäminen nuoren lähtökohdat ja tarpeet huomioiden. Tehostetun oppilaanohjauksen kohderyhmää olisivat oppilaat, joilla on hankaluuksia tehdä uravalintoja koskevia päätöksiä, ja jotka kokevat ahdistusta päätöksien tekemisestä. Heillä voi olla myös vaikeuksia muodostaa omaa mielipidettään jatkokoulutusvalinnoista ja erottaa oma sekä läheisten antama mielipide liittyen kouluttautumiseen. (Niemi 2022, 5–6 & 11.)

Lisäksi lukioissa on uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2019, 10) mukaisesti aloitettu tarjoamaan *jatko-ohjausta* opinto-ohjauksen lisäksi. Jatko-ohjausta tarjotaan niille opiskelijoille, jotka ovat suorittaneet opintonsa mutta eivät ole saaneet opiskelupaikkaa, jotka ovat eroamassa oppilaitoksesta tai joiden opiskeluoikeus on päättymässä. Opiskelijalla on opetussuunnitelman perusteiden sekä lukiolain (2018/714 § 25) mukaan oikeus saada jatko-ohjausta oppimäärän suorittamisvuotta seuraavan vuoden aikana. Tämä on hyvä lisäys

lukioihin ja palvelee hyvin etenkin heitä, jotka ovat epävarmoja valitsemastaan opinsuunnasta tai tarvitsevat apua väli vuoden aikana oman suunnan etsintään.

Tämän tutkimuksen johtopäätöksien pohjalta voin todeta, että monipuolisen tiedon lisääminen korkeakouluopinnoista - sekä ylipäänsä opinto-ohjauksen laadullinen kehittäminen – olisi tarpeen ohjauksessa. Lisäksi opinto-ohjauksen merkitystä ylemmillä peruskoululuokilla ja luki-ossa tulee nostaa opiskelijan tulevaisuudensuunnittelun kannalta suuremmaksi. On myös hyvä arvioida, miten yksilön kannalta koulutusmarkkinat avautuvat mahdollisuuksina tai rajoitteina, ja kuinka voisi opinto-ohjauksessa tehdä näkyväksi yksilön valintoihin vaikuttavia reunaehtoja sekä rakenteita. Opinto-ohjauksen tulisi siis kehittyä enemmän yksilön tarpeita huomioivaksi, mutta enemmän nuoren omaan asemaan sekä näkökulmaan positioituen.

Myös oppilaanohjausta olisi hyvä laajentaa tai kehittää eteenpäin myös niin sanotuksi ”*vanhempainohjaukseksi*”. Tässä voidaan yliopisto-opiskelun tietämystä jakaa myös vanhemmille järjestettävien tilaisuuksin, tasaten kotitaustan resurssien vaikuttavuutta ja merkitystä oppilaan kodin tuen tarjonnassa. Passiivisesti lapsen tukena olevien perheiden tukeminen nuoren koulutusvalintaprosessien aikana edistäisi perheiden toimijuutta myös muussa koulunkäynnin tukemisen vaiheissa.

6.1. Tutkimuksen kokonaisarviointia

Tutkimusaihe ilmionä ja laajuudeltaan yllätti todella paljon, vaikka olin itse kohderyhmää: kokemuksien moniulotteisuus ja erilaisuudet ajan sekä paikan mukaan vaikuttivat niin eri tavoin asioiden kokemiseen, vaikka paljon samankaltaisuuksia löytyi. Ilmiötä olisi voinut lähestyä monesta erilaisesta näkökulmasta, mikä toi haastetta jo kirjoitusprosessissa siihen, mitä lähteitä ottaa mukaan ja mitä rajata pois, sekä miten itse tutkimusryhmää rajaisi. Tutkimusaihetta sen laajuuden sekä moniulotteisuuden vuoksi oli myös toisaalta helppo rajata väljäksi, koska toiveena oli saada monipuolista kuvaa ilmiöstä. Koin myös, että pelkkä lähtökohtiin rajaus toimi herättelevänä kutsuna osallistumaan haastatteluun. Aihe ainakin herätti paljon kiinnostusta sosiaalisen median kanavissani ja nostatti paljon keskusteluja tuttavien kanssa.

