



Koivisto Aleksis

Koulutustason periytyminen ja koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Koulutustason periytyminen ja koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa (Aleksi Koivisto)

Kandidaatintutkielma, 38 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2018

---

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia syitä liittyy koulutustason periytyvyyteen Suomessa ja miten koulutustason periytyvyys näyttäytyy koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Lisäksi työssä tulee ilmi, miten koulutus ohjailee ihmisen elämänkulkua nykyisen kaltaisessa suomalaisessa tietoyhteiskunnassa.

Tutkielma perustelee itseään muun muassa aihepiirin ajankohtaisuudella, tuoreissa tutkimuksissa on havaittu, koulutustason periytyvän nykyään jopa vahvemmin sukupolvien sisällä kuin muutamia vuosikymmeniä sitten. On myös havaittu, että tietyt yliopistoalat elitistivät. Tutkielma pyrkii tuomaan päivänvaloon ne tekijät jotka vaikuttavat lisääntyneen koulutuksen periytyminen taustalla, sekä vastaamaan osaltaan siihen, millaisia ongelmia koulutuksen periytyminen tuottaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle.

Työssä käytetty tutkimusmenetelmä oli kuvaileva kirjallisuuskatsaus, pyrkien esittämään tutkittavan ilmiön laaja-alaisesti. Lähteinä käytettiin koti- ja ulkomaisia tutkimuksia aiheeseen liittyen. Tutkielman luotettavuutta on pyritty ylläpitämään valitsemalla lähdekirjallisuudeksi uudehkoja tutkimuksia ja artikkeleita kansainvälisesti tunnetuista julkaisuista.

Lähdekirjallisuuden valinnassa on myös kiinnitetty huomiota tutkijoiden meritoituneisuuteen.

Tutkielmassa selvisi, että koulutustaso periytyy Suomessa erityisesti sosialisatioprosesseissa tapahtuvien normien, arvojen, tietojen, taitojen ja käyttäytymismallien siirtymisen myötä. Näin ollen vanhempien sosioekonomisella taustalla on merkitystä sille, millaisia tietoja ja taitoja he välittävät eteenpäin lapsilleen tai huollettavilleen. Vaikka Suomessa on maksuton koulutusjärjestelmä, vaikuttaa koulutuksen periytymiseen kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman lisäksi myös taloudellinen pääoma. Koulujen kiihtyvällä eriytymiskehityksellä voidaan nähdä olevan myös merkittävä rooli koulutuksen periytymisessä ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa.

Tasa-arvonäkökulmasta koulutuksen periytyminen on ongelmallista erityisesti, koska koulutus määrittää yhteiskunnassamme voimakkaasti ihmisen muita elämänkulun mahdollisuuksia, kuten työllistymistä. Tutkielma ei kuitenkaan vastaa siihen, tuottaako epätasa-arvoinen koulutusjärjestelmä koulutuksen periytyvyyttä, vai koulutuksen periytyvyys koulutuksellista epätasa-arvoisuutta.

Jatkotutkimukset koulutustason periytyvyydestä ja koulutuksellisesta tasa-arvosta ovat tarpeen, sillä mikäli kehitys jatkaa nykyisellä linjallaan, periytyvyys ja epätasa-arvo lisääntyvät.

Avainsanat: periytyvyys, koulutus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, eriytyvät koulut

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman lähtökohdat</b> .....	<b>7</b>
2.1	Tutkimuskysymykset .....	7
2.2	Kirjallisuuskatsaus .....	7
<b>3</b>	<b>Keskeisimmät käsitteet</b> .....	<b>9</b>
3.1	Sosioekonominen asema ja pääomat .....	9
3.2	Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.....	11
<b>4</b>	<b>Koulutuksen merkitys ja tehtävät</b> .....	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>Koulutustason periytyvyys Suomessa</b> .....	<b>18</b>
5.1	Sosioekonomisen taustan ja koulutustason periytyvyyden yhteys .....	18
5.2	Miksi koulutustaso periytyy? .....	21
5.3	Koulutuksen periytymisen tuottamat tasa-arvolliset haasteet .....	26
5.4	Koulujen eriytyminen koulutuksellisen tasa-arvon haasteena .....	28
<b>6</b>	<b>Tulosten yhteenveto ja pohdinta</b> .....	<b>34</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>37</b>

# 1 Johdanto

Koulutusjärjestelmämme on pyrkinyt tasoittamaan oppilaiden taustoista johtuvia eroja, mutta tilanne on muuttumassa toiseksi (Korkeakivi, 2016). Tutkimuksissa on havaittu, että koulutustausta periytyy Suomessa melko voimakkaasti. On havaittu, että yliopistokoulutettujen vanhempien lapsista noin 60 prosenttia jatkaa opintojaan yliopistoon ja vastaavasti ei-yliopistokoulutettujen lapsista vain 15 prosenttia (Koskela, 2016, 118). Risto Rinteen mukaan korkeasti koulutettujen vanhempien lapset päätyvät korkeakouluun seitsemän kertaa useammin kuin kouluttamattomien. Lukioon puolestaan hakeutuu viisinkertainen määrä korkeakoulutettujen lapsia suhteessa muihin. (Korkeakivi, 2016.) Myös Helsingin yliopiston oikeushistorian ja roomalaisen oikeuden professori Jukka Kekkonen on ilmaissut huolensa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kasvusta ja koulutuksen periytyvyyden lisääntymisestä, joka näkyy esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden sosiaalisen taustan muutoksena. Hänen mukaansa yhä useammat suosituimpien tiedekuntien, kuten lääketieteellinen ja oikeustieteellinen tiedekunta, opiskelijat tulevat ”keskiluokan, ylemmän keskiluokan ja yläluokan kodeista.” Kekkonen kirjoittaa Opettaja-lehden (2016, 36) ”Keskustelua”-palstalla: ”Me emme halua paluuta luokkayhteiskuntaan ja vielä vähemmän sääty-yhteiskuntaan.”

Paul Willis selvitti 1970-luvulla, miksi brittiläisessä yhteiskunnassa keski- ja työväenluokkaiset nuoret siirtyivät tavallisesti taustaansa vastaaviin töihin. Hänen mukaansa ei ollut vaikeata selittää, miksi keskiluokkaiset nuoret tekevät näin, mutta häntä ihmettytti, miksi työväenluokkaiset nuoret eivät pyrkineet aktiivisesti nostamaan luokkaansa, vaan suostuivat vastaanottamaan huonosti palkattua ja fyysistä työtä. Willisin tutkimus oli tietyllä tapaa urauurtava, sillä se pyrki löytämään syitä yhteiskunnallisen aseman periytymiselle muualta kuin lahjakkuudesta ja/tai yksilön kyvykkyydestä. Hänen mukaansa tähän asti oli katsottu, että ammatissa ja koulunkäynnissä menestymisen edellyttämät lahjat muodostavat käyrän, joka laskee sitä mukaa, mitä vähemmän henkilöllä on näitä lahjoja tai kykyjä. Tuolloin katsottiin, että huonosti palkattuihin ammatteihin päätyvät työväenluokkaiset olisivat kyvyttömiä muuhun. Willisin mukaan selitys oli aivan liian yksinkertainen ja hän puolestaan väitti: ”Ei (siis) voida lähteä liikkeelle siitä, että kyvyt muodostavat ammatti- tai luokkarakenteessa jatkuvasti laskevan käyrän, vaan on oletettava, että siinä on eri kulttuurimuotojen edustamia jyrkkiä katkoksia.” (Willis, 1984, 1-2.) Näin ollen syyt

koulutuksen ja yhteiskuntaluokan ylisukupolviselle uusiutumislle löytyisivät jostain muualta kuin yksilön synnynnäisistä kyvyistä.

Risto Rinteen mukaan on olemassa kouluja, joihin lapsi pyritään saamaan, ja kouluja joita pyritään välttämään kaikin keinoin. Valikoiminen ja eriytyminen alkaa jo varhaiskasvatuksessa, jatkuen ja kiihtyen läpi koulutusputken aina uudelle asteelle siirryttäessä. Koulujen eriytymisen syyksi hän nostaa vanhempien vapauden valita lapsensa koulupaikka. (Korkeakivi, 2016.)

Koulutukseen on viime vuosina tehty leikkauksia, joiden tulokset eivät välttämättä näy vielä, mutta on mielenkiintoista nähdä mihin suuntaan ne ajavat koko suomalaista koulutusjärjestelmää. Samaan aikaan kouluissa on käynnissä voimakas digitaalinen vallankumous ja esimerkiksi monet oppimateriaalit ovat siirtyneet sähköiseen muotoon. Eräänä tämän tutkimuksen lähtökohtana onkin pelko siitä, että suomalainen koulutusjärjestelmä on ajautumassa kohti aiempaa suurempaa epätasa-arvoa. Eräänä esimerkkinä Helsingin sanomien hiljattain julkaistu artikkeli (Valtavaara, 2017), jossa kerrotaan korkeakoulujen pääsykoepreppauksia tarjoavien valmennuskurssifirmojen kääntäneen katseensa kohti peruskouluja pääsykoeuudistusten myötä. Artikkelissa kerrotaan, että lääketieteelliseen tiedekuntaan valmentavat pääsykoekurssit maksavat nykyisellään jopa 7000 euroa. Tämä on huomattava summa, jota kaikilla perheillä ei välttämättä ole mahdollisuutta tai halua maksaa. Näin ollen valmennuskurssit epätasa-arvoistavat hakijoita taloudellisten mahdollisuuksien perusteella. Perheen taloudellinen asema siis määrittää jo nykyisellään mahdollisuuksia päästä sisään tietyille aloille yliopistoissa. Uutisen perusteella on uhkana, että tämä siirtyy yhä alemmille koulutusasteille. Tasa-arvon kannalta kyseessä on ongelma, sillä lapsi ei tietenkään itse voi vaikuttaa siihen, millaisia resursseja hänen vanhemmillaan on tarjota.

## **2 Tutkielman lähtökohdat**

### **2.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkielmassa mielenkiinnon kohteena on suomalaisessa yhteiskunnassa nähtävissä oleva koulutustason ja yhteiskunnallisen aseman voimakas periytyminen. Miksi ylistetystä Suomessa vallitsevasta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta huolimatta koulutustaso periytyy suomalaisissa perheissä ja yhteisöissä? Kuten tutkielman johdannossa esitettiin, tutkimuksissa on havaittu vanhempien koulutustaustan ennustavan myös lapsen tulevaa koulutusuraa.

Tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan koulutuksen periytyvyyttä suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkielmassa tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ja johtavat koulutustason periytyvyyteen Suomessa. Tutkielmassa tarkastellaan, onko kaikilla yksilöillä todellisuudessa tasa-arvoiset mahdollisuudet kouluttautua Suomessa, vai onko koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen tiellä esteitä, jotka johtavat nähtävillä olevaan koulutustason voimakkaaseen periytymiseen?

Tavoitteena on muodostaa kattava kokonaiskuva tekijöistä ja ilmiöistä, jotka johtavat koulutustason voimakkaaseen periytymiseen nyky-Suomessa näiden tekijöiden suhdetta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.

Tämän pohjalta tutkimuskysymyksiksi ovat muotoutuneet:

1. Mitä aiempien tutkimusten perusteella tiedetään koulutustason periytyvyydestä Suomessa?
2. Mitkä tekijät aiheuttavat epätasa-arvoa koulutuksen periytyvyyden suhteen?

### **2.2 Kirjallisuuskatsaus**

Tutkielma toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jossa keskitytään tutkimaan jo aiemmin tehtyä tutkimusta. Kirjallisuuskatsaus kokoaa aiemmin tehtyjä tutkimustuloksia yhteen ja luo niiden pohjalta uutta tutkimusta. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytettävät aineistot ovat laajoja, eikä niiden valintaa rajata metodisilla säännöillä tai rajoituksilla. Tavoitteena on kuvata laaja-

alaisesti tutkittavaa ilmiötä ja sen ominaisuuksia, antaen laaja kuva käsiteltävästä aiheesta. (Salminen, 2011, 4 ja 6-7.)

Tutkielman luotettavuutta pyritään pitämään yllä ja rakentamaan käyttämällä monipuolisesti eri kirjoittajien ja tutkijoiden teoksia ja tutkimuksia, joskin jotkin nimet saattavat esiintyä viitteissä muita useammin syystä, että he ovat asiantuntijoita omalla alallaan, ja osallistuneet monien aiheeseen liittyvien teosten ja tutkimusten tekoon. Lähteitä kootessa tavoite on ollut pyrkiä löytämään puolueettomasti erilaisia näkemyksiä aiheisiin liittyen. Painopisteenä lähteissä on ollut etsiä Suomen kontekstissa tehtyjä tutkimuksia. Useat suomalaisten tutkijoiden tekemät tutkimukset löytyivät kansainvälisistä tiedejulkaisuista, mikä nostaa niiden luotettavuutta. Lisäksi tutkielmassa on pyritty hyödyntämään mahdollisimman tuoreita tutkimuksia. Joihinkin alkuperäisiin teksteihin, esimerkkinä Bourdieun *La Distinction* (1979), viittaaminen osoittautui esimerkiksi saatavuuden tai kielen vuoksi liian hankalaksi, joten jätin joitain hyviksi arvioimiani lähteitä pois, tai käytin mahdollisuuksien mukaan toisen käden lähteitä.



