



**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# Kodin resurssipuutteet koulun sosiaalisissa ja kulttuurisissa rakenteissa

Huono-osaisuuden,  
sosiaalisen kouluhyvinvoinnin  
ja koulupudokkuuden väliset kytkökset

---

Helena Hautala





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# **KODIN RESURSSIPUUTTEET KOULUN SOSIAALISISSA JA KULTTUURISISSA RAKENTEISSA**

Huono-osaisuuden, sosiaalisen kouluhyvinvoinnin  
ja koulupudokkuuden väliset kytkökset

---

Helena Hautala

## Turun yliopisto

---

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta  
Sosiaalitieteiden laitos  
Sosiologia  
Eriarvoisuuden, interventioiden ja hyvinvointivaltion tutkimuksen tohtoriohjelma  
(DPIInvest)

## Työn ohjaajat

---

Professori Johanna Kallio  
Turun yliopisto  
Turku, Suomi

Professori Jani Erola  
Turun yliopisto  
Turku, Suomi

Akatemiatutkija Hannu Lehti  
Turun yliopisto  
Turku, Suomi

## Tarkastajat

---

Tutkimusprofessori Sakari Karvonen  
Terveyden ja hyvinvoinnin laitos  
Helsinki, Suomi

Dosentti Venla Bernelius  
Helsingin yliopisto  
Helsinki, Suomi

## Vastaväittäjä

---

Dosentti Venla Bernelius  
Helsingin yliopisto  
Helsinki, Suomi

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kansikuva: Kalle Taivainen

ISBN 978-952-01-0450-1 (Painettu)  
ISBN 978-952-02-0451-8 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Painettu)  
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)  
Painosalama, Turku, Finland 2025

*Äidilleni, Friedalle ja Eeditille*

TURUN YLIOPISTO

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

Sosiaalitieteiden laitos

Sosiologia

HELENA HAUTALA: Kodin resurssipuutteet koulun sosiaalisissa ja kulttuurisissa rakenteissa. Huono-osaisuuden, sosiaalisen kouluhyvinvoinnin ja koulupudokkuuden väliset kytkökset

Väitöskirja, 189 s.

Eriarvoisuuden, interventioiden ja hyvinvointivaltion tutkimuksen tohtoriohjelma (DPIinvest)

Marraskuu 2025

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus tavoittelee ymmärrystä koulutuksellisen eriarvoisuuden mekanismeista tarkastelemalla huono-osaisen perhetaustan yhteyttä lapsen koulupudokkuusrisktiin ja sosiaaliseen kouluhyvinvointiin peruskoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa Suomessa. Objektiiivisesti mitattuja huono-osaisuuden kuvaajia ovat perheen tuloköyhyys, vanhempien matala koulutustaso, vanhempien työttömyys ja perheen toimeentulotukiasiakkuus. Taloudellista huono-osaisuutta mitataan lisäksi lasten subjektiivisella arviolla perheen taloudellisesta tilanteesta, kokemuksella taloudellisesta huolesta ja kokemuksella vertaisia heikommasta taloudellisesta asemasta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sukupuolen, perhesuhteiden ja kouluasteen merkitystä ilmiössä.

Tutkimus rakentuu kolmen osatutkimuksen varaan, joissa kysymyksiä tarkastellaan kolmen eri aineiston avulla. Aineistot ovat Tilastokeskuksen keräämästä rekisteriaineistosta muodostettu Youth Trajectories -aineisto, vuoden 2017 Kouluterveyskysely ja kansainvälisen Children's Worlds, the International Survey of Children's Wellbeing (ISCWeB) -kyselyn kolmannen aallon Suomen osa-aineisto vuosilta 2018–2019. Kaikkien käytettyjen aineistojen ollessa luonnostaan hierarkkisia, mahdollistuu monitasoisten lineaaristen todennäköisyysmallien käyttäminen kaikissa osatutkimuksissa kuvailevien menetelmien ohella.

Osatutkimusten tuloksista luodaan synteesi, jossa niiden ilmiöstä luomaa kuvaa tarkastellaan kolmen aiempaan teoreettiseen ymmärrykseen pohjautuvan näkökulman lävitse. Tutkimuksessa kysytään, millaisena huono-osaisuuden yhteys lapsen koulussa kokemaan kuuluvuuteen, opettaja- ja vertaissuhteisiin ja koulupudokkuusrisktiin näyttääytyy 1) kodin resurssipuutteiden, 2) koulun sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden ja 3) sukupuolen näkökulmasta tarkasteltuna.

Tulokset osoittavat niin lapsen kokeman taloudellisen huolen kuin kokemuksen vertaisia heikommasta taloudellisesta tilanteesta ennustavan kielteisempää kokemusta vertais- ja opettajasuhteista. Perhesuhteet medioivat yhteyttä vain taloudellisen huolen osalta. Havainto ilmentää koetun taloudellisen huono-osaisuuden erilaisia psykologisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia, joiden huomioiminen edellyttää erilaista tukea ja ratkaisuja. Nuoren arvio perheen taloudellisesta tilanteesta ennustaa

myös kuuluvuuden kokemusta luokkayhteisössä yläkoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Yhteyden voimakkuus vaihtelee kouluasteen mukaan, ja tulokset antavat viitteitä koulun sosiaalisen rakenteen merkityksestä yhteyden voimakkuudessa. Vanhempien koulutustaso ei ole yhteydessä nuoren luokkayhteisössään kokemaan kuuluvuuteen.

Tulokset osoittavat huono-osaisen perhetaustan olevan voimakkaammin yhteydessä poikien kuin tyttöjen koulupudokkuusriskiin. Äidin koulutustaso ja isän työttömyys ennustavat koulupudokkuutta voimakkaammin kuin isän koulutustaso tai äidin työttömyys sekä tyttöjen että poikien keskuudessa.

Osatutkimusten tulosten tarkastelu kootusti kolmesta valitusta näkökulmasta aiempaan teorian tietoon peilaten tuottaa ilmiöstä uudenlaista kokonaisymmärrystä. Luodun synteessin perusteella huono-osaisuuden yhteys sosiaaliseen kouluhyvinvointiin ja koulupudokkuuteen näyttäytyy moniulotteisena ja monikerroksisena ilmiönä, joka syntyy sekä kodin resurssipuutteiden että vuorovaikutussuhteiden ulottuvuuksilla, jotka saavat muotonsa koulun sosiaalisissa suhteissa ja kulttuurisissa rakenteissa. Poikasukupuoli näyttäytyy erityisenä haavoittuvuustekijänä ilmiössä.

Huono-osaisuus ei näyttäytyä vain resurssien puutteena, vaan kokemuksellisenä ja suhteisena tilana, joka vaikuttaa mahdollisuuksiin kokea kuuluvuutta, välittämistä ja luottamusta koulumaailmassa niin suhteessa opettajiin kuin vertaisiin. Kodin resurssipuutteiden paikkaamisen ja resurssien tasa-arvoistamisen ohella koulutuksellisen eriarvoisuuden purkaminen vaatii myös koulun aktiivista ja tietoista roolia ja kykyä tunnistaa hienovireisiäkin eriarvoisuuden muotoja ja uusintamisen tapoja.

ASIASANAT: koulutuksellinen eriarvoisuus; huono-osaisuus; koulupudokkuus; koulukuuluvuus; sosiaalinen kouluhyvinvointi

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Social Science

Department of Social Research

Sociology

HELENA HAUTALA: Home Resource Deficits meet the Social and Cultural Structures of School. Linking Disadvantage, Social Well-Being at School and Early School Leaving

Doctoral Dissertation, 189 pp.

Doctoral Programme on Inequalities, Interventions and New Welfare State (DPIInvest)

November 2025

## ABSTRACT

This dissertation seeks to understand the mechanisms of educational inequality by examining the relationship between a disadvantaged family background and a child's risk of school dropout, as well as their social well-being at school, in comprehensive and upper secondary education in Finland. Objective indicators of disadvantage include parental household income poverty, parents' low educational attainment, parental unemployment, and the family's receipt of social assistance. In addition to income poverty, economic disadvantage is measured through children's subjective evaluations of their family's financial situation, perceived financial concerns, and perceived relative economic position compared to peers. The study also examines the significance of gender, family relationships, and educational level in these associations.

The dissertation is based on three sub-studies, each drawing on a different dataset: the Youth Trajectories dataset compiled from Statistics Finland's register data, the 2017 School Health Promotion Survey, and the Finnish sub-sample of the third wave (2018–2019) of the international Children's Worlds survey (ISCWeB). All datasets are inherently hierarchical, which allows for the use of multilevel linear probability models alongside descriptive methods in all sub-studies.

A synthesis derived from the findings of the sub-studies is constructed by interpreting the results through three different lenses informed by earlier theoretical understanding. The synthesis seeks to address the question of how the association between socioeconomic disadvantage and a child's sense of belonging at school, peer and teacher relationships, and the risk of school dropout can be interpreted through the lens of (1) household resource deprivation, (2) school-level social and cultural structures, and (3) gender.

The results show that children's experiences of financial concern and perceptions of being economically worse off than their peers predict more negative experiences in teacher and peer relationships. Family relationships mediate this association only in the case of financial concern. This highlights the varied psychological and social dimensions of perceived economic disadvantage, each requiring distinct forms of support and intervention. A young person's perception of their family's economic situation also predicts their sense of belonging in the classroom community in lower

and upper secondary education. The strength of this connection varies across educational levels, which suggests the significance of the school's social structure in the phenomenon. Parents' level of education is not associated with the young person's sense of classroom belonging. The findings further show that a disadvantaged family background is more strongly associated with the risk of school dropout among boys than among girls. A mother's low educational attainment and a father's unemployment are stronger predictors of school dropout than a father's low education or a mother's unemployment for both genders.

The synthesis of the sub-studies, viewed through the three theoretical perspectives and grounded in existing literature, offers a new and holistic understanding of the phenomenon. It demonstrates that the connection between disadvantage and both social well-being at school and the risk of dropout is multifaceted and layered. The connection arises from both the material and relational dimensions of family disadvantage, which take shape within the social and cultural structures of the school. Being male emerges as a compounding vulnerability factor within this phenomenon.

Disadvantage emerges not merely as a lack of resources, but as an experiential and relational condition that shapes one's opportunities to experience belonging, care, and trust within the school environment, in relation to both teachers and peers. In addition to compensating for resource deficits and promoting equity in access to material resources, reducing educational inequality also requires an active and conscious role from schools. This includes the capacity to recognize even subtle forms of inequality and its mechanisms of reproduction.

**KEYWORDS:** educational inequality; socioeconomic disadvantage; school dropout; school belonging; social school wellbeing

# Kiitokset

Tämä väitöskirja ei olisi koskaan valmistunut ilman monien ihmisten myötävaikutusta, tukea ja kannustusta. Erityisen merkittävä rooli on ollut niillä opettajilla, jotka ovat koulupolkuni eri vaiheissa nähneet minussa sellaistaikin, mitä en vielä itse tunnistanut. Vaikka en ollut osannut suunnitella osakseni edes yliopisto-opintoja, saati väitöskirjatyötä, on tutkiuus tainnut piillä minussa tietämättäni aina. Alakoululaisena nautin suuresti paneutumisesta itsenäisesti tehtäviin projektitöihin ja sain niistä kiitosta. Yläkoulun biologian opettaja suositteli minua hakeutumaan lukioon kirjoittamieni tarinallisten ja tarkasti jäsennehtyjen esseiden perusteella. Lukion äidinkielenopettaja puolestaan innostui kirjailija Leena Krohnista laatimastani portfolioista niin, että epäili minua plagioinnista. Habitukseni ei tainnut viestiä kiinnostusta filosofiseen kirjallisuuteen, ja onnistui Krohn yllättämään minut itsenikin. Suurin vihje tutkijuudesta minussa tuli lukion jälkeisten välivuosieni aikana avoimen yliopiston opettajalta. Kehitysmatutkimuksen opintojeni Intia-aiheinen tenttivastaus palautui opiston rehtorille varustettuna post-it-lapulla, jossa luki: *Lienee tutkijan pyitä pivossa tällä neiti Hautalalla.*

Maisteriopinnot suoritin perheellistymisen ohessa, enkä vielä vanhempainvapaiden jälkeenkään, hakeutuessani professori Johanna Kallion pakeille graduaiheen toivossa, ollut ajatellut valmistumiseni jälkeistä elämää. Johanna tarjoutui heti avuksi, tarjosi minulle pääsyä ensiluokkaiseen rekisteriaineistoon ja ryhtyi ohjaamaan minua muodollisten vastuidensa ohella ja yli oppiainerajojen. Työn valmistuttua Johanna rohkaisi hakeutumaan jatko-opiskelijaksi, mikä ei tuohon aikaan vielä ollut osa mahdollisuushorisonttiani. Ehdotus avasi oven, jota en edes tiennyt olevan olemassa, ja pro gradu -työstäni tuli ensimmäinen vertaisarvioitu julkaisuni.