Haastatteluissa nousi korkeakouluun hakeutumiseen sekä matalaan koulutustasoon liittyen paljon muuta huomioitavaa: esimerkiksi ns. ”nepsy”-tapaukset tai 90-luvun lama tulivat aiheina

yllätyksenä haastatteluissa, enkä osannut niitä ollenkaan huomioida. Lisäksi tähän tutkittaviksi olisivat mahtuneet helposti maahanmuuttajataustaiset, jotka olisivat tuoneet uuden, jopa kulttuurieroihin perustuvan näkökannan asioiden tarkasteluun. Nämä toisaalta olisivat hyvä vertailukohde tulevaisuuden jatkotutkimuksiin: jääkö korkeakoulun ulkopuolelle paljon muita potentiaalisia juuri maahanmuuttotaustan tai oppimisvaikeuksien vuoksi?

Avoimien kysymyksen valinta valmiin kysymyspatteriston sijaan vaikutti erittäin toimivalta ratkaisulta, koska siten haastateltavien ääni tuli parhaiten kuuluviin. Haastatteluissa tuntui, että toimin enemmänkin kuunteluoppilaana kuin haastattelijana. Lisäksi haastattelut saattoivat poiketa suuntiin, jotka avasivat enemmän näkökulmia otettavaksi huomioon ilmiön ilmenemisestä, kuten edellä avasin asiaa. Avoimet kysymykset antoivat selkeästi enemmän tilaa haastateltaville pohtia heille merkityksellisiä asioita esille nostettavaksi, eikä siten esimerkiksi heille kouluun hakeutumisessa tärkeät henkilöt tai merkittävät elämänmuutokset rajautuneet pois haastattelun aiheista.

Olin tyytyväinen siihen, kuinka sain luotua rennon ilmapiirin haastatteluihin. Minulle kerrottiin asioita luottamuksellisesti ja sain esitettyä kysymykseni sensitiivisesti, mutta myös ei-vihjailevaan sävyyn. Tämä oli toisaalta haastavaa, koska olin itse kohderyhmää. Omat kokemukseni kyseisestä tutkittavasta ilmiöstä ovat suhteellisen ”neutraaleja”: ohjausta en saanut vanhemmilta, eli olin itsenäinen oppija ja tiedonhakija läpi koulun, eikä koulustakaan muuta saanut kuin tsempejä korkeakoulutien valintaan. Se, mitä kuitenkin olen kokenut, ei välttämättä ole totuus, joka pätsisi kaikkiin tapauksiin. Jotkut samoista lähtökohdista tulleet voivat kokea kokemukseni samastuttavana ja ”oikeana”, esimerkiksi näen näissä tuloksissa paljon samastumispintaa omiin kokemuksiini. Toiset taas voivat olla eri polun kulkeneita sekä siten ajatella, että oma tarinani ei ole samastuttava. Huomasinkin itse tulkitessani aineistoja havaitsevani näitä eroavaisuuksia.

Tällaisessa tutkimuksessa, jossa tulokset perustuvat kerronnallisuuteen, *validiteetin* eli mitattavuuden arviointia on hankala toteuttaa sellaisenaan. Tulosten vastaavuutta todellisuuteen on haastava arvioida, sillä konstruktivismiin perustuva tutkimus ei välttämättä luo täydellistä kuvaa todellisuudesta. Tässä tuodaan enemmänkin näkemystä tietynlaisesta todellisuudesta tietyn vastaajaryhmän kokemusten kautta. (Purtilo-Nieminen 2009, 138.) Narratiivien ja kertomuksien tulkinnallisen tutkimukseni validiteetin arvioinnissa hyödynnän Purtilo-Niemisen (2009, 144–145) sekä Heikkisen (2015, 164–165) itse hyödyntämiä luotettavuuden ”mittaamisen” eli validoinnin periaatetta. Nämä validointiperiaatteet ovat seuraavat:

