

**Lapsen kulttuurisen pääoman yhteys hänen
akateemiseen oppijaminäkuvaansa ja vanhempien
sosioekonomiseen asemaan**

Kasvatustieteiden tiedekunta
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Aleksej Fedotov

1.12.2023
Helsinki

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustieteet, luokanopettajakoulutus

Tekijä: Aleksej Fedotov

Otsikko: Lapsen kulttuurisen pääoman yhteys hänen akateemiseen oppijaminäkuvaansa ja vanhempien sosioekonomiseen asemaan

Ohjaaja: Professori Niina Junttila

Sivumäärä: 54 sivua, 7 liitesivua

Päivämäärä: 15.11.2023

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin, onko lapsen kulttuurisella pääomalla yhteys hänen akateemiseen oppijaminäkuvaansa sekä hänen vanhempiensa sosioekonomiseen asemaan Suomessa. Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii yhdistämään luokanopettajakoulutuksen keskeistä didaktista käsitettä oppijaminäkuva koulutussosiologiseen ajattelutapaan – tarkastellakseen koulun ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta oppimiseen. Tutkimuksen avulla pyritään siis lisäämään ymmärrystä siitä, miten lasten kulttuurillinen harrastuneisuus sekä hänen kotinsa taustatekijät voivat olla yhteydessä lapsen käsitykseen omista kyvyistä oppijana.

Tutkimuksen aineistona on käytetty Turun yliopiston ja muiden yhteistyötahojen HKA-tutkimushankkeesta saatua tutkimusdataa, joka on kerätty vuosien 2007 ja 2018 välillä Varsinais-Suomen alueelta. Lopullinen aineisto muodostui 353:en (n = 353) lapsen kyselylomakkeesta sekä vastaavasta määrästä heidän äitiensä täyttämistä kyselylomakkeista. Tutkimuksen dataa on analysoitu regressioanalyysin avulla hyödyntäen mallintamisessa Bourdieun kulttuurisen reproduktion teoriaa sekä DiMaggion kulttuurisen liikkuvuuden mallia.

Tutkimustulosten mukaan lasten kulttuurinen pääoma sekä hänen vanhempiensa sosioekonominen tausta ei ole yhteydessä lasten oppijaminäkuvaan. Kaikki neljä tutkimuksen mallia osoittautuivat analyysien perusteella tilastollisesti ei merkitseviksi. Koska tutkimustulokset eivät vastaa aiheesta maailmalta saatuja aikaisempia tuloksia on syytä pohtia, onko suomalainen peruskoulu tai laajemmin ajateltuna suomalainen hyvinvointivaltio onnistunut sittenkin oletettua paremmin tehtävässään osaamisen eriarvoisuuden ja oppijoiden kotitaustojen vaikutusten pienentämisessä. Tutkimustulosten ollessa aiheesta Suomessa eräitä ensimmäisistä tämä synnyttää aiheesta monia uusia mielenkiintoisia kysymyksiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Avainsanat: kulttuurinen pääoma, perheen sosioekonominen asema, oppijaminäkuva, Bourdieu, DiMaggio, kulttuurillinen harrastuneisuus, koulutus, eriarvoistuminen.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
2	KULTTUURINEN PÄÄOMA	6
2.1	Kulttuurinen pääoma, oppijaminäkuva ja koulussa menestyminen	8
2.2	Kulttuurinen pääoman Pohjoismaissa ja Suomessa	10
3	SOSIOEKONOMINEN ASEMA	12
3.1	Perheen tulot	14
3.2	Vanhempien ammatti ja työmarkkina-asema	16
3.3	Vanhempien koulutus	17
3.4	SES ja koulutuksellinen periytyvyys	18
3.5	SES ja oppijaminäkuva	20
4	OPPIJAMINÄKUVA	21
4.1	Oppijaminäkuvan rakenne	22
4.2	Oppijaminäkuva ja koulun maailma	25
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
6	AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT	29
6.1	Aineisto ja muuttujat	29
6.2	Tilastolliset analyysimenetelmät	32
7	TULOKSET	34
7.1	Muuttujien keskeisiä lukuja	34
7.2	Regressioanalyysien tuloksia	36
8	POHDINTA	40
8.1	Huomioita tutkimuksen realibiteetista	42
	Kiitokset	43
	Lähteet	44
	Liitteet	55
	Liite 1. Kulttuurisen pääoman tulosten jakautuminen	55

Liite 2. Matemaattisen oppijaminäkuvan tulosten jakautuminen	55
Liite 3. Kielellisen oppijaminäkuvan tulosten jakautuminen	55
Liite 4. Kulttuurinen pääoma – matemaattinen oppijaminäkuva regressioanalyysin tulokset ja jäännöstermien tarkastelu	56
Liite 5. Kulttuurinen pääoma – kielellinen oppijaminäkuva -regressioanalyysin tulokset ja jäännöstermien tarkastelu	57
Liite 6. Perheen SES – matemaattinen oppijaminäkuva -regressioanalyysin tulokset ja jäännöstermien tarkastelu	58
Liite 7. Perheen SES – kielellinen oppijaminäkuva -regressioanalyysin tulokset	60

Taulukot

Taulukko 1. Asuntokuntien bruttotulojen kehitys vuosina 1995–2020 koulutusasteen mukaan. (Tilastokeskus 2022a).	14
Taulukko 2. Asuntokuntien omaisuustulojen kehitys vuosina 1995–2020 koulutusasteen mukaan. (Tilastokeskus 2022b).	15
Taulukko 3. Oppijaminäkuvan ja minäpystyvyyden vertailu (Bong & Skaalvik 2003, s. 10).	22
Taulukko 4. Vanhempien SES-tietoja	34
Taulukko 5. Tutkimuksen keskeisten muuttujien tunnuslukuja	36
Taulukko 6. Regressioanalyysien tulokset	37

Kuviot

Kuvio 1. 15-vuotta täyttäneen väestön koulutusrakenne vuosina 1970–2020 (Tilastokeskus 2022c).	17
Kuvio 2. Minäkäsityksen hierarkinen malli suomennettuna (Shavelson, Hubner ja Statonin 1976, s. 413). Lupa kuvion käyttöön saatu prof. Shavelsonilta	24
Kuvio 3. Kaavio regressioanalyysien neljästä mallista	37

1 JOHDANTO

Koulutuksellinen ylisukupolvisuus on kasvanut Suomessa viime vuosien aikana ja PISA-koulutulokset ovat laskeneet kärkimaiden joukosta Euroopan keskitasolle. Perheen sosioekonominen tausta vaikuttaa nykyään yhä useamman nuoren koulutuksellisiin valintoihin ja erityisesti siihen, päätyykö nuori korkeakoulutuksen pariin sekä minkä koulutusalan hän valitsee. (Härkönen & Sirniö, 2020 714–715; Myrskylä, 2009, 2–5). Samalla varallisuuserot ovat kasvaneet Suomessa vuosituhaten alusta lähtien kasvattaen perheiden tarjoamien elämän lähtökohtien eroja lasten kannalta vaikuttaen mm. lasten harrastusmahdollisuuksiin vapaa-ajalla. (Riihelä & Tuomala 2020, 34–42). Elinolotilastojen (SVT, 2020) mukaan pienituloisuus on viime vuosien aikana kasvanut Suomessa. Tilastokeskuksen (Ruotsalainen, 2021a) mukaan noin 13,4 prosenttia suomessa asuvista lapsista ja nuorista elää köyhyysrajan alapuolella. Nämä muutokset haastavat suomalaista peruskoulua sen tehtävässä koulutuksellisen tasa-arvon edistäjänä.

Lasten taustalla on merkitystä myös koulun arjen kannalta. Mikkosen ja Korhosen (2018, s. 1 & 12–13) selvityksen mukaan työläistaustaisilla nuorilla on kotonaan käytössä vähemmän kulttuurista pääomaa, mikä näkyy mm. rajatumpana pääsynä strategiaan tietoihin ja taitoihin, jotka tukevat kouluttautumista. Pfefferin (2008, s. 3) mukaan korkeasti koulutetuilla vanhemmillä on usein paremmat valmiudet avustaa lapsiaan erilaisissa kouluun liittyvissä toiminnoissa. Nämä asiat saattavat linkittyä oppilaan oppijaminäkuvaan, joka on kasvatustieteiden kentällä usein akateemisiin oppimistuloksiin ja yleiseen koulumenestykseen (Chen ym., 2013; Huang 2011; Marsh & O'Mara 2008) liitetty keskeinen käsite.

Tämän Pro Gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää ovatko perheen sosioekonominen asema ja lapsen kulttuurinen pääoma yhteydessä hänen oppijaminäkuvaansa. Tutkielman keskeisenä teoreettisena viitekehysenä toimii Bourdieun (1989; 1990; 1995) kulttuurisen reproduktion teoria sekä DiMaggion (DiMaggio 1982; DiMaggio & Mohr, 1985) kulttuurillisen liikkuvuuden malli. Kiinnostus aihetta kohti lähti ammatillisesta halusta löytää vastauksia siihen, miten peruskoulu instituutiona voisi edistää heikommista taustoista tulevien oppilaiden koulutusmahdollisuuksia. Tämä tutkielma yhdistää luokanopettajan ja koko koulu yhteisön kannalta olennaisia ja yhteiskunnallisesti merkittäviä teemoja, joita ei ole ennen Suomessa tässä muodossa tutkittu.

2 KULTTUURINEN PÄÄOMA

Pääoma -käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran Italiassa jo vuonna 1211 osana paikallisen kaupankäyntiä kuvaavaa termistöä. Myöhemmin käsite levisi ympäri Eurooppaa yritys- ja pankkitoiminnan kautta taloustieteen pariin. Alan klassikoihin lukeutuvassa Kansojen varallisuus -teoksessa ekonomisti Adam Smith hahmotteli pääomaa yrityksen käytössä olevana varallisuutena jaotellen sitä erilaisiin kategorioihin. Myöhemmin yhteiskuntakriittiseksi teokseksi tarkoitettussa *Das Kapital* -julkaisussaan Karl Marx laajensi pääoman käsitettä kuvaamalla tuotantoprosessien myötä syntyvää taloudellista voittoa lisäarvo -terminsä määrittelyn kautta. Marx tarkoitti pääomalla taloudellista pääomaa, jonka ihminen voi sijoittaa tietyn yrityksen tuotantoon tavoitteenaan taloudellisen voiton saaminen. (Chiapello, 2006, 36–38).

Viime vuosisadalla ranskalainen sosiologi Pierre Bourdieu määritteli pääomalle kolme erilaista muotoa; taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma laajentaen merkittävästi ymmärrystä pääomista. Taloudellinen pääoma on sellaista pääomaa, joka voidaan mitata helposti rahassa tai muussa taloudellisessa yksikössä. Bourdieun mukaan sosiaalinen pääoma on taas pääomaa, joka kertyy ja kehittyy yksilön elämän varrella sosiaalisista suhteista, verkostoista tai yhteisöistä, joiden jäsenenä hän on. Tämä voi tarkoittaa tärkeiden ihmissuhteiden lisäksi myös tiettyjä opittuja sosiaalisia taitoja, käytänteitä tai esimerkiksi eri viestimisen keinoja. Kulttuurisella pääomalla on taas kolme eri ilmenemismuotoa; ruumiillistunut, esineellistynyt sekä institutionalisoitunut. Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma tarkoittaa ihmisen kognition sekä hänen kehon arkisia taipumuksia, joista on kehittynyt toistuvia käytösprosesseja. Samalla esineellistetty kulttuurinen pääoma voi olla mitä tahansa tärkeitä kulttuurisia hyödykkeitä tai esineitä, joita käytetään tai omistetaan, kuten kirjoja, taideteoksia, soittimia tai esimerkiksi pelikonsoleita. Institutionalisoitunut kulttuurinen pääoma on tietyn vakiintuneen kulttuurisen instituution yksilölle myöntämä kvalifikaatio, kuten oppiprosessista kertova todistus - nykykielellä myös mm. osaamisen tunnistava sähköinen tunniste, tietyn kurssin myötä uudesta pätevyydestä kertova osaamiskortti tai tietyn tahon myöntämä virallinen arvonimi. (Bourdieu, 1986, s. 243–244).

Bourdieu näki yhteiskunnan erilaisten päällekkäisten kenttien kokonaisuutena, jossa yksittäinen kenttä edusti tiettyä sosiaalista tilaa tai ulottuvuutta, jossa yksilöt toimivat. Näissä eri tiloissa toimiakseen yksilöt tarvitsivat erilaisia pääomia, ja niiden arvo määrittyykin usein kentän sisällä vaikuttavien toimijoiden kautta. Tästä syntyy erilaista habitusta, jota kullakin eri kentällä toimiva osaa ja arvottaa. Eri pääomien määrittelyn kautta

Bourdieu kehitti kulttuurisen reproduktion teorian, joka pyrkii selittämään hyvinvoinnin ylisukupolvista periytymistä jälkiteollisessa maailmassa. Bourdieun teorian mukaan sijoittamalla taloudellista pääomaa sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan voidaan synnyttää uutta pääomaa. Teoriallaan Bourdieu pyrki selittämään, miksi esimerkiksi varakkaiden perheiden lapset voivat usein menestyä elämänsä eri toimialueilla korostaen perinteisesti tarkastelussa olevan taloudellisen pääoman sijaan vanhemmiltaan perityn kulttuurista pääomaa eri ulottuvuuksia sekä niiden linkittymistä muiden pääomien hankintaan. (Bourdieu, 1990, 1995; s. 124–129).

Myöhemmin Bourdieun teoriaa on kritisoitu erityisesti tämän epätarkasta ja abstraktista tieteellisestä mallintamisesta. Esimerkiksi Lareau ja Wininger (2003, s. 597) ovat todenneet, että konsepti tarvitsee laajempaa ja tarkempaa tiedeyhteisön tieteellistä tarkentamista. Kingstonin (2001) mukaan kulttuurisen pääoman käsite on alunperin liian löyhästi rajattu ja eri tutkimuksissa siihen liitetään eriäviä määriä erilaisia muuttujia, joka saattaa vaikuttaa tutkimusten lopulliseen tulokseen. Tämä voi Kingstonin mukaan luoda vääristyneen käsityksen siitä, mitkä kaikki tekijät selittävät lapsen akateemista menestystä. Esimerkiksi Kreikassa aihetta tutkineet Katsillis ja Rubinson (1990) toteavat, että vaikka perheen isien sosioekonominen status ja yhteiskuntaluokka vaikuttavat lapsen kulttuuriseen pääomaan ei ole todisteita siitä, että nämä vaikuttavat lapsen koulutuksellisiin saavutuksiin. Tutkijat nostavatkin koulussa menestyksen avaintekijöiksi oppilaiden kyvykkyyden ja ponnistelut opintojensa eteen. Samalla on hyvä huomata, että kulttuuri ja siihen liittyvät merkittävät kulttuuriset tuotteet elävät ja vaihtuvat vahvasti ajan sekä yhteiskunnan kehityksen mukana. Siinä missä esimerkiksi tietyt aikakauslehdet ja kirjat ovat voineet merkitä viime vuosituhaten puolella pääsyä tiettyyn merkittävään strategiseen tietoon on digitalisaatio ja internet muokanneet tätä todellisuutta täysin erilaiseen suuntaan.

Lamontin ja Lareau (1988) mukaan kulttuurinen pääoma voi tarjota tietyille perheille mahdollisuuden päätyä korkeaan sosiaaliseen asemaan sen sisältämän institutionalisoidun strategisen tiedon takia, joka voi tarkoittaa kunkin toimintakentän kannalta olennaisten tietojen, asenteiden, käytöstepojen, kulttuuristen tietojen tai valtuuksien hallitsemista ja käyttöä. DiMaggio teki taas Bourdieun teorian pohjalta oman kulttuurisen liikkumisen mallin, jonka mukaan kaiken tyyppinen kulttuurinen pääoma vaikuttaa kaikkiin lapsiin voimaannuttavasti katsomatta heidän taustojansa. DiMaggion mukaan perheen lapsen sijoitettu kulttuurinen pääoma tuottaa kuitenkin suhteessa enemmän opintomenestystä lapsilla, jotka ovat lähtöisin perheistä, joilla on heikompi sosioekonominen asema. Samalla DiMaggio huomasi, että korkeamman sosioekonomisen aseman perheissä kulttuurisen

pääoman mahdollistamat strategiset tiedot periytyivät vahvemmin perheiden tyttölapsille, kuin poikalapsille. (DiMaggio, 1982, 198–199).

Mielenkiintoisen lisäyksen tähän keskusteluun tarjoavat Riscigno ja Ainswort-Darnell (1999, s. 171–173), joiden mukaan lasten etnisellä taustalla on kulttuurisen pääoman mahdollistamaan sosiaaliseen liikkuvuuteen hidastava vaikutus. Tutkijoiden mukaan Yhdysvalloissa erityisesti afroamerikkalaistaustaiset ja matalamman sosioekonomisen taustan omaavat lapset hyötyvät vähemmän formaalin koulutuksen mahdollistamasta sosiaalisesta liikkuvuudesta, koska erityisesti etnisuus on ulkopuolelta helposti identifioitava ominaisuus, jota voidaan väärinkäyttää osana koulutusjärjestelmän valikoimisen prosessia. Vertaillaessaan Bourdieun teoriaa uudempiin mallinnuksiin Van de Werhorst ja Hofstedet (2007, s. 412) totesivat, että vaikka kulttuurisen reproduktion teoria tarjoaa arvokkaita selityksiä luokkaerojen taustalla vaikuttaville mekanismeille, se ei kuitenkaan pysty aina selittämään mm. yksilöiden omaan tulevaisuuden tavoitteiden tavoitteellisuuteen liittyviä eroja. Tässä tutkimuksessa kulttuurisen pääoman käsitettä lähestytään niin Bourdieun, kuin DiMaggion mallinnuksien kautta pyrkien kartoittamaan oppilaiden kulttuurisen pääoman yhteyttä heidän oppijaminäkuvaansa.

2.1 Kulttuurinen pääoma, oppijaminäkuva ja koulussa menestyminen

Kulttuurisen pääoman positiivisesta yhteydestä oppilaan koulumenestykseen on lukuisia tuloksia (DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Graaf ym., 2000; Jæger, 2011; Scherger & Savage, 2010) eri vuosikymmenten varrelta ja monista tutkimuksista nousee erityisesti lapsen luku- ja kulttuuriharrastuneisuuden yhteys tämän opintomenestykseen. Myös Yhdysvalloissa tutkiessaan etnisten ryhmien välistä segregaatiota Cheadle (2008, s. 24–26) huomasi, että vanhempien lapseensa panostaman sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman määrä on yhteydessä erityisesti lukemista ja laskemista koskeviin taitoihin. Nämä ovat eräitä keskeisimpiä akateemisia taitoja, jotka voivat vaikuttaa laajemmin oppilaan akateemiseen menestymiseen koulussa.

Tutkimuksia kulttuurisen pääoman yhteydestä oppilaan oppijaminäkuvaan on maailmalla vain harvoja ja pääosa keskittyy akateemisen oppijaminäkuvan sijaan heidän minäpystyvyyteen ylemmillä koulutuksen asteilla. Eräässä uudessa Uusi-seelantilaisessa tutkimuksessa (Turnbull ym., 2020) havaittiin, että sen lisäksi, että kulttuurisella pääomalla on positiivisia yhteyksiä yliopisto-opiskelijoiden oppijaminäkuvaan tieteen parissa vielä merkittävämpänä tekijänä toimi heidän opettajien ja luokkatovereiden suhtautuminen ja uskominen heidän kykyihinsä

opintoja edeltäviltä opiskeluvuosilta. Samaisessa tutkimuksessa vanhempien asennoituminen tieteeseen ja akateemiseen opiskeluun ei ollut merkittävä, mutta vanhempien yleinen koulutustaso kuitenkin oli. Turnbullin ja kumppaneiden mielestä onkin ilmeistä, että moni kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman muoto vahvistaa oppijan itsetuntoa akateemisessa ympäristössä ja edistää tämän koulutuksellista polkua.