Johannan ohjaus on ollut johdonmukaisesti innostunutta, paneutunutta, konkreettista ja kannustavaa. Hän on taluttanut tutkijanpolulle kädestä pitäen ja uskaltanut uskoa minuun silloinkin, kun oma suuntani on ollut kateissa. Valanut uskoa myös minuun. On erittäin todennäköistä, etten olisi koskaan päätenyt tekemään väitöskirjaa ilman Johanna. Syvin ja ensisijaisin kiitokseni kaikesta, Johanna.

Toiseksi haluan kiittää ohjaajaani, professori Jani Erolaa, joka mahdollisti tälle tutkimusmatkalle lähtemisen. Kiitos luottamuksesta ja tuesta, joiden turvin sain ottaa ensiaskeleeni tutkijana omassa tahdissani. Suuri kiitos kuuluu myös kolmannelle oh-

jaajalleni ja kanssakirjoittajalleni, akatemitutkija Hannu Lehdelle. Kiitän Hannua kaikesta yhteistyöstä, helposti lähestyttävyydestä ja erityisesti tuesta tutkimusmenetelmiin liittyen.

Kiitos työni esitarkastajalle, tutkimusprofessori Sakari Karvoselle, tärkeistä kriittisistä huomioista, jotka auttoivat minua näkemään työssäni, mitä en itse vielä nähnyt, ohjasivat katsomaan sitä uusin silmin ja tunnistamaan omat kasvunpaikkani tutkijana. Samoin haluan kiittää työni toista esitarkastajaa, dosentti Venla Berneliusta, paneutuneesta palautteesta, kriittisistä huomioista ja merkityksellisestä rohkaisusta koskien väitöskirjassani tekemiä valintoja. Lämpimästi kiitän Venla Berneliusta myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Tutkimukseni rahoittamisesta haluan kiittää Euroopan tutkimusneuvostoa, jonka rahoittamassa INDIRECT-hankkeessa sain aloittaa tutkijanpolkuni. Erityinen kiitos kuuluu Turun yliopiston tohtorikoululle (UTUGS), jonka turvasi prosessiani silloinkin, kun se vasta etsi suuntaansa. Kiitos myös Turun kaupunkitutkimusohjelmalle tutkimusryhmällemme myöntämästä hankerahoituksesta.

Matkan varrelle on mahtunut monta työyhteisöä. Haluan kiittää sekä taloussosiologian että sosiologian oppiaineiden ja INVEST-tutkimuskeskuksen väkeä kaikesta tuesta, erityisesti projektin alkuvaiheissa. Kiitos edelleen kaikista kohtaamisista kahvihuoneessa. Kollegoiden seura on useaan kertaan palauttanut haasteet oikeisiin mitasuhteisiinsa muistuttamalla, ettei niitä tarvitse kohdata yksin. Koko sosiaalityön oppiaineen henkilökuntaa tahdon kiittää lämpimästä työyhteisöstä viimeisen neljän vuoden ajan. Kuten kuuluvuuden tunteen tiedetään tukevan lasten kouluhyvinvointia ja oppimista, olen saanut työyhteisössä huomata sen tukevan myös akateemista tuottavuutta.

Erityisesti haluan kiittää dosentti Anna-Maria Isolaa rohkaisevasta esimerkistä ja muistutuksesta siitä, kuinka tärkeää on pysyä uskollisena sisäiselle palolleen – kaikelle sillekin, mikä ei vielä ole muotoutunut valmiiksi ajatuksiksi tai sanoiksi. Kiitos, että näet haparoinnin arvon. Vastaavasti tahdon kiittää VTT Camilla Granholmia avoimuudesta, lämmöstä ja inhimillisyydestä, jota aina tuot tullessasi tilaan. Se on ollut merkittävä tuki hyvinvoinnilleni viime vuosien aikana. Kiitos, VTT Enna Toikka, tuesta, huumorista ja ystävydestä niin yliopistolla kuin sen ulkopuolellakin.

Lisäksi haluan kiittää kaikkia elämäni ihmisiä monenlaisesta tuesta ja peilauksesta tällä polveilevalla matkalla. Teitä on lukuisia. Kiitos Miiälle mitä tärkeimmistä ystävydestäsi ja suklaalähetyksistä väitöskirjaprosessin loppuvaiheissa. Kiitos ikiystävälle Annalle tasapainottavista jalkahoidoista ja siitä, että olet olemassa. Kiitos Ossille kilometrien mittaisista ääniviesteistä sekä Essille, Minkalle ja Heidille terapeuttisista kävelylenkeistä avantosaunoineen. Kiitos lukupiiriläisille purjehduksesta ja lempeästä katseesta. Kiitos Mikko siitä tavasta, jolla näit minut. Kiitos Antille jaetusta vanhemmuusmatkasta ja ystävydestä. Kiitos kaikesta avusta ja rinnalla kulkemisesta tyttöjen varaperheelle, Hennalle, Sampolle ja Inarille. Kallelle kiitos

loputtomien vuodatusteni kuuntelemisesta ja realiteettien palauttamisesta projektin loppusuoralla: *Sä riität*.

Kiitos sisaruksilleni puolisoineen. On arvokasta voida jakaa elämää niin monen samat kasvukokemukset omaavan ihmisen kanssa. Kiitos, että näette minut, ja tiedän teidän olevan aina puolellani. Kiitos myötäelämisestä elämäni jokaisessa mankeudessa, myös väitöskirjatyössä. Kiitos loputtomien pohdintojeni kuuntelemisesta, niihin eläytymisestä ja niistä innostumisesta erityisesti Annalle. Olet ollut korvaamaton tuki.

Haluan kiittää myös vanhempiani. Kiitos isälleni Pentille monenlaisesta käytännön avusta, herkkyydestä, lempeästä uteliaisuudesta ja siitä aidosta ylpeydestä, jota olen saanut sinussa aistia. Kiitos, että olet aina uskonut minuun. Haluan kiittää äitiäni Leenaa, jonka analyttisyys, intohimoisuus ja syvä kiintymys totuudellisuuteen elävät minussa. Jaettu rakkaus koulunkäyntiin ja äitini ylpeys osaamisestani olivat yksi meitä vahvimmin yhdistävistä siteistä. Kiitos kaikesta minun hyväkseni tekemästäsi ja siitä loputtomasta määrästä käytännön apua, jota sinulta sain, erityisesti lapsiin liittyen.

Aivan lopuksi haluan kiittää ydintiimiäni, mitä upeimpia tyttäriäni, Friidaa ja Eeditä, tämän elämänmakuisen matkan jakamisesta ja yhdessä kasvamisesta näidenkin vuosien läpi. Olette suurin inspiraationi ja tärkein saavutukseni.

Turussa, marraskuussa 2025

*Helena Hautala*

# Sisällys

<b>Kiitokset</b> .....	<b>8</b>
<b>Sisällys</b> .....	<b>11</b>
<b>Osajulkaisuluettelo</b> .....	<b>14</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>15</b>
<b>2 Koulutus ja mahdollisuuksien tasa-arvo</b> .....	<b>20</b>
2.1 Mahdollisuuksien tasa-arvo ja sosiaalinen liikkuvuus .....	20
2.2 Koulutus väylänä sosiaaliseen liikkuvuuteen .....	21
2.2.1 Tasa-arvo suomalaisessa koulutusjärjestelmässä .....	22
2.2.2 Suomalainen koulutusjärjestelmä .....	24
2.2.3 Toisen asteen tutkinnon merkitys .....	25
2.3 Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin merkitys.....	26
2.3.1 Koulussa koettu kuuluvuus .....	26
2.3.2 Kuuluvuus, kouluhyvinvointi ja koulutussaavutukset ....	27
2.3.3 Kuuluvuuden kokemus syntyy suhteissa .....	28
<b>3 Huono-osaisuutta kokeva lapsi koulussa</b> .....	<b>30</b>
3.1 Huono-osaisuus, kouluhyvinvointi ja koulupudokkuus .....	30
3.1.1 Taloudellinen huono-osaisuus .....	31
3.1.2 Vanhempien työttömyys .....	32
3.1.3 Vanhempien matala koulutustaso.....	33
3.1.4 Perheen toimeentulotukiasiakkuus .....	34
3.1.5 Kasautuva huono-osaisuus .....	35
3.1.6 Kontekstin merkitys .....	35
3.2 Mekanismit ylisukupolvisten siirtymien taustalla .....	37
3.2.1 Resurssipohjaiset mekanismit .....	37
3.2.2 Stressipohjaiset mekanismit .....	39
3.2.3 Identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät mekanismit .....	41
3.2.4 Sosiokulttuuriset mekanismit .....	42
3.2.5 Rakenteisiin liittyvät mekanismit .....	44
3.2.6 Kohti kokonaisuymmärrystä .....	45
3.3 Sukupuolen merkitys ilmiössä .....	48
3.3.1 Huono-osaisuus, koulu ja sukupuoli .....	49
3.3.2 Sukupuolten välisiä eroja selittävät mekanismit .....	51

<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>54</b>
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	54
4.1.1	Osatutkimukset .....	55
4.2	Käytetyt aineistot, muuttajat ja analyysimenetelmät .....	56
4.2.1	Aineistot .....	56
4.2.2	Käytetyt muuttajat .....	58
4.2.3	Käytetyt analyysimenetelmät.....	61
4.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	64
4.4	Metodologinen asemoituminen.....	66
<b>5</b>	<b>Osatutkimusten päätulokset.....</b>	<b>67</b>
<b>6</b>	<b>Tulosten kokonaistarkastelu .....</b>	<b>69</b>
6.1	Kodin resurssipuutteiden näkökulma.....	69
6.2	Koulun sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden näkökulma ...	74
6.3	Sukupuolinäkökulma .....	78
6.4	Huono-osaisuus moniulotteisena riskinä .....	80
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset .....</b>	<b>82</b>
7.1	Tutkimuksen kontribuutio .....	82
7.2	Käytäntösuositukset .....	85
7.3	Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimustarpeet.....	91
	<b>Lähteet.....</b>	<b>97</b>
	<b>Alkuperäisjulkaisut.....</b>	<b>120</b>

## Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Jäsennys ylisukupolvisten siirtymien mekanismeista .....	47
Taulukko 2.	Osatutkimusten tutkimuskysymykset, aineistot, analyysimenetelmät ja muuttujat.....	63

# Osajulkaisuluettelo

Väitöskirja perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Hautala, Helena & Lehti, Hannu (2024). Children’s Perceived Economic Disadvantage and Social Relationships in School: Family Relationships as a Mediating Factor. *Child Indicators Research*, 18, 295–318.
- II Hautala, Helena, Lehti, Hannu & Kallio, Johanna (2022). Family background and classroom belonging among adolescent students in Finland. *Child Indicators Research*, 15, 863–883.
- III Hautala, Helena & Kallio, Johanna (2021). Gender matters: Family background and upper secondary education in Finland. *Journal of Poverty and Social Justice*, 29(1), 47–65.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

# 1 Johdanto

Koulutuksellinen eriarvoisuus on pitkään ollut sosiologisen tutkimuksen ydinaluetta. Koulutuksella on keskeinen merkitys yksilön elämänpolun muotoutumisessa, ja sen hyödyt yksilölle ovat kiistämättömät. Koulutus heijastuu yksilön subjektiiviseen hyvinvointiin, työmarkkina-asemaan, taloudelliseen hyvinvointiin, psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen ja osallisuuteen yhteiskunnassa monin tavoin myönteisesti (Oreopoulos & Salvanes, 2011; Koerselman & Uusitalo, 2014). Nämä vaikutukset eivät rajoitu vain yksilöön itseensä, vaan ulottuvat myös seuraavaan sukupolveen. Tutkimukset osoittavat johdonmukaisesti, että koulutustasolla on taipumus periytyä, ja juuri koulutustason periytyminen selittää kaikkein voimakkaimmin sosiaalisen aseman siirtymistä sukupolvelta toiselle (Breen & Karlson, 2013; Torche, 2015). Erityisesti huono-osaisen perhetaustan vaikutus lasten ja nuorten koulupolkuihin on toistuvasti osoittautunut merkittäväksi (esim. Kallio ym., 2016). Erilaiset perhetaustaan liittyvät resurssipuutteet näyttäytyvät keskeisinä koulutuksellisen eriarvoisuuden lähteinä, jotka heijastuvat mahdollisuuksiin kiinnittyä koulutusjärjestelmään.