- 1) *Historiallisen jatkuvuuden periaate:* Kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet tuodaan lukijalle tiedettäväksi ja tutkimuskohde nähdään historiallisessa kontekstissaan. Tässä tapauksessa haastateltavien opiskelukokemusten kertomuksiin tutustuin kunnioittaen ja suhteutin ne siihen, mitä olen aikaisemmin avannut hyvästä ohjauksesta tai kouluttautumisen syistä. Eri ikäryhmiä oli edustettuna, joten koulukokemukset tulivat myös eri ajoilta, jolloin oli myös esimerkiksi koulujen käytännöissä ja vanhempien koulutuskäsityksissä eroavaisuuksia.
- 2) *Reflektiivisyyden periaate:* Tutkija tarkastelee omia ymmärtämysyhteyksiä suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Tutkijana pohdin kriittisesti omia alkuoletuksiani sekä omaa rooliani suhteessa tutkimukseen, analyysiin ja tapoihini tulkita kertomuksia. Kyseistä itsereflektiota olen käynyt tässä aikaisemmin läpi. Olen avannut myös teoriani valinnan sekä tutkimuskiinnostukseni heräämisen.
- 3) *Dialektisuuden periaate:* Tarinoiden tulkinta haastattelutilanteessa on dialoginen ja dialektinen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutteisesti tutkittavan kohteen kanssa, moniäänisyys huomioiden. Autenttisuuden saavuttaminen mielestäni saavutettiin suurimmilta osin haastatteluissa, sillä haastateltavien äänet pääsivät esille. Olen myös esittänyt yhteneväisyyksien lisäksi eroavaisuuksia, joita kertomuksista sekä kokemuksista löytyi osoittaen, ettei kyseessä ole yhtenäinen tutkimusjoukko.
- 4) *Toimivuuden periaate:* Tutkimus tuottaa jotain hyvää ja käyttökelpoista. Tutkimuksen tulokset voivat tuottaa jotain kehittämistarpeita esimerkiksi opinto-ohjaukseen tai vanhempien tukemiseen lasten ja nuorten opintojen aikana, sekä perheen ja koulun yhteistyön vahvistamiseen.
- 5) *Havahduttavuuden periaate:* Tutkimus saa lukijan katselemaan maailmaa uudella tavalla. Saako tutkimus uudistamaan ihmisten näkemyksiänsä ja käytänteitä ilmiöstä? Kuinka tutkimus herättää tutkittavaan ilmiöön liittyviä mielikuvia? Tämän koen jäävän lukijan omaksi arvioitavaksi, mutta itseäni ainakin positiivisten kokemusten kuuleminen ilahdutti, kun taas surullisten kokemusten kuuleminen sai kokemaan haikeita tunteita.

Tyypillistä tilastotutkimuksen *reliabiliteetin* eli luotettavuuden arviointia voidaan tehdä narratiivisessa tutkimuksessa *läpinäkyvyyden* käsitteellä (Purtilo-Nieminen 2009, 140). Tämän tutkimuksen uskottavuutta läpinäkyvyyttä olen yrittänyt mahdollisimman paljon tuoda esille kuvaamalla aineistonkeruun, itse aineiston sekä analyysitavan mahdollisimman tarkasti sekä perusteellisesti. Lisäksi suorat lainaukset aineistosta toin mukaan tukemaan tulkintojani sekä osoittamaan päätelmieni relevanttiuden suhteessa saamiini vastauksiini. Oma asemaani tutkijana sekä kohderyhmään kuulvana olen myös avannut tutkimuksessani osoittaakseni, että huomioin oman itseni merkityksen esimerkiksi tulkinnoissa tai aiheen näkökulman valinnassa.

Tämän tutkimuksen *siirrettävyys* riippuu siitä, onko mahdollista saada sisällöltä yhdenmukaisempia vastauksia: se vaatisi tiukempien haastateltavien kriteerien laadintaa, esimerkiksi iän tai opiskeluvuosien mukaisesti. Lisäksi siirrettävyyteen voi vaikuttaa se, millaisia taustarajoitteita

todella valitsee: oman rajauksen tein perheen koulutustaustaan, mutta olisin voinut helposti ottaa rajaaviksi tekijöiksi myös sosioekonomisen aseman, jolloin olisin ottanut huomioon myös esimerkiksi työtaustan tai taloudellisen näkökulman haastateltavia valitessa. Koska omat kriteerini olivat väljät ja tein toisaalta perhetaustoihin tiukan näkökannan rajauksen koskemaan pelkästään matalaa koulutustaustaa, tutkimuksen siirrettävyys olisi mahdollista näillä puitteilla. Kuitenkin kun tutkijana tekee aineiston tai aineistonkeruun rajausta, samalla rajautuu mahdollisuudet ilmiön moniulotteiselle ymmärtämiselle (Kaikkonen 1999, 434). Ehkä rankka rajaus mahdollistaakin sen, että joku toinen voi ottaa toisenlaisen rajauksen ja pyrkiä saamaan monipuolisempaa näkemystä ilmiölle, joka itsessään on hyvin laaja ja moniulotteinen.