Tutkimuksia minäpystyvyyden linkityksestä Bourdieun teoriaan on huomattavasti enemmän. Arastman ja Özdemir (2019) huomasivat kulttuurisen pääoman olevan yhteydessä sekä lukiolaisten akateemiseen minäpystyvyyteen, että heidän tavoitteellisuuteensa opiskelutyöskentelyssä. Tuoreessa serbialaisessa tutkimuksessa (Radulović ym., 2020) huomattiin kulttuurisen pääoman olevan suorassa yhteydessä kahdeksaluokkalaisten koulumenestykseen ja joiltakin osin myös heidän minäpystyvyyteen. Samalla Turkissa aihetta sivuavassa laajassa tutkimuksessa (Emre Avcı ym., 2020) huomattiin, että kulttuurinen pääoma oli kohtalaisen positiivisesti yhteydessä myös opettajien minäpystyvyyteen. Opettajien mielestä heidän ammatillista minäpystyvyyttä vahvistivat usein lukeminen, osallistuminen kulttuurillisiin tapahtumiin sekä erinäiset kulttuurilliset kurssit ja itsenäinen opiskelu. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös toisessa iranilaisessa tutkimuksessa (Hassanzadeh Tavakoli ym., 2017), joka tutki maassa työskentelevien englannin kielten opettajien työhönsä liittyvää minäpystyvyyttä.

Prosessia, jossa kulttuurisen pääoman kehittyä koulumenestyksesi voi olla usein vaikea hahmottaa. Jægerin mukaan tätä prosessia voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä jälkipolvi perii tiettyä kulttuurista pääomaa vanhempien tietoisten ja aktiivisten kasvatuksellisten toimien myötä tai huomaamatta ja osaltaan passiivisesti osana perheen yhteistä toimintaa. Tämän jälkeen kulttuurinen pääoma muuttuu lapsen tiedoksi, osaamiseksi, tavaksi puhua ja toimia, jotka kasvattavat lapsen taitoja ja kykyä toimia erilaisissa tilanteissa. Toisesta näkökulmasta tarkastellessa keskiössä on koko koulutusjärjestelmä, joka on usein rakennettu tunnistamaan ja tunnustamaan lapsen kulttuurillista pääomaa, sen myötä syntyvää osaamista sekä palkitsemaan tästä. (Jæger, 2011, s. 283). Aiheesta väitöskirjansa tehneen Chengin mukaan (2012, s. 31–32) eri tutkimustulosten valossa voidaan katsoa, että kulttuurinen pääoma on eräänlainen mekanismi, joka siirtää kaikista eri pääomien muodoista perheen etuoikeutettua asemaa seuraaville sukupolville. Samalla Dumaisin (2006, s. 102–103) mukaan esimerkiksi lasten kulttuurillinen harrastuneisuus voikin vaikuttaa siihen, miten opettaja arvioi tätä tämän kielellisessä ja matemaattisessa osaamisessa jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Tämä saattaa johtaa Dumasin

mukaan siihen, että opettaja valikoi huomaamatta tiettyjä oppilaita ryhmästään suosikeikseen, koska nämä omaavat keskeisiä koulutuskentillä tarvittavia habituksen keinoja.

Myös perheiden kasvatuksella on tässä kokonaisuudessa merkittävä rooli. Sullivanin (2001, s. 909–910) mukaan kulttuurinen pääoma on yhteydessä vanhempien kasvatusmetodeihin ja kyvykkyyteen kasvattajina, mikä näkyy erityisesti vanhempien tavoissa panostaa lapsensa harrastuksiin. Sullivanin ei näe kuitenkaan Bourdieun teoriaa kaikkia koulutuksen periytyvyyteen liittyviä tekijöitä selittävänä, vaan kokee sen tarjoavan työkaluja käsitellä joitakin näistä. Britanniassa myös Scherger ja Savage (2010) huomasivat vanhempien kulttuurisen pääoman linkittyvän lasten kannustamiseen ja harrastuneisuuden tukemiseen, mikä osaltaan paransi heidän koulumenestystä ja samalla heidän sosiaalista liikkuvuutta.

Kalmijn ja Krayykampin (1996, s. 33) mukaan kulttuurinen pääoma saattaakin Bourdieun teorian pääviivoista poiketen kohentaa alemmista yhteiskuntaluokista tulevien lasten asemaa yhteiskunnassa, koska tämän myötä he oppivat uusia taitoja toimiakseen itselleen uusilla yhteiskunnan kentillä. Eräässä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Kisida ym., 2014) tarkasteltiin kulttuurisen pääoman yhteyttä nuorten museokäynteihin. Siinä huomattiin, että kaikista heikoimmista taustoista tulevien nuorten aktivointi lyhyiden interventioiden muodossa voi käynnistää tietynlaisen kasvuprosessin. Tutkimuksen mukaan interventiot saivat nuoret hakeutumaan myöhemmin uusien kulttuurimuotojen pariin, jotka kasvattaisivat heidän kulttuurisen pääoman määrää, kompensoivat perheiden heikkoa harrastuneisuutta sekä muuttaa pitkällä aikavälillä nuorten makutottumuksia. Tämän takia tässä tutkimuksessa käytetään teoreettisessa viitekehyksessä myös DiMaggion (1982) teoreettista lähestymistapaa, koska tämän avulla kulttuurinen pääoma nähdään myös mahdollisuutena laajentaa yhteiskunnallisen toimijuuden kenttiä.

2.2 Kulttuurinen pääoman Pohjoismaissa ja Suomessa

Huomattava osa kulttuuriseen pääomaan liittyvästä tutkimuksesta on tehty anglosaksisissa-, Keski-Euroopan-, tai joiltakin osin myös tietyissä Aasian maissa, joissa vanhempien sosioekonominen asema vaikuttaa merkittävästi lapsen tulevaisuuteen. Tämän takia tarkastellessa kulttuurisen pääoman yhteyttä koulutukselliseen periytyvyyteen tai muihin sosiaalista liikkuvuutta käsitteleviin aihekokonaisuuksiin Suomessa on hyvä huomioida Pohjoismaiden globaalissa mittakaavassa poikkeukselliset yhteiskuntajärjestelmät. Jaegerin ja Holmin mukaan pohjoismaiset hyvinvointivaltiot mahdollistavat kansalaisilleen laajan sosiaaliturvajärjestelmän, valtion ohjaaman julkisen ja oppivelvollisuuteen perustavan koulutusjärjestelmän sekä tuloeroja tasaavan verojärjestelmän, mikä pitää ottaa huomioon

tuloksien vertailussa. Tutkijoiden mukaan näistä seikoista huolimatta vanhempien kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman vaikutus sosiaaliseen liikkuvuuteen on tulosten mukaan ilmeistä ja merkitsevää. (Jæger & Holm, 2007).

Suomessa yksittäinen suurin kulttuurista pääomaa käsitellyt hanke on ollut Helsingin yliopiston Kulttuuripääoma ja sosiaalinen differentaatio 2000-luvun Suomessa - tutkimuskokonaisuus. Siinä Purhonen ja kumppanit (2014) huomasivat, että Suomessa perheiden kulttuurilliset käytännöt ja vapaa-ajan viettotavat mukailevat vahvasti erilaisia sosioekonomisen aseman tekijöistä kuten tulotasoa, koulutusta, ammattiluokkaa, sukupuolta tai ikää. Tämä tarkoittaa, että myös Suomessa perheiden elämäntyyli eriytyvät, mikä vaikuttaa myös perheiden lapsiin. Berneliuksen ja Vilkaman mukaan (2019) tämä voi näkyä jo siinä vaiheessa, kun vanhemmat tekevät asumiseen liittyviä muuttopäätöksiä lasten tuleva koulutuspolku mielessään. Tällöin esimerkiksi korkeakoulutetuilla vanhemmilla voi olla kulttuurisen tai taloudellisen pääomansa takia mahdollisuus valikoida tiettyjä alueita, joihin muilla perheillä ei ole mahdollisuutta muuttaa. Uusimpien tutkimustulosten mukaan (Kallunki, 2023, s.45–52) perheen kulttuurilliseen elämään osallistumisen aktiivisuus, tähän liittyvät elämäntyyllilliset orientaatiot sekä Bourdieun kuvailema kulttuurinen maku periytyvät myös Suomessa. Kallungin mukaan tämä näkyy erityisesti siinä, että korkeamman sosiaalisen aseman omaavat yksilöt osallistuvat useammin kulttuurielämään. Rytkösen analyysin (2016, s. 32–33) mukaan Suomi onkin hiljalleen ajautumassa tilanteeseen, jossa yhteiskunnan muuttuneet rakenteet eivät takaa kaikille lapsille tasa-arvoisia lähtökohtia ja valloillaan oleva vahva koulutuksellinen valinnanvapaus -ajattelu toisintaa ja ruokkii eriarvoisuutta entisestään. Koska kulttuurisen pääoman yhteyksistä nuorten koulutukseen ja elämään on Suomessa hyvin vähän tutkimustuloksia, pyrkii tämä tutkimus tuomaan tähän keskusteluun uusia näkökulmia.

3 SOSIOEKONOMINEN ASEMA

Sirniön mukaan sosiaalinen stratifikaation eli eriarvoistuminen on kaikissa yhteiskunnissa vaikuttava pysyvä ilmiö, joka jaottelee ihmisiä erilaisiin hierarkkisiin kategorioihin tiettyjen heidän käytössään olevien ja yhteiskunnassa arvostettujen resurssien mukaan. Tämän myötä sosiaaliset prosessit jaottelevat erilaista varallisuutta eri ihmisryhmien välillä ja määrittelevät näiden arvoa. Tämän jaottelun myötä resurssit jakaantuvat usein myös epätasaisesti yksilöiden välillä, joka indikoi eriarvoisuuden tasoa tietyissä yhteiskunnissa. (Sirniö, 2016, s. 14).

Resurssien jakaantumisen tarkemman tarkastelun myötä voidaankin tutkia tarkemmin mm. koulutuksen ja sen piirissä vaikuttavia ilmiöitä sekä pohtia näiden yhteyttä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa puhuttaessa vanhempien taustoista tarkoitetaan heidän sosioekonomista asemaa yhteiskunnassa.

Sosioekonomista asemaa (SES) käytetään mittarina monella eri tieteen alalla tutkiessaan yksilön tai perheiden käytössä olevia sosiaalisia ja taloudellisia voimavaroja. Laajemmassa perspektiivissä tämä mittari voi viestiä mm. yksilön sosiaalisesta statuksesta tai yhteiskunnallisesta luokasta eli henkilön asemasta yhteiskunnassa. Mittari on usein käytössä laajemmissa hyvinvointitutkimuksissa, joiden tarkoituksena on selvittää tiettyjen yhteiskuntaryhmien elinolosuhteita. Sosioekonomisen aseman määrittelyyn ja mittaamiseen on olemassa lukuisia eri tapoja. Koulutuksen kentällä näistä yleisimmässä tavassa indikaattoreina huomioidaan perheen yhteenlaskettujen tulojen lisäksi vanhempien ajankohtainen ammatti- tai työmarkkina-asema sekä jommankumman vanhemman hankkiman ylimmän koulutuksen aste. (Liberatos ym., 1988; Villalba, 2014). Tässä tutkimuksessa sosioekonomisen aseman mittarin määrittelyä käytetään Tilastokeskuksen (1989) sosioekonomisen aseman luokitusta sekä soveltuvin osin American Psychological Associationin (APA) ohjeistusta (2015).

Sosioekonomisella asemalla on havaittu olevan yhteys moniin lasten ja nuorten elämän eri osa-alueisiin. Perheen terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta matalan SES tason on nähty olevan yhteydessä mm. korkeampiin masennuksen, ahdistuksen ja päihteiden käytön lukuihin (Newacheck ym., 2003), suurempaan mahdollisuuteen sairastua sydän ja verisuonitauteihin (Colhoun ym., 1998), että varhaisiän liikalihavuuden esiintymiseen (Chen & Paterson, 2006). Lehdon, Corandain, Rayn ja Roosin tutkimuksessa (2010) perheen SES oli yhteydessä alakouluikäisten lasten säännölliseen ateriarytmiin ja liikunnan harrastamiseen, ruutu-aikaan sekä yöunen pituuteen. Myös Suomessa toteutetun Nuorisobarometrin perusteella (Kestilä

ym., 2018) perhetausta heijastuu negatiivisesti sekä nuoren tyytyväisyyteen elämäänsä kuin hänen yleiseen sosiaaliseen hyvinvointiin.

Jo hyvin aikaisissa koulutussosiologian tutkimuksissa (Sewell & Shah, 1967) on myös huomattu, että sosioekonominen asema on usein yhteydessä opintomenestykseen esimerkiksi korkeakouluopinnoissa ja ylemmän akateemisen tutkinnon loppuun saattamisessa. Yhteyksiä perheen sosioekonomisen taustan ja lapsen opinnoissa sekä menestymisen välillä on löydetty maailmalta paljon. (Caldas & Bankston, 1997; Perry & McConney, 2010; Saifi & Mehmood, 2011; Sirin, 2005; Walpole, 2003). Kaikki alan tutkimukset eivät kuitenkaan ole keskenään linjassa tämän suhteen. Esimerkiksi Whiten (1982) ja Marks (2017) tutkimusten mukaan SES korreloi opintomenestyksen kanssa vaan heikosti ja peräänkuuluttaa aiheeseen liittyviltä tutkimuksilta erityisesti lisää tarkkuutta menetelmien käytön suhteen. Hoffin ja Laursenin (2019) mukaan laaja-alaisesti tarkasteltuna korkean SES-aseman perheillä on lähtökohtaisesti sellaisia resursseja ja kokemusta, joiden avulla he pystyvät mahdollistamaan lapsilleen paremmat mahdollisuudet akateemiseen-, sosiaaliseen-, ja ammatilliseen menestymiseen.

Aikensin ja Barbarin (2008) mukaan vanhempien SES-tausta vaikuttaa eniten kielelliseen kehitykseen lasten varhaisessa kasvuvaiheessa, kun taas kouluiässä lapsen lukutaidon kehitykseen vaikutti vielä vahvemmin koulun ja koko asuinnaapuruston SES-keskiarvo. Aikensin ja Barbarin mukaan tämä saattaa johtua siitä, että heikomman SES-taustan yhteisöissä koulut ovat usein taloudellisesti aliresursoituja, mikä vaikuttaa negatiivisesti lasten koko oppimisprosessiin.

Buckinghamin, Wheldallin ja Beaman-Wheldallin mukaan SES on positiivisesti yhteydessä kielellisiin saavutuksiin koulussa niin yksilö-, kuin koko koulun tasolla kaikissa englanninkielisissä maissa. Tutkijoiden mukaan heikommista taustoista tulevat oppijat omaavat vasta koulua aloittaessaan jo ikäisiinsä verrattuna huomattavasti heikommat luku- ja kirjoitustaidot, jotka ilmenevät mm. heikompana fonologisena tietoisuutena, rajatumpana sanavarastona sekä heikompana suullisen ilmaisukyknä. Nämä erot voivat tutkijoiden mukaan myös kasvamaan koulupolun varrella. (Buckingham, Wheldall & Beaman-Wheldall, 2013, s. 203–204). Esimerkiksi Yhdysvalloissa heikommista taustoista tulevat oppilaat ovat toiselle asteelle siirtyessään arvioilta 3–5-vuotta jäljessä lukutaitoa vaativissa tehtävissä verrattuna korkeimmista tuloluokkien perheistä tuleviin ikäisiinsä. (Reardon ym., 2013).

3.1 Perheen tulot

Diemarin ja kumppaneiden mukaan perheen tai kotitalouden yhteiset tulot ovat yksi yleisimmin käytetyistä ja selkeimmistä SES:in indikaattoreista. Kaikkia perheen tuloja voi kuitenkin joskus olla yksiselitteisesti vaikea mitata, sillä suorien ansiotulojen lisäksi kokonaistuloihin voi vaikuttaa alemmilla tuloluokilla erityisesti erilaiset sosiaalietuudet, työttömyysmaksut yms. sekä ylemmillä luokilla epäsuorat tulon lähteet, kuten omaisuudesta tulevat tulot kuten vuokra-, korko-, ja osinkotulot. Lisäksi henkilökohtaiset talouteen liittyvät kysymykset saattavat olla joillekin ihmisille epämukavia ilmoittaa osana tutkimushaastattelua (Diemer ym., 2013, s. 91). Tutkijoiden (Saegert ym., 2006, s. 30) mukaan perheen tulot ovat SES indikaattorin kolmesta ulottuvuudesta toiseksi tärkein koulutuksen jälkeen, koska sen yhteys oppilaan koulutukseen on tutkimuksissa yleensä vain maltillista.

Tuloliikkuvuuden kannalta tarkasteltuna lapsen vanhempien tulotaso vaikuttaa usein lasten tulevaan tulotasoon Suomessa. Useimmiten matalimpaan ja korkeimpaan tuloluokkaan kuuluvat lapset jäävät päätyvät samaan tuloluokkaan aikuisena kuin vanhempansa. (Sirniö, Martikainen & Kauppinen, 2013). Tutkijoiden mukaan Suomessa lapsiperheiden toimeentulo muodostuu nykyään yhä useammin työtulojen lisäksi lapsiperheiden saamista perhepolittisista tulonsiirroista. Perheistä juuri pienituloiset lapsiperheet joutuvat usein elämään lähellä köyhyysrajaa. (Salmi, Sauli & Lammi-Taskula, 2014, s. 78–85).

Törmälehdon mukaan tuloerojen kasvu Suomessa oli 1990-luvun lopussa OECD-maista nopeinta, jokseenkin vuosituhanteen jälkeen se on pysynyt vakaampana. Kuitenkin varallisuuserot ovat kasvaneet 2007 vuoden talous- ja finanssikriisin jälkeen. Vaikka varallisuuserot ovat huomattavasti suuremmat kuin tuloerot näistä tiedetään paljon vähemmän. Saulin mukaan lapsiperheissä esiintyy tuloeroja myös naisten ja miesten välillä. Tarkastellessa perheen puolisojen bruttotuloja äitien tulojaukauma on kuin isien tulojaukaman peilikuva. (Törmälehto, 2019).

Törmälehdon kuvaileman tuloerojen kasvun huomaa tarkastelemalla tarkemmin Tilastokeskuksen StatFin-tietokannan tietoja (Taulukko 1.) suomalaisten vuosittaisten bruttotulojen keskiarvosta vuosien 1995 ja 2020 välillä. Näiden vuosien välillä ylemmän korkeakoulutuksen saaneiden palkat kasvoivat keskimäärin 28,8 prosenttiyksikköä, siinä missä keskiasteen omaavien palkat kasvoivat samana aikana 18,6 prosenttiyksikköä.

Taulukko 1. Asuntokuntien bruttotulojen kehitys vuosina 1995–2020 koulutusasteen mukaan. (Tilastokeskus 2022a).

	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Kaikki kotitaloudet	41 017	46 820	49 963	53 012	53 853	55 494
Perusaste	31 142	32611	33 969	34 630	34 713	35 020
Keskiaste	39 462	42 728	44 604	46 555	46 157	46 592
Alin korkea-aste	49 459	56 740	62 489	66 043	64 541	63 097
Alempi korkeakouluaste	63 566	72 398	69 323	68 997	67 456	68 141
Ylempi korkeakouluaste	76 640	94 835	96 028	98 385	98 807	98 760
Tohtorikoulutusaste	94 783	122 213	115 950	120 028	118 238	118 362

Vaikka kaikkia tietoja omaisuustulojen kehityksestä ei samalta ajalta ole saataville vertailemalla Tilastokeskuksen tiedossa olevien omaisuustulojen (sis. osinko- ja vuokratulot, myyntivoitot ja muut omaisuustulot) keskiarvojen muutoksia (Taulukko 2.) huomataan huomattavaa kasvua erityisesti korkeammin koulutettujen omaisuustuloissa.

Taulukko 2. Asuntokuntien omaisuustulojen kehitys vuosina 1995–2020 koulutusasteen mukaan. (Tilastokeskus 2022b).

	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Kaikki kotitaloudet	1302	3823	3731	3881	4156	4617
Perusaste	810	2045	2304	2306	2260	2390
Keskiaste	919	2554	2310	2467	2511	2869
Alin korkea-aste	1757	5127	5421	6164	6418	7114
Alempi korkeakouluaste	3100	8484	6201	5443	5138	5486
Ylempi korkeakouluaste	4073	12 321	10 519	9704	11 096	11 085
Tohtorikoulutusaste	4904	14 599	12 516	11 406	13 051	14 311

Jos tarkastellaan lasten sijoittumista eri tuloluokkiin, niin huomataan heidän jakautuvan tasaisesti kaikkiin tuloluokkiin pienituloisimmista rikkaimpiin, eikä tässä suhteessa ole vuosien 1995 ja 2019 välillä tapahtunut merkittävää muutosta. Tilastokeskuksen tilastoista ilmenee, että monilapsiset perheet ovat ylisiedustettuina kaikista pienituloisimmissa tuloluokissa. Sama koskee myös ulkomaalaistaustaisia perheitä, joista huomattava osa sijoittuu pienituloisimpiin tuloluokkiin. Ruotsalaisen mukaan tulonjakotilastot osoittava, etteivät erilaisten lapsiperheitä koskevat sosiaalietuuksien korotukset ole pysyneet työssäkäyvien markkinatulojen kehityksessä mukana viime vuosikymmenten aikana. (Ruotsalainen, 2021). Nämä seikat voivat vaikuttaa myös koulujen kasvatukselliseen työhön ja lasten edellytyksiin edetä omalla koulutuspolullaan.