Suomea on kansainvälisesti pidetty koulutuksellisen tasa-arvon mallimaana ja suomalainen peruskoulu nauttii mainetta järjestelmänä, joka poikkeuksellisen onnistuneesti takaa yhdenvertaiset kouluttautumisen mahdollisuudet kaikille lapsille taustasta riippumatta (Simola ym., 2017). Koulutuksellisen tasa-arvon eetos ei suomalaisessa yhteiskunnassa ole ollut vain koulutuspoliittinen tavoite, vaan kietoutunut syvästi myös hyvinvointivaltion rakentamiseen (Rinne, 2011). Yhdenvertaiset mahdollisuudet kouluttautua ja väestön korkea keskimääräinen koulutustaso on pienessä maassa nähty panoksena yhteiseen hyvään, keinona kansantalouden vahvistamiseen, sosiaalisen koheesion lisäämiseen ja demokratian turvaamiseen. (Rinne, 2011; Sahlberg, 2012.)

Suomen voidaan katsoa pitkään onnistuneen tavoitteessaan. Kansainvälisesti vertaillen sosiaalinen liikkuvuus on korkeaa, ja koulujärjestelmä on tuottanut paitsi maailman parhaita, myös tasaisimpia oppimistuloksia (OECD, 2019). Viimeisen vuosikymmenen ajan tutkimukset ovat kuitenkin paljastaneet huolestuttavia kehityskulkuja. Vaikka sosiaalinen liikkuvuus on yleisesti ottaen korkeaa, sen on havaittu olevan epäsymmetristä. Syvin huono-osaisuus periytyy edelleen vahvasti, ja siihen liittyy heikko kiinnittyminen koulutukseen jo peruskouluiästä lähtien sekä kohonnut

koulupudokkuuden riski (Vauhkonen ym., 2017; Oittinen ym., 2022). Lisäksi PISA-tulokset osoittavat oppimistulosten kasvavaa eriytymistä oppilaiden välillä, ja myös tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot ovat Suomessa OECD-maiden suurimpia. (Hiltunen ym., 2023.) Erityisen voimakasta huolta on herättänyt alueellisten erojen kasvu suurissa kaupungeissa, joissa koulujen välinen eriytyminen alkaa murentaa peruskoulun alkuperäistä tehtävää tasa-arvon edistäjänä (esim. Bernelius & Vaatto-vaara, 2016; Kosunen ym., 2016).

Suomessa ja muissa Pohjoismaissa on tehty runsaasti tutkimusta huono-osaisuuden yhteydestä koulumenestykseen ja koulutussaavutuksiin, eikä ilmiö sinänsä ole uusi tai yllättävä. Ilmiön taustalla olevat mekanismit ovat kuitenkin edelleen epäselviä: Miksi verrattain korkea perusturvan taso sekä ilmainen, tasa-arvoinen ja laadukas koulutusjärjestelmämme eivät kykene riittävästi tukemaan kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevia lapsia ja nuoria?

Perhetaustan yhteyttä lasten koulupolkuihin tarkastelevissa tutkimuksissa huono-osaisuutta on tyypillisesti mitattu useita sosioekonomisen aseman ulottuvuuksia kokoavilla mittareilla (ks. kuitenkin Kallio ym., 2016), jolloin yksittäisten huono-osaisuustekijöiden merkitys ja niiden suhde toisiinsa jää epäselväksi. Taloudellista huono-osaisuutta on tavallisimmin mitattu objektiivisilla mittareilla tai aikuisten kokemana lasten ja nuorten omien kokemusten sijaan (ks. kuitenkin esim. Lindberg ym., 2021). Lasten ja vanhempien käsitykset perheen taloudellisesta tilanteesta voivat kuitenkin poiketa toisistaan, ja juuri lasten subjektiivisen kokemuksen on voimakkaimmin havaittu heijastuvan heidän hyvinvointiinsa (Rees ym., 2012; Main, 2014; 2019). Kokemus heikosta taloudellisesta tilanteesta voi liittyä sekä taloudelliseen huoleen että kokemukseen heikosta suhteellisesta asemasta taloudellisissa hierarkioissa ja heijastua lapsen hyvinvointiin monen eri mekanismin välityksellä. Koetun taloudellisen huono-osaisuuden ulottuvuuksia ei ole kuitenkaan aiemmassa tutkimuksessa eritelty. Tiedetään, että erityisesti länsimaisissa hyvinvointivaltioissa suhteellisen taloudellisen tilanteen merkitys lasten hyvinvoinnin ennustajana korostuu absoluuttiseen nähden (Bradshaw & Richardson, 2008), ja varsinkin lasten keskuudessa vertautuminen viiteryhmään on merkityksellistä (Kallio & Hakovirta, 2015).

Vaikka koulussa koetun kuuluvuuden merkitys koulutussaavutusten ennustajana on erityisesti huono-osaisuudesta ponnistavien lasten ja nuorten keskuudessa tunnistettu (O'Malley ym., 2015; Berkowitz ym., 2017), on huono-osaisuuden yhteyden koulussa koettuun kuuluvuuteen kiinnitetty etenkin Suomessa tai muissa Pohjoismaissa yllättävän vähän huomiota (ks. kuitenkin Veland ym., 2015; 2019). Aihetta koskeva tutkimus on usein keskittynyt angloamerikkalaisiin maihin tai myöhempisiin ikävaiheisiin, esimerkiksi työväenluokkataustaisiin nuoriin korkeakoulukonteksteissa (Trujillo & Tanner, 2014; Käyhkö, 2023). Huono-osaisuuden yhteys peruskouluikäisten sosiaaliseen kouluhyvinvointiin on sen sijaan jäänyt vähemmälle tar-

kastelulle, erityisesti määrällisen tutkimuksen piirissä. Lasten kokeman taloudellisen huono-osaisuuden yhteyttä vapaa-ajan vertaissuhteisiin on tutkittu jonkin verran (esim. Hakovirta & Rantalaiho, 2012), mutta yhteyden tarkastelu koulukontekstissa on jäänyt vähemmälle. Vaikka kuuluvuuden kokemusta voidaan pitää vahvasti sosiaalisen ja kontekstuaalisen ilmiönä, myös koulukontekstien välisiä eroja tai laajemmin koulun sosioekonomisen rakenteen merkitystä huono-osaisuuden ja koetun kuuluvuuden välisessä yhteydessä ei ole tutkittu.

Kuuluvuuden tunne ei synny tyhjiössä, vaan rakentuu suhteissa perheeseen, opettajiin ja koulutovereihin (Allen ym., 2018). Vanhempien tuki ja koulumyönteisyys sekä myönteiset vertaissuhteet koulussa ennustavat kuuluvuuden kokemusta (Shochet ym., 2007; Wang & Eccles, 2012), mutta erityinen merkitys on havaittu olevan opettajasuhteella (Anderman, 2003; Brewster & Bowen, 2004). Opettajan osoittama välittäminen, kuunteleminen ja arvostus luovat pohjan, joka ruokkii luottamusta ja kokemusta yhteydestä ja merkityksellisyydestä kouluyhteisössä (Murray, 2009). Huono-osaisuuden yhteys opettajasuhteeseen on suomalaisessa yhteiskunnassa kuitenkin kartoittamaton aihe.

Koulussa koetun kuuluvuuden ja sosiaalisen hyvinvoinnin merkitys saatetaan hahmottaa ennaltaehkäisevinä, ja on tyyppillistä, että tämänkaltaisiin ilmiöihin kohdistuu vähemmän tutkimuksellista mielenkiintoa. Lisäksi vähäinen huomio voi selittyä vallitsevalla käsityksellä suomalaisesta peruskoulusta tasa-arvon linnakkeena, joka kykenee tehokkaasti häivyttämään lasten taustasta kumpuavia eroja kouluarjessa (Simola ym., 2017). Tällöin huomio lasten kohdatessa haasteita kiinnittyy lasten yksilöllisiin eroihin ja koteihin koulun vertais- ja opettajasuhteiden merkityksen jäädessä vähemmälle tarkastelulle.

Vaikka syitä haasteisiin usein etsitään kodin olosuhteista, on perhesuhteiden merkitys tutkimuksessa usein sivuutettu. Myönteisten ja tukevien perhesuhteiden tiedetään kuitenkin olevan merkittävä huono-osaisuuden, erityisesti pienituloisuuden, yhteydeltä kouluhyvinvointiin suojaava tekijä (Murray, 2009; Jeynes, 2012). Perhesuhteet ja perheen kanssa yhdessä vietetty aika voidaan nähdä resurssina usealla ulottuvuudella. Psykologisessa viitekehyksessä ne ovat lapsen emotionaalinen resurssi ja relationaalinen perusta, joka tukee myönteistä sosiaalista liittymistä myös koulumaailmassa. Sosiologisessa viitekehyksessä ne nähdään sosiaalisen pääoman kivijalkana, mutta yhdessä olemisen ja vuorovaikuttamisen tavat ilmentävät myös kulttuurista pääomaa perheessä (Lareau, 2003; Barker, 2012). Perhestressimallin kehyksessä perhesuhteet voidaan ymmärtää huono-osaisuuden yhteyttä lapsen kouluhyvinvointiin ja koulutuksellisiin lopputulemiin välittävänä mekanismina: Vanhempien perheen heikosta taloudellisesta tilanteesta kokema stressi välittyy lapsiin juuri vanhemmuuden vajeiden kautta lisäten ristiriitoja perheessä, vähentäen lapsen osakseen saamaa emotionaalista tukea ja siten vaikuttaen lapsen minäkuvaan ja sosiaaliseen liittymiseen (Masarik & Conger, 2017).

Lasten sosiaalinen kouluhyvinvointi ja kuuluvuuden kokemus ennustavat myös koulupudokkuutta (Merikukka ym., 2019). Toisen asteen tutkinnon puuttuminen lisää monien huono-osaisuustekijöiden todennäköisyyttä myöhemmin elämässä ja syrjäyttää usein tavanomaisena pidetystä elämänkulusta. Tyypillisesti myös koulupudokkaiden taustalle on kasautunut monia huono-osaisuustekijöitä. Lisäksi koulupudokkuus on yleisempää poikien kuin tyttöjen keskuudessa. (Ristikari ym., 2016.). Kuitenkaan ei ole tutkittu, onko sukupuolella merkitystä huono-osaisuuden ja koulupudokkuuden välisessä yhteydessä. Ei myöskään tiedetä, onko äidin tai isän koulutustasolla tai työttömyydellä erilainen merkitys tyttärien tai poikien koulupudokkuusriskin kannalta.

Tämä tutkimus pyrkii paikkaamaan edellä kuvattuja tutkimusaukkoja kolmen osatutkimuksen avulla. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastellaan alakouluikäisten kokeman taloudellisen huono-osaisuuden yhteyttä opettaja- ja vertaissuhteisiin ja sitä, missä määrin myönteisesti koetut perhesuhteet suojaavat näiltä yhteyksiltä. Koettua taloudellista huono-osaisuutta mitataan sekä kokemuksella taloudellisesta huolesta että kokemuksella vertaisia heikommasta taloudellisesta tilanteesta. Toisessa osatutkimuksessa selvitetään, miten vanhemman koulutustaso ja perheen taloudellinen tilanne nuoren arvioimana ovat yhteydessä luokkayhteisössä koettuun kuuluvuuteen yläkouluissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa, ja onko yhteydessä kouluasteiden mukaisia eroja. Kolmannessa osatutkimuksessa tarkastellaan laajan rekisteriaineiston avulla sukupuolen merkitystä perheen huono-osaisuuden ja toisen asteen tutkinnon suorittamisen välisessä yhteydessä. Huomion kohteena ovat sekä vanhemman että lapsen sukupuoli. Tutkimuksessa hyödynnetään kolmea eri aineistoa, joista kaksi on lapsille ja nuorille suunnattuja kyselyaineistoja ja yksi rekisteriaineisto. Pääasiallisena analyysimenetelmänä käytetään kaikissa osatutkimuksissa lineaarista monitasoista todennäköisyysmallia.