Huomasin nopeasti, että haastatteluissa alkoivat samat asiat toistua eli aineistossa oli saavutettu tietyn tason *kyllääntyneisyys* pienelläkin vastaaja-aineistolla. Varmasti isommalla vastaajamäärällä olisi saatu moniulotteisempia näkökulmia ilmiöön, mutta asioiden toistuvuus on hyvä merkki sille, että selkeitä avainhavaintoja on löydetty tutkimuksesta. Kielellisiä tulkintoja voi jokainen tehdä eri tavoin haastatteluista, mutta itse koen, että olen tulkintani ovat yksi yhteen aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna (Esim. Käyhkö 2011, Käyhkö 2013 & Kuusela 2016), joista saatiin samankaltaisia jaotteluita opiskelijoiden kokemuksista sekä opiskeluelämän kertomuksista. Myös teoriani pääomista, reproduktioista sekä kouluttautumisen hyötysuhteen arvioinnista toimivat tuloksieni tulkinnassa tukena ja koin, että ne liittivät opiskelijoiden kokemukset sekä teoriaosuuden pohdinnat yhteen. Jos teoriaosuus nosti esille sitä, millaisia syitä on matalan koulutustason periytyvyydelle, tulokseni nostivat lisää tekijöitä konkreettisesta elämästä ja todellisuudesta sille, mitkä tekijät voivat johtaa näihin teorian tilanteisiin ja syihin.

6.2. Jatkotutkimusideoita

Tästä tutkimuksesta saatavia jatkotutkimuksia voi jakaa kahteen eri kategoriaan. Yhtäältä voidaan lähteä jalostamaan ilmiön tutkintaa ottamalla erilaista näkökulmaa opiskelijoiden kouluttautumiseen ja mahdollisesti tehdä vertailua eri ryhmien kokemuksista. Toisaalta voidaan myös harkita jatkotutkimukseksi asioiden kehittämistä sekä arviointia sen perusteella, mitä tämän tutkimuksen tuloksista sekä johtopäätöksistä nousi esille.

Tutkimukseeni osallistuneet olivat henkilöitä, jotka ovat tulleet akateemiseen oppimiseen näiden ei-niin-suotuisista perheolosuhteista: perheistä, joissa ei olla tarjottu käytännön tietoa yliopisto-opinnoista, mutta joissa osalla emotionaalinen tuki opinnoissa kannustamiseen on ollut riittävää. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi rajaukseni vuoksi se osuus väestöstä, joille tuki ei ole ollut riittävää jatkokouluttautumiseen ja jotka ovat luopuneet tällaisista korkeakouluttautumisen haaveista. Jatkotutkimuksen kannalta olisi erittäin ideaalia, jos voitaisiin tavoittaa nämä yksilöt ja selvittää, millaisten resurssien tai tuen puutteet saivat heidät luopumaan jatko-opintoja koskevista tulevaisuudensuunnitelmista. Lisäksi saataisiin mahdollisesti tietoa siitä, mitä olisi pitänyt olla toisin, jotta he olisivat voineet lähteä korkeakouluun opiskelemaan heille mieluista alaa. Voisi kuvitella, että etenkin oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevilla voi olla paljon pärjäämättömyyden tunnetta sekä negatiivisia kokemuksia, jotka estävät heitä kouluttautumasta pakollisia kouluasteita pidemmälle.

Haastateltavista löytyi kahdenlaista perheen ikäryhmää sekä koulunkävijäryhmää. Näiden opiskelijaryhmien välinen tuen saanti oli selkeästi erilaista sekä koululta että vanhemmilta. Vastauksissa nostettiin esimerkiksi 90-luvun laman aika, joka koettiin vaikuttavan koulussa viihtymiseen sekä perheen asemaan ja dynamiikkaan vanhemmalla vastaajaryhmällä. Nuorempi vastaajaryhmä nosti taas koulujen suorituspaineeet esille vastauksissaan. Mikä kaikki on muuttunut koulunkäynnissä, kouluttautumiseen suhtautumisessa ja koulun ohjauksessa niin lyhyessä ajassa, joka on vaikuttanut myös opiskelijoiden saamaan tukeen?