3.2 Vanhempien ammatti ja työmarkkina-asema

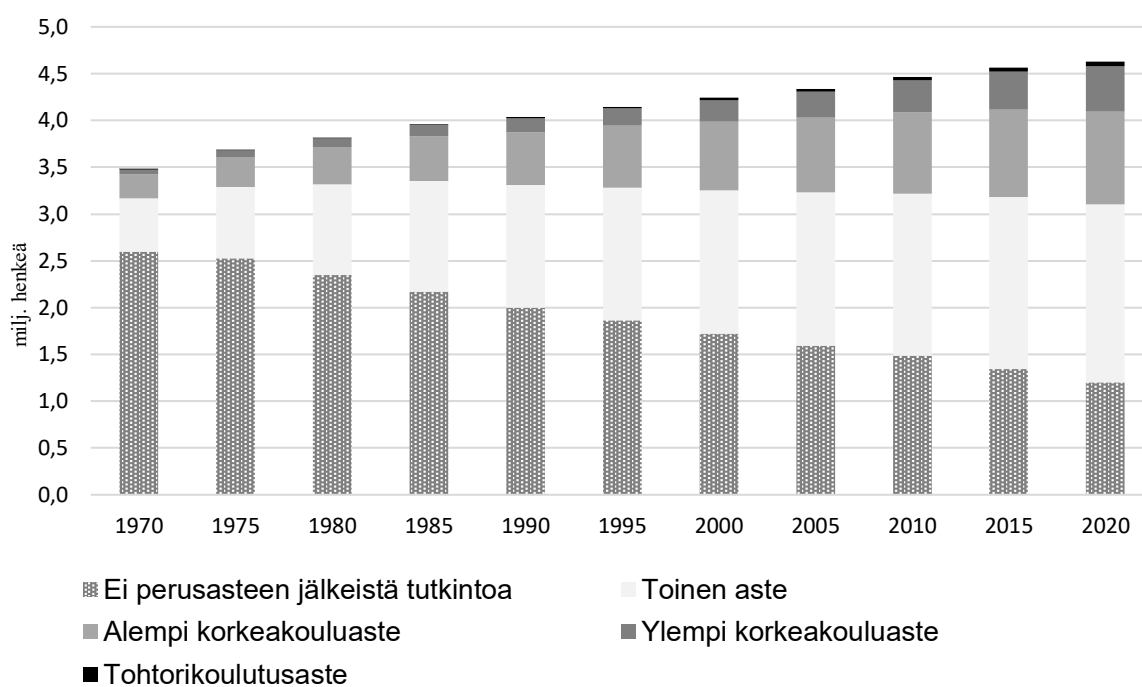
Tilastokeskuksen mukaan ammatin kuvaamisessa käytetään usein ihmisen alakohtaista ammatti-, virka-, ja tehtävänimikettä, joka näkyy tilastoissa yleisempänä ammattiluokituksena, johon kyseinen ammatti kuuluu. Ammatti ilmentääkin usein tehtävän työn ja henkilön roolia suhteessa tähän työhön ja joissakin tapauksissa myös henkilön suorittamaa koulutusta. Samaan aikaan henkilön työmarkkina-asema ilmentää 15–74-vuotiaan osallistumista työmarkkinoille. Alan tutkimuksessa yleisin vastaajan työmarkkinoilla toimimista jaetaan seuraaviin kategorioihin; kokoaikatyössä, osa-aika-työssä, opiskelija, eläkeläinen, työtön tai lomautettu. (SVT, 2022 c & d).

Työttömyyden taso on 2000-luvun puolella vaihdellut kymmenen ja seitsemän prosentin välillä ja korkeimmillaan se on ollut vuonan 1994, jolloin peräti 16,6 prosenttia työkykyisistä oli työttömänä. (SVT, 2018). Tarkastellessa lapsiperheiden vanhempien työmarkkina-asemaa voidaan sanoa, että erityisesti lasten lukumäärä perheessä sekä lapsen ikä vaikuttaa äitien työllisyyteen. (SVT, 2016). Diemerin ja kumppaneiden mukaan selvittäessä perheen SES-taustaa vanhempien ammatti voidaan mitata joko kategorisena muuttujana tai tarkastelemalla mahdollisesti laajemmin yksikön statusta ja arvovaltaa kussakin yhteisössä. Molemmissa tapauksissa määrittely tulee kuitenkin koskea aikuista, joka toimii kiinteästi työmarkkinoilla, eikä esimerkiksi ole päätoiminen opiskelija tai eläkkeellä. (Diemer ym., 2013, s. 5–6 & 14). Tämän määrittelyn heikkoutena voi olla nykyajan joustavien ja hyvin moniulotteisten työmarkkinoiden arkitodellisuus.

Tutkimusten mukaan vanhempien työttömyydellä on laajat negatiiviset vaikutukset lapsen koulumenestykseen ja hänen tulevaisuuden koulutuksen tasoon. (Coelli, 2011; Rege, Telle & Toruba, 2011). Brandin ja Thomasin (2014, s. 18–20) mukaan työttömyys on stressaava kokemus, joka vaikuttaa negatiivisesti erityisesti teini-iässä olevien hyvinvointiin. Erään brittiläisen tutkimuksen (Powdhavee & Vernoit, 2013) mukaan vanhempien työttömyys voi kuitenkin nostaa nuorten yleistä onnellisuuden tunnetta elämässä vanhempien mahdollisten vapaa-ajan ja läsnäolon kasvun takia. Myös kotimaiset tutkimustulokset ovat linjassa maailmalta saatujen tulosten kanssa. Lehden, Erolan ja Karhulan mukaan Suomessa vanhempien työttömyydellä on negatiivisia vaikutuksia lasten koulumenestykseen sekä koulusiirtymään toisella asteella. (Lehti, Erola & Karhula, 2019).

3.3 Vanhempien koulutus

Saegertin ja kumppaneiden mukaan vanhempien koulutus on SES:sin kolmesta indikaattoreista merkittävin. Tutkijoiden mukaan vanhempien korkeampi koulutuksen aste on suorassa yhteydessä parempaan taloudelliseen menestykseen sekä laajempaan pääsyyn erilaisiin sosiaalisiin ja psykologisiin voimavaroihin myöhemmässä elämässä. (Saegert ym., 2007). Björklundin ja Jänttin (2009, s. 503–504) mukaan koulutus on yksi keskeisempiä tulotason pitkäaikaista periytymistä välittävät tekijä. Hertzin ja kumppaneiden pitkittäistutkimuksesta käy taas ilmi, että globaalisti koulutusaste on periytynyt ylisukupolisesti viimeisen 50–vuoden aikana yhä vahvemmin. Tilastoissa on kuitenkin huomattavia eroja maiden välillä. Latalalaisen Amerikan maiden ollessa koulutuksen periytyemisessä maailman kärjessä ja useat pohjoismaat ovat taas tässä vertailussa viimeisten joukossa. (Hertz ym., 2008). Tämä kertoo pohjoismaiden yhteiskuntarakenteiden tasa-arvoistavista piirteistä.



Kuvio 1. 15-vuotta täyttäneen väestön koulutus rakenne vuosina 1970–2020 (Tilastokeskus 2022c).

Koulutus on ollut Suomen kansallisen menestyksen taustalla viimeisten vuosikymmenten aikana. Väestön koulutus rakenne on tämän ajan aikana kokenut valtavan murroksen. Toisen asteen jälkeisen tutkinnon suorittaneiden määrä on noussut (SVT, 2020) 1970-luvun 15 prosentista aina 74:n prosenttiin vuonna 2020. Siinä missä 1970-luvulla korkeakoulutuksen

oli suorittanut (KUVIO 2.) hieman vajaa 9 prosenttia suomalaisista on luku noussut vuonna 2020 jo lähes 33:een prosenttiin.

Rinteen mukaan vanhempien koulutus vaikuttaa usein Suomessa eriarvoistavasti lohkoamalla nuoria eri kouluihin ”vanhempien vapaan kouluvalinnan” toimintakulttuurin myötä.

Eryteisesti äidin koulutus vaikuttaa siihen, lähteekö nuori opiskelemaan painotetun opetuksen luokkaan muuhun kuin lähikouluunsa. (Rinne, 2014, s. 27). Mikkosen ja Korhosen mukaan vanhempien korkeakoulutus näkyy myös kotien erilaisissa kasvatustavoissa. Koulutetummat vanhemmat opettavat lapsiaan keskimäärin aikaisemmassa vaiheessa lukemaan, tukevat erilaisten opiskelutekniikoiden käyttöönotossa, sekä tukevat lastensa ajattelu sekä argumentaatiotaitojen kehittämistä. Lisäksi näissä kodeissa on useammin tarjolla erilaista lasten oppimista tukevaa kirjallisuutta. (Mikkonen & Korhonen 2018, 25–28).

Terveyden ja hyvinvointilaitoksen THL:n analyysin mukaan erityisesti äidin korkea koulutus näkyy yläkoululaisten hyvinvointia tarkastellessa. Nuorilla, joiden äidit toimivat pelkän perusasteen koulutuksen varassa menee lähes kaikilla hyvinvointi-indikaattoreilla mitattuna muita ikätovereitaan heikommin. (Kestilä ym., 2018). Tutkijoiden mallinnuksen mukaan vanhempien koulutus voi vaikuttaa lapsen elämässä viiteen keskeiseen prosessiin; vanhempien valittuun vanhemmuuden tyyliin, heidän lapsensa oppimisen eteen tehtäviin koulutuksellisiin tekoihin, kotona käytettyyn arkikieleen, perheen ruokavalioon sekä harrastuksiin ja kodin ulkopuolella harjoitettuihin aktiviteetteihin. (Feinstei, Duckworth & Sabates, 2008, 45–51). Nämä voivat olla sellaisia prosesseja, jotka voivat linkittyä lapsen kulttuuriseen pääomaan.

3.4 SES ja koulutuksellinen periytyvyys

Salmela-Aron ja Chmielewskin mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä on vuosikymmenien ajan perustunut ajatukselle, jonka mukaan kaikille lapsille tarjotaan laadukasta opetusta sekä yhdenvertaiset mahdollisuudet elämässä ja koulutusjärjestelmän rakenne itsessään ilmentää näitä tavoitteita. Koulujen ja opettajien autonomian aste on Suomessa korkea sekä opettajuus on yhteiskunnassa arvostettu ammattikunta. Nuorten jatkokoulutusmahdollisuudet toisella asteella määrittävät peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen perusteella, eikä Suomessa ole esimerkiksi muihin Euroopan maille tunnusomaisia kansallisen tason päätöskokeita eri luokka-asteiden lopulla. Väestön kohtalaisen korkea koulutusaste OECD:n maiden kesken näkyi mm. 2015 vuoden PISA-

tuloksista, joissa peräti 60 prosenttia nuorista tuli korkean SES-tason perheestä. (Salmela-Aro & Chmielewski, 2019, 155–156 & 158).

Vanhempien SES-taustan vaikutuksesta oppilaiden oppilasmenestykseen Suomessa on ristiriitaisia tuloksia. Vanttaja huomasi vuosituhannen vaihteessa, että vanhempien sosioekonominen aseman vaikuttaa Suomessa lukio-opiskelijoihin ja heidän myöhempään elämässä menestymiseen. Vanttajan mukaan erityisesti ”laudaturium-oppilaiden” huoltajat ovat keskimäärin muiden vanhempia korkeammin koulutettuja, hyvätuloisia sekä sijoittuvat korkeampaan työmarkkina-asemaan. Hautalan, Lehden ja Kallion (2022) mukaan taas perheen matala SES-tausta vaikuttaa siihen, että lapsi kokee kuuluvansa heikommin osaksi luokkayhteisöään kuin luokkakaverinsa. (Vanttaja, 2000).

2000-luvun alkupuolen maailmalla tunnustusta saaneiden Suomen PISA-tulosten myötä Salmela-Aro ja Chmielewski kiinnostuivat vertaamaan suomalaisten nuorten oppimistuloksista kertovia aineistoja. Yhdeksän eri suurtutkimuksen aineistojen pohjalta tutkijat selvittivät vanhempien SES-taustan vaikutusta lastensa opintomenestykseen viimeisemmän kuuden vuosikymmenen ajalta Suomessa. Tutkijoiden tulosten mukaan suomalainen koulujärjestelmä on tehokkaimmillaan pienentänyt osaamiseroja oppilaiden välillä 1950 ja 1985 lukujen välillä, jonka jälkeen kehitys on lähtenyt vastakkaiseen suuntaan. Tutkijoiden mallinnuksen mukaan osaamiserot ovat kasvaneet 2000-luvulle tultaessa ja tutkimuksen viimeisenä datapisteenä toimiva 2005-vuoden ikäkohortti ennusti tämän trendin jatkumista. Tulosten perusteella kasvavat osaamiserot nuorten keskuudessa ovat keskeisesti yhteydessä perheiden sosioekonomiseen taustaan. (Salmela-Aro & Chmielewski, 2019, 160–164).

Myös Suomen vuoden 2018 virallisia PISA-tuloksia avaavan selvityksen mukaan ylimpiin SES-luokkiin kuuluvien perheiden lapset ovat saaneet keskimääräisesti parempia tuloksia kuin alemmista luokista tulevat ikätoverinsa. Samaisen selvityksen mukaan selviää, että vaikka Suomi sijoittuu OECD-maiden keskikastiin tarkastellessa sosioekonomisen taustan yhteyttä osaamiseen, on eriarvoistuminen tässä asiassa kasvanut Suomessa vuosien 2009 ja 2018 välillä samalle, kun se on pysynyt muissa OECD-maissa keskimäärin ennallaan. (Leino ym., 2019, s. 49–51). Vettenranta (2015, s. 89) näkee, että tämän tyyppinen ilmiö voisi ainakin osittain tarkoittavan sitä, että vanhempien koulutusta koskevat arvot ja asenteet siirtyvät lapsille kulttuurisen pääoman muodossa, mikä myöhemmin kehittyy lapsen omaksi identiteettipääomaksi. Lehden ja Laanisen tulosten perusteella PISA-aineistoihin perustuvien tutkimusten (Leino, 2019; Salmela-Aro & Chmielewski, 2019) johtopäätökset ovat taas

mahdollisesti epäolennaisia, koska PISA-aineistojen käsittelyssä vanhempien koulutukseen liittyvässä datassa löydettiin lukuisia mittausvirheitä. Nämä virheet voivat johtua otosarhasta tai oppilaiden virheellisestä tai puuttuvasta tiedosta vanhempiensa koulutuksesta, jonka he ilmoittavat PISA-koetta teon yhteydessä. Lehden ja Laanisen tutkimuksen mukaan jatkuvilla muuttujilla tarkasteltuna suomalaisten nuorten oppistulosten eriarvoisuus ei ole voimistunut viime vuosikymmenten aikana merkitsevästi. (Lehti & Laaninen, 2020, s. 527–530). Aiheen ympäriltä tarvitaan tulevaisuudessa selkeästi lisää uusia ja erilaisia lähestymistapoja omaavia tutkimuksia.

3.5 SES ja oppijaminäkuva

Eräissä brittiläisissä huomattavaan laajan otokseen perustuvassa tutkimuksessa Easterbrook, Kuppens ja Manstead (2020) havaitsivat, että ihmisen sosioekonominen asema on keskeisesti kytköksissä hänen minäkuvansa muodostamiseen. Myös Gasa ja kumppanit (2019) ovat huomanneet, että kouluympäristöllä sekä vanhempien sosioekonomisella asemalla on vaikutusta oppilaiden minäkuvan kehittymiseen. Gujaren ja Tiwarin (2016) tutkimuksessa korkeamman SES-taustaiset opiskelijat menestyivät paremmin opinnoissaan sekä heidän tulokset kertoivat korkeammasta oppijaminäkuvan tasosta. Li, Xun ja Xian mukaan viimeisten vuosikymmenten aikana on kerätty runsaasti tutkimusnäyttöä perheen sosioekonomisen aseman ja oppilaiden koulumenestymisen välillä. Tästä huolimatta selvityksiä, jotka pyrkisivät laajemmin selittämään tätä ilmiötä syvällisemmin tai tarkastelemaan tätä tarkemmalla esim. oppijaminäkuvaan liittyvällä tasolla on heidän mielestä hyvin vähän. Tutkijakolmikön tutkimuksen mukaan kiinalaisten opiskelijoiden matemaattiset taidot sekä perheen SES taso oli merkittävästi yhteydessä heidän oppijaminäkuvaan. (Li, Xu & Xia, 2020, s. 5–6). Myös Mujsin (1997) tutkimuksessa esitettiin, että koululaisten oppijaminäkuva on kiinteästi yhteydessä heidän oppimistuloksiin, kuten myös heidän vanhempien sosioekonominen asema. Wiederkehrin ja kumppaneiden mukaan perheen SES vaikuttaa lasten oppijaminäkuvaan luomalla yksilölle tietyn käsityksen hänen taidoistaan, joka linkittyy tämän sosiaaliseen asemaan ja osaltaan myös omaan oppimisympäristöön. Näin SES:istä voi tulla välillisesti psykologinen tekijä, joka rajoittaa heikommista taustoista tulevien suoriutumista opinnoissaan. (Wiederkehr ym., 2015).

4 OPPIJAMINÄKUVA

Ymmärtääkseen oppijaminäkuvan käsitettä tulee tarkastella ensin tarkemmin sen minuuksien yläkäsitettä. Epsteinin mukaan minäkäsitys tai itsekäsitys (self-concept) voidaan nähdä kokonaisuutena, jona yksilö ymmärtää oman olemassaolonsa. Se on havaintojen, uskomusten, kokemusten ja koettujen tunteiden järjestelmä, joka auttaa meitä ymmärtämään itseämme. Epsteinin mukaan minäteoriaan liittyy keskeisesti ihmisen tunnejärjestelmä eli kokemamme tunteet, jotka muokkaavat minuuttamme pitkin elämää. Minuuden teorian määrittelyssä Epstein nostaa esille myös arvot, jotka ohjaavat usein taustalla ihmisten toimintaa linkittyen tämän minäkäsitykseen. (Epstein, 1973, s. 404–406 & 415–416).

Westfallin (2021, s. 381) mukaan minäkäsitys voidaan erottaa yksilön itsetunnosta (self-esteem), koska itsetunto perustuu useimmiten yksilön itseään koskevaan affektiiviseen itsetuntoon, kuin taas minäkäsitys kattaa Epsteiniä mukailleen laajemman spektrin ajatuksia, kokemuksia ja uskomuksia, joita yksilö reflektoi itsestään. Tutkijoiden mukaan (Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumers, 2006, s. 347) vahva itsetunto ei ole yhteydessä koulumenestykseen samalla tavalla kuin oppijan vahva oppijaminäkuva. Erään espanjalaisen tutkimuksen (Onetti ym., 2019, s. 7–8) mukaan koulu toimii myös minäkäsityksen vahvistajana peruskoulun alkupuolella, mutta nuorten kasvaessa monen minäkuva heikkenee.

Oppijaminäkuva (academic self-concept) taas on kokonaisuus, jonka avulla yksilö määrittelee, minkälaisena hän näkee itsensä koulussa tai muussa akateemisessa oppimisympäristössä tai miten hän kokee oman kyvykkyytensä oppia asioita.

Oppijaminäkuva on siis yksilön laajempi oletus omasta oppijaminästään. Tämä kokonaisuus kehittyy pitkin elämää jatkuvan oppimiseen liittyvän itsearviointiprosessin kautta ja siirtyessämme lapsuudesta kohti aikuisuutta vaikuttaa se yhä vahvemmin käsityksiimme omista mahdollisuuksistamme ja kyvyistämme oppia. Keskeisenä tälle kehitykselle on myös muilta saatavan reflektio eli tieto itsestämme, kuten esimerkiksi opettajan palaute, joka mahdollistaa omien käsitystemme myöhemmän tarkastelun (Marsh & Craven, 2002, s. 1048; Woolfolk, 1995, s. 75).