### 3 Keskeisimmät käsitteet

#### 3.1 Sosioekonominen asema ja pääomat

Sosioekonominen asema tarkoittaa niitä erilaisia resursseja jotka vaikuttavat yksilön mahdollisuuksiin kilpailla muiden kanssa yhteiskunnassa. Resursseja voidaan nimittää myös pääomiksi ja niiden perustyyppinä ovat taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. (Rytkönen, 2016, 27-28.) Ainakin osittain kaikki pääoman lajit ovat vaihdettavissa keskenään toisiksi (Purhonen, Rahkonen, & Roos, 2006, 34).

Tilastokeskus käyttää sosioekonomisen aseman käsitettä pyrkiessään jakamaan väestöä sosiaaliselta ja taloudelliselta asemaltaan homogeenisiin luokkiin. Sen mukaan sosioekonomisen aseman määräytymiseen luokittelussa vaikuttavat 1. pääasiallinen toiminta, 2. ammattiasema, 3. ammatti ja 4. toimiala. Tilastokeskuksen mukaan sosioekonomista asemaa ei voida suoraan kysyä henkilöltä, sillä ihmiset kokevat asemansa yhteiskunnassa eri tavoin. Lisäksi sosioekonomista asemaa luokiteltaessa tulisi käyttää suhteelliseen pitkäaikaan viitejaksoa, sillä asemassa lähiaikoina tapahtuneet muutokset voivat aiheuttaa ”virheitä” yksilön luokitukseen. Esimerkiksi lyhyt sairaus, tietyn ammattiryhmän lyhytaikainen työttömyys tai virkavapaus eivät näin vaikuttaisi hänen sosioekonomisen asemansa määrittelyyn. Tilastokeskus käyttää kotitalouksien luokittelussa niin sanottua viitehenkilöä, joka parhaiten edustaa kotitaloutensa asemaa yhteiskunnassa. Henkilö ei välttämättä ole kotitalouden suurituloisin henkilö, vaan viitehenkilön valinnassa käytetään tietoja kotitalouden (perheen) sukulaisuussuhteista ja iästä, sekä taloudellisesta toiminnasta. (Tilastokeskus, 1989, 4 ja 9.)

Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL) puhuu sosioekonomisesta asemasta sosiaalisena asemana. Se viittaa sosioekonomisella asemalla hyvinvoinnin aineellisiin resursseihin, mutta myös aineellisten resurssien hankkimiseen tarvittaviin edellytyksiin. Resurssien, eli voimavarojen tai pääomien hankkimisen edellytyksiä ovat THL:n mukaan koulutus, ammatti ja asema työelämässä. THL katsoo, että tärkeimmät sosiaalista asemaa kuvaavat tekijät ovat koulutus, työmarkkina-asema, ammattiin perustuva sosiaaliluokka sekä tulot ja varallisuus. Nämä eri ulottuvuudet liittyvät toisiinsa, sillä koulutus hankitaan yleensä nuorena eikä se tavallisesti muutu paljon elämän aikana. Koulutus puolestaan vaikuttaa työmarkkinoilla pärjäämiseen ja ammattiasemaan, jotka määrittävät tuloja, eli taloudellista asemaa. Lisäksi

sosiaaliseen asemaan liittyvät myös vaikuttamismahdollisuudet ja arvostus yhteiskunnassa. Sosiaalinen pääoma kuvaa THL:n mukaan ”ihmisten tai ryhmien välisiä sosiaalisia suhteita eli sosiaalisia verkostoja ja niissä syntyvää luottamusta, vastavuoroisuutta ja sosiaalista tukea.” Sosiaalinen pääoma on yhteydessä muihin sosioekonomisiin tekijöihin ja selittääkin THL:n mukaan esimerkiksi kolmasosan eri koulutusryhmien välisistä koetun terveyden eroista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013; 2015; 2018.)

Taloudellinen pääoma on yksinkertaisuudessaan varakkuutta ja rahaa, sekä kaikkia niitä ominaisuuksia jotka ovat vaihdettavissa rahaan (Purhonen et al., 2006, 34). Taloudellista pääomaa ovat esimerkiksi varallisuus ja tulot. Taloudellisella pääoman avulla voi esimerkiksi hankkia kulttuuria, tai lisää vapaa-aikaa ja sosiaalisia suhteita. (Rytkönen, 2016, 27-28.) Näin taloudellinen pääoma on muutettavissa tai vaihdettavissa toiseksi pääoman lajeiksi suhteellisen helposti. Taloudellinen pääoma on myös siirrettävissä esimerkiksi perimisen tai lahjoittamisen kautta uudelle sukupolvelle tai yksilölle.

Sosiaalinen pääoma tarkoittaa kaikkia niitä ihmissuhteita joita yksilöllä on, sekä niitä mahdollisuuksia joita tämä sosiaalinen verkosto tuo tullessaan. Sosiaalisten verkostojen avulla on mahdollista saavuttaa esimerkiksi vaikutusvaltaa. (Rytkönen, 2016, 27-28.) Bourdieu viittaa sosiaalisella pääomalla kaikkiin niihin resursseihin ja etuihin, joita ihminen voi saada sosiaalisten suhteiden ja niiden muodostamien verkostojen kautta. (Purhonen et al., 2006, 34.) Myös sosiaalista pääomaa on mahdollista vaihtaa muihin pääomiin, sillä sosiaalinen pääoma voi tuoda mukanaan kulttuurillista osaamista, tai poikia esimerkiksi taloudellisen pääoman hankkimista varten sopivan työpaikan suhteiden kautta.

Bourdieun kehittämä kulttuurinen pääoma puolestaan tarkoittaa tietoa niistä toimintatavoista, joita voidaan hyödyntää sosiaalisten asemien tavoittelemisessa (Purhonen et al., 2006, 34). Kulttuurinen pääoma tarkoittaa kaikkia niitä asenteita, käytäntöjä, uskomuksia ja vastaavia, joilla on jokin merkitys yhteiskuntaan kuuluvassa toiminnassa. Siihen sisältyvät muun muassa arvot, normit ja toimintatavat erilaisissa kulttuuriin kuuluvissa tilanteissa. (Rytkönen, 2016, 27-28.) Kulttuurinen pääoma näyttäytyy myös institutionaalisina tunnustuksina, joita voivat olla esimerkiksi tutkintotodistukset. Taloudellisen pääoman tapaan kulttuuripääoma on usein siirrettävissä sukupolvelta toiselle, sillä se voi esiintyä myös konkreettisina esineinä, kuten kirjoina ja taideteoksina joiden tuntemisesta on hyötyä. (Purhonen et al., 2006, 34.) Kulttuuripääoman avulla on siis mahdollista hankkia sosiaalisia asemia, jotka tuovat mukanaan esimerkiksi verkostoja tai taloudellista pääomaa. Näin myös

kulttuurinen pääoma on vaihdettavissa toisiksi pääoman lajeiksi. Kulttuurisesta pääomasta voidaan myös erottaa eri osa-alueita; esimerkiksi koulutuskulttuurinen pääoma, joka sisältää kaikki ne kulttuuriset tekijät joiden voidaan katsoa edesauttavan koulutuksessa edistymistä ja pärjäämistä.

Koulutuskulttuurinen pääoma ei poikkea muista pääomista sen suhteen, että se on kasautuvaa. Muiden pääoman lajien tavoin koulutuskulttuurista pääomaa voidaan periä vasta, kun sitä on ensin kertynyt edelliselle sukupolvelle. Koulutuskulttuurista pääomaa, kuten muitakin pääomia, voidaan myös hankkia lisää tai menettää. (Kärkkäinen, 2004, 289.)

### **3.2 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus**

Tasa-arvo voidaan ymmärtää käsiteryppäänä, johon kuuluvat ainakin yhdenvertaisuus, yhdenmukaisen kohtelun periaate, syrjinnän kieltäminen ja tasa-arvon edistäminen. (Nousiainen, 2012, 32.) Hyvin yleisellä tasolla tasa-arvo on suhde kahden tai useamman ihmisen tai ryhmän välillä, tarkasteltaessa jotain puolta näiden elämässä. (Baker, Lynch, Cantillon, & Walsh, 2009, 21.) Kaikki tasa-arvo on jonkin tasa-arvoa; esimerkiksi tulot, varallisuus, vaikutusvalta, asema ja arvostus. (Baker et al., 2009, 49). Tasa-arvossa on siis aina kysymys suhteesta eri asioiden välillä.

Suomen kielessä on käytössä kaksi lähes samaa tarkoittavaa, termiä: tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Näistä tasa-arvoa on alettu viime aikoina käyttää oikeudellisessa kontekstissa

viittaamaan miehen ja naisen väliseen asemaan, kun taas yhdenvertaisuus viittaa muiden ryhmien väliseen tilanteeseen. Kansainvälisessä keskustelussa käytännöllä ei kuitenkaan juuri ole pohjaa, joskin Ruotsissa termien välillä on ero (jämställdhet ja jämklighet). Suomessa termi yhdenvertaisuus on historiallisesti viitannut yhdenvertaisuuteen lain edessä. Tasa-arvo-termi puolestaan on ollut käytössä enemmänkin poliittisissa ja sosiaalisissa yhteyksissä, kuten esimerkiksi pohdittaessa resurssien jakamista eri ihmisryhmien kesken. (Nousiainen, 2012, 32.)

Yksinkertaisimmillaan tasa-arvolla voidaan Kalalahden ja Varjon (2012, 40.) mukaan tarkoittaa ”tiettyä kohtelua, joka kaikkien tulisi saada tai jonka kaikki saavat.” Tasa-arvon käsite on sikäli haasteellinen, että siihen kohdistuu historiallisista syistä erilaisia normatiivisia arvostuksia, jolloin käsitteet tasa-arvon ihanteesta voivat olla keskenään vastakkaisia

(Kalalahti & Varjo, 2012, 40). Myös Holli (2012, 76) huomauttaa nyky-yhteiskunnan peruseriaatteisiin kuuluvan tasa-arvon käsitteen yhteydessä esiintyvän voimakkaasti erilaisia normatiivisia esioletuksia.

Tasa-arvoa ovat jo ainakin antiikin ajoista alkaen pohtineet muun muassa yhteiskuntafilosofit. He pohtivat käsitteen pohjimmaista merkitystä, eli sitä mitä tasa-arvo ”oikeasti” on; mitkä ovat sen yleismaailmallisesti havaittavia tunnusmerkkejä ja sen suhdetta esimerkiksi vapauteen ja oikeudenmukaisuuteen, sekä muihin tärkeisiin yhteiskunnallisiin arvoihin. (Holli, 2012, 77.)

On huomautettava, että esimerkiksi Aristoteles piti yhdenvertaisuutena sitä, että kaikkia samanarvoisia henkilöitä kohdellaan yhdenmukaisesti. Hänen mielestään kuitenkin kaikki ihmiset eivät olleet samanarvoisia, vaan esimerkiksi orjat olivat eriarvoisia vapaiden kansalaisten kanssa. Aristoteleellinen yhdenvertaisuus toteutuu näin ollen vain samanarvoisten ryhmien tai henkilöiden kesken. (Nousiainen, 2012, 36.) Näin ollen orjia saatettiin aristoteleellisessa yhteiskunnassa kohdella keskenään yhdenvertaisesti, mutta vertaillessa orjaa ja vapaata henkilöä kohtelussa syntyi eroja. Tästä johtuen yhdenvertaisuus – tai tasa-arvo – ei ollut absoluuttisesti samaa kohtelua kaikille ihmisille ja ihmisryhmille.

Käsitteellistykset, joita filosofit ovat tasa-arvosta aikojen saatossa tuottaneet, toimivat pohjana käytännönläheisimmille yhteiskuntatieteille kuten sosiologialle näiden rakentaessa omaa tasa-arvoanalyysiaan. Tasa-arvon määritelmä lainataan usein filosofeilta ja sovelletaan käytäntöön tutkimalla, miten jokin osa-alue, esimerkiksi koulutus, täyttää tasa-arvolle esitetyn määritelmän ja vaatimukset. Toisena vaihtoehtona yhteiskuntatieteissä on usein mitata tasa-arvon toteutumista oikeudellisten tulkintojen avulla. Tämä tarkoittaa, että tasa-arvon mittarina käytetään sitä, kuinka hyvin lain asettamat määräykset täytetään. Tasa-arvo käsitetään tässä yhteydessä useimmiten tietynlaiseksi miniminormiksi, jossa kaikki lain ja kansainvälisten sopimusten asettamat määräykset täytetään perustavien ihmisoikeuksien toteuttamiseksi. (Holli, 2012, 78.)

Tasa-arvoa koskeva keskustelu on nykyisin pääsääntöisesti vakiintunut kaksintaisteluksi mahdollisuuksien tasa-arvon ja lopputulosten tasa-arvon (equality of opportunities ja equality of results) välillä. Hieman toisin ilmaistuna kyseessä ovat muodollinen tasa-arvo ja tosiasiallinen tasa-arvo. Näistä muodollinen tasa-arvo ”viittaa pelkästään ihmisten tai ryhmien juridiseen asemaan, lakeihin ja säännöksiin kirjattuihin samoihin oikeuksiin ja/tai mahdollisuuksiin.” Tosiasiallisella tasa-arvolla puolestaan viitataan myös lopputulosten tasa-

arvoon, jossa ihmiset hyvinkin erilaisista lähtökohdistaan riippumatta voivat oikeuksiaan hyödyntämällä päätyä samanlaiseen lopputulokseen esimerkiksi koulutustason suhteen. (Holli, 2012, 78.) Havainnollistus tutkielman kontekstiin liittyen: Suomessa laki turvaa kaikille samanlaiset oikeudet koulutukseen riippumatta esimerkiksi sukupuolesta, iästä tai etnisyydestä, näin ollen muodollinen tasa-arvo toteutuu. Kuitenkin esimerkiksi kasvuympäristöllä saattaa olla on suoraa tai epäsuoraa vaikutusta siihen, millaiset mahdollisuudet yksilöllä on osallistua koulutukseen, näin ollen tosiasiallinen tasa-arvo ei välttämättä toteudu kaikissa tapauksissa.