Lisäksi vartenotettavina jatkotutkimuksen alueena näkisin statusalaa opiskelevien nuorten koulunkäynnin. Valitettavasti tutkimukseeni ei osallistunut statusalaa opiskelevia, joiden korkeakouluun hakeutumista ja ylipäänsä koulupolkua olisi saanut verrata muiden alojen opiskelijoiden polkuihin. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat Lapin yliopistosta, jonka tarjoamista tutkintoaloista suurin osa on naisvaltaisia, eikä juurikaan statusaloja ole, paitsi oikeustieteellinen ala. Jatkotutkimusta sekä laajempaa näkökantaa ajatellen olisi hyvä, jos tutkimusta voisi tehdä myös erilaiset tiedekunnat omaavissa yliopistoissa, joissa myös opiskelijoiden sukupuoli jakauma sekä statusalojen määrä ja määritys on erilainen. Esimerkiksi Helsingin yliopistosta, jossa statusaloja on rutkasti enemmän sekä miesvaltaisia aloja löytyy, voisi saada erilaista kuvaa korkeakouluun hakeutumisesta ja oppijoiden osaamisen kokemuksista. Myös ammattikorkeakoulutus on sellainen, johon tätä tutkimusta voisi soveltaa ja siten verrata, onko käsitykset korkeakouluttautumisesta erilaiset verrattuna yliopistoon hakeutumiseen.

Härkösen ja Sirniön (2020) koulutussiirtymiä tarkasteleva raportti näytti, että nivelvaiheina toisen asteen koulutus ja etenkin lukio toiseen asteen opinahjona eriyttää eniten opiskelijoita, sekä selittää jopa 80 % koulutuksen eriarvoisuudesta toisen asteen valinnan mukaan. Eriyttävyys johtunee toisaalta vanhempien halusta oman jälkipolvensa kouluttautumisesta sekä ylioppilastutkinnon suorittamisesta, toisaalta lukion käyminen koetaan enemmän ovia avaavina korkeakoulutukseen useammin mitä ammatillinen koulutus. Tämän vuoksi sillä, mitä valitsee toisen asteen opintojen suorituspaikaksi sekä tutkinnokseen, on kauaskantoiset vaikutukset kouluttautumisen ja siten eriarvoisuuden kanssa. Tämä selittää osaltansa sen, miksi tulokseni ovat mitä ovat: lukio tarjoaa yleissivistävän opetuksensa lisäksi sellaisia varmemman ponnahduslaudan yliopistotutkinnon suorittamiseen. Näillä ajatuksilla sekä tutkimukseni tuloksieni perusteilla koen, että jo peruskoululaisten ajatuksia ja kokemuksia mahdollisuustensa toisen asteen koulutuksessa, korkeakoulutuksessa taikka omasta koulutuksellisesta minäpystyvyydestään voisi kartoittaa jatkotutkimuksena. Näillä tiedoilla voitaisiin myös sisällöllisesti kehittää oppilaanohjausta peruskouluissa palvelemaan monipuolisemmin oppilaiden koulutukseen liittyviä tiedontarpeita sekä selkiyttämään toisen asteen opintojen siirtymävaiheen valintoja.

Myös ammattikoulun ohjaustoiminnan kokemukset olisivat hyvä tutkimuskohde tuloksiin viitata. Millä perustein ammattikoulussa ohjataan jatkokouluttautumaan tai työelämään? Ja minkälaisena koetaan ammattikoulusta yliopistoon siirtyminen opiskelijoiden näkökulmasta? Nämä kiinnostavat jatkotutkimuksina myös siksi, että ammattikoulutukseen tuntuu edelleen liittyvän ajatus ”kädentyöläisyydestä”, jota taas yliopisto ei täysin ole: tämä voi olla asia, jota punnitaan ammattikoululaisen kouluttautumisen valinnoissa varmasti paljon.