Puhuttaessa oppijaminäkuvasta on tärkeätä myös erottaa se usein koulumaailmaan liitetystä minäpystyvyys (self-efficacy) käsitteestä, jossa on paljon yhteneviä kohtia oppijaminäkuvan kanssa kts. (Taulukko 3). Molemmat käsitteistä ennustavat yksilön kouluun liittyvää motivaatiota, tunteita ja suoriutumista, mutta oppijaminäkuva liitetään vahvemmin tiettyihin oppiainetemaattisiin kokonaisuuksiin, kun minäpystyvyys taas linkittyy tiettyihin erityisiin tehtäviin. Oppijaminäkuva on hierarkisempi ja jo tapahtuneeseen ajallisesti sidottu, kun

minäpystyvyys on taas tulevaisuuteen suuntautunutta uskoa ja varmuutta kyvyistään. Tutkijat huomauttavatkin, että tutkimuskentällä on myös tuloksia, jotka vihjaavat, että minäpystyvyys saattaa olla yksi keskeisiä rakenneosia, jotka auttavat yksilöä vahvemman oppijaminäkuvan rakentamisessa. (Bong & Skaalvik, 2003, s. 6–10).

Taulukko 3. Oppijaminäkuvan ja minäpystyvyyden vertailu (Bong & Skaalvik 2003, s. 10).

Vertailtavat ulottuvuudet	Oppijaminäkuva	Minäpystyvyys
1. Määritelmä	Tiedot ja käsitykset itsestään tietyissä oppimiseen liittyvissä tilanteissa	Usko ja varmuus omasta kyvystä suoriutua tietyistä annetusta akateemisesta tehtävästä – asetetulla tasolla
2. Keskeinen elementti	Koettu osaaminen	Koettu itsevarmuus
3. Koostumus	Kognitiivinen ja affektiivinen itsensä arviointi	Kognitiivinen itsensä arviointi
4. Arvioinnin luonne	Normatiivinen ja ipsatiivinen	Tavoite orientoitunut ja normatiivinen
5. Rakenteellinen erityisyys	Alakategoria kohtainen. esim. matematiikka	Alakategoria kohtainen ja konteksti sidonnainen
6. Ulotteisuus	Moniulotteinen	Moniulotteinen
7. Rakenne	Hierarkkinen	Löyhästi hierarkkinen
8. Ajallinen suuntautuminen	Menneeseen suuntautunut	Tulevaisuus suuntautunut
9. Ajallinen vakaus	Vakaa	Muovautuva ja muuttuva
10. Ennustettavat tulokset	Motivaatio, tunnetila ja suoriutuminen	Motivaatio, tunnetila, kognitio, itsesäätely prosessit ja suoriutuminen

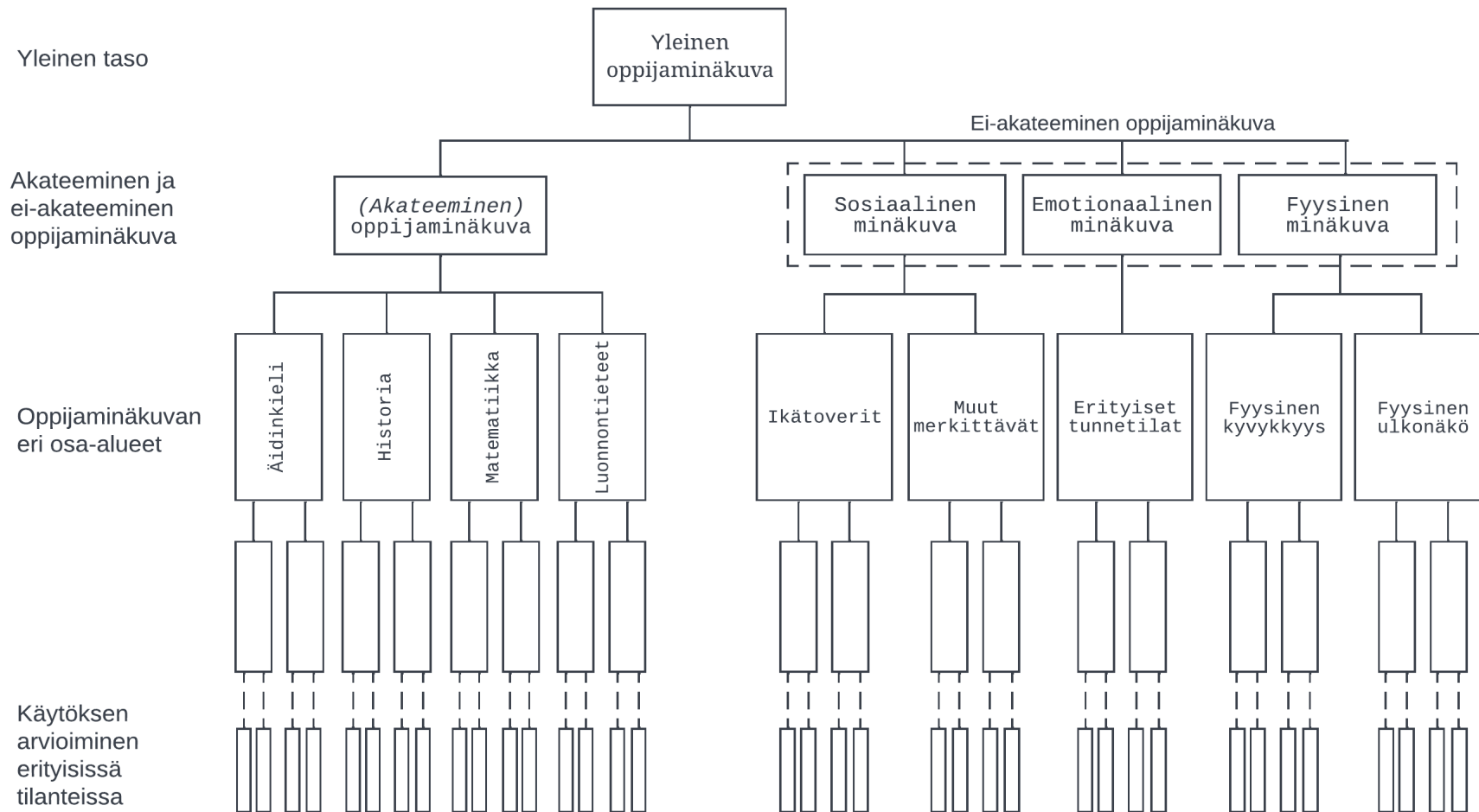
4.1 Oppijaminäkuvan rakenne

Tutkiessaan minäkäsitteen moniulotteisuutta ja hierarkisuutta Shavelson, Hubner ja Staton huomasivat, että oppijaminäkuva (academic self-concept) on yksi minuuden alakäsite (kts. Kuvio 2.). Heidän mukaansa se jakaantuu niin sanottuun akateemiseen (academic self-concept) ja ei-akateemiseen (non-academic self-concept) oppijaminäkuvaan. Tutkijat ryhmittelevätkin teoriassaan ”akateemisen” oppijaminäkuva käsitteen alisteiseksi yksilön äidinkielen, historian, matematiikan ja luonnontieteiden alaosa-alueet koulussa opetettavia oppiaineita mukaillen, jotka linkittyvät oppilaan käsitykseen itsestään oppijana eli hänen oppijaminäkuvaansa. Samalla ”ei akateemisten” oppijaminäkuvan he jakavat kolmeen tasarvoiseen alakäsitteeseen: sosiaalinen-, emotionaalinen-, ja fyysinen minäkuva. Nämä alakäsitteet taas jakaantuvat viiteen eri alakategoriaan kuten: ikätoverit, muut merkittävät, erityiset tunnetilat, fyysinen kyvykkyys sekä fyysinen ulkonäkö. (Shavelson ym., 1976, s.

411–415). Esimerkiksi luokan muiden oppilaiden (ikätoverit) mielipiteiden yksilön oppijaminäkuvasta on huomattu ennustavan muutoksia yksilön minäkuvassa sekä koulun eteen tehtävässä työn määrässä sekä sitoutuneisuudessa (Gest ym., 2008, s. 632). Näin luokan yhteisö voi toimia merkittävänä positiivisena oppijaminäkuvan vahvistajana yksilölle.

Myöhemmin useat tutkijaryhmät ovat kehittäneet Havelsonin ja kumppaneiden oppijaminäkuvan hierarkkisesta mallista modernimpia ja sovellettuja versioita. Brunnerin mukaan empiiriset tutkimukset viittaavat siihen, että oppijaminäkuvan rakenne voi olla todellisuudessa paljon moniulotteisempi ja kaikki sen alakategoriat eivät ehkä olekaan keskenään täysin tasa-arvoisessa ja alisteisessa yhteydessä oppijaminäkuvaan. Lisäksi oppiaineiden välillä tapahtuvat erot voivat vaikuttaa toisiinsa kasvattaen tiettyjen alakategorioiden merkitystä eri yhteyksissä. Samalla Brunner kumppaneineen toteaa oppijaminäkuvan mallin linkittävän yksilön kognitiiviset kyvyt ja yleisen koulumenestyksen keskeisesti keskenään. Lisäksi oppiainekohtaisilla oppijaminä-käsityksillä saattaa olla vaihtelevia yhteyksiä ainekohtaisiin koulusaavutuksiin. (Brunner ym., 2010, s. 965–967).

Marshin ja kumppaneiden (2012) toimesta on kuitenkin esitetty, että huomioimalla oppijaminäkuvan tarkastelussa vastavuoroisten vaikutusten mallia (REM) voidaan oppijaminäkuvan sanoa olevan tarkempi pitkäaikaisten koulutuksellisten saavutusten mittari ja ennustaja, kuin esimerkiksi sosioekonomisen statuksen, akateemisen kyvykkyyden tai saatujen arvosanojen keskiarvojen tarkastelu. Tässä pitää tietysti huomioida se, että toistaiseksi tulokset linkittyvät vain tarkkojen oppijaminäkuvan alaosioiden kanssa keskenään. Positiivinen äidinkielen oppiminäkuva korreloi siis vahvinten oppilaan äidinkielen oppiainekohtaisiin koulusaavutuksiin. (Marsh ym., 2012, s. 438). On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että suurin osa oppijaminäkuvaan liittyvästä tutkimuksesta on tehty Keski-Euroopan tai Amerikan koulutus kentällä. Näiden maiden opetussuunnitelmien, koulutuksen järjestämisen kulttuurin sekä yhteiskunnallisten erojen takia kaikkia tuloksia ei voi verrata suoraan suomalaiseen koulujärjestelmään.



Kuvio 2. Minäkäsityksen hierarkinen malli suomennettuna (Shavelson, Hubner ja Statonin 1976, s. 413). Lupa kuvion käyttöön saatu prof. Shavelsonilta

Kasvatuspsykologian kentällä oppijaminäkuva -ajattelun taustalla vaikuttaa useampi teoria, joista yksi on Atkinsonin suoritusmotivaatio-teoria. Sen mukaan kuhunkin käyttäytymiseen ja toimintaa vaikuttaa kaksi keskeistä tekijää: 1) yksilön odotusarvo siitä, kuinka todennäköisesti haluttu tai asetettu lopputulos saavutetaan tietyllä teolla sekä 2) arvon määrä eli se kuinka paljon arvoa saavutetulle lopputulokselle yksilö määrittää. (Weiner 2010, 28–30; Weiner 2012, 135–137). Myöhemmin samaa teoriaa kasvatuksen ja koulutuksen alalla ovat kehittäneet eteenpäin Eccles ja Wigfield kollegoineen, jotka laajensivat Atkinsonin kahden tekijän summaa lisäämällä joukon erilaisia psykologisia ja kulttuurillisia tekijöitä. Lisäksi erona Atkinsonin teoriaan he korostivat yksilön arvojen sekä toimintaan liittyvien odotusten keskinäistä positiivista suhdetta. Ecclesin ja Wigfieldin linkittävät tähän kokonaisuuteen myös Covingtonin itsearvon teorian, jonka mukaan lapsen tulisi saada kokea koulussa olevansa akateemisesti päteviä, jotta hänen käsityksensä itsestään arvokkaana yksilönä osana koulun yhteisöä vahvistuisi. Tutkijoiden mukaan lapsilla onkin erilaisia luontaisia tapoja suojella omaa akateemista pätevyyttään koulussa säilyttääkseen oman arvonsa muiden ikätovereiden silmissä. (Eccles & Wigfield, 2002, s. 118–122).

4.2 Oppijaminäkuva ja koulun maailma

Oppijaminäkuva on kasvatustieteiden kentillä laajasti tutkittu termi erityisesti siksi, koska sen on huomattu olevan usein yhteydessä oppijan akateemisiin oppimistuloksiin oppilaiden koulutuspolun eri aikoina (Chen ym., 2013, s. 177; Huang 2011, s. 526; Marsh & O'Mara 2008, s. 547). Oppijaminäkuvan on nähty olevan yhteydessä myös oppijan opiskelumotivaatioon (Nagengast ym., 2011, s. 1064) ja hänen panostukseensa omaan opiskeluprosessiin (Trautwein ym., 2006, s. 451). Myös Seaton kumppaneineen (2014, s. 63–67) osoitti, että oppilaiden kouluosaavutusten osalta vahvalla oppijaminäkuvalla on huomattavasti suurempi rooli, kuin henkilön suorituskeskeisyydellä tai tehtäväsuuntautuneisuudella.

Eräässä australialaisessa pitkittäistutkimuksessa (Parker ym., 2014, s. 39–44) nuorten vahvan matematiikan oppiaineeseen liittyvän oppijaminäkuvan nähtiin linkittyvän parempiin oppimistuloksiin, korkeampiin loppuarvosanoihin toisella asteella sekä suurempaan todennäköisyyteen päätyä opiskelemaan luonnontieteellisille aloille. Vahvistaessaan pitkittäistutkimuksellaan oppijaminäkuvan ja koulumenestyksen vahvaa positiivista yhteyttä Marsh ja kumppanit (2005, s. 412) huomasivat, että lievistä stereotyyppisistä matematiikan kiinnostukseen liittyvistä sukupuolieroista huolimatta tutkittavien vahva matemaattinen

oppijaminäkuva vaikutti positiivisesti matematiikan saavutuksiin niin tytöillä kuin pojilla. Toisin sanoen oppijaminäkuva pystyy ennustamaan koulumenestystä tutkittavan sukupuolesta huolimatta.

Kansainvälisen tutkimusryhmän mukaan (Arens ym., 2011, s. 978) pedagogien pyrkimykset kasvattaa oppijan akateemisia taitoja voivat jäädä lyhytaikaisiksi, jos taustalla ei ole pidemmän aikavälin pyrkimystä vaikuttaa oppijan oppijaminäkuvaan ja sen kautta hänen käsitykseensä oman oppimisen kehittämistä. Tämän takia Arens kumppaneineen ehdottaa opettamiseen oppijaminäkuvan vahvistamiseen tähtäävien sisältöjen lisäämistä.

Oppijaminäkuva on pedagogisesta perspektiivistä yksi oppimisen keskeisistä pitkän ajan tekijöistä, sillä se vaikuttaa siihen, miten oppija käsittää omia kykyjään, taitojaan sekä suhteuttaa niitä omiin mahdollisuuksiin oppia uutta (Pesu, 2017, s. 13–15.). Tämän takia oppijaminäkuva on tämän tutkimuksen yksi keskeisistä tutkittavista ulottuvuuksista, jonka yhteyttä oppilaiden eri taustatekijöihin pyritään selvittämään.

Ecclesin ja kumppaneiden (1989, s. 305–306) mukaan erityisesti pienillä lapsilla uskomukset omista akateemisista kyvyistään eivät usein kohtaa todellisen kyvykkyuden kanssa. Trautwein ja kumppaneiden (2006, s. 346) mukaan oppimisympäristö vaikuttaa keskeisesti oppijaminäkuvan kehittymiseen. Siksi opettajilla onkin tärkeä kasvatuksellinen rooli oppijaminäkuvamme vahvistajana, mikä kehittää käsitystä itsestään lukijana, laskijana, liikkujana ja uusien asioiden oppijana. Pesun (2017, s. 68) mukaan opettajan usko oppilaan kykyihin heijastuu vahvasti hänen oppijaminäkuvaansa jo koulun ensimmäisistä luokista lähtien, vaikkakin opettajan usko oppilaaseen kytkeytyykin usein tämän suoritusten tasoon. Tämä tarkoittaa hyvin koulussa suoriutuvien oppilaiden kannalta positiivista kierrettä, kun taas heikosti suoriutuneet eivät mahdollisesti saa osakseen yhtä paljon opettajan kannustusta.

Koulun roolin rinnalla kulkee myös kodin merkitys lapsen koulutuspolun muokkaajana. Vanhemmat ovatkin usein omien lastensa oppijaminäkuvan roolimalleja ja erityisesti äitien (McGrath & Repetti 2000, s. 721) on huomattu vaikuttavan perheen kaikkien lasten oppijaminäkuvaan vahvistavasti, siinä missä isien oppijaminäkuva vahvistava rooli painottuu pääosin perheen poikien koulunkäyntiä kohtaan. Oppijaminäkuvan tarkastelua on käytetty Saksassa myös tutkimuksissa, joissa selvitettiin mahdollisia syitä maahanmuuttajataustaisten nuorten valtaväestö heikommalle koulusuoriutumiselle. Lillan ja kumppaneiden tutkimuksessa (2021, s. 12–14) huomattiin, että oppijaminäkuva on kytköksissä nuorten akkumulaation prosessiin. Selkeätä vastausta siihen, auttaako vahva oppijaminäkuva uuteen

yhteiskuntaan kiinnittymistä vai edesauttaako tämä prosessi itsessään oppijaminäkuvan kehittymistä ei tosin saatu selville.

Vaikka oppijaminäkuvaa koskevaa tutkimusta on maailmalla tehty verrattain paljon, ei Suomessa aihe ole ollut vielä yhtä suosittu. Suomalaisessa kontekstissa aihetta on lähestytty yleisin laajemman minäkuvan kautta. Yleisesti alalla on selkeästi tarvetta sellaisille tutkimuksille, jotka tarkastelevat oppijaminäkuvan yhteyttä nuoren elämän eri tekijöihin myös koulun ulkopuolisesta kontekstista. Tässä tutkimuksessa käsitteellinen painopiste on lapsen kulttuurisen pääoman, Shavelsonin (1976) sekä Marshin ja kumppaneiden (2022) määrittelyjen mukaiseen oppijaminäkuvan akateemisen ulottuvuuden sekä vanhempien sosioekonomisen aseman (SES) yhteyksien tarkastelussa.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää lapsen kulttuurisen pääoman sekä perheen sosioekonomisen aseman (SES) yhteyttä tämän oppijaminäkuvaan.

Tutkimuksen keskiössä on kolme tutkimuskysymystä, jotka pyrkivät vastaamaan näiden muuttujien välisiin mahdollisiin yhteyksiin:

1. Millä tavalla lapsen kulttuurisen pääoman eri osatekijät ovat yhteydessä hänen matemaattiseen oppijaminäkuvaansa ja selittävätkö nämä toisiaan?
2. Millä tavalla lapsen kulttuurien pääoman eri osatekijät ovat yhteydessä hänen kielelliseen oppijaminäkuvaansa ja selittävätkö nämä toisiaan?
3. Millä tavalla perheen sosioekonomisen aseman eri osatekijät ovat yhteydessä hänen matemaattiseen oppijaminäkuvaansa ja selittävätkö nämä toisiaan?
4. Millä tavalla perheen sosioekonomisen aseman eri osatekijät ovat yhteydessä hänen kielelliseen oppijaminäkuvaansa ja selittävätkö nämä toisiaan?

6 AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT

6.1 Aineisto ja muuttajat

Tässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa on käytetty Turun yliopiston monialaisesta Hyvän kasvun avaimet -hankkeesta saatua aineistoa, joka on kerätty vuosina 2008–2010 syntyneiltä lapsilta ja sekä heidän perheiltään. HKA-hanke on Turun yliopiston, Abo Akademin, Turun ammattikorkeakoulun sekä Turun yliopistollisen sairaalan yhteistyöhanke, joka on rahoitettu Suomen Akatemian sekä kolmentoista suomalaisen eri säätiön ja rahaston toimesta. Hankkeen tarkoituksena on tutkia monialaisesti lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, heidän kasvua ja kehitystä sekä vuorovaikutusta oman ympäristönsä kanssa syntymästä täysi-ikäisyyteen asti. Hankkeen perusaineistossa on mukana HKA-tutkimukseen osallistuneita varsinaissuomalaisia lapsia ja heidän vanhempiansa (n = 9946). (HKA, 2022; Lagström ym., 2019) HKA-hankkeen aineisto, jota käytetään tässä tutkimuksessa on kerätty eri vuosina. Vanhempien sosioekonomista taustaa koskevat tiedot on kerätty vuosina 2007–2009 lasten äideiltä heidän raskautensa aikaisten neuvolakäyntien yhteydessä. Perheen lasten kulttuurista pääomaa ja oppijaminäkuvaa koskevat aineistot on kerätty vuosina 2016–2018, jolloin tutkimukseen osallistuvien perheiden lapset ovat täyttäneet kahdeksan vuotta. Kaikkiaan kaikista kolmesta aineistosta tämän tutkimuksen perusjoukoksi muodostui 353 (N = 353) vastausta, joista jokaiseen kuuluu kaksi vanhempaa ja heidän lapsensa.