Yhdenvertaisuus viittaa Nousiaisen (2012, 33) mukaan ”muodolliseen, yksilölliseen yhdenvertaisuuteen”. Myös Suomen perustuslain (Suomen perustuslaki 731/1999) 6§ ensimmäisen momentin mukaan ”Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä”. Tasa-arvolla puolestaan viitataan Nousiaisen (2012, 33) mukaan yhteiskunnan sosiaalisiin ja poliittisiin arvoihin, joita voivat olla esimerkiksi resurssien tasainen jakautuminen ja ”tosiasiallinen pääsy vallan ja henkilökohtaisen ”hyvän elämän” kannalta tärkeisiin kollektiivisiin hyviin.” Yhdenvertaisuudella on Nousiaisen mukaan tärkeä asema oikeudellisessa ajattelussa. Tasa-arvon ihanne taas on hänen mukaansa yleinen modernissa politiikassa.

Perinteisen muodollinen tasa-arvon käsitys on lähinnä pakottanut yksilön sopeutumaan lain (oikeuden) henkilökonstruktion vaatimuksiin, mikä johti erojen ja erilaisuuksien näkymättömiin ja marginaaliin joutumiseen. Nykyisessä tasa-arvo ja yhdenvertaisuuskeskustelussa näitä eroja pyritään suorastaan tuomaan esiin ja tunnistamaan, sekä niistä johtuvia haittoja poistamaan. Tämän johdosta nykyisin katsotaan, että erityistoimet, joissa jonkin ryhmän asemaa parannetaan, ovat mahdollisia. Seurauksena on syntynyt ja syntyy väistämättä erilaisia ajatuksia ja tulkintoja siitä, mitkä ovat näitä erityiskohtelua ansaitsevia ryhmiä. (Pylkkänen, 2012, 69.)

Tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät selkeästi myös muun muassa sellaiset termit kuin syrjintä ja syrjimättömyys, mutta niitä ei ole tarpeen tässä yhteydessä käsitellä sen tarkemmin.

Tässä tutkielmassa käytetään termejä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus siten, että ne viittaavat samaan asiaan. Koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tarkastellaan tulososiossa sekä muodollisen, että tosiasiallisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta.

## 4 Koulutuksen merkitys ja tehtävät

Koulutus on keskeinen ihmisoikeus, joka toimii usein myös muiden oikeuksien saavuttamisen keinona. Se on välttämätön kaikkien yksilön kykyjen, valintojen ja vapauksien täysimittaiseksi käyttämiseksi tietoyhteiskunnassa, jossa nykyään elämme. Se on myös merkittävässä roolissa niiden ihmisten mahdollisuuksien parantamisessa, jotka esimerkiksi sukupuolen, luokan, etnisyyden tai monen edellä mainitun tekijän yhdistelmän vuoksi ovat epäedullisessa asemassa. (Baker et al., 2009, 140-141.)

Koulutus toimii myös yhteiseksi hyväksi, ei ainoastaan yksilön aseman parantamiseksi. Sillä on perustavaa laatua oleva rooli jokaisen tarkasteltavan yhteiskunnan kuvailemisessa ja määrittämisessä. Koulut ja koulutukselliset instituutiot tunnustetaan yleisesti kulttuurin tärkeiden asioiden välittäjiksi. Niiden roolina on esimerkiksi välittää ja jakaa kulttuuriperintöä, kuten myös määrittää mikä sellaiseksi lasketaan. Rooli ei kuitenkaan näy vain siinä, mitä virallisesti opetetaan, vaan myös kuinka ja kenelle opetetaan, sekä missä ja milloin. Koulutus onkin merkittävä sosiaalinen ja poliittinen voima, joka vaikuttaa yhteiskunnassa. (Baker et al., 2009, 142-143.)

Koulutuksen tärkeimpiin funktioihin, eli tehtäviin, kuuluvat *integrointi*, mikä tarkoittaa yhteiskunnan kiinteyden ja/tai eheyden ylläpitämistä, *kvalifiointi* eli tietojen taitojen ja osaamisen tuottaminen, *valikointi* eli yhteiskunnallisten asemien tuottaminen ja hierarkiaan sijoittaminen, sekä *varastointi*, mikä käytännössä tarkoittaa yhteiskunnan kannalta katsottuna työvoimareservin säilyttämistä ja toimintakykyisenä pitämistä. (Antikainen, Rinne, & Koski, 2013, 156)

Kaikki koulutuksen funktiot eivät suinkaan ole julkilausuttuja, tiedostettuja ja tarkoituksellisia. Kaikkien sosiaalisten järjestelmien funktiot voidaan jakaa ilmi-, piilo- ja häiriöfunktioihin. Näistä ilmifunktio tarkoittaa tarkoituksellisia, julkilausuttuja ja tiedostettuja toimintoja. (Antikainen et al., 2013, 155.) Ilmifunktioiksi voidaan koulutuksen kohdalla laskea kvalifiointi- ja integrointifunktiot. Niiden kohdalla tavoitteet on lausuttu julkisesti ääneen (Aaltonen, 2013, 91.) Piilofunktiot puolestaan ovat tiedostamattomia, tarkoituksettomia seurauksia joita koulujärjestelmän toiminta tuottaa. Yleensä piilofunktiot ovat myös ilmifunktiota tukevia. Näiksi voidaan koulutuksen kohdalla laskea varastointi- ja valikointitehtävät. (Aaltonen, 2013, 92; Antikainen et al. 2013, 155.) Lisäksi voidaan erottaa vielä häiriöfunktiot, jotka ovat päämäärän saavuttamisen tai järjestelmän muun toiminnan ja

olemassaolon kannalta haitallisia. Koulutuksen kohdalla häiriöfunktioita voisivat olla esimerkiksi yhteiskunnan vakautta uhkaavien ajatusten, sekä vanhentuneiden tietojen ja taitojen tuottaminen. (Antikainen et al., 2013, 155-156.)

Koulutuksen tuottamalla tunnustetulla tiedolla on merkittävä rooli ammatillisten mahdollisuuksien määrittämisessä ja koulutus on keskeinen tekijä myös etuoikeuksien ja mahdollisuuksien tavoittelussa ja saavuttamisessa (Baker et al., 2009, 142-143). Koulutus on myös keino eriarvoistaa ihmisiä asettamalla heidät eriarvoisiin asemiin ja tehtäviin yhteiskunnassa esimerkiksi koulutuksen kvalifikaatiotehtävän tuottamien tietojen, taitojen ja muodollisen osaamisen perusteella. Ihmisten asettaminen erilaisiin asemiin ja tehtäviin on välttämätöntä yhteiskunnan toimivuuden kannalta, joten koulutuksen valikointi- ja kvalifiointitehtävät edesauttavat myös yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämisessä. (Antikainen et al., 2013, 166 ja 168.) Valikointitehtävästä seuraa kuitenkin väistämättä se, että eri ihmisillä on olemassa erilaisia mahdollisuuksia esimerkiksi aseman tuottamien erilaisten pääomien vuoksi.

Koulutuksen voidaan katsoa toimivan myös ”varastona” lapsille ja nuorille, nykyään yhä enenevässä määrin myös aikuisille. Lapsille sen vuoksi, että vanhemmat voisivat käydä töissä ja lapsilla olisi yhteiskunnan näkökulmasta järkevää tekemistä. Nuoria ja nuoria aikuisia puolestaan ”säilötään” erilaisissa oppilaitoksissa erityisesti sen vuoksi, että heistä tulisi työkykyisiä ja haluisia, he pysyisivät sellaisina, eivätkä aiheuttaisi ongelmia olleessaan ilman hyödyllistä tekemistä. Lisäksi näistä nuorista ja lapsista saadaan tulevaisuudessa työvoimaa yhteiskunnan tarpeisiin sen mukaan kuin koulutus heitä ohjaa. Toisin sanottuna koulutuksen varastointitehtävä toimii myös osaltaan työmarkkinoiden hyväksi, pitäen yhteiskunnan pyörät pyörimässä säilyttämällä työkykyistä työvoimareserviä. Varastossa olevia ihmisiä on helpompi pitää toimintakykyisinä ja järjestyksessä verrattuna vaihtoehtoiseen päämäärättömästi kuljeskelemaan työttömien ja toimeettomien massa. Koulutuksen avulla tämä vaihtoehtoinen valtava, yhteiskunnan kannalta joutilaiden tai turhien ihmisten massa saadaan ”sidottua järjestyksen ja perustellulta näyttävän toimimisen pariin.” (Antikainen et al., 2013, 175-177.)

Koulutus integroituu Bakerin ja kumppaneiden (2009, 144) mukaan yhteiskunnan taloudellisiin järjestelmiin kahdella selkeällä tavalla. Ensinnäkin heidän mukaansa koulutukseen pääsy ja onnistunut osallistuminen siihen ovat tavallisesti kytköksissä niiden taloudellisten resurssien olemassaoloon, jotka mahdollistavat täysimittaisen hyötymisen

kaikista koulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista. Toiseksi, koulut ja koulutusinstituutiot ovat merkittävässä roolissa työmarkkinoille valikoiduttaessa ja kerrostuttaessa. (Baker et al., 2009, 144.) Koulutuksen tehtävänä on jälkimodernissa yhteiskunnassa tuottaa yhteiskunnan tarpeisiin sellaista työvoimaa, joka on joustavasti siirrettävissä uuteen tehtävään. Se vastaa työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainottamisesta, sekä pyrkii ohjailemaan ihmisten liikkeitä työmarkkinoilla sen mukaan, millaista työvoimaa tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. (Antikainen et al., 2013, 168-169.)

Suomalainen työelämäjärjestelmä arvostaa koulutusta pääsääntöisesti erittäin paljon. Muun muassa erilaiset pätevyysvaatimukset johtavat siihen, että matalalla koulutustasolla työmarkkinoilla kilpaileminen voi olla haasteellista. Jos pääsyä työelämään ei matalan koulutustason takia ole, eivät ovet aukea myöskään työllisyyden mahdollistamiin parempiin taloudellisiin resursseihin. Lisäksi työllistymisen voidaan katsoa lisäävän myös sosiaalista pääomaa, sillä työllistyessään ihminen tulee usein osaksi jotain sosiaalista verkostoa. Samoin työelämässä siirtyä ja välittyä erilaisia kulttuurisia tietoja ja taitoja, jotka kertyvät osaksi yksilön kulttuurista pääomaa.

Antikainen huomauttaa, että työmarkkinoiden ja työn ollessa radikaalin muutoksen kourissa, on oleellista pohtia mihin koulutus valikoi, kun kaikille ei enää riitäkään työtä koko loppuelämäksi. Hän esittää, että koulutus alkaa yhä enenevässä määrin erottelmaa menestyjät, häviäjät, onnistujat ja epäonnistujat. Tulevaisuudessa korkeakaan koulutus ei välttämättä mahdollista ehjää ja varmaa uraa työelämässä, mutta kohtuullinen koulutustaso, epävarmuuden sietokyky ja hyvät valinnat muodostuvat yhä tärkeämmiksi ehdoiksi, mikäli yksilö halua kuulua menestyjiin tai edes selviytyjiin tulevaisuuden yhteiskunnassa. (Antikainen et al., 2013, 169-170.)

Korkeampi koulutustaso näyttää lisäksi usein olevan yhteydessä korkeampaan tulotasoon, mikä myös parantaa yksilön taloudellisia resursseja sitä mukaa kun yksilön koulutustaso lisääntyy. Esimerkiksi Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2015 tutkijakoulutuksen suorittaneiden kokoaikaisten palkansaajien kokonaisansioiden mediaani oli 4907 euroa kuukaudessa, alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden kohdalla 3077 euroa ja keskiasteen koulutuksella 2625 euroa kuukaudessa (Suomen virallinen tilasto, 2015). Tilastosta voidaan tulkita, että mitä korkeampi koulutus on kyseessä, sitä suuremmiksi myös kokonaisansiot pääsääntöisesti kasvavat. Yleisesti ottaen koulutustaso määrittääkin usein sitä,



kuinka paljon yksilöllä on käytettävissään taloudellisia resursseja (Kalalahti, Silvennoinen, & Varjo, 2015, 380).

Baker ja kumppanit (2009, 144) toteavat, että koska taloudelliset mahdollisuudet määrittävät voimakkaasti koulutusmahdollisuuksia ja koska koulutus on voimakas elämänkulun mahdollisuuksien määrittäjä, ei koulutuksellista yhdenvertaisuutta voida koskaan tarkastella kokonaan erossa taloudellisesta yhdenvertaisuudesta. Vaikka Baker ja kumppanit esittävät, että koulutus on avain taloudellisiin resursseihin, jotka mahdollistavat lisää koulutusmahdollisuuksia, ei Suomessa taloudellisten resurssien olemassaolo kuitenkaan kytkeydy koulutusmahdollisuuksiin aivan näin selkeästi. Suomessa koulutus on ilmaista, joten lähtökohtaisesti kaikilla on samat mahdollisuudet kouluttautua riippumatta olemassa olevista taloudellisista resursseista. Taloudellinen epätasa-arvoisuus ei kuitenkaan ole poistunut kokonaan koulutuksen hankkimisen tieltä Suomessa (Kärkkäinen, 2004, 289).