Niemen (2022) esittelemä peruskoulujen oppilaanohjaus on vasta aluillaan ja lukioissa uuden opetussuunnitelman perusteiden myötä myös jatko-ohjaus on ollut lyhyen aikaa lukioiden tarjoamana toimintana. Näiden kahden uuden ohjauksen toimivuutta sekä hyötyjä olisi mielenkiintoista tarkastella seurantatutkimuksella sekä tilastoinneilla. Kuinka paljon ohjauksen uudet muodot ehkäisevät koulutuksesta pudottautumista tai antavat lisää hyödyllistä ohjausta nuorten tarpeita palvellen? Voivatko nämä ohjauskäytännöt auttaa siinä, ettei niin paljoa vääriä koulutusvalintoja tehtäisi ja että mahdollisimman moni nuori löytäisi oman opinsuuntansa lopullisen keskitien hyvissä ajoin?

Lopuksi yhtenä jatkotutkimuksen ideana voisi olla selvitys siitä, millaiseksi kodin sekä koulun ohjaustyötä tulisi kehittää. Mitä koti ja vanhemmat toivoisivat saavansa koululta ja minkälaiseen yhteistyöhön koulu toivoo vanhempien sitoutuvan nuoren koulunkäyntiä ja

ohjaustoimintaa ajatellen? Millaista tietoa olisi hyvä jakaa perheille? Onko jotain, mihin tässä yhteistyössä voisi panostaa, ajatellen lapsen tai nuoren etuja esimerkiksi tuen saannissa koulussa sekä kotona? Kodin ja koulun yhteistyötoiminta on toisinaan oma pirallinen ongelma kouluissa, mutta näiden kahden toimijan käsitysten selvittäminen yhteistyötoiminnastaan sekä sen kehittämistä olisi arvokasta tietoa juuri nuoren tuen tarpeita ajatellen.

Lähteet

- Aittola, T. Peter Berger ja Thomas Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa Aittola, T. (toim.) 2012. *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Gaudeamus. Helsinki. 57–75.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisu Nro 2021:7. Valtioneuvosto. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162857>
- Bourdieu, P. The forms of capital. Teoksessa Richardson, J. (toim.) 1986. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT. Greenwood. 15–29.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. 1997. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 3(9), 275–305.
- Breen, R. & Yaish, M. Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making. Teoksessa Fields, G. S., Grusky, D. B. & Morgan, S. L. (toim.) 2006. *Mobility and inequality: frontiers of research in sociology and economics*. Stanford University Press. 232–254.
- Bruner, J. 1987. Life as Narrative. *Social Research* 54(1), 11–32.
- Coleman, J. 1966. *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Coleman, J. S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94. 95–120.

- Eskelinen, N., Erola, J., Karhula, A., Ruggera, L. & Sirniö, O. Eriarvoisuuden periytyminen. Teoksessa Mattila, M. (toim.) 2020. *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. Kalevi Sorsa-säätiö. Helsinki. 127–155.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino. Tampere.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Heikkinen, H. L. T. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Jyväskylä. 149–168.
- Hänninen, V. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa Pietilä, A.-M., & Länsimies-Antikainen, H. (toim.) 2008. *Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 45. Kuopio. 121–141.
- Hänninen, V. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Jyväskylä. 168–185.
- Härkönen, J. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Erola, J. (toim.) 2010. *Luokaton Suomi. Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus. Helsinki. 51–67.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. 2020. Koulutuksen ylisukupolvinen eriarvoisuus on kasvanut. Tackling Inequalities in Time of Austerity. *Policy Brief* 3/2020.
- Juutilainen, P-K. 2003. *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92. Joensuun yliopisto.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 30(5), 427–435.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten koulusaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus* 33(3–4), 37–58.

- Kiilakoski, T. 2012. *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tutkimusinventaario: Nuorisotutkimuksen nuorten koulukokemuksista*. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa Raivola, R. (toim.) 2000. *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki. 51–69.
- Kortteinen, M. & Elovainio, M. Millä tavoin huono-osaisuus periytyy? Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) 2012. *Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012*. Opetusministeriö & Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki. 153–163.
- Kosunen, T. 2021. *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35.
- Kulmala, A. 2006. *Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Kupiainen, K. 2009. *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kuusela, S. Työläisperheestä yliopistoon. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) 2016. *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä. 155–195.
- Kärkkäinen, T. 2004. *Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen: sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen*. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Käyhkö, M. 2011. Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheessä. *Kasvatus* 42(5), 415–426.
- Käyhkö, M. 2013. Hivutautuen kohti vierasta maailmaa: työläistyttöjen tie yliopistoon. *Naistutkimus* 26(1), 19–31.