Sosioekonominen asema

Vanhempien sosioekonomista asemaa koskevassa aineiston osuudessa oli kolme eri osiota, joista ensimmäisessä pyydettiin ilmoittamaan kunkin vanhemman ”ammattikoulutuksen” yhdeksän eri vaihtoehdon välillä; 1 = Ei ammatillista koulutusta, 2 = Ammattikurssi tai oppisopimus, 3 = Kouluasteen tutkinto, 4 = Opistoasteen tutkinto, 5 = Ammattikorkeakoulututkinto, 6 = Alempi korkeakoulututkinto, 7 = Ylempi korkeakoulututkinto, 8 = Lisensiaatin / tohtorin tutkinto ja 9 = Joku muu, mikä.

Summanmuuttujia laadittaessa muodostettiin aluksi yhteinen summanmuuttuja kuvaamaan perheen korkeinta koulutusta valitsemalla kunkin perheen korkeimman koulutuksen oletusarvoksi. Tämän jälkeen perheen korkeinta koulutusastetta kuvaavan muuttujan tulokset luokiteltiin uudestaan: 1 = ei ammatillista koulutusta, 2 = ammatillinen koulutus sekä 3 = korkeakoulutus. Ensimmäiseen kohtaan yhdistettiin alkuperäisen lomakkeen vaihtoehto 1, toiseen kohtaan nykypäivän ammatillista tutkintoa vastaavat vaihtoehdot 2, 3 & 4 ja viimeiseen kohtaan vaihtoehdon 5–9.

Toisessa sosioekonomista asemaa mittaavassa kohdassa perheitä pyydettiin ilmoittamaan kunkin vanhemman pääasiallinen toiminta sekä molempien sosiaalinen ammatti.

Ilmoittaessaan pääasiallista toimintaansa vanhemmilla oli mahdollista valita kahdeksan eri vaihtoehdon perusteella; 1 = Töissä kokopäiväisesti, 2 = Töissä osa-aikaisena, 3 =

Vuorotteluvapaalla, 4 = Työtön / lomautettu / työllisyyskoulutuksessa, 5 = Kotivanhempana / vanhempainlomalla, 6 = Opiskelemassa, 7 = Pitkällä sairauslomalla / eläkkeellä sekä 8 = muu.

Näistä kohdista muodostettiin uusi osaindikaattori seuraavanlaisen jaottelun mukaisesti; 1 = molemmat vanhemmista pois työmarkkinoilta, 2 = jompikumpi vanhemmista töissä tai osa-aikatöissä sekä 3 = molemmat vanhemmista täysipäiväisissä tai osa-aikatöissä. Osana vanhempien pääasiallisen toiminnan selvittämistä heiltä pyydettiin kertomaan myös kunkin vanhemman ammatti kirjoittamalla vastaus vapaasti kyselylomakkeen omalle riville.

Vastauksista muodostettiin yhtenäisten ammattien ryhmät. Nämä vastaukset ovat jätetty pois tämän tutkimuksen muuttujien muodostamisessa.

Kolmantena sosioekonomista asemaa selvittävässä osiossa vanhempia pyydettiin ilmoittamaan arvio perheen käytettävissä olevista yhteisistä nettotuloista viisiasteisella likerasteikolla seuraavien vastausvaihtojen mukaisesti; 1 = alle 1000 euroa, 2 = 1000–2000 euroa, 3 = 2000–3000 euroa, 4 = 3000–4000 euroa, 5 = yli 4000 euroa. Näistä tuloluokista muodostettiin uudestaan jaoteltu osaindikaattori yhdistämällä ensimmäiseen ryhmään 1. ”matalatuloiset” kahden ensimmäisen tuloluokan vastaukset (1 & 2), toiseen ryhmään 2. ”keskituloiset” seuraavat tulokset (3 & 4) sekä viimeiseen 3. ”korkeatuloiset” -luokkaan luokiteltiin 5. vastauksen tulokset.

Ursachen ja Noblen mukaan (2016, s. 76) monissa sosioekonomista asemaa koskevissa tutkimuksissa vanhempien SES-tiedoista on perinteisesti muodostettu yksi yhteismuuttuja Hollingsheadin neliosaista SES-indeksiä mukaillen. Duncan sekä Magnuson (2003, s. 17) ovat kritisoineet tätä tutkimuksellista käytäntöä siksi, koska kaikilla SES:in eri osaindikaattoreilla on erilaiset teoreettiset taustat sekä erilaiset kiintymäkohdat lasten toimintaan sekä kokemusmaailmaan. Myös American Psychological Associationin (Saegert ym., 2007, s. 11) SES:iä koskeva raportti suosittelee, että sosioekonomista asemaa tutkiessa olisi hyvä käyttää erillisiä osaindikaattoreita, jotta tutkimuksen tulokset ovat informatiivisempia ja mahdollistavat laajemman syventymisen tulosten eri ulottuvuuksiin. Näiden syiden takia tässä tutkimuksessa SES on jaettu edellä mainitun mukaisesti kolmeen osaindikaattoriin. Nämä kolme osaindikaattoria on muuttujien käsittelyn loppuvaiheessa koodattu niin sanottuun dummy -muotoon, jotta nämä sopisivat tutkimuksessa käytössä olevaan analyysimuotoon.

Kulttuurinen pääoma

Lapsen vapaa-aikaa koskevaan kyselyosioon, jota käytetään tässä tutkimuksessa kulttuurisen pääoman mittaamiseen, sisältyi yksi kysymys, joka esitettiin osana HKA-tutkimushankkeen kahdeksanvuotiskyselyä äideiltä. Kysymyksen vastaamalla vanhempien oli tarkoituksena arvioida kuinka usein lapsi käyttää vapaa-aikaansa viikossa kuhunkin listattuun vapaa-ajan aktiviteettiin viisiasteisella asteikolla: 1 = ei koskaan, 2 = harvemmin kuin kerran viikoissa, 3 = noin 1-3 kertaa viikossa, 4 = noin 4-6 kertaa viikossa ja 5 = 7 kertaa viikossa tai useammin. Vastauskohtia tässä kysymyksessä oli kaksitoista: 1. Osallistuu urheiluseuran tai liikuntakerhon ohjattuihin harrastuksiin, 2. Harrastaa liikuntaa koulun ja urheiluseuran ulkopuolella, 3. Tapaa kavereita (kasvokkain), 4. Piirtää tai maalaa, 5. Tekee käsitöitä, pyytöitä tai askartelee, 6. Harrastaa laulamista tai soitinta, 7. Lukee kirjoja, lehtiä tai sarjakuvia, 8. Kirjoittaa (esim. satuja, päiväkirjaa, kirjeitä tms.), 9. Harrastaa teatteria, näyttelemistä tai sirkusta, 10. Valokuvaa tai videokuvaa, 11. Kuuntelee musiikkia ja 12. Auttaa kotona arkiaskareissa. Näistä kahdestatoista kysymyksestä muodostettiin yksi kulttuurisen pääoman muuttuja, johon laskettiin jokaisen lapsen osalta yhteen hänen saamat pisteet. Mikäli vanhemmat vastasivat kaikkiin tämän mittarin kysymyksiin ”ei koskaan ” alin mahdollinen yhteispistearvo kulttuurista pääomaa mittaavalle muuttujalle olisi 12 pistettä ja toisaalta mikäli kaikkiin kohtiin vastasi ”7 kertaa viikossa tai useammin” on suurin mahdollinen pistemäärä 60 pistettä.

Oppijaminäkuva

Tutkimukseen osallistuneille vanhemmille lähetettiin vuosimittauksen yhteydessä kotiin kirje, joka sisälsi oppijaminäkuva mittausta koskevan ohjeistuksen ja tukiaineiston, joka pyydettiin välittämään perheen toimesta lapsen luokanopettajalle. Lasten luokanopettajat toteuttivat tutkimustiimin puolesta oppijaminäkuva mittaavan osion aineistokeruun, jonka sittemmin välittivät HKA-tutkimushankkeelle. Toteuttaakseen mittauksen lapsiystävällisesti kunkin tehtävän tueksi opettajille lähetetyssä materiaalissa oli mukana paperille tulostettu graafinen kuva ”helminauhasta”, joka symbolisoi kymmenkohtaista arviointiasteikkoa. Lasten tehtävänä oli käyttäen tätä helminauhaa tukena arvioida omaa osaamista kunkin tutkimustehtävän kohdalla. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2017) mukaan tämän tyyppinen visuaalisen ja verbaalisen tuen tarjoaminen tutkimuksen vastaustilanteessa parantaa sen saavutettavuutta, mikä voi osaltaan vahvistaa myös tutkimuksen luotettavuutta sekä realibiteettia.

Ennen tutkimustehtävien tekoa luokanopettajan opettivat oppilaalle arviointiskaalan eli ”helminauhojen” käyttöä lukemalla tätä koskevan ohjeistuksen ja tekemällä yhdessä kaksi

malliharjoitusta. Ensimmäisessä harjoituksessa oppilaalle esitettiin esimerkki, jossa kymmenen lapsen ryhmä seisoj jonossa paremmuusjärjestyksessä ja tutkimukseen osallistuvilta oppilailta kysyttiin erilaisia kysymyksiä varmistaakseen, että tämä ymmärtää miten arviointiskaalana toimivat helminauhat toimivat. Toisessa harjoitustehtävässä oppilasta pyydettiin arvioimaan omaa osaamistaan luistelussa suhteessa luokan muihin luokkalaisiin. Oppilaan vastaus tarkistettiin esittämällä tämä hänelle kysymysmuodossa. Toisen harjoituksen vastaukset kirjattiin ylös, jotta näitä voitaisiin verrata tutkimuksen tehtävävastausten vastausten kanssa.

Oppijaminäkuva tarkastelevissa tehtävissä tarkasteltiin tutkimukseen osallistuvien lasten käsitystä omasta lukemis- ja kirjoitustaidosta sekä matematiikan osaamisesta. Molemmissa tehtävänannoissa lapsen tehtävänä oli aluksi miettiä omaa pystyvyyttä kussakin tehtävässä. Tehtävänanto oli laadittu mahdollisemman selkeään muotoon sanoittaen asteikon eri kohtien merkitystä lapselle; ”oletko sinä teidän luokasta taitavin, jossakin täällä ylhäällä, vai oletko sinä täällä alhaalla, vähiten taitava... vai oletko sinä jossain täällä keskivälillä?”. Tämän myötä lapsen tarkoituksena oli ilmoittaa käsitys omasta osaamisensa kussakin taidossa näyttämällä kyseistä kohtaa helminauhan 10-asteisella arviointiskaalalla. Näytettyään sormella vastauksensa asteikolla opettaja merkkasi sen vastauslomakkeeseen. Helminauhan ylin helmi edusti ylintä tasoa 10 ja alin helmi tasoa 1. Helminauhaan oli lisättyä keskikohdan merkiksi viiva ja numero 5 sekä kahdeksannen helmen kohdalle numero 8 visuaalisen havainnollistamisen tueksi. Tässä lapsen oppijaminäkuva hahmottavassa kohdassa lapsen oli mahdollisuus saada yhteensä vähintään kaksi pistettä ja enimmillään kaksikymmentä yhteispistettä. Oppijaminäkuvan kahden kysymyksen Cronbach alphasiksi muodostui .370, jonka takia kyseisen kohdan kysymyksiä ei yhdistetty yhteiseksi summanmuuttujaksi vaan tarkasteltiin jatkossa kahtena erillisenä kohtana; matemaattinen oppijaminäkuva ja kielellinen oppijaminäkuva.

6.2 Tilastolliset analyysimenetelmät

Tämän kvantitatiivisen tutkimuksen tilastollinen analyysi suoritettiin SPSS Statics 27 -ohjelman avulla. Aineistosta poistettiin aluksi manuaalisesti niiden lomakkeiden tiedot, joista puuttui mahdollisesti lukuisia yksittäisiä tutkimuskokonaisuuksia (*SES, kulttuurinen pääoma tai oppijaminäkuva*) koskevia tietoja. Samalla käytiin läpi yksittäisiä puuttuvia vastauksia ja muutettiin vastaamaan muiden vastausten koodausta. Seuraavaksi mahdollisia tulevia summamuuttujia tarkasteltiin normaalijakaumia, alpha-arvoja sekä keskinäisiä

korrelaatioita läpikäymällä selvittääkseen samalla näiden realibiteettia. Tuleville summamuuttujille tehtiin osioanalyysi arvioidakseen eri kysymysten keskinäistä korrelaatiota. Osioanalyysin perusteella summanmuuttujista päätettiin jättää pois yksittäisiä kysymyksiä, jotka eivät taustateorian valossa sovi lopullisiin summamuuttujiin tai vahvistaneet näiden realibiteettia. Lopullisia yhdistettyjä summanmuuttujia tarkasteltiin keskeisten tunnuslukujen sekä Cronback Alpha -testien avulla. Näiden muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin mallintamalla tavallisen regressioanalyysin avulla – neljän eri mallin mukaan. SES:iä koskevat osaindikaattorit koodattiin dikotomisten dummy-muuttujien muotoon. Regressioanalyysien tuloksia tarkasteltiin näiden sirontakuviota ja regressiosuoria tutkimalla sekä tarkistettiin noudattavatko analyysien jäännökset normaalijakaumaa. Lopullisten regressioanalyysien tulokset raportoitiin APA-standardin mukaisen taulukon muodossa.

7 TULOKSET

7.1 Muuttujien keskeisiä lukuja

Vanhempien koulutustiedoista (Taulukko 4.) voidaan huomata, että perheiden isät olivat äitejä matalammin koulutettuja, sillä äideistä jonkinasteisen korkeakoulutuksen oli hankkinut peräti 62,9 prosenttia, kuin isistä taas korkea koulun oli käynyt 47 prosenttia. Samalla perheiden isistä lähes yksitoista prosenttia oli vailla ammatillista koulutusta, siinä missä äideistä vain hieman vajaa viisi prosenttia oli ammatillista tutkintoa vaille. Perheiden äitien keskimääräistä korkeampi koulutus myötäilevätkin Kivisen, Hedmanin ja Kaipaisen (2012) tuloksia. Vertaamalla tähän tutkimukseen valikoitujen perheiden koulutustietoja Kivisen ja kumppaneiden tuloksiin voidaan huomata aineiston perheiden edustavan suomalaista keskivertoa koulutusjakaumaa hieman korkeammin koulutetumpaa joukkoa.

Vanhempien koulutustaustaa kuvaavaan muuttujaan yhdistettiin molempien vanhempien koulutus niin, että jommankumman vanhemman korkein suoritettu koulutus valittiin perheen koulutukseksi. Perheiden työllisyystiedoista selviää, että isien työllisyysprosentti (87,8 %) oli äitejä (72 %) korkeampi. Äideistä lähes joka kuudes (14,2 %) toimi kotivanhempana tai oli vanhempainlomalla sekä melkein kymmenen prosenttia opiskeli täysipäiväisesti. Tulosten perusteella selviää myös, että huomattavassa osassa perheistä (67,3 %) molemmat vanhemmat ovat työmarkkinoilla, noin kolmanneksessa (31,2 %) perheessä jompikumpi vanhemmista on aktiivinen työmarkkinoilla ja vain noin viidessä prosentissa (4,5 %) perheistä molemmat vanhemmat olivat työmarkkinoiden ulkopuolella.

Vanhempien ammattitietojen perusteella selviää, että huomattava osa äideistä (56,7 %) ja isistä (41 %) työskenteli asiantuntijatason töissä. Isät olivat päätyneet äitejä useammin johtajatason töihin, mutta samalla sijoittuivat äitejä useammin myös fyysistä työtä tekevien ammattiluokkiin, kuten rakennus- ja prosessityöntekijöihin. Huomattava osa molemmista vanhemmista jätti vastaamatta ammattia koskevaan kysymykseen. Lähes joka viides isistä jätti kertomatta oman ammattinsa, minkä takia tämän kysymyksen dataa ei käytetty osana SES-muuttujien muodostumista. Vanhempien tulot jakaantuivat kohtalaisen tasaisesti kaikkiin tuloluokkiin. Vanhempien keskivertoa korkeampi koulutusaste saattoi kuitenkin näkyä tuloksissa vanhempien tulojen painottumisena kolmeen ylimpään tuloluokkaan.

Taulukko 4. Vanhempien SES-tietoja

Vanhempien koulutus	Äidin koulutus		Isän koulutus	
	N = 353	%	N = 353	%
Lukio / ei ammatillista koulutusta	17	4,8	38	10,8
Ammatillinen tutkinto	110	31,2	137	38,8
Alempi korkeakoulututkinto	104	29,5	83	23,5
Ylempi korkeakoulututkinto	99	28	65	18,4
Tohtorikoulutusaste	19	5,4	18	5,1
Muu	3	0,8	2	0,6
<i>tieto puuttuu</i>	1	0,3	10	2,8
Perheen korkein koulutus				
	N = 353	%		
Ei ammatillista koulutusta	17	4,8		
Ammatillinen tutkinto	110	31,2		
Korkeakoulututkinto	226	63,9		
Pääasiallinen toiminta				
	N = 353	%	N = 353	%
Töissä kokopäiväisenä	235	66,6	304	86,1
Töissä osa-aikaisena	19	5,4	6	1,7
Vuorotteluvapaa			1	0,3
Työtön / lomautettu / työllisyyskoul.	10	2,8	9	2,5
Kotivanhempana / vanhempainloma	50	14,2	3	0,8
Opiskelemassa	35	9,9	19	5,4
Pitkällä sairauslomalla / eläkkeellä	1	0,3	1	0,3
Muu	2	0,6	5	1,4
<i>tieto puuttuu</i>	1	0,3	5	1,4
Sosiaalinen luokka				
	N = 310	%	N = 288	%
johtaja	9	2,5	36	12,5
erityisasiantuntija	116	32,9	99	28
asiantuntija	84	23,8	46	13
toimistotyöntekijä	28	7,9	5	1,4
palvelutyöntekijä	48	13,6	25	7,1
maanviljelijä	5	1,4	8	2,3
rakennustyöntekijä	11	3,1	44	12,5
prosessi/kuljetustyöntekijä	2	0,6	19	5,4
muu	7	2	6	2,1
<i>tieto puuttuu</i>	43	12,2	65	18,4
Perheen yhteiset tulot				
	N = 353	%		
alle 1000 euroa	15	4,2		
1000–2000 euroa	49	13,9		
2000–3000 euroa	118	33,4		
3000–4000 euroa	116	32,9		
yli 4000 euroa	54	15,3		
<i>tieto puuttuu</i>	1	0,3		

Kulttuurisen pääoman muuttujan tuloksen jakaantuivat (Liite 1.) lähes normaalijakauman mukaisesti, mutta kallistuivat hieman oikealle huipukkuuden (-.274) ollessa sammalla hieman

teräväkärkinen. Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei saanut tämän summanmuuttujan mahdollisia minimi- tai maksimipisteitä. Kulttuurisen pääoman summanmuuttujan realibiteettia tarkasteltiin Cronback Alphan -testin avulla tuloksen ollessa (.688) hieman matala. Lavrakasia (2008) mukailleen matala tulos tässä summanmuuttujassa voi olla kuitenkin perusteltu, sillä muuttujan yhteispistemäärän on tarkoitus mitata, kuinka paljon kulttuurista aktiivisuutta ilmenee lapsella eikä ole perusteltua, että hänellä löytyisi aktiivisuutta kaikista mitatuista harrastuksista. Muuttujan numeraalisia tuloksia tarkastelemalla voidaan siis tulkita, kuinka aktiivista harrastuneisuutta lapsella on.