Paikannettujen tutkimusaukkojen täyttämisen ohella tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä ilmiöstä ja sen taustalla olevista mekanismeista myös osatutkimusten tuloksia yhdistävän synteetin keinoin. Aiempi tutkimustieto antaa viitteitä useista mahdollisista päällekkäisistä ja lomittaisista mekanismeista ilmiön taustalla. Mekanismit voivat liittyä kodin resurssipuutteisiin ja niiden vaikutuksiin lapseen niin kognitiivisen, sosiaalisen kuin emotionaalisenkin toimintakyvyn alueilla, tai lapsen omaksumaan sosiokulttuuriin, mutta myös koulussa vallitseviin sosiaaliin ja kulttuurisiin rakenteisiin ja siihen, miten lapsen lähtökohdat näissä rakenteissa merkityksellistyvät. Tutkimuksen tavoitteena on rakentaa synteesi, jossa osatutkimusten tuloksia tarkastellaan tämän teoreettisen ymmärryksen lävitse kolmesta eri näkökulmasta. Tutkimuksessa kysytään, millaisena huono-osaisuuden yhteys lapsen koulussa kokemaan kuuluvuuteen, vertais- ja opettajasuhteisiin ja koulupudokkuuteen näyttäytyy 1) kodin resurssipuutteiden, 2) koulun sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden ja 3) sukupuolen näkökulmasta tarkasteltuna.

Tutkimus etenee seuraavasti: Luvussa 2 pyritään paitsi avaamaan tutkimuksen laajempaan kehykseen liittyvät keskeiset käsitteet, myös kuvaamaan suomalainen koulutusjärjestelmä sekä toisen asteen tutkinnon suorittamisen ja sosiaalisen kouluhyvinvoinnin merkitys. Luvussa 3 huomio kohdistuu huono-osaisuudesta ponnistavien lasten asemaan koulussa sekä yhteyden taustalla oleviin mekanismeihin. Luvun lopuksi yhteyttä huono-osaisuuden, sosiaalisen kouluhyvinvoinnin ja koulupudokkuuden välillä tarkastellaan vielä sukupuolen näkökulmasta. Teorialuvuista siirrytään tutkimuksen metodologiseen osuuteen, lukuun 4, jossa esitellään tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset, aineistot, muuttujat ja menetelmät, sekä pohditaan tutkimuseettisiä näkökulmia ja lapsilta kerättyjen kyselyaineistojen erityispiirteitä. Lisäksi kuvataan tutkimuksen metodologinen asemoituminen kriittisen realismin kentällä. Luvussa 5 esitellään kolmen osatutkimuksen päätulokset ja luvussa 6 rakennetaan synteesi osatutkimusten tuloksista kolmessa alaluvussa. Tutkimuksen lopuksi, luvussa 7, arvioidaan sen kontribuutio tutkimuskentälle, esitetään käytännön- ja poliittisen päätöksenteon suosituksia, pohditaan tutkimuksen rajoitteita ja esitetään suuntaviivoja jatkotutkimukselle.

## 2 Koulutus ja mahdollisuuksien tasa-arvo

### 2.1 Mahdollisuuksien tasa-arvo ja sosiaalinen liikkuvuus

Mahdollisuuksien tasa-arvo on periaate ja ideaali, jonka mukaan jokaisella ihmisellä tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet kykyjensä ja halujensa mukaan tavoitella samoja asemia rodun, etnisyyden, sukupuolen, yhteiskuntaluokan tai sosioekonomisen aseman niitä rajoittamatta (Roemer, 1998). Tavoitteena on asettaa ihmiset samalle lähtöviivalle kilpailussa valta- ja muista resursseista. Yhteiskuntaa, jossa mahdollisuuksien tasa-arvon ideaali toteutuu hyvin, kutsutaan meritokratiaksi. Meritokratiassa yksilön meriitit ovat hänen älykkyytensä ja näkemänsä vaivan summa. Vaikka meritokraattisessa yhteiskunnassa on eriarvoisuutta, sosiaalisten instituutioiden avulla huolehditaan siitä, että muita parempi asema on yksilöllisesti meritoitumalla, kuten kovalla työllä ja kyvykkyydellä, ansaittu. (Yair, 2007.) Meritokratian voidaan katsoa toteutuvan yhteiskunnassa, jossa yksilön asemaa ja taloudellista menestystä ei voida ennustaa perhetaustaa kuvaavien muuttujien avulla. Meritokratian ihannetta puolustetaan sekä oikeudenmukaisuudella että tehokkuudella. Tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille mahdollistaa väestön kykyreservin täysimääräisen hyödyntämisen ja sen, että kaikkiin tehtäviin valikoituvat niihin parhaiten soveltuvat yksilöt (Lipset & Zetterberg, 1959). Meritokratiaa onkin pidetty modernin kapitalistisen yhteiskunnan luontaisena piirteenä (Blau & Duncan, 1967; Treiman, 1970). Se on ymmärretty edistyksellisenä ideaalina, ja sen voi katsoa legitimoineen moderneja yhteiskuntia viimeisten kahden vuosisadan ajan (Bell, 1976).

Puhuttaessa tasa-arvosta erotetaan usein mahdollisuuksien tasa-arvon ja lopputulemien tasa-arvon käsitteet toisistaan (esim. Breen & Jonsson, 2005). Lopputulemien tasa-arvon näkökulmasta pelkästään saman lähtöviivan tarjoaminen ei riitä, vaan olennaista on pyrkimys tukea ihmisten tasavertaisia mahdollisuuksia läpi elämänkulun esimerkiksi tulonsiirroin ja palveluin. Meritokratiaa on lisäksi kritisoitu sen yksilökeskeisestä orientaatiosta, joka sivuuttaa rakenteellisten ja institutionaalisten tekijöiden merkityksen meritoitumisen prosesseissa (Prix, 2014). Feministisessä kritiikissä huomautetaan myös, että jo sen, mikä yhteiskunnassa määritellään merii-

tiksi, voidaan katsoa olevan tulosta sosiaalisesta, kulttuurisesta ja poliittisesta prosessista, joka toimii vallalla olevien eduksi (Acker, 1990).

John Rawls (1971) ei tunnetussa oikeudenmukaisuusteoriassaan vaadi lopputulosten tasapäästämistä, mutta ei myöskään hyväksy mahdollisuuksien tasa-arvoa sen puhtaassa merkityksessä, vain nimellisesti, kuten markkinaliberalismi usein tekee. Rawlsin mukaan reilu yhteiskuntajärjestys on mahdollista määrittää kuvittelemalla itsensä tietämättömyden verhon (*the veil of ignorance*) taakse, jossa kukaan ei voi aavistaa kohtalonaan olevaa yhteiskunnallista asemaa. Tällöin oikeudenmukaisimpana näyttäytyy järjestys, jossa yksilönvapaus on maksimoitu, kuitenkin muiden vapautta rajoittamatta, ja jossa kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus vaurastua asemastaan riippumatta. Kaikkien etujen tulisi siis olla saatavilla kaikille ja mahdollisten erojen tulisi palvella heikommassa asemassa olevia.

Mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen mittarina voidaan pitää sosiaalisen liikkuvuuden voimakkuutta yhteiskunnassa. Sosiaalisella liikkuvuudella mitataan, missä määrin yksilön yhteiskunnassa saavuttama asema poikkeaa hänen lähtökohdistaan, siis vanhempien yhteiskunnallisesta asemasta (Sorokin, 1927). Sosiaalista liikkuvuutta mitataan sekä absoluuttisesti että suhteellisesti. Absoluuttinen sosiaalinen liikkuvuus kertoo niiden ihmisten lukumäärän, joiden saavuttama asema eroaa heidän lähtökohtaisesta asemastaan riippumatta siitä, miten vaikeaa tai helppoa aseman saavuttaminen on ollut. Suhteellinen sosiaalinen liikkuvuus sen sijaan mittaa lukumäärien sijaan sitä, miten voimakas on yhteys lähtökohtien ja lopputulemien välillä silloin, kun huomioidaan myös yhteiskuntarakenteessa, luokkarakenteessa tai yleisessä koulutustasossa tapahtuneet muutokset. (Erikson & Goldthorpe, 1992.) Suhteellinen sosiaalinen liikkuvuus voi siis olla matalaa, vaikka absoluuttinen liikkuvuus olisi korkeaa. Jos sosiaalinen liikkuvuus olisi täydellistä, yksilön saavuttama asema olisi täysin riippumaton hänen lähtökohdistaan. Tällöin yhteiskunnassa voitaisiin katsoa saavutetun meritokratian ideaalin.

Esping-Andersen (1990) luokittelee hyvinvointivaltioiden mukaan, miten vastuu yksilöiden hyvinvoinnista ja riskeistä jakautuu yksilön, perheen ja valtion välillä. Luokittelun on havaittu olevan yhteydessä sosiaaliseen liikkuvuuteen siten, että maissa, joissa yksilöillä ja perheillä on päävastuu riskeistä, sosiaalinen liikkuvuus on vähäisempää kuin maissa, joissa valtio kantaa päävastuun yksilön kohtaamista riskeistä (Di Prete, 2002). Pohjoismaisissa, vahvan hyvinvointivaltion ja kattavan sosiaaliturvan maissa vallitsee verrattain korkea sosiaalinen liikkuvuus (Causa & Johansson, 2010; Esping-Andersen & Wagner, 2012; Esping-Andersen, 2015).

## 2.2 Koulutus väylänä sosiaaliseen liikkuvuuteen

Meritokraattisessa järjestelmässä koulutuksen rooli on keskeinen. Käytännössä yksilön meriitit samaistetaan usein hänen koulutussaavutuksiinsa, jotka määrittellään

arvosanoina ja tutkintoina. Luokka-asema periytyykin ylisukupolvisesti pitkälti juuri koulutuksellisten saavutusten kautta (Breen & Karlson, 2013) ja sosiaalista liikkuvuutta tapahtuu, kun lapset koulutautuvat vanhempiaan korkeammin tai vähemmän. Koulutuksellisten mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu, kun yksilön saavuttamaa koulutustasoa ei voida ennustaa hänen sosiaalisen taustansa perusteella (Boudon, 1974), ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista voidaan pitää mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen edellytyksenä (Goldthorpe, 2003). Teollistumisen jälkeen länsimaissa yhteiskunnissa onkin pyritty kohti meritokratiaa erityisesti vaikuttamalla koulutusjärjestelmiin.

Yhteiskunnat eroavat merkittävästi koulutuksellisen liikkuvuuden voimakkuudessa. Vaihtelun on havaittu olevan yhteydessä koulujärjestelmien rakenteellisiin piirteisiin siten, että korkeat koulumaksut sekä järjestelmät, joissa oppilaat eriytetään varhain erilaisille koulutuspoluille ja joissa koulutuspolut sisältävät paljon umpikujia, heikentävät koulutuksellista tasa-arvoa (Brunello & Checci, 2006; Causa & Johansson, 2010). Pohjoismaissa ja Suomessa koulutuksellisen liikkuvuuden on havaittu olevan verrattain voimakasta (Hertz ym., 2008; Pfeffer, 2008). Viimeisen viiden vuosikymmenen aikana liikkuvuudessa ei kuitenkaan ole tapahtunut muutosta (Karhunen & Uusitalo, 2017), ja koulutuksellinen tausta selittää nykyisin kohortista riippuen noin 40–60 prosenttia sosiaalisesta periytyvyydestä (Erola & Pöyliö, 2015). Aivan viimeaikainen tutkimus on kuitenkin antanut viitteitä koulutuksellisen periytyvän vahvistumisesta, erityisesti naisten keskuudessa. Keskeisimpänä koulutuksellisen eriarvoisuuden lähteenä näyttäytyy siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle, lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen, mikä selittää noin 70–90 prosenttia perhe-taustan yhteydestä saavutettuun koulutustasoon. (Härkönen & Sirniö, 2020.)

### 2.2.1 Tasa-arvo suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Tasa-arvo on vakiinnuttanut asemansa suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisenä periaatteena jo 1960-luvulla (Kettunen ym., 2012). 1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus korvasi eriyttävän rinnakkaiskoulujärjestelmän. Muutoksen keskeisenä motiivina oli koulutuksellisen tasa-arvon parantaminen niin ihmisoikeuksien kuin taloudellistenkin syiden vuoksi. Suomessa pyrkimys koulutukselliseen tasa-arvoon on ollut kiinteästi yhteydessä hyvinvointivaltion rakentamiseen (Rinne, 2011). Koulutuksellinen tasa-arvo ei ole ollut vain koulutuspoliittinen tavoite, vaan se on nähty keinona kansallisen yhtenäisyyden, demokratian ja kansantalouden vahvistamiseen. Suomalaisen peruskoulun on toivottu tarjoavan oppisisältöjen ohella hyvinvointia ja terveyttä kaikille lapsille (Sahlberg, 2012).