- Laitinen, M. & Uusitalo, T. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimuksessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) 2008. *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi. 106–154.
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. 2010. Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus* 28(1), 39–55.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42(1), 46–57.
- Lehti, H., Erola, J. & Karhula, A. 2019. *The Heterogeneous Effects of Parental Unemployment on Siblings' Educational Outcomes*. Ecosystems and Environment Research Programme. Helsinki.
- Liljander, J.-P. Pierre Bourdieu – koulutus, symbolinen väkivalta ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa Aittola, T. (toim.) 2012. *Kasvatustieteiden tutkimus*. Gaudeamus. Helsinki. 138–161.
- Lukiolaki 2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Mietola, R. Reippaasti itsekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, ohjaus koulutus- ja ammatinvalintaan ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino. Tampere. 156–186.
- Mietola, R. & Lappalainen, S. ”Hullunkurisia perheitä”. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. *Kenen kasvatusta? Vastapaino*. Tampere. 112–136.
- Myrskylä, P. 2009. *Koulutus periytyy edelleen. Tilastokeskuksen hyvinvointikatsaus 1/2009*.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Erola, J. (toim.) 2010. *Luokaton Suomi. Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus. Helsinki. 67–89.
- Niemi, P. 2022. *Tehostettu ja henkilökohtainen oppilaanohjaus*. Oppaat ja käsikirjat 2022:2. Opetushallitus. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tehostettu_ja_henkilokohtainen_oppilaanohjaus_0.pdf

- Niemi, R. & Heikkinen, H. L. T. 2008. Kenen äänellä koulusta kerrotaan? Narratiivinen ote eletyn pedagogiikan tutkimuksessa. *Nuorisotutkimus* 26(4), 3–14.
- Nori, H. 2011. *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenoiloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, 309.
- Nori, H., Juusela, H., Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. 2021. *Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa*. GATE-hankkeen loppuraportti. Saatavilla www-muodossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162889>
- Nori, H. & Vanttaja, M. 2018. Pitkä tie yliopistoon. *Aikuiskasvatus* 38(4), 276–290.
- Onnismaa, J. 2014. R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjaus. *Aikuiskasvatus*, 34(4), 296–300.
- Opetushallitus. 2014a. *Hyvän ohjauksen kriteerit*. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf
- Opetushallitus. 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1. Saatavilla www-muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162077/OKM_2012_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012b. *Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 28. Saatavilla www-muodossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75345/tr28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paananen, S. Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) 2008. *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.

- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus: Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. & Auvinen, P. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Psykologien kustannus.
- Pekkari, M. 2006. *Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena*. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) 2017. Opin polut ja pientareet. *Nuorisobarometri 2017*.
- Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative studies in Education* 8(1), 5–23.
- Purtilo-Nieminen, S. 2009. *Tie yliopistoon – Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista*. Acta Universitatis Lapponiensis 166. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Puusa, A. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto. 73–88.
- Puusa, A. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto. 114–126.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro Oy.
- Rytkönen, M. Laadullinen tarkastelu koulutuksen valikoituvuuteen – Kulttuurinen pääoma koulutuksen periytyvyyden mekanismina. Teoksessa Saari, J., Aarnio, L. & Rytkönen, M. (toim.) 2015. *Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa*. Otus 51/2015. 109–151.
- Suomen opinto-ohjaajat ry. 2009. *Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet*. Saatavilla www-muodossa: <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/> (Luettu 24.3.2022)

- Takala, S. Jerome Bruner: kasvatuksen, kielen ja kulttuurin monitieteinen uranuurtaja. Teoksessa Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (toim.) 2002. *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. 307–335.
- Tolska, T. 2002. *Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopisto.
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen, J., Koski, L., Tamminen, M. & Tuononen, M. 2018. Nuori ja perhe: Toimintakäytäntöjä, merkityksenantoja ja suunnanottoja koulutussiirtymissä. *Nuorisotutkimus*, 36(2), 19–34.
- Vehviläinen, S. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. Yliopisto-opiskelijoiden opintourat. Teoksessa Stenström, M., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. (toim.) 2012. *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 191–285.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Hei kanssaopiskelijat!