Taulukko 5. Tutkimuksen keskeisten muuttujien tunnuslukuja

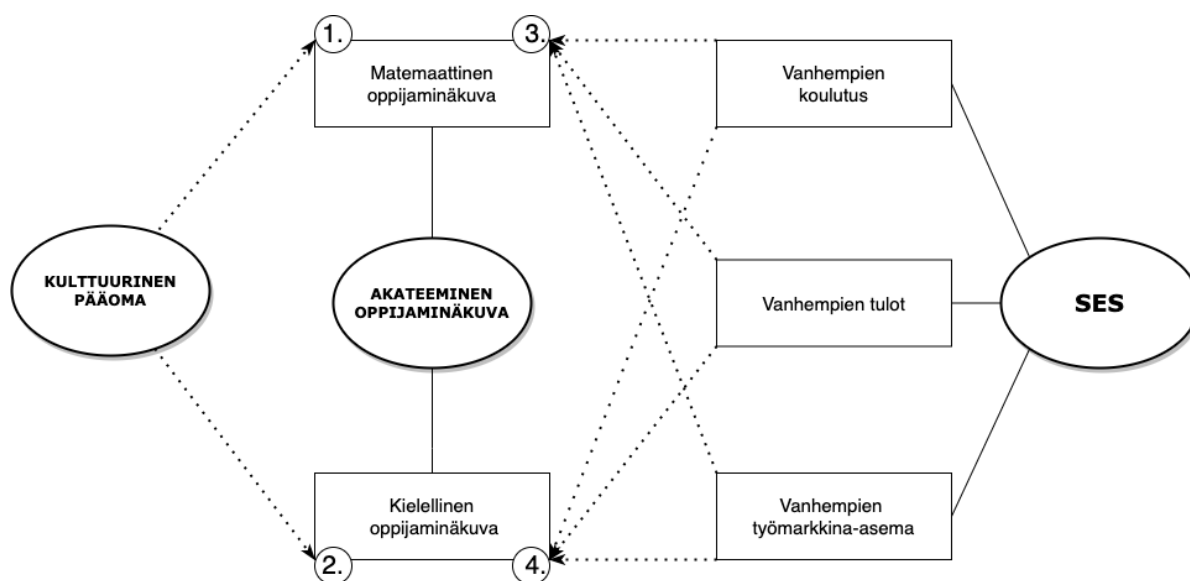
Muuttuja	N	keski-arvo	minimi	maksimi	keskihajonta	vinous	huipukkuus
Kulttuurinen pääoma	353	34,06	21	50	5.12	.143	-.274
Matemaattinen oppijaminäkuva	353	2.92	2	10	1.64	.822	.580
Kielellinen oppijaminäkuva	353	3.41	1	10	1.73	.437	-.402

Matemaattisen oppijaminäkuvan vastaukset vaihtelivat pisteiden 1 ja 10 välillä, keskihajonnan ollessa 1.64. Nämä tulokset jakaantuivat histogrammilla (Liite 6.) normaalijakaumaa terävämmin (.580) samalla ollen vahvasti vasemmalle kallellaan (.822). Kielellisen oppijaminäkuvan vastaukset vaihtelivat pisteiden 1 ja 10 välillä ja keskihajonta oli 1.73. Tulokset jakaantuivat histogrammilla (Liite 7.) normaalijakaumaa tylpemmin (-.402) ja olivat hieman vasemmalle kallellaan (.437).

7.2 Regressioanalyysien tuloksia

Tutkimuksen kaikkien selittävien muuttujien tarkastelun jälkeen suoritettiin regressioanalyysi tarkastellakseen selittävätkö eri muuttujat mahdollisesti toisiaan ja onko näiden välillä jonkinlaista lineaalista yhteyttä. Regressioanalyysija suoritettiin neljän eri mallin mukaan (Kuvio 3.) tutkimuksen tutkimuskysymyksiä mukailleen. Kaikki mallit osoittautuivat analyysien perusteella tilastollisesti ei merkitseviksi (Taulukko 6). Ensimmäisessä mallissa selitettävänä tekijänä oli matemaattinen oppijaminäkuva ja kulttuurinen pääoma selittäjänä. Malli ei ollut tilastollisesti merkitsevä $F(1, 351) = 1,90; p < .169, R^2 = .005$. Tässä mallissa kulttuurinen pääoma selitti erittäin heikosti lapsen matemaattista oppijaminäkuvaa $B=0.02$., $95\%CI=[-0.01,0.06]$, $\beta = .073, t = 1.379, p < .169$ ja $0,32$ yksikön virhemarginaali oli merkittävän suuri. Mallin pohjalta muodostuu regressiosuora, jonka yhtälö on: matemaattinen oppijaminäkuva $=2.133 + .023 \times$ kulttuurinen pääoma arvo, eli noin kahden yksikön kasvu

kulttuurisessa pääomassa kasvattaa matemaattista oppijaminäkuva 0,023 yksiköllä. Mallin sirontakuvio osoitti tulosten jakaantuvan normaalin mukaisesti ja myös mallin histogrammissa jäännöstermit noudattivat normaalin suoraa, vaikka olivatkin huipukkuudeltaan normaalin janaa vasemmalta ylittäviä ja sisälsivät aukkoja nollan molemmin puolin. Tämän mallin Q-Q-plotissa tulokset jakaantuivat kuitenkin pääosin diagonaalisen suoran mukaisesti. Mallista löytyi kaksi outlieri-tulosta, jotka eivät kuitenkin mukanaolollaan vaikuttaneet merkittäväällä tavalla mallin toimivuuteen. Näin ollen malli täyttää regressioanalyysille asetetut oletukset, vaikkei ollutkaan tuloksiltaan tilastollisesti merkitsevä.



Kuvio 3. Kaavio regressioanalyysien neljästä mallista

Toisessa mallissa selittäväksi tekijäksi vaihtui kielellinen oppijaminäkuva selittäjän ollessa edelleen kulttuurinen pääoma. Myös tämä malli ei ollut tilastollisesti merkitsevä $F(1, 351) = 3,44; p < .065, R^2 = .010$. Tässä mallissa kulttuurinen pääoma selitti myös heikosti kielellistä oppijaminäkuva $B = -0.02, 95\%CI = [-0.06, 0.002], \beta = -.098, t = 1.854, p < .065$ virhemarginaalin ollessa myös huomattavan suuri 0,035 yksiköllä. Toisen mallin pohjalta muodostuu regressiosuora, jonka yhtälö on: kielellinen oppijaminäkuva $= 4.530 + -.033 \times$ kulttuurinen pääoma arvo, eli neljän ja puolen yksikön kasvu kulttuurisessa pääomassa laskee kielellistä oppijaminäkuva 0,033 yksiköllä. Toisen mallin sirontakuvio näytti tulosten

Taulukko 6. Regressioanalyysien tulokset

Tulokset	B	β	t	Sig.	95 % luottamusväli	
					alaraja	yläraja

Kulttuurinen pääoma

Matemaattinen oppijaminäkuva	(vakio)	2.133		3.689	<.001	.996	3.269
		.023	.017	1.379	-.169	-.010	.056
Kielellinen oppijaminäkuva	(vakio)	4.530		7.436	<.001	3.332	5.728
		-.033	-.098	-1.865	.065	-.068	.002

Sosioekonominen asema

Matemaattinen oppijaminäkuva

<i>Lohko 1</i>	(vakio)	3.125		5.356	<.001	1.978	4.272
Ammatillinen koulutus		-.114	-.030	-.187	.854	-1.312	1.084
Korkea-koulutus		-.243	-.066	-.410	.682	-1.408	.923
<i>Lohko 2</i>	(vakio)	3.309		5.111	<.001	2.035	4.582
Ammatillinen koulutus		-.011	-.003	-.018	.986	-1.244	1.222
Korkea-koulutus		-.124	-.034	-.202	.840	-1.338	1.089
Toinen vanhemmista töissä		-.287	-.081	-.634	.526	-1.178	.604
Molemmat vanhemmista töissä		-.320	-.093	-.720	.472	-1.194	.554
<i>Lohko 3</i>	(vakio)	3.348		5.165	<.001	2.073	4.622
Ammatillinen koulutus		-.114	-.030	-.180	.857	-1.357	1.129
Korkea-koulutus		-.196	-.053	-.312	.755	-1.432	1.040
Toinen vanhemmista töissä		-.405	-.114	-.860	.390	-1.332	.521
Molemmat vanhemmista töissä		-.407	-.118	-.846	.398	-1.352	.538
Keskituloiset vanhemmat		.247	.071	.922	.357	-.280	.773
Korkeatuloiset vanhemmat		-.213	-.047	-.601	.548	-.908	.483
Kielellinen oppijaminäkuva							
<i>Lohko 4</i>	(vakio)	2.750		4.468	<.001	1.540	3.960
Ammatillinen koulutus		.711	.178	1.106	.269	-.553	1.974
Korkea-koulutus		.666	.171	1.065	.288	-.564	1.895
<i>Lohko 5</i>	(vakio)	2.493		3.655	<.001	1.151	3.835
Ammatillinen koulutus		.646	.162	.978	.329	-.653	1.946
Korkea-koulutus		.605	.156	.930	.353	-.674	1.883
Toinen vanhemmista töissä		.444	.118	.930	.353	-.495	1.383
Molemmat vanhemmista töissä		.279	.077	.596	.552	-.642	1.200
<i>Lohko 6</i>	(vakio)	2.476		3.612	<.001	1.128	3.825
Ammatillinen koulutus		.647	.162	.968	.334	-.668	1.962
Korkea-koulutus		.653	.168	.983	.326	-.654	1.961
Toinen vanhemmista töissä		.468	.125	.938	.349	-.513	1.448
Molemmat vanhemmista töissä		.359	.099	.706	.481	-.641	1.359
Keskituloiset vanhemmat		-.041	-.011	-.145	.885	-.598	.516
Korkeatuloiset vanhemmat		-.330	-.068	-.881	.379	-1.066	.406

jakaantuvan normaalin mukaisesti ja myös toisen mallin histogrammissa mallin jäännöstermit noudattivat pääsääntöisesti normaalin jakaumaa, vaikkakin olivat molemmilta sivuilta huipuiltaan hieman terävimpiä. Toisen mallin Q-Q-plotissa tulokset seurasivat myös diagonaalista suoraa, eikä mallista löytynyt outlier-tuloksia, joten myös tämä malli täytti regressianalyysin käytölle asetetut oletukset.

Kolmannessa mallissa selitettävänä tekijänä oli matemaattinen oppijaminäkuva ja sosioekonomisen aseman kolme osaindikaattoria selittäjänä. Tässä mallissa SESin osaindikaattoreista koodatut dikotomiset dummy -muuttujat jaoteltiin kolmeen eri lohkoon ja kustakin lohkoista jätettiin pois yksi dummy muuttuja, joka edusti aina pienintä luokkaa luokiteltavista kuten; ”ei ammatillista koulutusta, tulot alle 2000 € ja molemmat työmarkkinoiden ulkopuolella”. Kolmas malli ei ollut sen eri variaatioineen tilastollisesti merkitsevä $F(6, 345) = 0,803$; $p < .568$, $R^2 = .014$. Tarkastellessa mallin eli variaatioita (Taulukko 5) yksikään osaindikaattoreiden dummy muuttujista ei selvästi kasvattanut matemaattista oppijaminäkuva. Kolmannen mallin tulokset jakaantuivat pääosin normaalin käyrän mukaisesti, vaikkakin olivat tämän terävyydellään ylittäviä ja keskeltä aukkoja sisältäviä. Mallin residuaalit jakaantuivat paikoitellen normaalin mukaisesti, mutta näissä ilmeni äientä kaarevuutta, mikä kertoo mallin mahdollisista ongelmista. Kolmannen mallin Q-Q-plotissa tulokset jakaantuivat diagonaalisen suoran mukaisesti. Tässä mallissa löytyi useampia outlier-tuloksia, mitkä voivat keskeisesti vaikuttaa mallin toimivuuteen.

Neljännessä mallissa selittävää tekijänä oli kielellinen oppijaminäkuva ja sosioekonomisen aseman kolme eri osaindikaattoria selittäjänä. Tässäkin mallissa SES:in muuttujien muuttujat olivat dummy-koodattuja kolmosmallia mukaillen. Neljäs malli ei ollut myöskään ollut sen eri variaatioineen tilastollisesti merkitsevä $F(6, 345) = 0,602$; $p < .5729$, $R^2 = .059$. Tarkastellessa neljännen mallin eli variaatioita (Taulukko 5) yksikään osaindikaattoreiden dummy muuttujista ei merkittävästi kasvattanut matemaattista oppijaminäkuva. Neljännen mallin tulokset jakaantuivat myös normaalin mukaisesti, tulosten ylittäessä huipukkuudellaan normaalin janaa ja sisältäen aukkoja lähellä janan keskipistettä. Neljännen mallin residuaalit olivat myös normaalin suoraa myötäileviä. Tämän mallin tuloksissa löytyi kaksi outlier -tulosta, jotka eivät vaikuttaneet mallin toimivuuteen.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko lapsen kulttuurisella pääomalla, sekä hänen perheensä sosioekonomisella asemalla (SES) yhteyttä lapsen oppijaminäkuvaan. Tutkimuksen ensimmäisessä kahdessa mallissa tarkasteltiin lapsen kielellisen- sekä matemaattisen oppijaminäkuvan yhteyttä tämä kulttuuriseen pääomaan. Molempien mallien tuloksista ilmeni, ettei kulttuurisen pääoman määrä vaikuta lapsen oppijaminäkuvaan. Molempien mallien tulokset olivat tilastollisesti ei merkitseviä. Aihetta ei ole tässä muodossa Suomessa aikaisemmin tutkittu, joten tuloksia on aiheellista pohtia ja käydä läpi akateemiseen maailman sopivalla erityisellä kriittisyydellä. Tarkastellessa ensimmäisen kahden mallin tuloksia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kautta herää useita kysymyksiä.

Ensimmäinen ja keskeisin kysymys koskettaa kulttuurisen pääoman sekä oppijaminäkuvan välistä suhdetta. Vaikka maailmalta (Dumais 2002, Graag ym., 2000 sekä Scherger & Savage 2010) ja pohjoismaista (Jæger 2011) on löytenyt selkeitä yhteyksiä kulttuurisen pääoman määrän ja koulun oppimistulosten väliltä, eivät tämän tutkimuksen tulokset kuitenkaan muodosta yhteyttä kulttuurisen pääoman ja oppijaminäkuvan välille. On siis aiheellista pohtia; Onko Bourdieun (1985) kuvaileman kulttuurisen pääoman vaikutus linkittynyt vain koulumaailman kontekstissa tapahtuvaan oppijoiden formatiivisen arvioinnin tuloksiin, eikä oppijoiden laajempaan itseään koskevaan – oppijaminäkuvaan ja sen eri osatekijöihin? Mikäli näin on, juuri vanhemmilta perittävät akateemiset taidot voivat vaikuttaa osalla lapsista koulutuksen kentällä menestymissä mittaavissa prosesseissa, mutta eivät välttämättä laajemmin kosketa kaikkien yksilöiden tapaan käsittää omaa oppimistaan ja osaamistaan. Tähän tutkimukseen osallistuneiden perheiden edustaessa Suomen keskivertoperheitä korkeampaa koulutustasoa saattaa tutkimuksen tulokset olla myös merkittävällä tavalla vajavaisia, koska mukaan ei olla saatu tarpeeksi matalamman koulutustason omaavia perheitä muodostaakseen tarpeeksi erilaisia vertailupisteitä.

Toinen pohdinnan arvoinen kysymys kulttuurisen pääoman sekä oppijaminäkuvan suhteesta liittyy lasten ikäkohtaiseen kehitykseen ja kasvun myötä tapahtuvaan muutokseen. Useimmat kulttuurisen pääoman ja koulumaailmassa menestymistä välistä yhteyttä tarkastelevat tutkimukset on tehty jo teini-ikään kasvaneiden nuorten vastausten perusteella. Tähän tutkimukseen vastanneet lapset ovat taas vasta oman koulutuspolkunsaa alkumetreillä ollessaan tutkimukseen osallistuessaan vasta 8–10-vuotiaita. Voisiko olla siis niin, että kulttuurinen pääoma on sittenkin yhteydessä oppijan oppijaminäkuvaan, mutta vasta pidemmän aikavälin saatossa? Tähän kysymykseen vastataakseen tarvittaisiin pitkittäisaineistoon perustuvaa

lisätutkimusta useammalta vuosikymmeneltä, jossa pystyttäisiin vertailemaan tutkimukseen osallistuvien lasten ja nuorten ikäryhmäkohtaisten oppimistulosten mahdollisia eroja sekä laajemmin edistymistä omalla koulutus- sekä työurallaan. Ainakin DiMaggion ja Mohrin (1985) pitkittäisdataan perustuva tutkimus osoittaa suuntaa kulttuurisen pääoman positiivisen voimaannuttavasta vaikutuksesta koulutuksen kentällä juuri pidemmällä aikavälillä.

Mahdollista jatkotutkimusta tehdessä kulttuurillisen harrastuneisuuden osuutta kulttuurisen pääoman mahdollisesta yhteydestä oppijaminkuvaan ja koulumenestykseen voitaisiin tarkastella myös erilaisten kulttuurillisten interventioiden avulla. Näin voitaisiin myös käytännössä testata tarkemmin Dimaggion (1982) kulttuurisen liikkuvuuden mallin toimivuutta Suomen kontekstissa. Lisäksi kulttuurisen pääomien ja oppijaminäkuvan välisiä yhteyksiä tarkastellessa on hyvä ottaa huomioon Trautwein ja kumppaneiden (2006) huomiot opettajan työn vaikutuksesta oppilaan akateemiseen oppijaminäkuvaan. Voisiko siis olla niin, että maissa jossa opettajankoulutus on laadukkaampaa ja opettajat korkeammin koulutettuja lasten oppijaminäkuva ei ole niin vahvasti yhteydessä lapsen kulttuuriseen pääomaan laadukkaamman opetus- ja kasvatustyön takia? Tämä ajatus avaa mahdollisuuksia kansallisia rajoja ylittävälle lisätutkimuksille, jossa pohjoismaiden tuloksia voitaisiin verrata laajemmin selkeästi erilaisen opettajakoulutuksen omaaviin maihin.

Tutkimuksen malleissa kolme ja neljä tarkasteltiin lasten perheen sosioekonomisen aseman yhteyttä lapsen kielelliseen ja matemaattiseen oppijaminäkuvaan. Nämä mallit eivät tuoneet esille merkittäviä yhteyksiä ja olivat tuloksiltaan molemmat tilastollisesti ei merkitseviä. Näiden mallien tulokset eivät ole täysin linjassa tutkimuksen tieteellisen tausta-aineiston kanssa. Siksi näitä tuloksia on hyvä pohtia ja tarkastella suhteutettuna Suomen hyvinvointivaltion malliin. Monet sosioekonomisen aseman, oppijaminäkuvan sekä oppimistulosten suhteita koskevat tutkimukset (Gasa & kumppanit 2019, Gujaren & Tiwarin 2016) koskevat Amerikkaa, Iso-Britanniaa tai suuria Keski-Eurooppalaisia maita, joissa yhteiskunnallinen eriarvoisuus sekä koulutuserot ovat täysin eri mittasuhteessa Suomeen verrattuna. Vaikka Suomessa on nähty ensimmäisiä viitteitä lasten taloudellisen ja koulutuksellisen eriarvoistumisen kasvusta (Hautala, lehti & Kallio 2022, Salvela-Aro & Chmielewski 2019, Vettenranta 2015) on kuitenkin mahdollista, että tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, ettei Suomessa käynnissä oleva eriarvoistumisprosessi yllä vielä vaikutukseltaan lasten oppijaminäkuvaan asti. Tehdäkseen kuitenkin vahvempia päätelmiä nykyisistä tuloksista tulisi tutkimuksen otantaa ja edustettavuutta huomattavasti vahvistaa nykyisestä. Tämän tutkimuksen tärkein anti lienee lopulta siinä, että se herättää uusia mielenkiintoisia kysymyksiä kulttuurisen pääoman, sosioekonomisen aseman ja

oppijaminäkuvan välisistä yhteyksistä ja kannustaa tätä kokonaisuutta koskevan tutkimuksen jatkamiseen Suomessa. Aiheen ympärille käytävälle keskustelulle on nykypäivänä selkeätä yhteiskunnallista tarvetta, joka voisi parhaimmillaan edesauttaa tulevaisuudessa joidenkin koululaitoksen toimintojen kehittämistä erilaisista lähtökohdista tulevien oppijoiden opintien vahvistamiseksi.