Suomalaista koulutusjärjestelmää pidetään kansallisena ylpeydenaiheena, ja se nauttii laajaa legitimitettä yhdenvertaisuuden edistäjänä (Simola ym., 2017). Painotuksissa voidaan nähdä tapahtuneen muutoksia 1980-luvulta alkaen (Julkunen,

2001). Yhteisen hyvän vaalimisen rinnalle on tullut kansallisen kilpailukyvyyn vahvistamisen ja ylläpitämisen tehtävä, ja koulutus on aiempaa korostuneemmin alettu hahmottaa yksilön oikeutena tehdä yksilöllisiä valintoja koulutusmarkkinoilla, jolloin oma vastuu ja kilpailu korostuvat (Kalalahti & Varjo, 2020; Pynnönen ym., 2022). Tällöin myös koulujen eriytyminen oppilaiden kykyjen ja taipumusten mukaan voi alkaa näyttäytyä luonnollisena (Ahonen, 2003).

Suomalaisen peruskoulun on pitkään nähty onnistuneen tasa-arvon tavoitteen saan. Suomalaislapset ovat usein olleet parhaimpien joukossa lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä samanaikaisesti, kun perhetaustan ja koulumenestyksen välinen yhteys on näyttäytynyt yhtenä OECD-maiden heikoimmista (OECD, 2019). Tasa-arvotavoitteessa onnistuminen on kuitenkin osin näkökulmakysymys: Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomessa havaitut pienet sosioekonomisen aseman mukaiset osaamiserot kertovat pikemminkin sosioekonomisten erojen yleisestä vähäisyydestä kuin poikkeuksellisen hyvin toteutuneesta koulutuksellisesta tasa-arvosta (Hiltunen ym., 2023).

Lisäksi perhetaustan sosioekonomisen aseman yhteys koulumenestykseen on noin kymmenen viimeisen vuoden aikana voimistunut kaikkien arviointialueiden osalta (Salmela-Aro & Chmielewski, 2019). Vaikka osaaminen on kaikkiaan heikentynyt, tasa-arvon kannalta kielteinen kehitys johtuu erityisesti alimman sosioekonomisen neljänneksen heikentyneistä tuloksista. Sosioekonomisten erojen arvellaan karkeasti vastaavan useamman kouluvuoden opintoja, mikä on esimerkiksi jatkoopintoihin hakeutumisen kannalta merkittävää. (Hiltunen ym., 2023.) Käsitystä suomalaisen koulujärjestelmän mallikelpoisuudesta haastaa myös maahanmuuttajataustan poikkeuksellisen vahva yhteys oppimistuloksiin vielä senkin jälkeen, kun perheiden sosioekonominen asema ja kotona puhuttu kieli on huomioitu (OECD, 2024). Myös sukupuolen mukaiset erot lukutaidossa ja luonnontieteissä tyttöjen hyväksi näyttäytyvät Suomessa OECD-maiden suurimpina (Hiltunen ym., 2023) ja Suomi on yksi harvoja maita, joissa tytöt päihittävät pojat myös matemaattisessa osaamisessa (Encinas-Martín & Cherian, 2023).

Huolestuttavana on pidetty myös asuinalueiden, kaupunginosien ja koulujen välisten oppimiserojen kasvua, etenkin suurissa kaupungeissa (Bernelius & Vaattovaara, 2016; Kosunen ym., 2016). Asuinalueiden segregaatoin ohella oppimiserojen kasvua tapahtuu myös kouluvalintojen myötä (Kalalahti & Varjo, 2016). Erikoisluokille ja oman oppilasalueen ulkopuolelle hakeudutaan useammin keskiluokkaisista tai ylempää keskiluokkaa edustavista perheistä ja parempiosaisista asuinkortteleista (Kosunen, 2016; Berisha & Seppänen, 2017) riippumatta koulumenestyksestä (Silvennoinen ym., 2015; Kosunen ym., 2016). Samat perheet voivat myös vältellä kouluja ja luokkia, joiden oppilasaines muodostuu huono-osaisuutta kokevien perheiden lapsista (Reay & Lucey, 2003; Kosunen, 2016). Liiallinen eriytyminen haastaa koulujen mahdollisuutta tarjota laadukasta opetusta kaikille (Lupton, 2005;

Paulle, 2013; Bernelius & Huilla, 2021) ja oppimistulokset näissä kouluissa ovatkin usein keskimääräistä heikompia (Thompson, 2002; Bernelius, 2013).

## 2.2.2 Suomalainen koulutusjärjestelmä

Suomalainen koulutusjärjestelmä kattaa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, toisen asteen koulutuksen ja korkeakoulutuksen. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea alle kouluikäisten lasten kehitystä, oppimista ja hyvinvointia, ja siitä peritään maksu, joka määräytyy perheen koon ja tulojen mukaan. Esiopetus vahvistaa lapsen kouluvalmiuksia ja on ollut Suomessa velvoittavaa ja maksutonta vuodesta 2015 lähtien. Oppivelvollisuus alkaa seitsemän vuoden iässä. Vuoteen 2021 saakka oppivelvollisuus päättyi peruskoulun jälkeen, mutta nykyisin se kattaa myös toisen asteen koulutuksen ja jatkuu siihen asti, kunnes nuori suorittaa toisen asteen tutkinnon tai täyttää 18 vuotta. Perusopetus on maksutonta, ja yksityiskouluissa opiskelee alle kaksi prosenttia oppilaista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.)

Peruskoulun jälkeen nuorten tulee hakeutua toisen asteen opintoihin, joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Lukio tarjoaa yleissivistävän koulutuksen ja päättyy ylioppilastutkintoon. Ammatillisessa koulutuksessa puolestaan opitaan työelämässä tarvittavat perustaidot valitulla alalla. Toisen asteen opinnot ovat olleet maksuttomia oppivelvollisuuden laajentamisen jälkeen, kun aiemmin opiskelutarvikkeiden kustannukset saattoivat rasittaa erityisesti pienituloisia perheitä. Molemmat koulutuspolut antavat jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluun, eikä peruskoulun jälkeinen valinta rajoita mahdollisuuksia jatkokoulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.)

Suomalaisten nuorten koulutuspolut alkavat eriytyä ensimmäisen kerran siirryttäessä toiselle asteelle. Vaikka peruskoulun on tarkoitus tarjota yhtäläiset valmiudet jatko-opintoihin, valinnat lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä heijastavat usein perhetaustaa, erityisesti vanhempien koulutustasoa ja yhteiskuntaluokkaa. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset valitsevat useammin lukion ja jatkavat sieltä korkeakouluun, kun taas ammatillinen koulutus on yleisempi vaihtoehto niille, joiden vanhemmilla on ammatillinen tutkinto (Kalalahti & Varjo, 2012; Saari, 2015; Witting, 2021). Vaikka koulutusvalinta nähdään usein yksilön omana päätöksenä, on osoitettu, että koulujen henkilöstö saattaa ohjata oppilaita heidän taustansa perusteella tietyille koulutuspolulle (Brunila ym., 2011), ja myös perheen mielipiteillä on valintaan merkittävä vaikutus. Painottamalla nuoren omaa toimijuutta valinta kuvataan helposti yksilöllisenä ratkaisuna, vaikka todellisuudessa se syntyy usein perhetaustan ja läheisten suhteiden ohjaamana (Salovaara, 2023).

### 2.2.3 Toisen asteen tutkinnon merkitys

Toisen asteen tutkinnon suorittamisella on erityinen merkitys nuoren elämänkulun kannalta. Toisen asteen tutkinnon puuttuminen ennustaa suurempaa todennäköisyyttä erilaisille riskitekijöille elämässä. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi köyhyys, varhainen perheellistyminen (Larja ym., 2016), yksinhuoltajuus (Bäckman & Nilsson, 2011), toimeentulotuen asiakkuus ja yksinäisyys (Karvonen & Kestilä, 2014; Paananen ym., 2019; Jernström & Sirniö, 2023). Erityisesti työmarkkina-aseman kannalta toisen asteen koulutus on lähes välttämätön ja sen puute polarisoi nuoria vahvasti työmarkkinoilla pärjääviin ja niihin, joilla on ongelmia (Sipilä, ym., 2011; Järvinen & Vanttaja 2013; Brekke, 2014; Karvonen & Kestilä, 2014; Myrskylä 2017; Kailaheimo-Lönnqvist ym., 2020). Kokonaisuudessaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolella peruskoulun jälkeen olevat nuoret päätyvät usein vertailuryhmäänsä nähden heikompaan asemaan myöhemmin elämässään. Koulutuksen ulkopuolelle jäämistä pidetäänkin usein alkuna nuoren syrjäytymiselle ja putoamiselle normaalia elämänkulusta (Mustonen ym., 2013; Ilmakunnas ym., 2015; Hilli ym., 2017).

NEET-nuorilla tarkoitetaan nuorten ryhmää, jotka tilastojen mukaan eivät ole koulutuksessa, työssä eivätkä harjoittelussa (*Not in Education, Employment or Training*). Koulupudokkailla ja NEET-nuorilla tiedetään olevan muita enemmän etenkin psyykkiseen terveyteen liittyviä ongelmia (Paananen ym., 2019; Gariépy ym., 2020). Ikäluokan muuhun väestöön verrattuna NEET-nuorista kaksinkertainen osuus on saanut Kela-korvattuja psyykenlääkkeitä, käynyt psykiatrisella poliklinikalla tai saanut rikostuomion, kolminkertainen osuus saanut toimeentulotukea ja yli nelinkertainen osuus ollut hoidossa psykiatrisella osastolla (Larja ym., 2016).

Suomessa koulupudokkuus on muita länsimaita harvinaisempaa, mutta laajamittaisempaa kuin Ruotsissa ja Norjassa (Lamb, 2011). Vailla toisen asteen tutkintoa olevien nuorten määrään on pyritty vaikuttamaan monin keinoin. Vuonna 2013 tuli voimaan koulutustakuu, jonka tavoitteena oli, että vähintään 96 prosenttia peruskoulunsa päättävistä nuorista jatkaisi samana vuonna toisen asteen koulutuksessa tai kymppiluokalla. Ongelmana opintoihin hakeutumisen sijaan on ollut opintonsa keskeyttäneiden nuorten määrä. Vuonna 2023 koulutuksesta poistui ennen toisen asteen tutkinnon suorittamista 9,6 prosenttia nuorista. Tarkastelun kohteena olleeseen ikäluokkaan ei vielä ollut ehtinyt vaikuttaa vuoden 2021 alusta voimaan tullut muutos, jossa oppivelvollisuus laajennettiin koskemaan myös toisen asteen tutkintoa. Samalla opinnoista tehtiin maksuttomia. Tilastojen valossa uudistus on ollut onnistunut (Opetushallitus, 2024), mutta kuormitus oppilaitoksissa on kasvanut. Opiskelua haastavat monin paikoin nuorten elämänhallinnan ongelmat, mielenterveysongelmat ja päihdeongelmat. Uudistusta on kritisoitu myös siitä, että se ajaa nuoret opiskelemaan aloille, joista he eivät välttämättä ole kiinnostuneita. (Kainulainen, 2022.) Oppivelvollisuuden laajentamisen vaikutuksia tarkasteleva kokonaisselvitys valmistuu vuoden 2025 aikana. Tiedetään kuitenkin, että laajennetun oppivelvollisuuden piiriin

kuuluneista, syksyllä 2021 toisen asteen opintonsa aloittaneista noin seitsemän prosenttia on pudonnut koulutuksen piiristä.

Vuonna 2023 Suomessa noin 85 prosenttia 20–24-vuotiaista oli suorittanut toisen asteen tutkinnon. Luku oli naisten keskuudessa 88 ja miesten keskuudessa 83 prosenttia. (Opetushallitus, 2024.) Maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat muita suuremmassa riskissä jäädä vaille toisen asteen tutkintoa (Kilpi-Jakonen, 2011; Kilpeläinen & Rumpu, 2025). Keskeyttämisprosentti ammatillisissa oppilaitoksissa on noin 13 ja lukioissa noin 4 (Tilastokeskus, 2022).

## 2.3 Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin merkitys

Koulutukseen osallistumisen ja koulutuksellisten saavutusten ohella tutkijat ovat suoneet kasvavassa määrin huomiota myös koulussa koettuun hyvinvointiin koulu-  
menestyksen ja koulutussaavutusten ennustajina. Lapset ja nuoret viettävät koulussa suuren osan ajastaan päivittäin, mistä syystä koulussa koettua hyvinvointia voidaan pitää itseisarvoisen tärkeänä. YK:n lapsen oikeuksien julistuksessa kouluhyvinvointi määritelläänkin yhdeksi lapsen perusoikeuksista (The United Nations General Assembly). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa kirjataan tavoitteeksi oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi koskien niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalistakin hyvinvoinnin ulottuvuutta (Opetushallitus, 2014). Erik Allardtin (1976) hyvinvointimallia mukaillen Konu (2002) jäsentää kouluhyvinvointia neljän osa-alueen kautta: koulun fyysiset olosuhteet, opiskeluympäristö ja palvelut (*having*); sosiaaliset suhteet kouluympäristössä ja sen ulkopuolella (*loving*); itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, kykyjen mukainen opiskelu, kannustus, palaute ja arvostus (*being*); terveydentila, jota pääsääntöisesti tarkastellaan psykosomaattisen oireilun ja mielen-  
terveyden näkökulmasta. Eri kouluhyvinvoinnin osa-alueet ovat dynaamisessa suhteessa toisiinsa ja kouluhyvinvointi voidaan nähdä oppilaiden kokonaishyvinvoinnin tilana (Janhunen, 2013).