## 5 Koulutustason periytyvyys Suomessa

### 5.1 Sosioekonomisen taustan ja koulutustason periytyvyyden yhteys

Koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy lopulta vasta, kun koulutuksen tuloksia aletaan muuttamaan ammateiksi, tuloiksi ja asemiksi. (Siekkinen, 2017, 45). Ammatit, tulot ja asemat alkavat hahmottua ensimmäistä kertaa siinä vaiheessa, kun peruskoulusta siirrytään lukioihin tai ammattioppilaitoksiin. Lopulta tulokset voidaan nähdä myös siinä, millaisista taustoista korkeakouluopiskelijat tulevat. Näin ollen tutkittaessa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa on järkevää käyttää pelkistettynä mittarina akateemisten ja ei-akateemisten perheiden jälkeläisten eroja mahdollisuuksissa päätyä korkeakouluopiskelijaksi (Kivinen, Hedman, & Kaipainen, 2008; Kivinen, Hedman, & Kaipainen, 2012, 561).

Pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa, joihin Suomikin kuuluu, ovat ainakin 1990-luvulle saakka vallinneet suhteellisen pienet tuloerot (Kivinen & Rinne, 1995, 20). Suomen tilastoja tarkasteltaessa huomataan, että tuloerot ovat pienentyneet 1960-luvulta 1980-luvulle asti jyrkästi, jonka jälkeen ne pysyivät noin vuoteen 1995 asti suhteellisen muuttumattomina, mutta nousivat sitten nopeasti suunnilleen tasolle, jolla ne olivat vuonna 2015 tuoreimman tilaston tullessa julki (Suomen virallinen tilasto, 2017).

Kivisen ja Rinteen (1995, 20) mukaan pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden pienehköt tuloerot yhdistettynä laaja-alaiseen, institutionalisoituun hyvinvointipolitiikkaan voisivat ennakoida, että perhetaustan ja kodin sosioekonomisten pääomien merkitys yksilön elämäntulon ennustajana on vähenemään päin. Koskelan (2016, 118) mukaan vielä 1970-luvulla Suomessa tehtiin niin kutsuttuja ”luokkaretkiä” laajamittaisesti, mutta nyt koulutustasot perheiden ja jopa sukujen sisällä ovat jämähtäneet paikoilleen. Tutkimusten valossa (kts. esim. Kivinen et al., 2012, 564-565) näyttää siltä, että kehitys on kääntynyt jopa päinvastaiseksi; esimerkiksi jotkin yliopistoalat, kuten kasvatustiede ja lääketiede, elitistyvät nykyisin hiljalleen.

Työläistäustaiset opiskelijat ovat nykyään selkeä vähemmistö korkeakouluissa. He ovat ylempään keskiluokkaan nähden selkeä vähemmistö myös jokaisella erillisellä yliopistoalalla. Opiskelijoiden yhteiskuntaluokka oli tuoreessa tutkimuksessa tilastollisesti erittäin merkittävästi yhteydessä eri yliopistoaloille valikoitumiseen, esimerkiksi kauppatieteellisen ja taidealan opiskelijoista yli 80% tulee perheestä, jossa ainakin toisella vanhemmalla on

korkeakoulututkinto. (Mikkonen & Korhonen, 2018.) Kivisen ja kumppaneiden (2012, 562) mukaan ammattikorkeakouluopintoihin osallistumisessa ei ole kuitenkaan havaittu eroa akateemisten ja ei-akateemisten perheiden jälkeläisten välillä.

Työläistaustaisilla opiskelijoilla on enemmän taloudellisia vaikeuksia kuin ylempään tai alempaan keskiluokkaan kuuluvilla opiskelijoilla, lisäksi he saavat tilastollisesti erittäin merkittävästi vähemmän taloudellista avustusta läheisiltään. He myös käyvät enemmän töissä opiskeluaikana, pitävät suuremmalla todennäköisyydellä vuoden tauon kesken opintojen ja pitävät useammin itseään sivutoimisina opiskelijoina, kuin keskiluokkaan taustansa puolesta kuuluvat opiskelijat. Kaikissa edellä mainituissa mittauksissa ero keskiluokkataustaisten ja työläistaustaisten opiskelijoiden välillä oli tilastollisesti merkittävä tai erittäin merkittävä. (Mikkonen & Korhonen, 2018, 21-22.) Näyttääkin siltä, että työläistaustaisten opiskelijoiden tilanne korkeakouluihin hakeutumisessa ja valikoitumisessa on merkittävästi heikompi, kuin keskiluokkaisista perheistä tulevien opiskelijoiden. Todetut opiskeluaikaisten suurempien taloudellisten vaikeuksien määrä, työnteon suurempi määrä opiskeluaikana ja pienempi taloudellisen avustuksen määrä eivät voi olla heijastumatta opintojen kuormittavuuteen, ajankäyttöön ja mahdollisesti menestymiseen opinnoissa. Tältä osin työläistaustaiset opiskelijat ovat epätasa-arvoisemmassa asemassa kuin keskiluokkataustaiset opiskelijat.

Työläistaustaisista perheistä tulevat korkeakouluopiskelijat ovat kokemuksensa mukaan saaneet vanhemmiltaan vähemmän tukea korkeakouluun hakeutumiseen, sillä vanhemmilla ei ole ollut omaa kokemusta, eikä näin edellytyksiä auttaa lapsia hakeutumaan omaa koulutustaan korkeammalle koulutustasolle. Vastaavasti keskiluokkaisista perheistä tulevat opiskelijat kertovat, oppineensa kotonaan korkeakouluun hakeutumisen ja siellä menestymisen kannalta merkittäviä taitoja, kuten lukemistottumuksia, keskustelu- ja opiskelutaitoja ja merkityksellisiin harrastuksiin osallistumista. Sen sijaan työläistaustaisten perheiden lapsille ei asetettu yhtä selkeästi tunnistettavia toiveita kouluttautua ylemmäs, vaan mikä tahansa peruskoulun jälkeinen koulutus koettiin hyvänä. Keskiluokkaisissa perheissä odotukset ja toiveet oli useammin asetettu sille pohjalle, että lapsi hakee korkeakouluun. Näistä perheistä tulevat opiskelijat myös tunnistivat työläistaustaisia opiskelijoita useammin vanhemmilla olleen suoria ja epäsuoria keinoja, joilla lasta valmennettiin ja ohjattiin korkeakoulutuksen pariin. (Mikkonen & Korhonen, 2018, 29-30.)

Koska koulutustaso ennustaa usein voimakkaasti myös tulotaso (kts. esim. Kalalahti, Silvennoinen, & Varjo, 2015, 380; Suomen virallinen tilasto, 2015), on järkevää tarkastella

myös tulotason periytyvyyttä tutkittaessa koulutuksen periytyvyyttä. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on saatu selville, että erityisesti matalimpaan ja korkeimpaan viidennekseen tulojensa puolesta kuuluvien vanhempien tulotaso periytyy voimakkaasti heidän jälkeläisilleen. Keskimmäisten kolmen viidenneksen kohdalla vastaavaa ei ole havaittu. (Sirniö, Kauppinen, & Martikainen, 2016, 80.; Sirniö, 2016, 63.) Epälineaarinen jatkumo eri tuloluokkien periytymisessä on merkittävä havainto, sillä jos tämä jätetään huomioimatta, ei välttämättä kyetä havaitsemaan erilaisia mekanismeja tuloluokkien periytymisessä eniten ja vähiten hyvinvoivien ryhmien välillä (Sirniö, 2016, 63). Sirniön ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa vanhempien korkeammasta tulotasosta saatu hyöty lapsen omaan tulotasoon vaihteli saavutetun koulutustason mukaan. Vanhempien korkeammasta tulotasosta ei kuitenkaan vaikuttanut olevan enää hyötyä jälkeläisen tulotasolle, mikäli tämä saavutti yliopistotasoisesta tutkinnon. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden kohdalla vanhempien tulotasolla oli selkeä positiivinen vaikutus palkkakehitykseen valmistumisen jälkeisten ensimmäisten työelämävuosien ajan. Naisten tapauksessa ilmiö heikkeni ajan mittaan, miehillä katosi kokonaan. (Sirniö et al., 2016, 80.)

Vanhempien toimeentulotuen asiakkaana oleminen ennustaa merkittävää lisäriskiä jäädä ilman toisen asteen tutkintoa. Verrattuna niihin lapsiin joiden vanhemmat eivät olleet toimeentulotuen asiakkaina, lyhemmän aikaa asiakkaina olleiden lapsilla oli tutkimuksen (Vauhkonen, Kallio, & Erola, 2017, 507) mukaan 12 prosenttiyksikköä korkeampi riski jäädä ilman toisen asteen tutkintoa. Saman tutkimuksen mukaan pidemmän aikaa toimeentulotuen asiakkaina olleiden lapsilla luku oli jopa 19 prosenttiyksikköä korkeampi verrattuna niiden lapsien vanhempiin, jotka eivät olleet toimeentulotuen asiakkaina.

Sukupolvien väliset korrelaatiot koulutustasossa ovat kuitenkin johdonmukaisempia kuin vastaavat korrelaatiot tuloissa tai palkkauksessa. (Conley & Glauber, 2008, 304.) Karhulan (2017, 19) mukaan syitä tähän ovat, että koulutus on vakaampi sosiaalisen aseman mittari kuin esimerkiksi palkkatulot. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että koulutus ei voi vähentyä saavutetusta tasosta, ja että koulutus on usein saavutettu aiemmin kuin ammatillinen asema tai palkkaluokka. Karhulan mukaan tämä tarkoittaa, että vanhempien koulutuksen tuottamat edut ovat todennäköisemmin lapsella läsnä jo syntymähetkestä alkaen, mikä antaa lapselle etua jo aikaisessa vaiheessa. (Karhula, 2017.) Koulutustasojen ylisukupolvisesta korrelaatiosta kertoo muun muassa, että vanhempien koulupudokkuus ennustaa heidän lastensa koulupudokkuutta enemmän kuin muuta huono-osaisuutta. Tutkijoiden mukaan tämä voi johtua siitä, että koulupudokkailta vanhemmilta voi puuttua kulttuurisia resursseja, joiden avulla he voisivat

tukea lastensa opiskelua. Vanhemmilta saattaa myös välittyä lapsille toiminta- ja ajattelumalleja, arvoja ja asenteita, jotka eivät tue opiskelua. (Vauhkonen et al., 2017, 508.)

## 5.2 Miksi koulutustaso periytyy?

Suomeen on pyritty rakentamaan koulujärjestelmä, jonka keskeinen arvoperusta on olla oikeudenmukainen, vähäisissä määrin valikoiva ja tasa-arvoa suosiva. (Kivinen & Rinne, 1995, 20; Siekkinen, 2017, 45-45.) Maailmalla Ruotsia on pidetty koulutuksellisen tasa-arvoisuuden mallimaana, joka on hyvin pitkällä koulutuksellisen tasa-arvoisuuden ajamisessa. Ruotsi ja Suomi muistuttavat hyvin paljon toisiaan pohjoismaisina hyvinvointiyhteiskuntina ja niiden väliltä voidaan löytääkin yhteisiä piirteitä, joiden avulla koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumista on pyritty edistämään. Tekijöitä ovat ainakin: 1. *Koulutuksen pituus*; koulutuksen pituutta on kasvatettu kaikissa koulutushaaroissa ja niiden välistä pituuseroa on pyritty tasaamaan. 2. *Esteet ja mahdollisuudet*; kaikki mahdolliset keinot kouluvalintojen tieltä on pyritty poistamaan tai madaltamaan niitä, samaan aikaan pyrkien lisäämään valinnanmahdollisuuksia. 3. *Koulutuksen ekspansio*; koulutusta on laajennettu kaikilla asteilla, jotta mahdollisimman suurella osalla ikäluokasta olisi mahdollisuus opiskella. 4. *Periaatteet opiskelijoiden siirtämisessä asteelta toiselle*; koulutusasteelta toiselle siirtyminen tapahtuu vapaan valinnan ja meritokraattisen (ansioihin perustuvan) valinnan sekoituksella. Käytännössä tämä tarkoittaa, että jokainen voi hakea haluamaansa paikkaan, mutta hakijat järjestellään aiemman koulumenestyksen tai valintakokeiden mukaan erilaisiin jonoihin joista oppilaitos ottaa sisään opiskelijoita. 5. Maksullisten eliittikoulujen merkitys; Pohjoismaat eroavat muista maista maksullisten eliittikoulujen vähäisyydellään. Koko suomalainen koulutuslaitos on peruskoulusta korkeakouluun asti ilmainen ja lähes kaikki koulutus on julkisen vallan omistuksessa. Maksuttoman korkeakoulutuksen voidaan katsoa johtaneen siihen, että yliopistot Suomessa ovat vahvasti massoittuneita, mitä voidaan pitää hyvänä asiana koulutuksellisen tasa-arvon kannalta. (Antikainen et al., 2013, 139-141.)