8.1 Huomioita tutkimuksen reliabiliteetista

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää mahdollisesti sen eräs aineistokeruuseen liittyvä käytännöllinen ratkaisu: tutkimuksen aineistot on kerätty äitien neuvolakäyntien yhteydessä, eikä mahdollisesti ennalta valituissa tutkimuksellisessa toiminnassa aktiivisemmissä kouluissa. Tämä ratkaisu saattaa edesauttaa otoksen edustavuutta vastaten enemmän kansallisen tason normaalijakaumaa. Myös se, että vanhempien sosioekonomista taustaa on selvitetty tässä tutkimuksessa suoralla vanhemmille kohdistetulla kyselyllä voi vähentää PISA tutkimusten analyysiin aiemmin liitetyt Lehden ja Laanisen (2020) nostamat virhepäätelmämahdollisuudet. Tutkimuksen oppijaminäkuva -vaiheen mittausta on suoritettu lukuisien eri opettajien toimesta. Tämän takia on hyvä tarkastella kriittisesti; onko mittausta tehty mahdollisesti oikein tutkijoiden ohjeiden mukaisesti? Toisaalta opettajien apu tekee tutkimuksesta hieman lapsiystävällisemmän, sillä opettajien pedagoginen tuki vastausten keruun yhteydessä on parhaimmillaan tukenut lapsia normaalista kouluarjesta poikkeavassa tutkimustilanteessa.

Laajemmin tarkasteltuna tutkimuksessa käytetty aineisto on peräisin monitieteisestä pitkittäistutkimuksesta, jossa pääpaino on ollut lääke- ja terveystieteellisessä tutkimustavassa. On aiheellista pohtia tutkimuksen tulosten perusteella, onko tässä tutkimuksessa käytetty aineisto täysin relevanttia käytettäväksi sellaisenaan kasvatustieteellisen alan tutkimuksessa? Voivatko esimerkiksi alkuperäisen tutkimushankkeen tutkimuskysymyspatteristot ja mittarit olla sellaisenaan liian yksinkertaistettuja tarkastellakseen niin moniulotteisia ilmiöitä kuin kulttuurinen pääoma ja lapsen oppijaminäkuva? Tutkimuksen reliabiliteettia olisi tämän uudelleen toistaessa mahdollista vahvistaa käyttämällä laajemmin kansainvälisesti käytettyjä malleja erityisesti kulttuurisen pääoman selvittämisen suhteen. Myös Bourdieun paikoittain epätarkaksi kritisoidun teorian tarkempi mallintaminen vastaamaan nykypäivän kulttuuristen pääomien eri variaatioita voisi vahvistaa tämän tutkimuskentän tulosten reliabiliteettia.

Kiitokset

Tie maahanmuuttajataustaisesta amiksesta kasvatustieteiden maisteriksi on ollut erityisen mielenkiintoinen kuljettavaksi. En olisi pystynyt tähän urakkaan, ilman minua vuosien varrella tukeneita, opettaneita ja inspiroineita ihmisiä. Haluan kiittää mummiani Marijkaa, S2-opettajaa Pirjoa, yhteiskuntaopin opettajaa Jounia, Brysselin kollegoja Saaraa ja Petraa, inspiroivaa Tuuliala, koulutuksen tulevaisuutta kanssani pohtinutta Uusi koulutus -porukkaa, pääsykokeiden kriittisenä hetkenä sparrannutta Annia, minua tukennutta Miiiaa sekä ihania ystäviäni Kataa, Sol:ia, Romania, Pauskia ja Pjoteria! Kiitän myös tämän työn ohjannutta professoria Ninaa kärsivällisyydestä ja pitkäjänteisyydestä. Yksi aikamme merkittävien kasvatustieteilijöiden Freire kiteytti pohdintansa koulutuksen merkityksestä toteamalla; ”*Education is freedom!*” Lähtiessä Turun yliopiston luentosaleista siirryn kentälle suorittamaan tätä vapautta ja demokratiaa kannattelevaa ammattia – innostuneena ja toiveikkaana tulevaisuudesta.

Lähteet

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of educational psychology*, 100(2), 235.
- American Psychological Association. (2015). Measuring Socioeconomic Status and Subjective Social Status. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/class/measuring-status>
- Arastaman, G., & Ozdemir, M. (2019). Relationship between academic aspiration, academic self-efficacy and cultural capital as perceived by high school students. *Egitim Ve Blim-Education ans Science*, 44(197).
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2011). The Twofold Multidimensionality of Academic Self-Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and Affect Components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970–981. <https://doi.org/10.1037/a0025047>
- Beckert, J., & Zafirovski, M. (2006). *International encyclopedia of economic sociology* (J. Beckert & M. Zafirovski, Toim.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824214>
- Bernelius, V., & Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies* (Edinburgh, Scotland), 56(15), 3095–3116. <https://doi.org/10.1177/0042098019848999>
- Björklund, A., & Jäntti, M. (2009). Intergenerational income mobility and the role of family background. *Oxford handbook of economic inequality*, 491, 521.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Bourdieu, P. (1986). the Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241–258.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (J.-Claude. Passeron, Toim.; 2. ed.) Sage.
- Bourdieu, Pierre. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta* (A. Antikainen, M. Sabour, M. A. Salo, & L. J. D. Wacquant, Toim.) Joensuu University Press.
- Brand, J. E., & Thomas, J. S. (2014). Job displacement among single mothers. *The American Journal of Sociology*, 119(4), 955–1001. <https://doi.org/10.1086/675409>

- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The Structure of Academic Self-Concepts Revisited: The Nested Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190–213.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269–277.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten through the Third Grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/003804070808100101>
- Chen, E., & Paterson, L. Q. (2006). Neighborhood, family, and subjective socioeconomic status: How do they relate to adolescent health? *Health Psychology*, 25(6), 704–714. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.25.6.704>
- Chen, S.-K., Yeh, Y.-C., Hwang, F.-M., & Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study *Learning and Individual Differences*, 23(1), 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Cheng, S.-T. (2012). Cultural capital, economic capital, and academic achievement: Some evidence from Taiwan. Michigan State University. *Sociology*.
- Coelli, M. B. (2011). Parental job loss and the education enrollment of youth. *Labour Economics*, 18(1), 25–35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.labeco.2010.04.015>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Colhoun, H., Hemingway, H., & Poulter, N. (1998). Socio-economic status and blood pressure: an overview analysis. *Journal of Human Hypertension*, 12(2), 91–110. <https://doi.org/10.1038/sj.jhh.1000558>
- Diemer, M. A., Mistry, R. S., Wadsworth, M. E., López, I., & Reimers, F. (2013 a&b). Best practices in conceptualizing and measuring social class in psychological research. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 13(1), 77–113.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201. <https://doi.org/10.2307/2094962>

- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *The American Journal of Sociology*, 90(6), 1231–1261.
<https://doi.org/10.1086/228209>
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68. <https://doi.org/10.2307/3090253>
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics (Amsterdam)*, 34(2), 83–107.
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.09.003>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. *Socioeconomic status, parenting, and child development*, 287, 83–106.
- Easterbrook, M. J., Kuppens, T., & Manstead, A. S. R. (2020). Socioeconomic status and the structure of the self-concept. *British Journal of Social Psychology*, 59(1), 66–86.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Emre Avcı, Y., Tösten, R., & Sahin, Ç. Ç. (2020). Examining the Relationship between Cultural Capital and Self-Efficacy: A Mixed Design Study on Teachers. *Athens Journal of Education*, 7(2), 169–192.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *The American Psychologist*, 28(5), 404–416. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2008). *Education and the family: Passing success across the generations*. Routledge.
- Gasa, V., Pitsoane, E., Molepo, L., & Lethole, P. (2019). The effect of families' socioeconomic status on the self-concept development of learners. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2334–2346.
- Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J., & Welsh, J. A. (2008). A Reputation for Success (or Failure). *Developmental Psychology*, 44(3), 625–636. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.625>
- Graaf, N. D. de, Graaf, P. M. de, & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 73(2), 92–111.
<https://doi.org/10.2307/2673239>
- Gujare, S. K., & Tiwari, G. K. (2016). Academic self-concept and academic outcome of the graduate students: The mediating role of socioeconomic status and gender. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(5), 1–7.

- Harkonen, J., & Sirnio, O. (2020). Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960-1985. *European Sociological Review*, 36(5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- Hassanzadeh Tavakoli, F., Pahlavannezhad, M. R., & Ghonsooly, B. (2017). A mixed methods study of the relationship between cultural capital of senior high school English teachers and their self-efficacy in Iran's English language classrooms. *Sage Open*, 7(3).
- Hautala, H., Lehti, H., & Kallio, J. (2022). Family background and classroom belonging among adolescent students in Finland. *Child Indicators Research*, 15(3), 863–883. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09894-1>
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N., & Verashchagina, A. (2008). The inheritance of educational inequality: International comparisons and fifty-year trends. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 7(2).
- Hoff, E., & Laursen, B. (2019). Socioeconomic status and parenting. *Teoksessa Handbook of parenting* (ss. 421–447). Routledge.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505–528. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- Hyvän kasvun avaimet. (2022). Tutkimuksen tavoitteet. Turun yliopisto. Verkkosivu. Viitattu 13.10.2022. <https://sites.utu.fi/hyvan-kasvun-avaimet/tutkimuksen-tavoitteet/>
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0038040711417010>
- Jæger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36(2), 719–744. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.11.003>
- Kallunki, J. (2023). The Intergenerational Transmission of Socially Stratified Lifestyles.
- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22–34. <https://doi.org/10.2307/2112721>
- KATSILLIS, J., & RUBINSON, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270–279. <https://doi.org/10.2307/2095632>

- Kestilä, L., Karvonen, S., Parikka, S., Seppänen, J., Haapakorva, P., & Sutela, E. (2018 a&b). Vanhempien koulutus ennustaa nuoren hyvinvointia pitkälle aikuisuuteen. *Suomen sosiaalinen tila*, 3(18), 1–16. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kingston, P. W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88–99. <https://doi.org/10.2307/2673255>
- Kisida, B., Greene, J. P., & Bowen, D. H. (2014). Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/0038040714549076>
- Lagström, H., Halonen, J. I., Kawachi, I., Stenholm, S., Pentti, J., Suominen, S., Kivimäki, M., & Vahtera, J. (2019). Neighborhood socioeconomic status and adherence to dietary recommendations among Finnish adults: a retrospective follow-up study. *Health & Place*, 55, 43–50.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153–168. <https://doi.org/10.2307/202113>
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5–6), 567–606. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.00000004951.04408.b0>
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Sage publications.
- Lehti, H., Erola, J., & Karhula, A. (2019). The heterogeneous effects of parental unemployment on siblings' educational outcomes. *Research in Social Stratification and Mobility*, 64, 100439. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100439>
- Lehti, H., & Laaninen, M. (2020). Perhetaustan yhteys oppimistuloksiin Suomessa PISA- ja rekisteriaineistojen valossa.
- Lehto, R., Corander, C., Ray, C., & Roos, E. (2010). Perheen sosioekonomisen aseman ja perherakenteen yhteydet alakouluikäisten lasten terveellisiin elintapoihin. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 46(4).
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., & Puhakka, E. (2019). PISA 18: ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Li, S., Xu, Q., & Xia, R. (2020). Relationship between SES and academic achievement of junior high school students in China: The mediating effect of self-concept. *Frontiers in psychology*, 10, 2513.
- Liberatos, P., Link, B. G., & Kelsey, J. L. (1988). The measurement of social class in epidemiology. *Epidemiologic reviews*, 10(1), 87–121.

- Lilla, N., Thüerer, S., Nieuwenboom, W., & Schüpbach, M. (2021). Exploring academic self-concepts depending on acculturation profile. Investigation of a possible factor for immigrant students' school success. *Education Sciences*, 11(8), 432.
<https://doi.org/10.3390/educsci11080432>
- Marks, G. N. (2017). Is SES really that important for educational outcomes in Australia? A review and some recent evidence. *The Australian Educational Researcher*, 44(2), 191–211.
- Marsh, H., & Craven, R. (2002). The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-Concept Formation: The "Big Fish-Little Pond" Effect. *Child Development*, 69(4), 1030–1053.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542–552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Marsh, H. W., Xu, M., & Martin, A. J. (2012). Self-concept: A synergy of theory, method, and application. *Teoksessa APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues.* (ss. 427–458). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13273-015>
- McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713–723.
<https://doi.org/10.1023/A:1026460007421>
- Mikkonen, S., & Korhonen, V. (2018). Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo, Eurostudent VI.
- Miujs, D. (1997). Symposium: self perception and performance. Predictors of academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263–277.
- Myrskylä, P. (2009). Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009, Tilastokeskus, Viitattu 28.6.2022, https://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html
- Nagengast, B., Marsh, H. W., Scalas, L. F., Xu, M. K., Hau, K.-T., & Trautwein, U. (2011). Who Took the "x" out of Expectancy-Value Theory? A Psychological Mystery, a

- Substantive-Methodological Synergy, and a Cross-National Generalization. *Psychological Science*, 22(8), 1058–1066. <https://doi.org/10.1177/0956797611415540>
- Newacheck, P. W., Hung, Y. Y., Jane Park, M., Brindis, C. D., & Irwin Jr, C. E. (2003). Disparities in adolescent health and health care: does socioeconomic status matter? *Health services research*, 38(5), 1235–1252.
- Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PloS One*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Ciarrochi, J., Marshall, S., & Abduljabbar, A. S. (2014). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 34(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>
- Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137–1162.
- Pesu, L. (2017). The role of parents' and teachers' child-related competence beliefs in the development of students' self-concept of ability. *Jyväskylän yliopisto*. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53013>
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24(5), 543–565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- Powdthavee, N., & Vernoit, J. (2013). Parental unemployment and children's happiness: A longitudinal study of young people's well-being in unemployed households. *Labour Economics*, 24, 253–263. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2013.09.008>
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen* (S. Purhonen, J. Gronow, R. Heikkilä, N. Kahma, K. Rahkonen, & A. Toikka, Toim.) Gaudeamus.
- Radulović, M., Vesić, D., & Malinić, D. (2020). Cultural capital and students' achievement: The mediating role of self-efficacy. *Sociologija*, 62(2), 255–268.
- Reardon, S. F., Valentino, R. A., Kalogrides, D., Shores, K. A., & Greenberg, E. H. (2013). Patterns and trends in racial academic achievement gaps among states, 1999-2011. Unpublished Working Paper. Center for Education Policy Analysis, Stanford University.

- Rege, M., Telle, K., & Votruba, M. (2011). Parental Job Loss and Children's School Performance. *The Review of Economic Studies*, 78(4), 1462–1489.
<https://doi.org/10.1093/restud/rdr002>
- Riihelä, M., & Tuomala, M. (2020). Tulo- ja varallisuuserot. Teoksessa Maija Mattila (toim.) *Eriarvoisuuden tila Suomessa*.
- Rinne, R. (2014). Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa Pulkkinen, S. & Roihuvuori, J. *Erkanevat koulutuspolut: Koulutuksen tasa-arvon tila*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto, 2014.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources. *Sociology of Education*, 72(3), 158–178. <https://doi.org/10.2307/2673227>
- Ruotsalainen, P. (2021 a&b). Lapsia elää tulojakauman kaikissa luokissa–köyhyysriski suurin nuorissa ja isoissa perheissä. *Tieto & Trendit*. Tilastokeskus.
- Rytkönen, M. (2016). Koulutuksen periytyvyys–kulttuuri eriarvoistaa. Teoksessa Söder, Katri & Karlsson, Anette: *Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus*. Into kustannus. Helsinki, 26–33.
- Saegert, S. C., Adler, N. E., Bullock, H. E., Cauce, A. M., Liu, W. M., & Wyche, K. F. (2006). APA Task Force on socioeconomic status (SES).
<http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/task-force-2006.pdf>
- Saegert, S. C., Adler, N. E., Bullock, H. E., Cauce, A. M., Liu, W. M., & Wyche, K. F. (2007). Report of the APA task force on socioeconomic status. Washington, DC: American Psychological Association.
- Saifi, S., & Mehmood, T. (2011). Effects of socioeconomic status on students' achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(2), 119–128.
- Salmela-Aro, K., & Chmielewski, A. K. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Finnish schools. Teoksessa *Socioeconomic inequality and student outcomes* (ss. 153–168). Springer.
- Salmi, M., Lammi-Taskula, J., & Sauli, H. (2014). Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa Johanna Lammi-Taskula & Sakari Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi*, 82–105.
- Scherger, S., & Savage, M. (2010a). Cultural transmission, educational attainment and social mobility. *The Sociological Review (Keele)*, 58(3), 406–428.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01927.x>
- Scherger, S., & Savage, M. (2010b). Cultural transmission, educational attainment and social mobility. *The Sociological Review*, 58(3), 406–428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01927.x>

- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology, 34*(1), 49–72. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.825232>
- Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education, 40*(1), 1–23. <https://doi.org/10.2307/2112184>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research, 75*(3), 417–453.
- Sirniö, O. (2016). *Constrained life chances: Intergenerational transmission of income in Finland*. University of Helsinki.
- Sirniö, O., Martikainen, P., & Kauppinen, T. M. (2013). Intergenerational Determinants of Income Level in Finland. *Social Forces, 92*(2), 463–490. <https://doi.org/10.1093/sf/sot098>
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology (Oxford), 35*(4), 893–912. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2016). Työvoimatutkimus: perheet ja työ. Lapsiperheiden vanhempien työmarkkina-asema. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 17.9.2022. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/tyti/2016/14/tyti_2016_14_2017-10-10_kat_003_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). Työvoimatutkimus. Työllisyys ja työttömyys vuosina 1959–2018. Viitattu: 17.9.2022. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/tyti/2018/16/tyti_2018_16_2019-12-03_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020a). Elinolotilasto. Helsinki. Tilastokeskus. Viitattu: 13.9.2022. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/eot/2020/01/eot_2020_01_2021-02-09_tie_001_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020b). Väestön koulutusrakenne [verkkójulkaisu]. Tilastokeskus.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2022). Ammatti, käsitteet. Viitattu: 14.9.2022. Saantitapa: <https://www.tilastokeskus.fi/meta/kas/ammatti.html>.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(2), 334–349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.334>

- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Turnbull, S. M., Meissel, K., Locke, K., & O’Neale, D. R. J. (2020). The Impact of Science Capital on Self-Concept in Science: A Study of University Students in New Zealand. *Frontiers in Education*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00027>
- Törmälehto, V.-M. (2019). Tulo-, kulutus- ja varallisuuseroista Suomessa. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 115(1), 41–65.
- Ursache, A., & Noble, K. G. (2016). Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status. *Psychophysiology*, 53(1), 71–82.
- van de Werfhorst, H. G., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391–415. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x>
- Vanttaja, M. (2000). Koulumenestyjien kotitausta, sosioekonominen asema ja tulotaso. *Yhteiskuntapolitiikka -lehti*. 65/2000
- Vettenranta, J. (2015). Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa. Millä eväillä uuteen nousuun, 72-93.
- Villalba, C. M. H. (2014). Socioeconomic Status (SES). Teoksessa A. C. Michalos (Toim.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (ss. 6210–6212). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2805
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The review of higher education*, 27(1), 45–73.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1). <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Westfall, S. R. (2021). Self-esteem, Theory of. Teoksessa D. H. Saklofske (Toim.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences, Models and Theories*. John Wiley & Sons.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S., & Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy: Internalization of low social status pupils’ school performance. *Social Psychology of Education*, 18(4), 769–784.

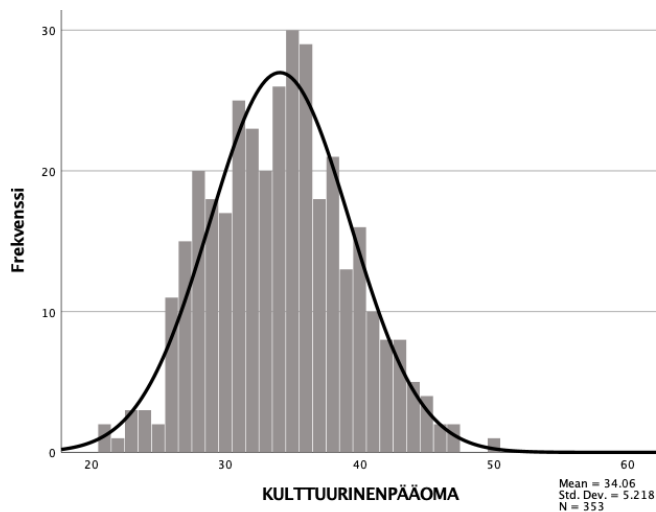
Winer, B. (2012). An Attribution Theory of Motivation. Teoksessa Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1 (Vsk. 1, ss. 135–155). SAGE Publications Ltd.