### 2.3.1 Koulussa koettu kuuluvuus

Koulukuuluvuus voidaan nähdä osana kouluhyvinvointia. Konun (2002) jäsenyyksessä se asettuisi kouluhyvinvoinnin sosiaalisten suhteiden (*loving*) ulottuvuudelle. Maslow'n (1943) tarvehierarkiassa kokemus kuuluvuudesta sosiaaliseen ryhmään määritellään perustavanlaatuisiksi, heti fyysisiä ja turvallisuuden tarpeita seuraavana psykologisena tarpeena. Kuuluvuuden kokemus on myös edellytys arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeiden täyttymiselle. Vaikka Allardt (1976) ei hyvinvointimallissaan aseta eri hyvinvoinnin ulottuvuuksia hierarkkiseen järjestykseen, hänkin näkee niiden välillä funktionaalisen riippuvuuden siten, että itsensä toteuttamisen ulottuvuus voi jäädä vajaaksi ilman sosiaalisten tarpeiden täyttymistä. Lasten kes-

kuudessa tarve kokea kuuluvuutta ylittää joskus jopa turvallisuuden tarpeen. Kuuluvuushypoteesi, jonka mukaan kuuluvuus on perustavanlaatuinen ja keskeinen motivaation lähde, on saanut vahvaa empiiristä tukea (Baumeister & Leary, 1995). Myös itseohjautuvuusteorian näkökulmasta (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) tarve kuulua joukkoon näyttäytyy yhtenä keskeisimmistä ihmistä ohjaavista tarpeista.

Erityisen merkittävää kuuluvuuden kokemus on identiteettiään kehittävälle nuorelle aikuisuuteen siirryttäessä (O'Connor, 2010; Brechwald & Prinstein, 2011). Koulut ovat lasten ja nuorten keskeisimpiä sosiaalisia ympäristöjä ja niillä voidaan katsoa olevan merkittävää valtaa oppilaiden kuuluvuuden kokemuksen edistämässä (Allen & Bowles, 2013). Oppilaille on voimakas sisäsyntyinen tarve luoda ja ylläpitää merkityksellisiä suhteita opettajiensa ja vertaistensa kanssa sekä tarve luoda siteitä kouluun instituutiona (Korpershoek, 2016). Useimmin käytetyn määritelmän mukaan koulukuuluvuus viittaa oppilaan kokemukseen henkilökohtaisesta hyväksynnästä, kunnioituksesta, osallisuudesta ja tuesta koulun sosiaalisessa ympäristössä (Goodenow & Grady 1993).

### 2.3.2 Kuuluvuus, kouluhyvinvointi ja koulutussaavutukset

Aiempi tutkimus on osoittanut koulussa koetun kuuluvuuden olevan lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia voimakkaasti edistävä tekijä ja ennustavan monia myönteisiä asioita lapsen ja nuoren koulupolulla. Useissa tutkimuksissa sen on havaittu ennustavan parempaa psykologista hyvinvointia ja mielenterveyttä (Pittman & Richmond, 2007; Jones & Shindler, 2016; Foster, 2017; Arslan ym., 2020; Allen ym., 2024). Lisäksi kuuluvuuden kokemus näyttäisi olevan yhteydessä parempaan itsetuntoon (Österman, 2000) ja siihen, kokeeko oppilas tulevaisuuden välitetyksi ja arvostetuksi opettajan taholta (Niemi & Ryan, 2009). Itseohjautuvuusteorian mukaisesti kuuluvuuden kokemus synnyttää voimakkaampaa sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000) ja sitoutuneisuutta koulutyöhön (Park ym., 2012). Kuuluvuuden kokemus ennustaa myönteistä vuorovaikutuksen tapaa (Österman, 2000), ehkäisee häiriökäyttäytymistä (Demanet & Van Houtte, 2012) ja ennustaa opiskelua kohtaan tunteita iloa ja arvostusta (McMahon ym., 2009; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Korpershoek ym., 2020). Kaikki tämä heijastuu oppimiseen, arvosanoihin, akateemiseen menestykseen, koulutusmahdollisuuksia koskevaan luottamukseen ja koulutussaavutuksiin (Ostrove & Long, 2007; Pittman & Richmond, 2007; Linnakylä & Malin, 2008; Skinner ym., 2008; Dotterer & Wehrspann, 2016).

Kuuluvuuden kokemuksen puuttumisella on luonnollisesti päinvastaisia seurauksia. Se ennustaa alentunutta itsetuntoa, vetäytyneisyyttä, yksinäisyyden kokemuksia, todennäköisyyttä mielenterveysongelmille ja kasvattaa jopa itsemurhan riskiä (Österman, 2000; Merikukka ym., 2019). Lisäksi se ennustaa heikentyneitä motivaatiota, sitoutuneisuutta ja osallistumisaktiivisuutta koulussa (Wang & Holcombe,

2010). Kuuluvuuden kokemuksen vajeen tiedetään olevan yhteydessä myös ulkoiseen häiriökäyttäytymiseen, kuten aggressioon ja muuhun epäsosiaaliseen käytökseen (Österman, 2000; Pittman & Richmond, 2007). Sopeutumisongelmista kielivä käytös voidaan nähdä pyrkimyksenä luoda yhteyttä muihin tai purkaa turhautuneisuuden ja tarkoituksettomuuden tunteita, kun tarve yhteyteen ei täyty (Bauermeister & Leary, 1995). Vajeesta kuuluvuuden kokemuksessa voi ajan mittaan seurata emotionaalista vetäytyneisyyttä myös koulusta instituutiona (Ryan & Deci, 2000). Kuuluvuuden puutteen tiedetäänkin olevan yhteydessä heikompaan akateemiseen suoriutumiseen ja lopulta kasvaneeseen koulupudokkuusriskiin (Österman, 2000; Ream & Rumberger, 2008; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Slaten ym., 2015; McWhirter ym., 2018; Merikukka ym., 2019; Korpershoek ym., 2020).

Myönteinen kokemus kouluympäristöstä ja kuuluvuuden tunne ovat erityisen merkittäviä koulumenestyksen ennustajia matalan sosioekonomisen aseman perheiden lapsille (O'Malley ym., 2015; Berkowitz ym., 2017). Kouluhyvinvointi ja kuuluvuuden kokemus saattavat toimia keskeisinä sosioekonomisia eroja koulumenestyksessä kaventavina tekijöinä (Jones & Shindler, 2016).

### 2.3.3 Kuuluvuuden kokemus syntyä suhteissa

Edellytykset koulussa koetulle kuuluvuudelle rakentuvat monilla eri tasoilla ja ulottuvuuksilla. Itse kokemuksen voidaan kuitenkin katsoa syntyvän mikrotasolla, niin suhteissa vanhempiin, vertaisiin kuin opettajiinkin. (Allen ym., 2016.) Perhe on lapselle ja nuorelle ensisijainen kuuluvuuden kokemisen konteksti ja emotionaalinen ja relaationaalinen perusta. Vanhempien tuki, huolenpito, myötätunto ja rohkaisu akateemisissa pyrkimyksissä ennustaa korkeampaa kouluhyvinvointia ja kouluun kiinnittymistä (Konu ym., 2002; Turtiainen ym., 2007; Shochet ym., 2007; Kalalahti, 2014). Toiseksi merkittäväksi koulukuuluvuuden kokemukseen vaikuttavaksi tekijäksi on paikannettu vertaisten tuki (Wang & Eccles, 2012).

Moni tutkimus antaa viitteitä opettajasuhteen erityisestä merkityksestä koulu-kuuluvuuden kannalta (Tillery ym., 2013; Virtanen, 2016). Opettajan tarjoaman tuen, välittämisen, kiinnostuksen, rohkaisun, kunnioituksen sekä opettajan myönteisen suhteen työhönsä ja oppilaisiin on havaittu ennustavan koulukuuluvuutta vanhempien ja muiden läheisten ihmisten tukea voimakkaammin (Anderman, 2003; Brewster & Bowen, 2004; Johnson, 2009; Sakiz, 2012; Crouch ym., 2014). Joissain tutkimuksissa opettajasuhteella on havaittu olevan erityinen merkitys pienituloisten perheiden lasten koulukuuluvuuden kannalta, sillä heillä on vähemmän muita koulukuuluvuutta suojaavia resursseja (Kalil & Ziol-Guest, 2008; Murray, 2009; Bakchich ym., 2022). Tyypillisesti koulukuuluvuutta koskevilla keskusteluilla korostuvat kotiympäristön ja vertaiskulttuurin vaikutukset, mutta opettajan merkityksen korostuminen tutkimuksissa haastaa tämän käsityksen. Alakouluikäiset lapset

raportoivat usein korkeaa koulukuuluvuutta, mutta ylemmille luokka-asteille ja nuoruusikään siirryttäessä kuuluvuuden kokemus heikkenee (Anderman, 2003; Wang & Eccles, 2012; Gillen-O’Neel & Fuligni, 2013).

Vaikka kouluhyvinvoinnin ja koulukuuluvuuden teemat ovat tärkeitä, niitä on tutkittu verrattain vähän suhteessa huomioon, jota esimerkiksi koulumenestys tai koulutussaavutukset ovat saaneet osakseen. PISA-tutkimuksissa koulussa koettuun kuuluvuuteen on kuitenkin kiinnitetty huomiota vuodesta 2003 alkaen. Viimeisin aineistonkeräys toteutettiin vuonna 2022. Kaikkiaan 79 prosenttia suomalaisista oppilaista arvioi kokevansa kuuluvuutta koulussa, kun OECD-maiden keskiarvo oli 75 prosenttia. Samalla 13 prosenttia vastaajista raportoi tuntevansa yksinäisyyttä ja 12 prosenttia ulkopuolisuutta koulussa OECD-maiden keskiarvojen ollessa 16 ja 17 prosenttia. Vuoteen 2018 nähden kuuluvuuden kokemus suomalaisten oppilaiden keskuudessa parani neljällä prosenttiyksiköllä. (Hiltunen ym., 2023.)

# 3 Huono-osaisuutta kokeva lapsi koulussa

## 3.1 Huono-osaisuus, kouluhyvinvointi ja koulupudokkuus

Olemassa oleva tutkimus on antanut selkeää näyttöä perhetaustan yhteydestä lasten kouluvalmiuksiin, koulumenestykseen, arvosanoihin ja koulutussaavutuksiin (Wiborg & Hansen, 2009; Bäckman & Nilsson, 2011; Kallio ym., 2016; Pensiero & Schoon, 2019; Sandsør ym., 2023). Perhetaustalla näyttäisi ainakin kansainvälisesti arvioiden olevan yhteys myös lapsen kouluhyvinvointiin, koulussa kokemaan kuuluvuuteen sekä suhteeseen opettajaan ja vertaisiin (Nordhagen ym., 2005; Veland ym., 2009; Chiu ym., 2015; Hjalmarsson & Mood, 2015). Perhetaustalla viitataan tyypillisimmin lapsuudenperheen resursseihin ja niistä johdettuun sosio-ekonomiseen- tai yhteiskunnalliseen luokka-asemaan. Perheen resursseja voidaan jäsentää esimerkiksi Bourdieun (1986) pääomateorian avulla. Bourdieu jakaa resurssit taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. Taloudellisilla resursseilla tarkoitetaan palkkaa ja muuta taloudellista varallisuutta, kuten osakkeita ja omaisuutta. Sosiaalisella pääomalla sen sijaan tarkoitetaan tuttavuusverkostoja ja ryhmäjäsennyksiä, joita voi hyödyntää henkilökohtaisten päämäärien edistämiseen. Kulttuurisella pääomalla viitataan vanhempien koulutustason lisäksi makuun, preferensseihin ja yleiseen tietotaitoon koulujärjestelmästä.