Olen kasvatustieteiden maisteriopiskelija Lapin yliopistosta ja työstän tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaani, joka käsittelee ei-korkeakoulutetuista perheistä tulleiden yliopisto-opiskelijoiden koulupolkua ja yliopistoon hakeutumista. Tarkastelen aihetta koulujen opinto-ohjauksen sekä perheen tarjoaman tuen kautta. Tutkimukseni on laadullinen narratiivinen tutkimus, johon kerään aineiston kerronnallisella teemahaastattelulla.

Tavoittelen nyt siis yliopisto-opiskelijoita tai vastavalmistuneita eri opinaloilta, vuosikursseilta, ainejärjestöistä sekä tiedekunnista osallistumaan haastatteluun, ainoana kriteerinä, että opiskelijan vanhempien koulutustaso on korkeintaan toisen asteen (lukio/ammattikoulu), opistoasteen tai perusasteen koulutus.

Olisitko kiinnostunut vastaamaan?

Haastattelu kestäisi arvioltaan n. 30 min-1 h, ja haastattelut toteutettaisiin Teamsin, Zoomin tai muun vastaavan etäyhteysvälineen avulla. Haastatteluja käytetään vain opinnäytetyön tekoa varten ja ne toteutetaan anonyymisti, eli nimeäsi tai muita yksityistietoja ei jaeta tutkielmassa eikä tekstistä siis voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Haastatteluaineistoa säilytetään tieturvallisesti koko tutkimusprosessin ajan siten, että vain minä käsittelen sitä, ja aineistomateriaali hävitetään kokonaisuudessaan heti tutkielman valmistuttua. Haastattelussa käytetään äänitallennusta, joka on myös vain minun kuunneltavissa, ja joka myös hävitetään muun haastattelumateriaalin hävittämisen mukana.

Jos kiinnostuit haastatteluun osallistumisesta, laitathan vapaamuotoisesti sähköpostia osoitteeseen smorko@ulapland.fi, niin sovitaan aikatauluja tarkemmin. Annan myös mielelläni lisätietoja tutkielmastani tai haastattelun toteutuksesta, jos jokin asia jäi askarruttamaan.

Kiitoksia tosi paljon jo etukäteen! 😊

Syysterveisin,

Salla Morko

Liite 2. Haastateltaville lähetetty kuva haastattelurungosta

Haastattelun runko

Aineiston keruutapa on kerronnallinen teemahaastattelu, jossa keskustelumaisesti ja kertojalähtöisesti käydään koulupolkusi läpi tähän päivään asti. Tässä alustavaa tietoa siitä, millainen on haastattelun runko ja joitain teemoja, joita haastattelussa käsitellään. Tutustu teemoihin rauhassa haastatteluun valmistautumiseksi.

1. Taustakysymykset

Millainen on oma aiempi opiskelustausta?
Mitä alaa opiskelet/opiskelit, kuinka monta opintovuotta takana?
Millainen on vanhempien koulustausta?



2. Oman opinpolun alku

Millainen koulunkävijä olit peruskoulussa?
Miten perheesi tuki koulunkäyntiä peruskouluajana?
Millaisia muistoja on opinto-ohjauksesta?
Oliko millaisia tulevaisuuden haaveita?



3. Toisen asteen opinaika

Millä mielin lähdit toisen asteen opintoihin?
Millainen oli perheesi tuki toisen asteen opinnoissa?
Millaista oli opinto-ohjaus, millaista ohjausta sait?



4. Kohti korkeakoulua (ja sen yli!)

Miten ja milloin päätit hakea yliopistoon opiskelemaan?
Miten perhe suhtautui korkeakouluun hakeutumisen haaveisiisi?
Millaista oli se opinto-ohjaus, jota sait korkeakouluun hakeutumiseen liittyen?



Muista!

Haastattelussa saat kertoa oman koulupolkusi nykypäivään asti sekä saat jakaa vapaasti juuri niitä kokemuksia, tilanteita, asioita ja muistoja, jotka koet itsellesi merkityksellisiksi.