Suomalainen tai pohjoismainen koulujärjestelmäkään ei ole täydellinen. Koulutustason periytyvyys ja ylisukupolvinen siirtyminen on jopa lisääntynyt verrattuna muutamien vuosikymmenien takaiseen tilanteeseen (kts. esim. Koskela, 2016). Tässä luvussa keskitytään kartoittamaan tutkimuksissa löydettyjä syitä siihen, miksi koulutustaso periytyy suomalaisessa yhteiskunnassa nykypäivänäkin voimakkaasti.

Ihmiset ovat sosiokulttuurisen näkökulman perusteella syntymästään saakka vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja tämän seurauksena heissä tapahtuu kehitystä. Yhteisö, joka ympäröi yksilöä, auttaa häntä käsittämään kuinka maailma toimii ja kuinka sitä tulisi tulkita ja tarkastella. Normit, ehdot, edellytykset ja odotukset ovat eri kulttuureissa erilaisia, joten yksilön maailmankuva muokkautuu eri kulttuureissa erilaiseksi ympäristön vaikutuksesta johtuen. (Laihiala-Kankainen, 2006, 365.) Yhteiskuntatieteissä tapahtumaa kutsutaan *sosialisaatioksi*, kulttuuriantropologiassa kulttuurin omaksumiseksi, psykologiassa puolestaan puhutaan kehityksestä tai yksilökehityksestä (Antikainen, 1993, 75; Antikainen, 1998, 102). Tässä tutkielmassa puhutaan sosialisaatiosta.

Durkheimin mukaan käsite sosialisaatio tarkoittaa kaikkia niitä tekijöitä, jotka ovat välttämättömiä yhteiskunnan toiminnan jatkuvuudelle ja integraatiolle (Siljander, 2014, 46). Näitä tekijöitä ovat etenkin sosiaalisesti annetut arvot ja normit, jotka sisäistetään sosialisaatioprosessissa (Antikainen, 1998, 32). Lähes kaikki koulutuksen tehtävät edistävät jollain tasolla yhteiskunnan toimintaa ja yhtenäisyyttä. Näin ollen koulutus on myös merkittävä sosialisaation toteuttaja yhteiskunnassa.

Sosialisaatioprosessi voidaan hahmottaa siten, että siinä tapahtuu yhtä aikaa sekä yksilölliseksi tulemista, että toimintakykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi tulemista. Sosialisaatioprosessissa muokkautuvat ja mukautuvat sekä ympäröivä sosiaalinen maailma että yksilö. Yhteiskunnan jäseneksi tulemisen rinnalla yksilölle kehittyy muun muassa taitoja ja valmiuksia, joiden avulla hän voi ymmärtää ja hallita paremmin omaa sosiaalistumistaan. (Antikainen, 1998, 103-104; Siljander, 2014, 49.)

Varhaisimmassa vaiheessa sosialisaatioprosessia kutsutaan primaarisosialisaatioksi. Varhaislapsuuden kasvuympäristössä opitaan ja omaksutaan arvot, normit, tavat ja vuorovaikutuksen mallit, jotka toimivat myöhemmissä vaiheissa perustana yksilön persoonalliselle minuudelle ja sosiaaliselle olemassaololle. (Antikainen, 1998, 104; Antikainen et al., 2013, 43.) Pääsääntöisesti lapsen tärkein vertaisryhmä ja toimintaympäristö on oma perhe, joka näin ollen välittää ne arvot, normit, vuorovaikutuksen mallit ja tavat, jotka rakentavat yksilön persoonan ja sosiaalisen olemassaolon perustan (Antikainen, 1993, 78; Antikainen, 1998, 105). Lapsi ei voi tietenkään itse valita ympäristöä tai yhteisöä, jossa hänen sosiaalistumisprosessinsa tapahtuu. Näin lapsi omaksuukin tämän yhteisön ja ympäröivän maailman kulttuurin ja sosiaalisen maailman ainoana oikeana vaihtoehtona, sillä hän ei ole tietoinen muista mahdollisuuksista. Primaarisosialisaatiossa kyse onkin

sattumanvaraisuudesta, tuurista sen suhteen millaiseen sosiaaliseen kasvuympäristöön sattuu syntymään. (Vanttaja & Järvinen, 1998, 352-353.)

Sosiaalinen perimä siirtyy perheen vastavuoroisissa sosiaalisissa suhteissa sosiaalistumisen kautta elämänhallinnan sosiaalisiksi ja henkiseksi pääomiksi. Nämä ilmenevät muun muassa arvoissa, käyttäytymisessä, itsetunnossa ja identiteetissä. (Kärkkäinen, 2004, 89.) Näin perheen sisäinen kulttuuri vaikuttaa siihen, millaisena lapsi näkee itsensä ja omat mahdollisuutensa, sekä millaisia asioita hän oppii arvostamaan ja pitämään tavoittelemisen arvoisena. Perheen merkitys sosialisointiin toteuttajana on kuitenkin heikentynyt perhesuhteiden heiketessä, ja yhteiskunnan muuttuessa monimutkaisemmaksi, sekä instituutioiden, kuten päivähoiton ja koululaitoksen ottaen yhä enemmän kasvatuksen omalle vastuulleen (Kärkkäinen, 2004, 75).

Kouluissa tapahtuu niin sanottua sekundaarisosialisaatiota, jonka säännöt poikkeavat primaarisosialisaatiosta siinä, että tässä vaiheessa oppiminen on itsetarkoitus, jota säädellään tietoisesti eri keinoin (Laihiala-Kankainen, 2006, 365). Jälkimodernissa yhteiskunnassa sekundaarisosialisaation merkitys yksilön kasvussa ja kehityksessä on kasvanut ja se näyttelee erityisen tärkeää roolia murrosiässä, jossa nuori ihminen alkaa kiinnittyä vertaisryhmiinsä. Muita merkittäviä toimijoita sekundaarisosialisaation vaiheessa ovat esimerkiksi kodin ulkopuolinen varhaiskasvatus, koulut, tiedotusvälineet ja työelämä. Myös internetin asemasta sosialisointiprosessissa on ollut lisääntyvää keskustelua. (Antikainen et al., 2013, 43.) Tietojen ja taitojen oppiminen alkaa jo varhain ja jatkuu läpi elämän, mutta koulu on instituutio, joka on erikoistunut välittämään tietoa ja taitoja. Tämä tekee koulusta merkittävän toimijan sosialisointiprosessissa, sillä koulun voidaan ajatella olevan instituutio, joka tuottaa sosialisointia yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Koulutus muodostaa instituution, joka tuottaa valmiuksia ja pätevyksiä. (Antikainen, 1993, 77-78; Antikainen, 1998, 105.)

Nykyisin vallalla olevan käsityksen mukaan kehitystä, kasvua, oppimista ja sosialisointia tapahtuu yksilössä koko eliniän ajan. Näin varhaisessakin elämänvaiheessa sisäistetyt ja opitut arvot, sekä normit ja muut asiat voivat muuttua ajan myötä. Voidaan myös ajatella, että sosiaalistuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa oppimiskokemuksien kertyessä elämänsä aikana (Antikainen, 1998, 104-105).

Vuorovaikutussuhteissa muodostettu minäkuva, itsetunto ja identiteetti vaikuttavat paljon siihen, millaisena ihminen näkee omat mahdollisuutensa vaikuttaa esimerkiksi omaan elämänsä kulkuunsa. Kärkkäisen (2004) mukaan ”vähän koulutettujen ja alimpien

sosiaaliluokkien kulttuurissa on mukaan taipumusta selittää epäonnistumisia kykyjen puutteella”, kuten ”heikolla lukupäällä”, joka on periytynyt ”aina siltä vanhemmalta, jolla se on huonompi”. Kärkkäinen toteaa, että lukupään ”periytyminen” katsotaan syyksi, johon ei itse voida vaikuttaa. (Kärkkäinen, 2004, 78.) Tilanne nähdään näin ollen lopullisena. Selityksessä on kuitenkin kyse sosialisoinnin kautta sisäistetystä toimintamallista, tavasta selittää asia. Koulutetumpien ja ylempien sosiaaliluokkien keskuudessa edellinen selitys heikosta lukupästä ei mene helposti läpi, jolloin selitykseksi jää esimerkiksi motivaation puute. Motivaation puute on kuitenkin selitys joka sisältää mahdollisuuden, että tilanne voi muuttua myöhemmin (Kärkkäinen, 2004, 78). Näin ollen motivaation puute voidaan nähdä yksilön tulevaisuuden kannalta parempana selityksenä, koska tunnetusti motivaatio voi muuttua. ”Heikko lukupää” puolestaan näyttäytyy objektiivisena totuutena jota vastaan ei kannata lähteä taistelemaan, eikä näin koskaan synny edes mahdollisuutta siihen, että ”heikko lukupää” muuttuisikin paremmaksi lukupääksi.

Sosialisaatio selittää koulutustason periytymistä myös siten, että yksilö voi sosiaalistua sellaiseen vertaisryhmään, jossa koulutusta pidetään ei-tavoittelemisen arvoisena, tai jopa huonona asiana. Tällaisessa tilanteessa sosialisaatio rajoittaa etenemistä koulutuspolulla vallitsevien arvojen ja asenteiden kautta. Samantyyllisiä päätelmiä teki myös Willis (1984) tutkiessaan miksi työväenluokkaiset nuoret ajautuvat taastaansa vastaaviin töihin, eivätkä aina edes pyri kipuamaan yhteiskunnallisessa hierarkiassa ylöspäin.

Vanhempien suhtautuminen koulutukseen ja koulunkäyntiin on erilaista erilaisissa sosiaaliryhmissä. Toisaalta myös ryhmien sisällä on eroja; esimerkiksi työväestön keskuudessa suhtautuminen koulunkäyntiin vaihtelee enemmän kuin keskiluokkaisissa perheissä. Samaan aikaan tutkimukset kuitenkin osoittavat, että työväestön keskuudessa eivät välttämättä akateemiset taidot ja yleissivistävä koulutus nauti suurta arvostusta. (Silvennoinen, Rinne, Kalalahti, & Varjo, 2015, 443.) Päinvastaista voidaan sen sijaan olettaa akateemisista perheistä, sillä näissä perheissä vanhemmat ovat itse korkeakoulutettuja ja haluavat oletettavasti siirtää omat hyviksi kokemansa toimintamallit ja arvot jälkeläisilleen.

Vanhempien koulukielteisyys alentaa lapsen näkökulmasta koulussa menestymisen arvoa, jolloin tehtäväorientoituminen vähenee, johtaen alisuoriutumiseen koulussa. Myös negatiiviset ennako-oletukset, kannustuksen ja itseluottamuksen puute johtavat alisuoriutumiseen ja koulutusura voi katketa kykyihin nähden liian aikaisessa vaiheessa. Tunne siitä, että omilla teoilla ei ole onnistumisen kannalta merkitystä, lisää riskiä luopua



tavoitteista liian vähäisillä ponnisteluilla, samoin kuin tavoitteen saavuttamisen kannalta epätarkoituksenmukaista toimintaa. Tunne, että onnistuminen on omasta itsestä kiinni, puolestaan lisää tehtäväorientoitumista. Positiivisten ennakko-odotuksien, kannustuksen ja hyvän itseluottamuksen kombinaatiot edesauttavat ylisuoriutumista, eli sitä, että yksilö suoriutuu kykyihinsä nähden odotettua paremmin erilaisista tehtävistä. (Kärkkäinen, 2004, 90.) Alisuoriutumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuessa yksilö saavuttaa toistuvasti olemassa oleviin kykyihinsä nähden alhaisemman tason kuin olisi mahdollista.

Jos yhteisö jossa yksilö kasvaa ja vuorovaikuttaa, on kannustava ja koulutusta arvostava, yksilön mahdollisuudet menestyä koulumaailmassa kasvavat, vaikka hänen luontaiset kykynsä eivät välttämättä tätä mahdollisuutta suoraan puoltaisi. Toisenlaisessa ympäristössä hyvinkin kyvykkään yksilön koulutuspolku voi katketa kykyihin nähden liian aikaisessa vaiheessa.

On havaittu, että koulumyönteisillä lapsilla numerokeskiarvo koulussa on hieman korkeampi verrattuna vähemmän myönteisiin lapsiin. Koulumyönteiset lapset myös saivat vanhemmiltaan enemmän tukea kuin vähemmän koulumyönteiset lapset. Tukea antavat koulumyönteisten lasten vanhemmat puolestaan olivat korkeammin koulutettuja kuin vähemmän tukea saaneiden ja vähemmän koulumyönteisten lasten vanhemmat. (Kalalahti, 2012, 381- 386.) Vanhempien aktiivisuus, kiinnostus ja myönteisyys lapsen koulunkäynnin suhteen arvattavasti lisää lapsenkin kiinnostusta ja myönteisyyttä koulunkäyntiä kohtaan ja näin nostaa lapsen mahdollisuuksia koulumenestykseen.

Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan välttämättä kykene olemaan kannustavia, tukevia ja aktiivisia. Esimerkiksi oman koulutuksen puute, ympäristön lannistava asenne ja kokemukset vaikuttamismahdollisuuksien vähäisyydestä ovat vaikuttaneet joidenkin vanhempien kohdalla siten, että aktiivisen vanhemman roolin ottaminen on estynyt (Kärkkäinen, 2004, 87). Jos aktiivisen, positiivisen ja kannustavan vanhemman roolin ottaminen on estynyt, saattaa lapsi jäädä ilman tarvitsemaansa tukea, eikä koskaan saavuta sitä koulumenestystä ja koulutusuraa johon hänellä persoonallisten kykyjensä perusteella olisi mahdollisuus. Esimerkiksi vanhempien koulutuksen puute vaikuttaa siten, että vaikka vanhemmat olisivatkin kannustavia ja aktiivisia, eivät he välttämättä kuitenkaan kykene auttamaan esimerkiksi läksyissä ja kokeisiin valmistautumisessa yhtä hyvin kuin akateemiset, korkeasti koulutetut vanhemmat (Silvennoinen et al., 2015, 443).