Perheen sosioekonomisen aseman nähdään muodostuvan perheen aineellisista resursseista, kuten tuloista ja varallisuudesta, ja niiden hankkimisen edellytyksistä, kuten koulutuksesta, ammatista ja asemasta työelämässä. Useimmiten vanhempien tulotaso, koulutustaso ja ammattiasema nähdään sosioekonomisen aseman kolmena pääindikaattorina (esim. Duncan ym., 1972; Broom ym., 1977). Vaikka eri indikaattorit korreloivat toistensa kanssa, niiden on havaittu mittavaan käsitteen eri ulottuvuuksia. Sosioekonominen asema tulisi ymmärtää moniulotteisena ja monikerksisenä kokonaisuutena (Yang & Gustafsson, 2004).

Sosioekonomisen aseman ja yhteiskuntaluokan käsitteitä käytetään usein rinnakkain ilman mitään selkeää erottelua (Ensminger & Fothergill, 2003). Sosioekonominen asema viittaa kuitenkin suuremmin yksilön tämänhetkiseen pääsyyn erilaisiin resursseihin, siinä missä yhteiskuntaluokka tulee ymmärtää sosiaalisena ja kulttuu-

risena kategoriana, johon kiinnitytään sosiaalistumisen ja elämänkulun myötä (Easterbrook ym., 2023). Tyypillisimmin yhteiskuntaluokat jaetaan yläluokkaan, keski-luokkaan ja työväenluokkaan. Luokkien välinen raja ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, sillä aineellisten resurssien ja niiden hankkimisen edellytysten lisäksi yhteiskuntaluokkien välillä voidaan katsoa olevan eroja myös tavoissa, kulutustottumuksissa, maussa ja mieltymyksissä, joiden avulla eroja yhteiskuntaluokkien välillä myös ylläpidetään.

Myös huono-osaisuus käsitteenä on moniulotteinen, eikä sen määrittelystä valitse yksimielisyyttä. Usein huono-osaisuus kuitenkin ymmärretään vajeena resurssien lisäksi hyvinvoinnista. Resurssien vaje voi liittyä niin taloudelliseen, sosiaali-seen kuin kulttuuriseenkin ulottuvuuteen, ja usein samoille ihmisille kasautuu vajetta useista resurssien muodoista. Resurssien puutteen lisäksi huono-osaisuuteen liitetään elintason, elämänlaadun ja terveyden alueille paikantuvaa hyvinvointivajetta (Berg ym., 2011; Karvonen & Kestilä, 2014; Ohisalo ym., 2015). Huono-osaisuus on usein myös kyvyttömyyttä tai mahdollisuuksien puutetta muuttaa käytössä olevat resurssit hyvinvoinniksi (Kallio & Hakovirta, 2020) ja puutetta osallisuudesta tavallisesti elämään kuuluvista myönteisistä siirtymistä (Saari ym., 2020). Keskeistä huono-osaisuudessa on vajeiden kasautuminen, eivätkä vajeet yhdellä ulottuvuudella vielä aiheuta huono-osaisuutta. Huono-osaisuuden ylisukupolvisuus on resurssivajeiden siirtymistä sukupolvelta toiselle. Huono-osaisuuden on katsottu siirtyvän sukupolvelta toiselle suurelta osin koulutuksen välityksellä (Björklund & Salvanes, 2011; Bäckman & Nilsson, 2011), ja eri resurssivajeet heijastuvat koulupolulle monin tavoin varhaisesta vaiheesta lähtien.

### 3.1.1 Taloudellinen huono-osaisuus

Perheen taloudellisen tilanteen kytkös lasten kouluvalmiuteen, koulumenestykseen, kouluhyvinvointiin ja koulutussaavutuksiin on todettu lukuisissa tutkimuksissa. Taloudelliselle huono-osaisuudelle ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää. Köyhyys määritellään useimmiten suhteellisen tuloköyhyyden mittarilla, jonka mukaan köyhyyttä kokevana voidaan pitää perhettä, jonka käytettävissä olevat tulot ovat alle 60 prosenttia väestön keskitulosta (Salmi, 2020). Usein käytetään ekvivalenttia tulo-köyhyysmittaria, joka ottaa huomioon kotitalousyksikköön kuuluvien henkilöiden lukumäärän.

Taloudellinen huoli on subjektiivinen kokemus (Crous, 2017). Lapset saattavat omaksua taloudellisen huolen vanhemmiltaan, mutta vanhemmat saattavat myös suojella lasta huolelta esimerkiksi välttämällä jakamasta huolta lasten kanssa (Conger ym., 2002) tai priorisoimalla lasten tarpeita taloudellistenkin vaikeuksien keskellä. Perheen taloudellinen huoli ei siis aina siirry lasten kannettavaksi (Lindberg ym., 2018; 2019; Spyrou, 2019). Toisaalta lapset saattavat kantaa huolta, vaikka

perhe ei varsinaisesti kärsisi taloudellisesta puutteesta (Fanjul, 2014; Schenck-Fontaine & Panico, 2019) erityisesti silloin, jos heillä on vertaisiaan vähemmän taloudellisia resursseja (Lindberg ym., 2021). Subjektiiivinen huoli ei siis aina ilmennä köyhyyttä objektiivisesti tarkasteltuna tai toisinpäin. Juuri kokemuksen taloudellisesta huono-osaisuudesta on kuitenkin arvioitu olevan jopa varsinaista köyhyyttä tärkeämpi lasten subjektiiviseen hyvinvointiin vaikuttava tekijä (Rees ym., 2012; Main, 2014; 2019).

Taloudellisen huono-osaisuuden yhteyttä lasten vertaissuhteisiin on tutkittu jonkin verran (esim. Hakovirta & Rantalaiho, 2012; Kallio & Hakovirta, 2015), mutta ilmiön esiintymistä koulukontekstissa on etenkin Pohjoismaissa tutkittu melko vähän. Perinteisesti tutkimus on keskittynyt angloamerikkaisiin maihin tai myöhempiin ikävaiheisiin, esimerkiksi työväenluokkataustaisten opiskelijoiden kokemuksiin korkeakouluissa (Trujillo & Tanner, 2014; Käyhkö, 2023). Perheen taloudellisen tilanteen on kuitenkin joissain tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä koulussa koettuun kuuluvuuteen (Veland ym., 2009; Chiu ym., 2015) kavereiden määrään luokkayhteisössä (Hjalmarsson & Mood, 2015) ja koulua kohtaan koettuun emotionaaliseen sitoutuneisuuteen (Li & Lerner, 2011). Kristofersen (2008, viitattu teoksessa Veland ym., 2015) havaitsi perheen tulotason olevan heikosti, mutta johdonmukaisella tavalla yhteydessä suhteisiin vertaisiin ja opettajiin Norjassa. Vanhempien tuki selitti yhteyden suhteisiin opettajiin, muttei vertaisiin.

Taloudellisen huono-osaisuuden yhteys koulumenestykseen ja koulutussaavutuksiin on todennettu useissa tutkimuksissa. Perheen pienituloisuus on yhteydessä koulutuksellisiin unelmiin ja tavoitteisiin ja kokemukseen koulunkäynnin mielekkyydestä (Chowdry ym., 2011). Lisäksi on havaittu yhteys kouluvalmiuteen (Dearing ym., 2006) koulumenestykseen (Gorard & Siddiqui, 2019; Sandsør ym., 2023) ja koulutussaavutuksiin (Bäckman & Nilsson, 2011; Paananen ym., 2012; Ristikari ym., 2016; Pensiero & Schoon, 2019). Perheen taloudellinen huono-osaisuus kasvattaa riskiä myös koulupudokkuuteen (Wiborg & Hansen, 2009; Bukodi ym., 2014). Suomessa perheen tuloköyhyys ennustaa seitsemän prosenttia pienempää todennäköisyyttä suorittaa toisen asteen tutkinto (Kallio ym., 2016). Joissain tutkimuksissa juuri taloudellisen niukkuuden merkitys koulutussaavutusten ennustajana korostuu (Bäckman & Nilsson, 2011). Kuitenkaan koulupudokkuuden ennustajana köyhyys ei enää vanhempien koulutustason, työttömyyden ja toimeentulotukiasiakkuuden huomioimisen jälkeen ole kaikissa tutkimuksissa näyttäytynyt merkittävänä tekijänä (Vauhkonen ym., 2017; Lehti ym., 2019).

### 3.1.2 Vanhempien työttömyys

Myös työttömyys on muita yleisempää huono-osaisuutta kokevien perheiden vanhempien keskuudessa. Työttömyys koskettaa työttömäksi jääneen lisäksi koko hänen

perhettään ja voi heijastua lapsen koulupolkuun monin tavoin. Vanhempien työttömyys ennustaa lapsen heikompaa itsetuntoa ja alentunutta hyvinvointia (Kalil & Ziol-Guest, 2005; Brand & Thomas, 2014). Lisäksi se on yhteydessä matalampiin koulutuksellisiin tavoitteisiin (Andersen, 2013), heikompaan koulumenestykseen (Rege ym., 2011; Brand & Thomas, 2014; Lehti ym., 2019), lisääntyneisiin käyttäytymishäiriöihin ja suurempaan todennäköisyyteen kerrata koululuokka (Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011; Johnson ym., 2012). Työttömien vanhempien lapsilla on myös suurempi koulupudokkuuden riski (Brand & Thomas, 2014; Kallio ym., 2016). Erityisen haitallista vanhemman työttömyys vaikuttaisi olevan koulutuksellisissa siirtymävaiheissa (Lehti ym., 2019). On myös argumentoitu, etteivät negatiiviset vaikutukset suoraan liittyisi työttömyyteen, vaan pikemminkin työttömyyden taloudellisiin seurauksiin perheille (Oreopoulos ym., 2008; Coelli, 2011; Rege ym., 2011) tai muihin negatiivisiin seurauksiin, kuten statuksen menetys, heikentynyt koheesio perheessä ja kielteisen vaikutukset perheeseen ja vanhemmuuteen (Andersen, 2013; Powdthavee & Vernoit, 2013).

### 3.1.3 Vanhempien matala koulutustaso

Koulutustason ylisukupolvinen periytyminen on tieteentekijöiden keskuudessa yleisesti tunnustettu asia (esim. Müller & Karle, 1993; Erikson & Jonsson, 1996). Luokisat tutkimukset ovat osoittaneet vanhempien koulutustason yhteyden lapsen koulupolkuun varhaisista vaiheista lähtien (esim. Salminen ym., 2021). Vanhemman koulutustason yhteyttä lapsen koulussa kokemaan hyvinvointiin tai kuuluvuuteen on tutkittu lähinnä korkeakoulukonteksteissa (esim. Pittman & Richmond, 2007). On kuitenkin muutamia tutkimuksia, jotka ovat antaneet viitteitä vanhempien koulutustason yhteydestä kuuluvuuden kokemukseen (Veland ym., 2009) ja koulukiusatuksi tulemisen riskiin (Nordhagen ym., 2005) myös Pohjoismaiden kontekstissa. Lisäksi sen on havaittu olevan yhteydessä myös lapsen koulusitoutuneisuuteen (Li & Lerner, 2011; Ollila ym., 2020).

Vanhempien koulutustason yhteydestä lasten kouluvalmiuksiin (Piñán ym., 2023), lukutaitoon (Manu ym., 2023) ja koulumenestykseen (Kilpi-Jakonen ym., 2016; Morris ym., 2016) on enemmän tutkimuksellista näyttöä. Korkeasti koulutettujen vanhempien lasten kouluarvosanojen on havaittu olevan muita korkeampia (Morris ym., 2016), ja vanhempien koulutustaso on yksi vahvimpia lapsen koulutustavoitteiden ja -saavutusten ennustajia (Hertz ym., 2008; Schoon, 2010; 2014; Vanttaja ym., 2019; Härkönen & Sirniö, 2020). Suomessa perusasteen varaan jäämisen riski kasvaa vanhempien koulutustason madaltuessa (Myrskylä, 2012; Järvinen & Vanttaja, 2013; Kallio ym., 2016; Vauhkonen ym., 2017). Joidenkin näkemysten mukaan koulutustasoa voidaan pitää sosioekonomisen aseman avainkomponenttina, erityisesti mitä koulutussaavutusten ennustamiseen tulee (Jaeger & Holm, 2007).