<https://doi.org/10.4135/9781446249215.n8>

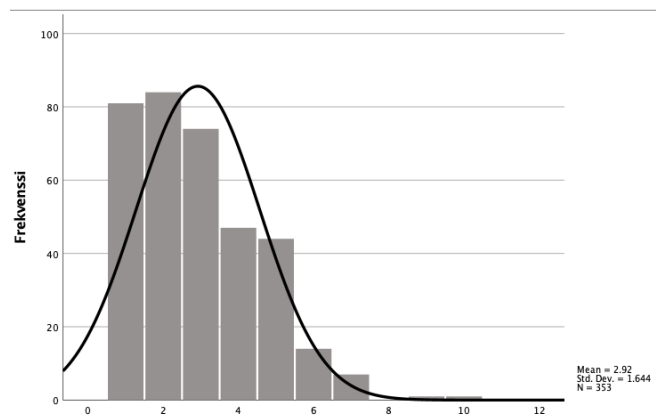
Woolfolk, A. (1995). Educational Psychology (6th p.). Allyn and Bacon.

Liitteet

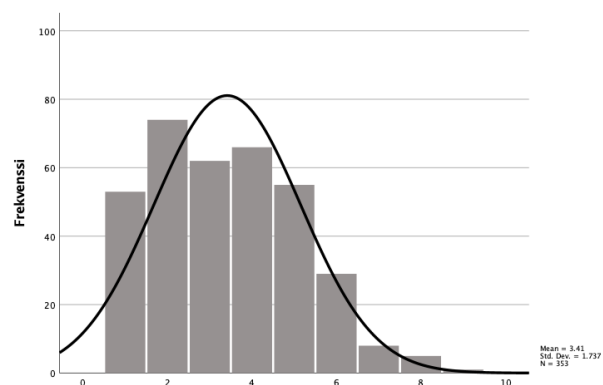
Liite 1. Kulttuurisen pääoman tulosten jakautuminen



Liite 2. Matemaattisen oppijaminäkuvas tulosten jakautuminen



Liite 3. Kielellisen oppijaminäkuvas tulosten jakautuminen



Liite 4. Kulttuurinen pääoma – matemaattinen oppijaminäkuva regressioanalyysin tulokset ja jäännöstermien tarkastelu

Model Summary ^b					ANOVA ^a						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	.073 ^a	.005	.003	1.642	1	Regression	5.130	1	5.130	1.902	.169 ^b
						Residual	946.649	351	2.697		
						Total	951.779	352			

a. Predictors: (Constant), Kulttuurinenpaaoma

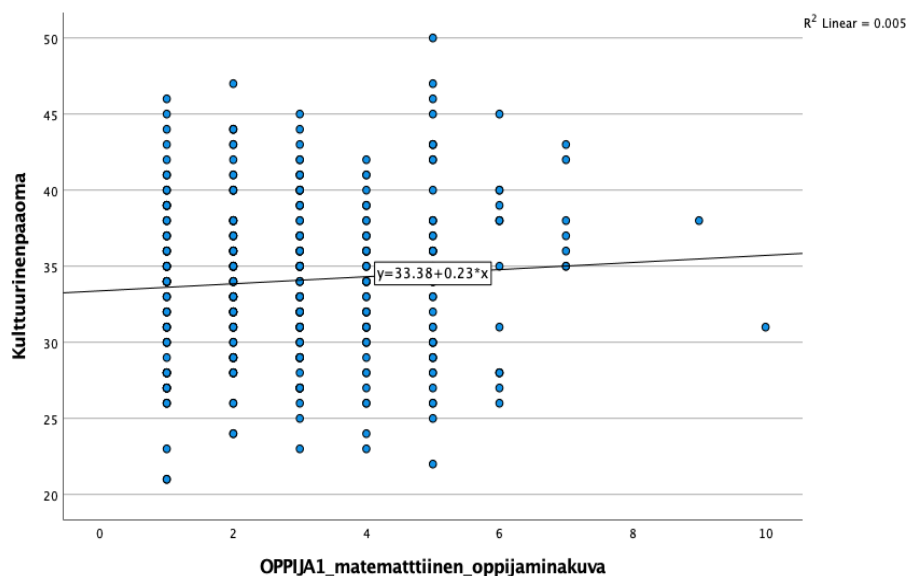
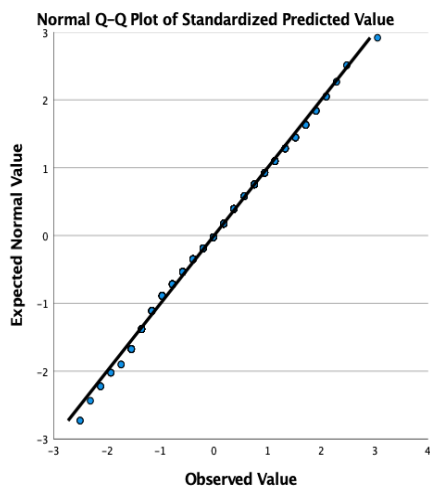
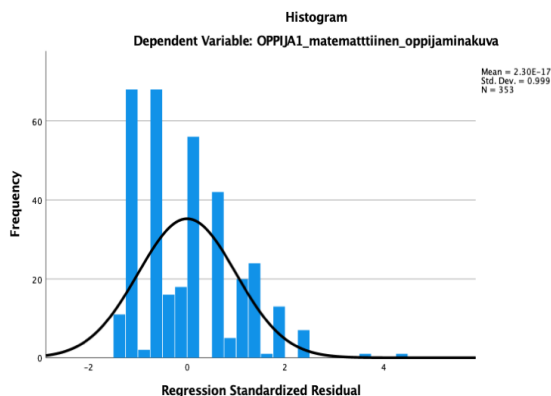
b. Dependent Variable:

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2.133	.578		3.689	<.001	.996	3.269
	Kulttuurinenpaaoma	.023	.017	.073	1.379	.169	-.010	.056

a. Dependent Variable: OPPIJA1_matemattiinen_oppijaminakuva

Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2.62	3.29	2.92	.121	353
Residual	-2.197	7.150	.000	1.640	353
Std. Predicted Value	-2.503	3.054	.000	1.000	353
Std. Residual	-1.338	4.354	.000	.999	353

a. Dependent Variable: OPPIJA1_matemattiinen_oppijaminakuva



Liite 5. Kulttuurinen pääoma – kielellinen oppijaminäkuva -regressioanalyysin tulokset ja jäännöstermien tarkastelu

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.098 ^a	.010	.007	1.731

a. Predictors: (Constant), Kulttuurinenpaaoma

b. Dependent Variable: OPPIJA2_kielellinen_oppijaminakuva

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10.293	1	10.293	3.437	.065 ^b
	Residual	1051.321	351	2.995		
	Total	1061.615	352			

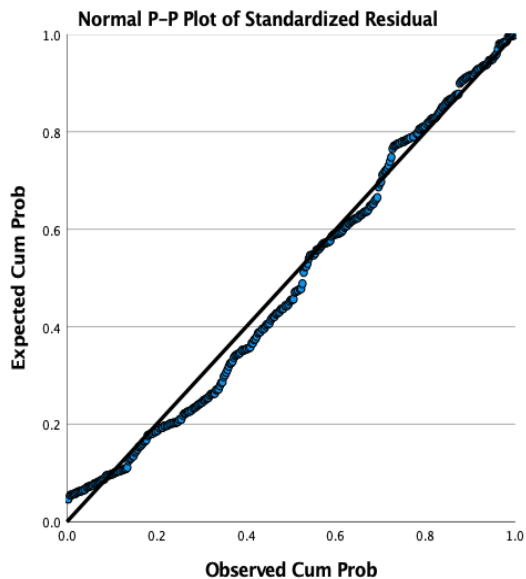
a. Dependent Variable: OPPIJA2_kielellinen_oppijaminakuva

b. Predictors: (Constant), Kulttuurinenpaaoma

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	4.530	.609		7.436	<.001	3.332	5.728
	Kulttuurinenpaaoma	-.033	.018	-.098	-1.854	.065	-.068	.002

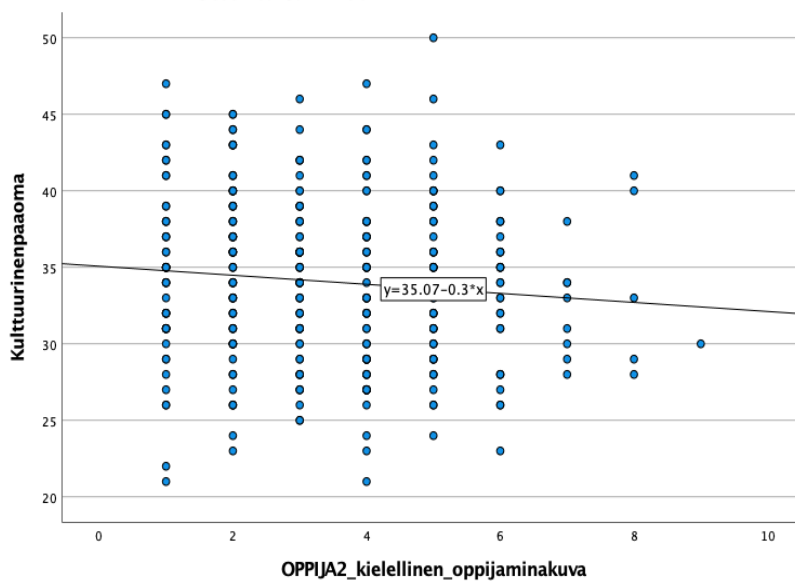
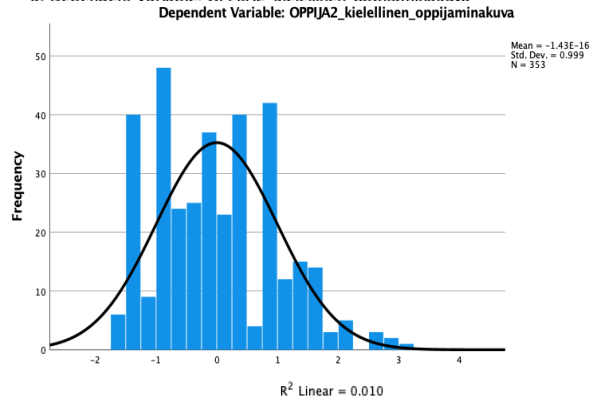
a. Dependent Variable: OPPIJA2_kielellinen_oppijaminakuva



Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2.89	3.84	3.41	.171	353
Residual	-2.842	5.453	.000	1.728	353
Std. Predicted Value	-3.054	2.503	.000	1.000	353
Std. Residual	-1.642	3.151	.000	.999	353

a. Dependent Variable: OPPIJA2_kielellinen_oppijaminakuva



Liite 6. Perheen SES – matemaattinen oppijaminäkuva -regressioanalyysin tulokset ja jäännöstermien tarkastelu

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.039 ^a	.002	-.004	1.650
2	.055 ^b	.003	-.008	1.654
3	.117 ^c	.014	-.003	1.649

a. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus

b. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa

c. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa, SES_tulot3=keskituloiset, SES_tulot3=korkeatuloiset

d. Dependent Variable:
OPPIJA1_matemattiinen_oppijaminakuva

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1.438	2	.719	.264	.768 ^b
	Residual	950.334	349	2.723		
	Total	951.773	351			
2	Regression	2.859	4	.715	.261	.903 ^c
	Residual	948.914	347	2.735		
	Total	951.773	351			
3	Regression	13.110	6	2.185	.803	.568 ^d
	Residual	938.662	345	2.721		
	Total	951.773	351			

a. Dependent Variable: OPPIJA1_matemattiinen_oppijaminakuva

b. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus

c. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa

d. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa, SES_tulot3=keskituloiset, SES_tulot3=korkeatuloiset

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	3.125	.583		5.356	<.001	1.978	4.272
	SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus	-.114	.609	-.030	-.187	.852	-1.312	1.084
	SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus	-.243	.592	-.066	-.410	.682	-1.408	.923
2	(Constant)	3.309	.647		5.111	<.001	2.035	4.582
	SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus	-.011	.627	-.003	-.018	.986	-1.244	1.222
	SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus	-.124	.617	-.034	-.202	.840	-1.338	1.089
	SES_TYOMARKKINA2=tointoissa	-.287	.453	-.081	-.634	.526	-1.178	.604
	SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa	-.320	.444	-.093	-.720	.472	-1.194	.554
3	(Constant)	3.348	.648		5.165	<.001	2.073	4.622
	SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus	-.114	.632	-.030	-.180	.857	-1.357	1.129
	SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus	-.196	.629	-.053	-.312	.755	-1.432	1.040
	SES_TYOMARKKINA2=tointoissa	-.405	.471	-.114	-.860	.390	-1.332	.521
	SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa	-.407	.481	-.118	-.846	.398	-1.352	.538
	SES_tulot3=keskituloiset	.247	.268	.071	.922	.357	-.280	.773
	SES_tulot3=korkeatuloiset	-.213	.354	-.047	-.601	.548	-.908	.483

a. Dependent Variable: OPPIJA1_matemattiinen_oppijaminakuva

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	SES_TYOMARKKINA2=to intoissa	.002 ^b	.042	.966	.002	.989
	SES_TYOMARKKINA2=m olemmat toissa	-.019 ^b	-.343	.732	-.018	.959
	SES_tulot3=keskituloiset	.089 ^b	1.650	.100	.088	.969
	SES_tulot3=korkeatuloiset	-.095 ^b	-1.750	.081	-.093	.956
2	SES_tulot3=keskituloiset	.103 ^c	1.847	.066	.099	.924
	SES_tulot3=korkeatuloiset	-.096 ^c	-1.709	.088	-.091	.907

a. Dependent Variable: OPPIJA1_matemattiinen_oppijaminakuva

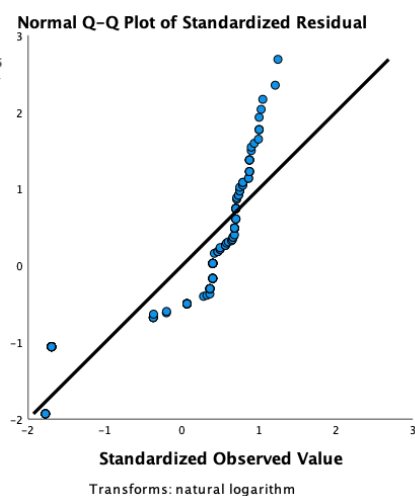
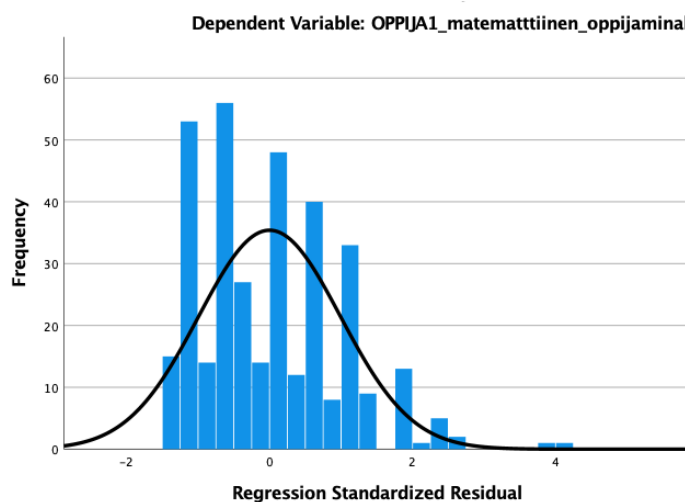
b. Predictors in the Model: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus

c. Predictors in the Model: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2.53	3.48	2.92	.193	352
Residual	-2.348	7.008	.000	1.635	352
Std. Predicted Value	-2.008	2.897	.000	1.000	352
Std. Residual	-1.423	4.249	.000	.991	352

a. Dependent Variable: OPPIJA1_matemattiinen_oppijaminakuva



Liite 7. Perheen SES – kielellinen oppijaminakuva -regressioanalyysin tulokset

Model Summary ^d					ANOVA ^a						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	.059 ^a	.004	-.002	1.741	1	Regression	3.720	2	1.860	.614	.542 ^b
						Residual	1057.550	349	3.030		
						Total	1061.270	351			
2	.083 ^b	.007	-.004	1.743	2	Regression	7.381	4	1.845	.608	.657 ^c
						Residual	1053.888	347	3.037		
						Total	1061.270	351			
3	.102 ^c	.010	-.007	1.745	3	Regression	10.993	6	1.832	.602	.729 ^d
						Residual	1050.277	345	3.044		
						Total	1061.270	351			

a. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus

b. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa

c. Predictors: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa, SES_tulot3=keskituloiset, SES_tulot3=korkeatuloiset

d. Dependent Variable: OPPIAJ2_kielellinen_oppijaminakuva

Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2.48	3.60	3.41	.177	352
Residual	-2.597	5.552	.000	1.730	352
Std. Predicted Value	-5.286	1.048	.000	1.000	352
Std. Residual	-1.489	3.182	.000	.991	352

a. Dependent Variable: OPPIAJ2_kielellinen_oppijaminakuva

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2.750	.615		4.468	<.001	1.540	3.960
	SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus	.711	.643	.178	1.106	.269	-.553	1.974
	SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus	.666	.625	.171	1.065	.288	-.564	1.895
2	(Constant)	2.493	.682		3.655	<.001	1.151	3.835
	SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus	.646	.661	.162	.978	.329	-.653	1.946
	SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus	.605	.650	.156	.930	.353	-.674	1.883
	SES_TYOMARKKINA2=tointoissa	.444	.477	.118	.930	.353	-.495	1.383
	SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa	.279	.468	.077	.596	.552	-.642	1.200
3	(Constant)	2.476	.686		3.612	<.001	1.128	3.825
	SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus	.647	.669	.162	.968	.334	-.668	1.962
	SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus	.653	.665	.168	.983	.326	-.654	1.961
	SES_TYOMARKKINA2=tointoissa	.468	.498	.125	.938	.349	-.513	1.448
	SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa	.359	.508	.099	.706	.481	-.641	1.359
	SES_tulot3=keskituloiset	-.041	.283	-.011	-.145	.885	-.598	.516
	SES_tulot3=korkeatuloiset	-.330	.374	-.068	-.881	.379	-1.066	.406

a. Dependent Variable: OPPIAJ2_kielellinen_oppijaminakuva

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	SES_TYOMARKKINA2=to intoissa	.050 ^b	.923	.357	.049	.989
	SES_TYOMARKKINA2=m olemmat toissa	-.032 ^b	-.584	.560	-.031	.959
	SES_tulot3=keskituloiset	.042 ^b	.773	.440	.041	.969
	SES_tulot3=korkeatuloiset	-.065 ^b	-1.181	.238	-.063	.956
2	SES_tulot3=keskituloiset	.036 ^c	.640	.522	.034	.924
	SES_tulot3=korkeatuloiset	-.061 ^c	-1.081	.280	-.058	.907

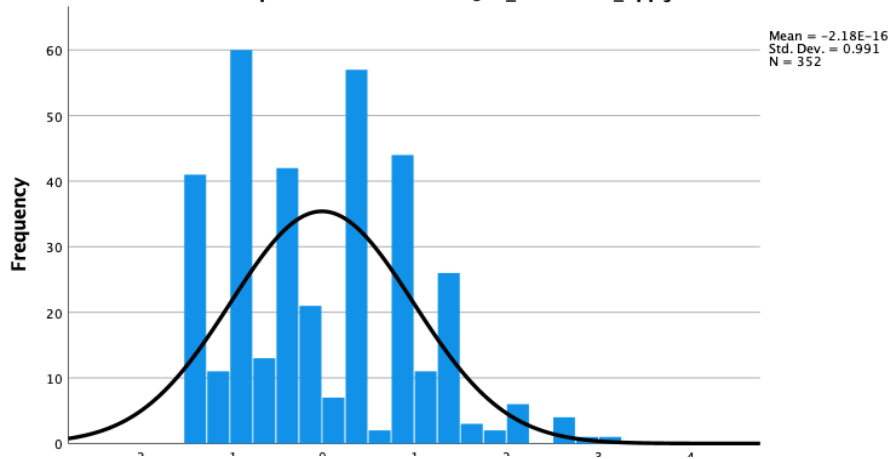
a. Dependent Variable: OPPIJA2_kielellinen_oppjainakuva

b. Predictors in the Model: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus

c. Predictors in the Model: (Constant), SES_KOULUTUS1=Korkeakoulu-koulutus, SES_KOULUTUS1=Ammatillinen koulutus, SES_TYOMARKKINA2=tointoissa, SES_TYOMARKKINA2=molemmat toissa

Histogram

Dependent Variable: OPPIJA2_kielellinen_oppjainakuva



Normal Q-Q Plot of Standardized Residual