Vanhempien - erityisesti äidin - koulutuksella vaikuttaa olevan sekä suora että epäsuora koulukäyttäytymisen kautta ilmenevä vaikutus lapsen koulumenestykseen. Näin vanhempien koulutustaso periytyy ainakin osittain lapselle koulumenestyksen avaamien mahdollisuuksien kautta. Lisäksi äidin koulutuksen on todettu useissa tutkimuksissa (kts. esim. Hautamäki, 1982; Takala, Alanen, Luolaja, & Pölkki, 1979; Wilson, Whipple, & Grau, 1996) lisänneen erilaisia kehitysvirikkeitä lapselle, vaikuttaneen harrastuksiin, lisänneen lapsen kiinnostusta ja arvostusta koulunkäyntiä kohtaan, lisänneen lapsen kannustamista, koulunkäynnin valvontaa ja auttamista koulutehtävissä. (Kärkkäinen, 2004, 290-293.) Tiedetään että koulunkäynnin arvostuksen, kiinnostuksen ja kannustuksen vaikutukset voivat näyttäytyä positiivisina tuloksina, kuten ylisuoriutumisena koulussa. Esimerkiksi kannustuksen, tuen, koulunkäynnin arvostuksen ja valvonnan lisääntyminen äidin koulutustason nousemisen myötä suurentaa näin lapsen mahdollisuuksia menestyä koulussa. Tämä taas johtaa uusien koulutuspolkujen ja -mahdollisuuksien avautumiseen.

### **5.3 Koulutuksen periytymisen tuottamat tasa-arvolliset haasteet**

Koulutustaso periytyy Suomessa voimakkaasti vanhemmilta jälkeläisille ja myös sosioekonominen asema siirtyy koulutuksen periytymisen vaikutuksena. Tämän vuoksi on syytä tarkastella, miten tasa-arvo näyttäytyy suomalaisessa koulutusjärjestelmässä eri yhteiskuntaryhmien keskuudessa.

Suomalaiselle koulujärjestelmälle on ollut ominaista erittäin vahva sidos mahdollisuuksien tasa-arvoon ja pohjoismaiseen hyvinvointivaltiomalliin. Eräs suomalaisen peruskoulun peruseriaatteista onkin ollut vahva mahdollisuuksien tasa-arvon arvostus, jonka on uskottu ja toivottu kasvattavan ja muokkaavan yhteiskunnallista tasa-arvoa. Peruskoulujärjestelmään siirtyminen 1970-luvulla lisäsi yhteiskunnallista yhdenmukaisuutta ja tuotti mahdollisuuksien tasa-arvoa. Järjestelmä vähensi toteutuessaan myös tulotason ylisukupolvisuutta, eli sitä kuinka paljon vanhempien tulotaso ennustaa lasten tulotaso. Lisäksi uudistus on tuottanut hyviä ja tasaisia oppimistuloksia, kuten useat PISA-tulokset ovat osoittaneet. Kokonaisuutena Suomen PISA-tulokset ilmaisevat koulujärjestelmän vahvaa tasa-arvoisuutta ja korkeaa laatua. (Kalalahti et al., 2015, 371-373.)

Ennen peruskoulujärjestelmää Suomessa oli käytössä rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka erotteli oppilaita opintomenestyksen ja varallisuuden perusteella. Peruskoulu-uudistus poisti tai ainakin heikensi koulutetun keskiluokan jälkeläisten synnynnäistä etua koulunkäynnissä ja

koulutusmahdollisuuksien toteutumisessa. Peruskoulujärjestelmään siirryttiin nopeassa tahdissa, minkä seurauksena vanhemmat ikäryhmät putosivat kehityksestä ja ikäryhmien väliset koulutuserot repesivät jyrkästi. (Ahonen, 2003, 155-156.) Maksuttomassa peruskoulujärjestelmässä mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu ainakin näennäisesti hyvin.

Toteutuvakaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo ei kuitenkaan lopulta tuota koulutuksellista tasa-arvoa kunkin yksilön potentiaalisten kykyjen mukaan. Jo lähtötilanteessa lapsilla on erilaiset koulutuksen kulttuuriset pääomat saatavillaan ja näin ollen koulutuksellinen tasa-arvo ei todellisuudessa toteudu koskaan. (Kärkkäinen, 2004, 289.) Akateemisten perheiden lapset osaavat esimerkiksi usein lukea jo koulun aloittaessaan, mutta samaa ilmiötä ei ole havaittavissa työntekijäväestön keskuudessa. Tämä johtaa jo koulutuspolun alusta asti siihen, että sekä asenteissa koulua kohtaan, että osaamisessa alkaa syntymään eroja. Osaamisella on lisäksi tapana kumuloitua koulutustaipaleen edetessä. Ilmiötä lisäksi jyrkentää koulujen eriytyminen, jossa vanhemmat valitsevat lapselleen esimerkiksi musiikki-, tai kieliluokan, tai eivät vie lastaan lähikouluun vaan pyrkivät saamaan lapsensa mahdollisimman ”hyvämaineisempaan ja paremmaksi koettuun” vaihtoehtoon. (Koskela, 2016, 120-121.)

Koska koulutuskulttuurinen pääoma tulee myös tulevaisuudessa olemaan epätasaisesti jakautunutta, tulee mahdollisuuksien tasa-arvo jäämään osalla yksilöistä aina käyttämättömiksi mahdollisuuksiksi. Kulttuuristen ja sosiaalisten pääomien periytyminen ylläpitää edelleen epätasa-arvoisuutta koulutuksessa, vaikka taloudellisen epätasa-arvoisuuden merkitys on vähentynyt koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon pyrkimisen myötä. (Kärkkäinen, 2004, 289.)

Koulutuksellinen mahdollisuuksien tasa-arvo, jota Suomessa arvostetaan korkealle, auttaa täällä eniten niitä yksilöitä, joiden kohdalla tasa-arvon puute eli vähäosaisuus on taloudellisten resurssien puutetta. Kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman puute vaikuttaa voimakkaammin koulutustason periytyvyyteen kuin mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuminen. (Kärkkäinen, 2004, 98-99.) Kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman selitysvoima koulutustason periytyvyyteen on voimakkaampi kuin taloudellisen, sillä koulutus on Suomessa ilmaista. Tämän lisäksi kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma siirtyvät erittäin tehokkaasti uusille sukupolville perheiden ja muiden sidosryhmien sisäisessä vuorovaikutuksessa.

Taloudellisten resurssien puute heijastuu kuitenkin useisiin elämän osa-alueisiin, mikä siirtää osan näiden resurssien puutteen vaikutuksista näkymään muiden Bourdieun esittelemien pääomien alueilla. On esimerkiksi havaittu (esim. Mayer, 1998), että köyhät vanhemmat ovat muita useammin stressaantuneita ja osittain tämän takia heidän kasvatusmetodinsa ovat epätasaisempia kuin paremmin toimeentulevilla vanhemmilla (Härkönen, 2010, 63). Sama epätasa-arvoisuus muidenkin resurssien kohdalla saattaa toki välittyä koulutuksen periytyvyyteen, esimerkiksi sosiaalisten suhteiden avulla on mahdollista oppia uutta ja kerätä kulttuuripääomaa.

Koulutuksellista epätasa-arvoa tuottaa myös koululaitos itsessään. Alemmista, heikosti koulutetuista yhteiskuntaluokista, tai muuten keskiluokkaa heikommasta sosioekonomisesta taustasta kouluun tulevat lapset joutuvat itselleen vieraalle pelikentälle, jossa hallitsevat heille tuntemattomat tai vääraltä tuntuvat arvot, käytännöt ja normit. Esimerkiksi kielenkäyttö saattaa olla eri sosiaaliluokissa erilaista, minkä vuoksi keskiluokkaisena näyttäytyvä koululaitos ei ole muista taustoista tuleville tasa-arvoinen. Asiaa käsittelevät jo Bourdieu ja Passeron (1990, alkuteos 1970), jotka esittelivät myös muun muassa symbolisen väkivallan käsitteen, jonka he katsoivat toimivan osana reproduktiota koulutuksessa, yhteiskunnassa ja kulttuurissa.

#### **5.4 Koulujen eriytyminen koulutuksellisen tasa-arvon haasteena**

1980- ja 1990-lukujen taitteessa yhteiskunnallisten rakenteiden ja ajattelutapojen muutokset näkyivät suomalaista koulutusta koskevassa poliittisessä keskustelussa siten, että alettiin vaatia entistä enemmän valinnanvapautta ja mahdollisuuksia koulutukseen. Nykyään vanhemmilla on tuolloin alkunsa saaneen kouluvalintapolitiikan vuoksi mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä koulua heidän lapsensa käyvät. Lasta ei enää tarvitse laittaa koulupiirien mukaiseen lähikouluun, vaan vaihtoehtoja voi olla asuinpaikasta ja muista mahdollisuuksista riippuen lukuisia. (Ahonen, 2003, 158-166.) Aiemmin kuntien koulupiirien olemassaolo oli ohjannut ensin lasten sijoittumista kansakouluihin, sen jälkeen 1970-luvulta alkaen peruskouluihin. Sittemmin säännöstelyä alettiin purkamaan 1980-luvulla, mikä johti 1990-luvulla koulujen oppilasvalintojen ja perheiden kouluvalintojen tulemiseen osaksi suomalaista peruskoulujärjestelmää. Myös yksityiskohtaisesta opetussuunnitelmasta luovuttiin samoihin aikoihin ja 1994 otettiin käyttöön ensimmäiset opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteet mahdollistivat osaltaan sen, että kouluissa alkoi esiintyä

painotuseroja, sillä kunnat ja koulut alkoivat tehdä itse omat opetussuunnitelmansa. (Seppänen, 2006, 9, 11-12 ja 62-71.) Nykyään kouluvalinta on Suomessa jakautunut samalla tavalla kuin maissa, joissa koulutuserot ovat vielä voimakkaammin yhteiskuntaluokkasidonnaisia (Kalalahti et al., 2015, 382).

Vapaus kouluvalinnassa kuulostaa epäilemättä hienolta ja tavoiteltavalta asialta mikäli peilataan sitä nykyään voimakkaasti vaikuttaviin yksilöllisen vapauden arvoihin. Ongelmia syntyy siinä vaiheessa, kun mukaan tuodaan erilaisten, erilaisia pääomia keränneiden perheiden kyvyt ja halukkuus toimia kouluvalintatilanteissa. Kyvyt ja halukkuus vaikuttavat olevan sidoksissa yhteiskuntaluokkaan, mistä johtuen valinnat saattavatkin määritellä koulujen oppilaspohjaa jopa jyrkemmin kuin perinteiset koulupiirit, jotka muodostuivat asuinalueiden pohjalta. (Silvennoinen, Seppänen, Rinne, & Simola, 2012, 513.) Työväenluokkaan sijoittuvien perheiden vanhemmat eivät esimerkiksi näe kouluvalintojen tekemistä yhtä tärkeänä kuin muut yhteiskuntaluokat. Heidän odotuksensa oli usein, että lapsi menee peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen ja nopeasti työelämään. He usein katsoivatkin, että Suomessa koulutusta arvostetaan liikaa. (Silvennoinen et al., 2015, 456- 457 ja 463) Vastaavasti niin kutsuttu ”yläluokka” on oletettavasti halukas osallistumaan kouluvalintojen tekemiseen ja heillä onkin käytössään paljon tietoa kouluvalintojen mahdollisuuksista. Lisäksi he näkevät ylioppilastutkinnon muita vaihtoehtoja useammin toivottavana vaihtoehtona lapselleen. (Kosunen, Seppänen, & Rinne, 2015, 472, 486-489 ja 491-493.)

Kouluvalintamahdollisuus luo kuitenkin ainakin periaatteen tasolla lisää vapautta kaikille. On jokaisen perheen oma valinta, kuinka tätä vapautta tahdotaan käyttää. Kouluvalintamarkkinoiden väistämättä voimistuessa yhä useammat vanhemmat joutuvat valinnan eteen tarjonnan ja markkinoinnin lisääntyessä. Etenkin keskimääräistä enemmän erilaisia kulttuuripääomia ja koulutustietoutta omaavat vanhemmat ottavat valinnan vakavasti. (Silvennoinen et al., 2012, 504.)

Koska sosioekonomiset pääomat osaltaan ohjaavat päätöksentekoa ja mahdollisuuksien muodostumista esimerkiksi taloudellisten resurssien, arvojen ja sosiaalisten suhteiden kautta, selittää kouluvalinnan vapaus osaltaan koulutuksen periytymistä Suomessa. Voidaan esimerkiksi argumentoida, että pienillä paikkakunnilla perheillä ei ole samanlaisia mahdollisuuksia laittaa lastaan painotettuun opetukseen, koska kunta tai opetuksen järjestäjä ei yksinkertaisesti tarjoa vaihtoehtoja. Vaihtoehtojen puute puolestaan voi liittyä esimerkiksi

kysynnän puutteeseen, tilojen ja osaavien opettajien puutteeseen tai yksinkertaisesti käytettävissä olevaan rahamäärään. Suomessakin kaupungeissa on nähtävissä sosioekonomista eriytymistä, joka väistämättä siirtyy myös kouluvalintaan; perheiden varallisuus näkyy asuinalueen valinnassa; hyvin toimeentulevia, korkeakoulutettuja asukkaita kertyy yhdelle asuinalueelle, työttömiä, mahdollisesti kouluttamattomia maahanmuuttajia toiselle (Silvennoinen et al., 2012, 512). Näin myös alueen kouluun kertyy oppilaita samanlaisella sosioekonomisella taustalla. Esimerkiksi suosittujen tai hyväksi koettujen koulujen alueilla korkeakoulutetut vanhemmat, joilla on hyvä tulotaso, ovat yliedustettuja (Seppänen, 2006, 258-260).

Erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevilla ihmisillä on käytössään erilaisia kulttuurillisia pääomia. Näin ollen asuinalueen samanlaiset pääomat kohdatessaan kuvainnollisesti voimistavat toisiaan, luoden alueelle omanlaisensa kulttuurin koulutusta kohtaan. Samantyyllisiä arvoja omaavien ihmisten kohdatessa he muodostavat sosiaalisia verkostoja, jotka sosialisoinnin kautta siirtävät vallitsevia arvoja, tietoja ja taitoja toisilleen ja jälkeläisilleen. Näin on mahdollista, että syntyy alueita ja ryhmiä, joissa koulutusta pidetään hyvin korkeassa arvossa ja esimerkiksi painotettu opetus nähdään ainoana oikeana vaihtoehtona. Vastaavasti syntyy myös alueita ja ryhmiä, jotka eivät arvosta koulutusta juuri lainkaan. Näiden erilaisten ryhmien edustamat arvot ja asenteet koulutusta kohtaan siirtyvät väistämättä myös ryhmien kansoittamiin kouluihin, luoden koulutuksellisia kuplia, joissa koulutus eriytyy ja kehittyy eri suuntiin.

Koulutuksen periytyvyyttä on perinteisesti tutkittu ja selitetty erityisesti isän koulutuksen siirtymisen kautta ainakin 1980-luvulle asti. Edellisen vuosikymmenen aikana on kuitenkin havaittu, että äidin koulutustaso ennustaa lapsen koulutustasoa melko vahvasti. (Ruohola, 2012, 46.) Äidin koulutustason vaikutus on kasvanut edellisiin sukupolviin nähden, samalla kun isän taustan vaikutus lapsen koulutustason ennustajana on puolestaan laskenut. Kärkkäinen esittää syyksi esimerkiksi äitien siirtymistä kotoa koulutukseen ja työelämään, sekä erilaisten perhemuotojen yleistymistä. (Kärkkäinen, 2004, 286-288.)

Erään tutkimuksen (Kalalahti et al., 2015) mukaan äidin vuosituloilla mitattuna korkeimman tuloryhmän perheiden lapsista 40% oli painotetussa opetuksessa. Keskimmaisessä tuloluokassa vastaava prosenttiosuus oli 30% ja alimmassa 31%. Kun tarkastellaan samaa asiaa äitien koulutuksen kautta, korkeimmin koulutettujen (yliopistotutkinto) äitien perheiden lapsista osallistui painotettuun opetukseen 42%, opisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon

suorittaneiden äitien perheissä luku oli vastaavasti 30%. Toisen asteen ja tätä matalammin koulutettujen äitien perheiden ollessa kyseessä lukema oli 22%. Selkeimmin eroja saatiin näkyviin, mikäli äidit sijoittivat itsensä subjektiivisesti sosioekonomista asemaa mittaaville tikapuille. Niiden äitien, jotka sijoittivat itsensä korkeimmalle näillä tikkailla, lapsista 43% oli painotetussa opetuksessa. Alemmille tasoille itsensä sijoittavien äitien kohdalla osuus oli 22%. Myös lapsen hyvällä koulumenestyksellä oli voimakas positiivinen yhteys painotettuun opetukseen osallistumiseen. (Kalalahti et al., 2015, 382-383.) Tutkimuksessa saadut luvut näyttävät, että äidin korkea koulutustaso, korkeat tulot ja korkeaksi koettu sosioekonominen asema nostavat lapsen mahdollisuuksia päätyä painotettuun opetukseen, esimerkiksi musiikki- tai liikuntaluokalle.

Etenkin perheissä, joissa vanhemmilla on korkea koulutustaso (äidillä yliopistotutkinto), näytettäisiin tiedostavan kouluvalintamahdollisuuksien lisäämisen lisäävän myös oppimistuloksien eriytymistä. Tätä mieltä oli Kalalahden ja kumppaneiden (2015, 384) tutkimuksessa 61% niistä äideistä joilla oli vähintään yliopistotutkinto. Opistotasaisen tutkinnon tai ammattikorkeakoulun käyneistä äideistä samaa mieltä oli kyseisessä tutkimuksessa 54% ja korkeintaan peruskoulun, lukion tai ammatillisen koulutuksen käyneistä äideistä 43%. Kosusen, Seppäsen ja Rinteen (2015, 489-491) tutkimuksessa havaittiin, että niin sanotun ”yläluokan” lapsien koulumenestys oli muiden yhteiskuntaluokkien lapsiin verrattuna keskimäärin selkeästi parempaa. Vanhemmat toivoivatkin tutkimuksessa lisää mahdollisuuksia erityisesti lahjakkaille lapsille - eli tutkimuksen mukaan omilleen (Kosunen et al., 2015, 504).

Yliopistokoulutetut äidit kannattivat Kalalahden ja kumppaneiden tutkimuksessa ryhmistä vähiten kaikille täysin samanlaista peruskoulua, samalla ollen kaikista vähiten innokkaita lisäämään koulujen erilaistumista. Tutkijat tulkitsivat tulosta siten, että korkeakoulutetut äidit ovat tietoisia ja ehkä myös huolestuneita koulujen eriytymisen tuottamasta oppimistulosten eriytymisestä. Myös Kosunen, Seppänen ja Rinne (2015, 501-504) saivat samankaltaisia tuloksia tutkiessaan yläluokan kouluvalintoja kaupungeissa. Heidän mukaansa korkeassa sosioekonomisessa asemassa olevat yläluokkaiset vanhemmat olivat hyvin tietoisia kouluvalintamahdollisuuksista ja käyttivät valintaoikeuttaan ahkerasti. Tutkimuksessa selvisi myös, että yläluokkaiset vanhemmat kannattavat hyvälaatuista koulutusta yhteisesti kaikille lapsille, mutta toisaalta he kannattivat kilpailua ja mahdollisuuksien tarjoamista lahjakkaille lapsille

Kalalahden ja kumppaneiden tutkimuksessa jopa 70% matalimman koulutustason äideistä toivoi lisää yksilöllistä valinnanvapautta opetussuunnitelmaan, yliopistokoulutetuista äideistä samaa mieltä oli 51%. Yliopistotaustaiset äidit eivät myöskään olleet innokkaita lisäämään vanhempien valintaoikeuksia lapsensa yläkoulun suhteen, ja toivoivat matalan koulutustason äiteihin verrattuna vähemmän julkisia paremmuusjärjestyslistoja kouluista (32% korkeakoulutetuista, 38% matalan koulutustason äideistä toivoi listoja). Tutkijoiden mukaan tulokset osoittavat, että korkeampi koulutustaso lisää tietoisuutta kouluvalintojen negatiivisista seurauksista ja hillitsee tätä kautta vanhempia toivomasta suurempia valinnanmahdollisuuksia, paremmuuslistoja ja koulujen eriytymistä. (Kalalahti et al., 2015, 387.)

Ylemmissä yhteiskuntaluokissa ollaan siis aktiivisempia yksilöllisten kouluvalintojen tekemisessä kuin alemmissä. Toisaalta ylemmissä yhteiskuntaluokissa vaikutetaan tiedostavan ala- ja työväenluokkaisia perheitä selkeämmin eriytymisen kielteiset seuraukset ja ollaan niitä vastaan, vaikka juuri heidän lapsensa todennäköisimmin ovat painotetussa opetuksessa. Ala- ja työväenluokkaisissa perheissä kannatetaan muita selkeämmin vapaata kouluvalintaa ja valinnanvapauden lisäämistä, vaikka juuri he käyttävät muita ryhmiä vähemmän kouluvalintaoikeuttaan. Samaan aikaan he myös kannattavat kaikista eniten yhdenmukaista, yleistä koulujärjestelmää, mikä on ristiriidassa suuremman valinnanvapauden toiveen kanssa. Kalalahden ja kumppaneiden (2015, 393) mielestä tulosta voi selittää esimerkiksi se, että ala- ja työväenluokkaiset perheet eivät tällä hetkellä koe painotetun opetuksen usein keskiluokkaisen leiman saaneita, hyvin koulussa menestyvien lasten opetusryhmiä omikseen. Tutkijoiden mukaan toive saada lisää valinnanvapautta voi kertoa esimerkiksi siitä, että nykyisille painotuksille tahdotaan vaihtoehtoja, esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen suuntautuvia vaihtoehtoja. (Kalalahti et al., 2015, 392-395.)

Valinnaisuus ja kilpailu kouluvalintapolitiikassa nähtiin Suomessa jo 1990-luvun lopulla uhkana tasa-arvolle, tosin vain tiedeyhteisöissä ja yhtenäiskoulua luomassa olleiden poliitikkojen ja virkamiesten keskuudessa. Muuten kouluvalintapolitiikan hyväksymisestä vallitsi laaja konsensus. Vastustajien puolelta esitettiin huoli, että yhtenäiskoulujärjestelmä jakautuisi eri yhteiskuntaluokkien kesken eri tasoiseksi ja laatuiseksi kouluiksi. Jotkin asiantuntijat olivat sitä mieltä, että vaikka asuinalueiden eroista johtuen koulut eivät koskaan ole olleetkaan täysin heterogeenisiä, ei valinnanvapaus ainakaan paranna tilannetta. Koulujen sosiaalisen monimuotoisuuden nähtiin vähenevän ja luokkarajojen kasvavan, koska nimenomaan koulutettujen vanhempien lapset siirtyivät muihin kuin lähikouluun. Toisaalta



esitettiin myös näkemys, että valinnanvapaus voisi jopa parantaa heterogeenisyyttä. Tämä näkemys osoittautuu kuitenkin naiiviksi, sillä tuskinpa huonomaineisiin kouluihin hakeutuu oppilaita muilta, kauemmilta asuinalueilta. (Seppänen, 2006, 78-80 ja 82-83.)

Kouluvalintapolitiikan ja koulujen eriytymisen keskeisenä ongelmana nähdään se, miten koulujen tasalaatuisuuden tavoite saadaan yhdistettyä koulujen erikoistumiseen ja profiloitumiseen. (Silvennoinen et al., 2012, 513.) Pelkona on, että koulujen eriytyessä myös opetuksen ja oppimisen laatu eriytyvät. Eriytyvä ja painotettu opetus tarkoittavat väistämättä myös erilaisia mahdollisuuksia eri koulujen oppilaille. Mikäli kehitys jatkaa kulkuaan ja koulut eriytyvät jatkossa entisestään, muodostaa tämä haasteen myös mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiselle.

## 6 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkielman keskeisimpinä tuloksina kävi ilmi, että vanhempien sosioekonomisista pääomista erityisesti kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma selittävät koulutustason periytymistä heidän jälkeläisilleen. Koulutustason periytyminen Suomessa johtuu erityisesti sosialisatioprosessin kautta välittyvistä tekijöistä, kuten arvoista, asenteista ja normeista. Myös taloudellisella pääomalla on vaikutusta koulutuksen periytyvyyden suhteen, sillä se vaikuttaa esimerkiksi asuinalueen valintaan, joka puolestaan voi rajata koulutusmahdollisuuksia pois. Samoin taloudellisten resurssien puute voi aiheuttaa sellaisten kasvatusmetodien käyttöä, jotka eivät tue oppimista (esim. Mayer, 1998). Koulutus on kuitenkin Suomessa maksutonta, joten suoraa yhteyttä taloudellisten resurssien ja koulutukseen pääsemisen välillä ei ole.

Vanhempien jälkeläisilleen sosialisatioprosessissa siirtämät tekijät vaikuttavat sekä suoraan, että epäsuoraan koulutustason periytymiseen ja erilaisten prosessien ja yhteyksien kautta myös sosioekonomisen aseman uusiutumiseen.

Vaikka suomalaista koulujärjestelmää pidetään tasa-arvoisena ja mahdollisuuksien tasa-arvoa suosivana, tutkimusten (kts. esim Koskela, 2016; Mikkonen & Korhonen, 2018) mukaan koulutustaso periytyy Suomessa nykyään jopa jyrkemmin kuin menneinä vuosikymmeninä. Vaikka kansainvälisessä vertailussa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon lisääntyminen on Suomessa ollut hyvällä tolalla, on esimerkiksi Kivisen ja kumppaneiden (2012, 562) havaitsema yli kuusinkertainen ero ei-akateemisten ja akateemisten perheiden korkeakouluopintoihin osallistumisessa suurehko.

Suomalaisen yhteiskunnan rakenteiden vuoksi koulutustason periytyminen johtaa usein myös sosioekonomisen aseman periytymiseen. Vanhempien koulutustaso ennustaa suhteellisen luotettavasti heidän jälkeläisensä koulutustasoa. Koulutuksen ja sosioekonomisen aseman yhteyden vuoksi vanhempien tulotaso ennustaa tehokkaasti myös jälkeläisen tulotaso. Kaikkiaan voidaan tehdä johtopäätös, että koulutustaso ennustaa myös sosioekonomista asemaa.

Eri sosioekonomisissa ryhmissä vallitsevat erilaiset kulttuuriperimät on nähty yhtenä syynä koulutukselliseen eriarvoisuuteen ja koulutuksen periytymiseen. Arvot, asenteet, normit, tiedot ja taidot siirtyvät perheiden ja yhteisöiden sisäisissä sosialisatioprosesseissa eteenpäin uudelle sukupolvelle. Sosialisatio selittää koulutustason eriytymistä erityisesti näiden

välittyvien arvojen, normien ja kulttuurisen ymmärryksen kautta. Esimerkiksi perheen sisäinen korkea arvostus koulutusta kohtaan saattaa ohjata lapsen pidemmälle ja korkeammalle koulutuspolulle verrattuna sellaiseen yksilöön, jonka perheessä koulutus ei nauti yhtä suurta arvostusta. Harmillisesti matalamman koulutustason vanhempien perheissä koulutuksen arvostus on usein heikompi verrattuna korkeamman koulutustason vanhempien perheisiin (kts. esim. Silvennoinen et al., 2015, 443). Tämä paljastaa koulutusputken rakentumisen kannalta oleellisten asenteiden ja arvojen epätasaisen jakautumisen taustoiltaan erilaisissa perheissä.

Koulujen eriytyminen on ilmiönä vahvasti sidoksissa koulutuksen periytymiseen. Koulujen eriytyminen sekä tuottaa koulutuksen ylisukupolvista siirtymistä, että ilmentää sen tapahtumista. Koulujen eriytyminen voidaan nähdä sekä hyvänä, että huonona asiana yksilön mahdollisuuksien kannalta. Mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta kaikilla on olemassa alkuvaiheessa samat mahdollisuudet kouluttautua, mutta totuus on usein toinen. Tutkimusten (esim. Silvennoinen et al., 2012; Kalalahti et al., 2015) mukaan korkeasti koulutetut, hyvätuloiset vanhemmat ovat tietoisia siitä, että kouluvalinnoilla ja painotetulla opetuksella heidän on mahdollista parantaa lapsensa mahdollisuuksia menestyksekkääseen koulutuspolkuun. Koska nämä vanhemmat ovat myös innokkaimpia käyttämään valintaoikeuttaan (Kalalahti et al., 2015), kertyvät heidän lapsensa niin sanottuihin ”hyviin kouluihin”, joissa mahdollisuudet oppia ovat hyviä. Lisäksi näiden vanhempien aktiivisuus auttaa kehittämään koulua eteenpäin. Näin syntyy noidankehä, joka johtaa yhä suurenevaan koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvoon jo kouluihin hakeuduttaessa. Koulujen eroihin osittain liittyvät oppimistuloksien erot taas vaikuttavat koulutusmahdollisuuksien avautumiseen myöhemmissä vaiheissa, esimerkiksi lukioon hakeuduttaessa ja niin edelleen.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna koulutustason periytyminen aiheuttaa epätasa-arvoisuutta monella eri tasolla. Suomen kaltaisessa yhteiskunnassa koulutustaso määrittää pitkälti elämänsä aikana mahdollisuuksia ja näin koulutus on osaltaan syyllinen tasa-arvo-ongelmien syntymiseen.

Suomessa koulutuksellinen mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu päällisin puolin hyvin maksuttomuuden myötä. Tasa-arvon toteutumista voidaan kuitenkin tarkastella kriittisesti sen suhteen, millaisia mahdollisuuksia vanhemmat todellisuudessa kykenevät tarjoamaan. Konkreettisesti ilmiötä voidaan havainnollistaa koulujen eriytyksen kautta; todellisuudessa kaikilla lapsilla ei vanhempien sosiaalisten, kulttuuristen tai taloudellisten pääomien vaihtelun

takia ole samanlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi päästä kouluun jossa on painotettua opetusta tai jossa oppistulokset ovat esimerkiksi yleisen ilmapiirin tai resurssien myötä parempia. Tosiasiallinen tasa-arvo ei näin ollen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toteudu, vaikka mahdollisuuksien tasa-arvo näennäisesti toteutuisikin.

Tutkielma ei tuonut ilmi mitään sellaista mitä ei aiempien tutkimuksien perusteella olisi jo tiedetty koulutuksen periytyvyydestä Suomessa, tämä ei myöskään ollut tutkimuksen tarkoitus. Tarkoituksena oli kerätä kattavasti yhteen tietoa siitä, miten koulutus periytyy Suomessa ja kuinka koulutuksen periytyminen näyttäytyy tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Tutkielman kirjoittaminen on auttanut hahmottamaan erilaisia koulutuksen periytyvyyteen Suomessa liittyviä ilmiöitä, sekä avartanut käsitystäni aiheesta. Lähtiessäni kirjoittamaan tutkielmaa en vielä tiennyt kuinka monitahoinen kokonaisuus on kyseessä. Tutkielmassa onkin toistuvana ongelmana ollut saada rajattua aihepiiri sellaiseksi, että sitä on mahdollista kandidaatintutkielmassa riittävällä tasolla käsitellä. Aiheen monimuotoisuuden vuoksi monia näkökulmia on jouduttu jättämään kokonaan pois, tai sivuuttamaan lyhyesti.

Koulutuksen periytyminen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen ovat teemoja, jotka liittyvät vahvasti toisiinsa. Itseasiassa teemat ovat kietoutuneet toisiinsa niin voimakkaasti, että asiaa on vaikea lähteä käsittelemään suoraviivaisesti. Kyseessä on nähdäkseni eräänlainen ”Kumpi oli ensin; muna vai kana?” -tyyppinen kysymys, sillä ei voida erottaa oliko ensin epätasa-arvoa vai periytyvyyttä ja kumpi oikeastaan johtaa kumpaan.

Nähdäkseni tutkielman tuottama hyöty näkyy erityisesti siinä, että olen kehittynyt tutkijana, sekä osaan opettajana huomioida tulevaisuudessa paremmin asioita jotka esimerkiksi koulutustason periytyvyydestä tulivat ilmi tutkielman aikana. Tutkielma on tuottanut minulle paljon tietoa koulutuksen periytyvyydestä ja koulujärjestelmän tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvistä ongelmista. Aiheita on tutkittu jo paljon, mutta mielestäni lisätutkimus ei ole aiheiden tiimoilta haitaksi, sillä koulutuksen epätasa-arvoinen jakautuminen ja periytyminen vaikuttaa olevan nouseva ongelma tulevaisuuden Suomessa. Toivonkin, että aiheista saadaan uutta tietoa tulevien parin vuoden aikana, sillä näillä näkymin aion jatkaa koulutuksen periytyvän ja tasa-arvo -aiheiden parissa myös gradussa.

## Lähteet

- Aaltonen, M. (2013). Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot kirjoitetussa ja eletyssä opetussuunnitelmassa. Oulu: Oulun yliopisto
- Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu - tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. (1993). Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. (1998). Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). Kasvatustieteologia (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, J. (2009). Equality: From theory to action (2.th ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. (uud. p.) Lontoo: Sage Publications.
- Conley, D., & Glauber, R. (2008). All in the family? - Family composition, resources, and sibling similarity in socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, (26)4, 297-306.
- Härkönen, J. (2010). Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa: J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? - Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. (51-66) Helsinki: Gaudeamus.
- Hautamäki, A. (1982). Activity environment, social class and voluntary learning: An interpretation and application of Vygotsky's concepts. Joensuu: Joensuun korkeakoulu
- Holli, A. M. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa: M. Saari, J. Kantola & K. Nousiainen (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (73-96). Helsinki: Gaudeamus.
- Kalalahti, M. (2012). Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. *Kasvatus* 43(4), 375-390.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., & Varjo, J. (2015). Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (371-399). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39-55.

- Karhula, A. (2017). Life course approaches to intergenerational inequality. Turku: Turun yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7075-9>
- Kekkonen, J. (2016). Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta on muuttunut. *Opettaja*, 5/2016 (11.03.2016), 36.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. (2008). Miten koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa tutkitaan? *Janus*, 16(2), 185-190.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa: Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(5), 559-566.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1995). Koulutuksen periytyvyys: Nuorten koulutus ja tasa-arvo suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Korkeakivi, R. (2016). *Professori: Koulutuksellinen tasa-arvo murenemassa*. Viitattu: 12.11.2017, saatavissa: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408913780989>
- Koskela, A. (2016). Koulutustason periytyvyys Suomessa – miksi maisterin lapsesta tulee maisteri? Teoksessa: K. Söder, & A. Karlsson (toim.) *Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus*. (118-124). Helsinki: Into.
- Kosunen, S., Seppänen, P., & Rinne, R. (2015). Yläluokka ja kouluvalinta kaupungeissa. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. (469-508). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kärkkäinen, T. (2004). Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen: Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1292-7>
- Laihiala-Kankainen, S. (2006). Yhtenäistyvätkö koulutuksen polut? - Koulutuksen merkitykset venäläisten ja suomalaisten nuorten kirjoitelmissa. Teoksessa M. Julkunen (toim.) *Tutkimuksia yhtenäistyvistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*. (361-375). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mayer, S. E. (1998). *What Money Can't Buy*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Mikkonen, S., & Korhonen, V. (2018). Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Nousiainen, K. (2012). Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa: J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (31-56). Helsinki: Gaudeamus.

- Purhonen, S., Rahkonen, K., & Roos, J. P. (2006). Johdanto: Bourdieun sosiologian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa: S. Purhonen, & J. P. Roos (toim.) *Bourdieu ja minä* (7-53). Tampere: Vastapaino.
- Pylkkänen, A. (2012). Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa: J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (7-72). Helsinki: Gaudeamus.
- Ruohola, S. (2012). Koulutuskulttuuriset siirtymät avaavat näkökulmia koulutuksen periytyvyyteen. *Kasvatus & Aika*, 6(4), 46-50.
- Rytkönen, M. (2016). Koulutuksen periytyvyys - kulttuuri eriarvoistaa. Teoksessa: K. Söder, & A. Karlsson (toim.), *Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus* (26-33). Helsinki: Into.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Viitattu 18.04.2018, saatavissa: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Seppänen, P. (2006). Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura
- Siekkinen, K. (2017). Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7048-2>
- Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2015). Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. (437-465). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R., & Simola, H. (2012). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus*: 43(5), 502-518.
- Sirniö, O. (2016). Constrained life chances: Intergenerational transmission of income in Finland. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1098-5>
- Sirniö, O., Kauppinen, T. M., & Martikainen, P. (2016). Income trajectories after graduation: An intergenerational approach. *Advances in Life Course Research*, 30, 72-83.
- Suomen perustuslaki 731/1999.

- Suomen virallinen tilasto. (2015). Palkkarakenne. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 10.01.2018, saatavissa: [http://www.stat.fi/til/pra/2015/pra\\_2015\\_2016-09-29\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/pra/2015/pra_2015_2016-09-29_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto. (2017). Tulonjakotilasto [Verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 05.02.2018, saatavissa: [http://www.stat.fi/til/tjt/2015/04/tjt\\_2015\\_04\\_2017-05-26\\_kat\\_003\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/tjt/2015/04/tjt_2015_04_2017-05-26_kat_003_fi.html)
- Takala, M., Alanen, L., Luolaja, J., & Pölkki, P. (1979). Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys: Kokonaisraportti tutkimushankkeesta sosiaalisemotionaalisen kommunikoinnin luonteesta sekä sen yhteydestä lasten sosiaalisten taitojen omaksumiseen eri kasvuympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2013). Hyvinvointi- ja terveyserot: Sosiaalinen pääoma Viitattu 17.04.2018, saatavissa: <http://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/sosiaalinen-paaoma>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2015). Hyvinvointi- ja terveyserot: Eriarvoisuus Viitattu 17.04.2018, saatavissa: <http://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2018). Hyvinvointi- ja terveyserot: Keskeisiä käsitteitä Viitattu 17.04.2018, saatavissa: <http://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/keskeisia-kasitteita>
- Tilastokeskus. (1989). Sosioekonomisen aseman luokitus 1989. Viitattu 17.04.2018, saatavissa: [http://www.stat.fi/meta/luokitukset/sosioekon\\_asema/001-1989/kasikirja.pdf](http://www.stat.fi/meta/luokitukset/sosioekon_asema/001-1989/kasikirja.pdf)
- Valtavaara, M. (2017). Lääketieteelliseen pääsystä maksetaan jopa 7 000 euroa – ja nyt valmennuskurssifirmoja kiinnostavat jopa peruskoululaiset. *Helsingin Sanomat*, 09.10.2017.
- Vanttaja, M., & Järvinen, T. (1998). Koulutus, eriarvoisuus ja koettu marginaalisuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 63(4), 350-356.
- Vauhkonen, T., Kallio, J., & Erola, J. (2017). Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(5), 501-512.
- Willis, P. (1984). Koulun penkiltä palkkatyöhön? - Miten työväenluokan nuoret saavat työväen luokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Wilson, S. R., Whipple, E. E., & Grau, J. (1996). Reflection-Enhancing Regulative Communication: How Do Parents Vary Across Misbehavior Situations and Child Resistance? *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(4), 553-569.