### 3.1.4 Perheen toimeentulotukiasiakkuus

Toimeentulotuki on tarveharkintaista, viimesijaista taloudellista tukea. Se on luotu takaamaan ihmisarvon toteutumisen edellyttämä toimeentulo niille, jotka eivät pysty sitä muilla keinoin hankkimaan. Toimeentulotukea myönnetään vasta, kun muut sosiaalietuudet, kuten työmarkkinatuki, asumistuki, vanhempainpäiväraha ja sairauspäiväraha eivät riitä turvaamaan minimielintasoja. Tuki on lisäksi tarkoitettu väliaikaiseksi tukimuodoksi poikkeuksellisissa elämäntilanteissa ilmeneviin taloudellisiin vaikeuksiin. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, 2025). Perusturvan riittämättömyyden vuoksi toimeentulotuki on kuitenkin käytännössä muodostunut monelle pysyväksi tulonlähteeksi. Tukea tulee lähtökohtaisesti hakea joka kuukausi erikseen tarpeen niin vaatiessa ja tuen tarve tulee osoittaa tiliottein. Pankkitilillä ei tule olla rahaa, vaikka sen olisi saanut lainoina tai lahjoituksina. Toimeentulotuen hakemiseen liittyvän byrokratian vuoksi tukea alikäytetään (Blomberg ym., 2016). Tuen hakeminen ja tulojen ja menojen yksityiskohtainen selvittäminen tiliotteita myöten koetaan usein nöyryyttävänä (Kuivalainen ym., 2013). Vuonna 2024 toimeentulotukea sai noin 7 prosenttia suomalaisista (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2024). Lapsiperheistä toimeentulotuen asiakkaina oli noin 8,4 prosenttia, mikä tarkoittaa noin 46 000 lapsiperhettä. Näistä perheistä noin 2,6 prosenttia sai toimeentulotukea yli kuuden kuukauden ajan. (Itsenäisyyden juhluvuoden lastensäätiö, 2025.)

Toimeentulotuen saajat mielletään yhteiskunnan pienituloisimmiksi. Lisäksi useissa tutkimuksissa on todettu, että toimeentulotuen saajilla kasautuvat monet hyvinvointipuutteet, kuten syvä köyhyys, heikko kiinnittyminen työmarkkinoille, huono terveydentila ja heikko koettu elämänlaatu (Ringbäck Weitoft ym., 2008; Kuivalainen ym., 2013; Hannikainen-Ingman ym., 2013; Vauhkonen ym., 2017). Perheen toimeentulotuen asiakkuus ennustaa monia negatiivisia lopputulemia, kuten rikkollisuutta, heikentyneitä mielenterveyttä ja hyvinvoinnin vajeita nuorena aikuisuudessa, erityisesti jos asiakkuus on pitkäaikaista (Ristikari ym., 2018). Toimeentulotuen yhteys kielteisiin tulevaisuudennäkymiin on voimakkaampi kuin pienituloisuuden yleensä, ja perheen toimeentulotuen asiakkuus ennustaa pelkkää pienituloisuutta voimakkaammin lasten toimeentulotuen asiakkuutta aikuisuudessa (Weitoft ym., 2008).

Kaikki nämä tekijät voivat heijastua lapsen koulupolulle monin tavoin. Yli miljoona lasta kattaneessa tutkimuksessa Weitoft ym. (2008) havaitsivat, että yli 25 prosenttia nuorista, joiden perheissä saatiin pitkäaikaisesti toimeentulotukea, oli suorittanut vain peruskoulun. Luku oli neljä prosenttia niiden nuorten keskuudessa, joiden perheet eivät saaneet toimeentulotukea. Vaikka yhteys voimistui toimeentulotukikuukausien määrän kasvaessa, vain kuukaudenkin mittainen toimeentulotuen asiakkuus kolminkertaisti peruskoulun varaan jääneiden nuorten määrän. Vanhempien toimeentulotuen asiakkuuden on havaittu heijastuvan koulupudokkuuden riskiin

myös Suomessa (Kallio ym., 2016). Koulupudokkaiden vanhemmista 60–70 prosenttia on saanut toimeentulotukea (Larja ym., 2016; Ristikari ym., 2017).

### 3.1.5 Kasautuva huono-osaisuus

Vaikeudet yhdellä huono-osaisuuden ulottuvuudella eivät vielä väistämättä riskeeraa lapsen koulumaailmassa kokemaa hyvinvointia, kuuluvuutta tai koulutussaavutuksia. Keskeistä on erilaisten vajeiden kasautuminen. Matteus-vaikutuksella tarkoitetaan ilmiötä, jossa edut kasautuvat niille, joilla niitä on jo entuudestaan (Merton, 1968; 1988). Vastaavalla tavalla voidaan myös haasteiden ja riskitekijöiden katsoa kasautuvan. Monissa tutkimuksissa on havaittu juuri kasautuneelle huono-osaisuudelle altistumisen heijastuvan erityisen voimakkaasti lasten kehitykseen ja hyvinvointiin (Evans, 2004; Evans ym., 2013; Nurius ym., 2015; Uddin, 2024). Esimerkiksi Ruotsissa vanhempien koulutustason yhteyden lasten koulutustasoon on havaittu olevan keskimääräistä voimakkaampi lastensuojelun asiakkaiden keskuudessa (Vinnerljung ym., 2005). Myös koulupudokkuuden ilmiöön on monissa tutkimuksissa havaittu liittyvän erityisesti kasautuva huono-osaisuus (Kallio ym., 2016; Vauhkonen ym., 2017; van den Berghe ym., 2020).

Kasautumista voi tarkastella myös ajallisesti: Altistuminen mille tahansa riskitekijälle lisää todennäköisyyttä altistua muille riskitekijöille myöhemmin (Conroy ym., 2010; Forsman & Jackisch, 2021). Kaye (2023) havaitsi kuilun koulutussaavutuksissa eri sosioekonomisista taustoista ponnistavien lasten välillä olevan selkeä jo 11-vuotiaiden keskuudessa, mutta kasvavan iän karttuessa. Koulupudokkuuden taustalla on useimmiten laajempi ongelmavyöhyte ja pitkällä aikavälillä kumuloituneet haasteet (Paananen ym., 2019). Huono-osaisuuden kasautumisen vuoksi yksittäistä huono-osaisuuden ulottuvuutta ilmentävä sosioekonomisen aseman mittari tulee herkästi aliarvioineeksi sosiaalisen taustan kokonaismerkitystä ja toisaalta yliarvioineeksi yksittäisen indikaattorin merkitystä (Jaeger & Holm, 2007; Bukodi ym., 2014). Sosioekonominen huono-osaisuus tulee ymmärtää laajana kirjona erilaisia riskitekijöitä ja resurssivajeita, jotka johtavat erityisiin haasteisiin koulukontekstissa (Kaye, 2023).

### 3.1.6 Kontekstin merkitys

Vaikka huono-osaisuutta sosiaalisen kouluhyvinvoinnin ja koulupudokkuuden enustajana usein tarkastellaan yksilöllisenä tai perhetaustaan liittyvänä ominaisuutena, on kuitenkin huomioitava myös ympäristön merkitys yhteyden muovaajana. Eriarvoisuus- ja segregatioprosessit muotoutuvat useilla toisiinsa liittyvillä elämänalueilla (van Tam & Hammaru, 2016) eivätkä lasta määritä huono-osaiseksi vain hänen perheensä resurssit vaan myös se, miten ne kytkeytyvät ympäröivään kasvu-

ja toimintaympäristöön, kuten asuinalueeseen ja kouluun (Bernelius & Vilkama, 2019).

Useissa tutkimuksissa on havaittu kielteinen yhteys asuinalueen huono-osaisuuden ja koulutukseen liittyvien valintojen ja lopputulemien välillä (Kauppinen 2007; 2008; Jaku-Sihvonen & Kuusela, 2012; Bernelius, 2013; Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016). Ilmiötä voidaan selittää sekä asuinalueen fyysisiin että sosiaalisiin ominaisuuksiin liittyvillä tekijöillä (Galster & Sharkey, 2017; Kuyvenhoven & Boterman, 2021). Suomalaisessa kontekstissa asuinalueen merkitys lasten koulutuksellisten lopputulemien ennustajana on kuitenkin perheen sosioekonomisen aseman ja alueen koulujen huomioimisen jälkeen näyttänyt pienenä (Tarkiainen ym., 2024).

Asuinalueeseen kytkeytyvistä tekijöistä erityinen merkitys lapsen kouluhyvinvoinnin ja koulutussaavutusten kannalta onkin alueen kouluilla (Sykes & Musterd, 2011), jotka heijastelevat usein alueiden sosioekonomisia rakenteita. Koulut ovat myös keskeisimpiä vuorovaikutusympäristöjä, joissa lapset omaksuvat naapurustossa vallitsevia arvoja, asenteita ja käyttäytymisnormeja (Kuyvenhoven & Boterman, 2021). Alueelle keskittyvä huono-osaisuus näkyy usein kouluissa monenlaisina kasvaneina tuen tarpeina, jotka kumpuavat perheiden heikosta taloudellisesta- ja työmarkkina-asemasta, vanhempien matalasta koulutustasosta, hyvinvoinnin haasteista sekä kielitaidon puutteista (Bernelius & Huilla, 2021; Chzhen & Leesch, 2023). Asuinalueiden ja koulujen välisen segregaaation lisäksi on alettu puhua koulujen eriytyemisestä myös opettajien kelpoisuuksien mukaan (Kosunen & Bernelius, 2024). Opettajien vaihtuvuus on usein suurempaa huono-osaisilla asuinalueilla, sillä näiden alueiden koulut voivat opettajien keskuudessa näyttäytyä vähemmän houkuttelevina työpaikkoina (Lupton, 2004; Räsänen ym., 2020). Tällaiset kouluympäristöön liittyvät piirteet voivat heikentää lapsen kouluhyvinvointia tai koulumenestystä ja madaltaa koulutussaavutuksia ja koulutukseen liittyviä odotuksia riippumatta yksilöllisistä kyvyistä ja motivaatiosta (Bernelius, 2011; Musterd ym., 2017).

Eriarvoisuuden torjumiseksi on toisinaan esitetty sosiaalista sekoittumista asuinalueilla ja kouluissa tukevaa politiikkaa olettaen, että erityisesti huono-osaisuutta kokevien perheiden lapset hyötyisivät siitä (Galster & Friedrichs, 2015). Oletuksen tueksi ei kuitenkaan ole vakuuttavaa tutkimusnäyttöä (ks. kuitenkin Murphy & Weinhardt, 2020; Strømme, 2020). Vauraampi naapurusto tai korkeamman sosioekonomisen komposition kouluympäristö ei automaattisesti paranna huono-osaisuutta kokevan lapsen kouluhyvinvointia tai koulutussaavutuksia, vaan tulokset ovat olleet epäjohdonmukaisia (Galster, 2011), toisinaan jopa päinvastaisia (Crosnoe & Muller, 2014; Nieuwenhuis ym., 2017; Klugman & Lee, 2019; Kim, 2021). Suhteellisesti muita heikompi sosioekonominen asema ja ympäröivän yhteisön elämäntyylin kohtaamattomuus suhteessa omiin mahdollisuuksiin voivat heikentää lapsen tai nuoren psykososiaalista hyvinvointia (Crosnoe, 2009; Pettigrew, 2016). Uskomus sosiaalisen sekoittamisen hyödyistä perustuu oletukseen erilaisista sosioekonomisista taus-

toista ponnistavien lasten välisestä myönteisestä vuorovaikutuksesta, mutta tätä oletusta on usein koeteltu (Blokland & van Eijk, 2010; Nieuwenhuis et al., 2013; Karsen & Felder, 2015; Peltola, 2020). On myös huomioitava, että sosiaalisen sekoittamisen vaikutukset voivat vaihdella riippuen siitä, tavoitellaanko parempaa kouluhyvinvointia vai koulutussaavutuksia. Lisäksi vaikutukset voivat erota riippuen perheen sosioekonomisesta asemasta (Rosenqvist & Brandén, 2025).

## 3.2 Mekanismit ylisukupolvisten siirtymien taustalla

Tutkijoiden kiinnostus on jo pitkään kohdistunut, paitsi perhetaustan ja lasten kouluhyvinvoinnin, koulumenestyksen ja koulutussaavutusten väliseen yhteyteen, myös yhteyden syihin. Selitykset ilmiölle voidaan jakaa biologisiin ja ympäristötekijöihin liittyviin selityksiin. Sosiaalitieteilijät ovat perinteisesti olleet kiinnostuneita ennen kaikkea sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Lapsen perhetaustan yhteyttä kouluhyvinvointiin ja koulutussaavutuksiin selittävät mekanismit voidaan ryhmitellä viiteen kategoriaan: 1) resurssipohjaiset mekanismit, 2) stressipohjaiset mekanismit, 3) identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät mekanismit, 4) sosiokulttuuriset mekanismit ja 5) rakenteisiin liittyvät mekanismit.

### 3.2.1 Resurssipohjaiset mekanismit

Huono-osaisuuden yhteyttä lapsen kouluhyvinvointiin ja koulutussaavutuksiin selitetään usein resurssien puutteella. Resurssipohjaisia selityksiä huono-osaisuuden ja kouluhyvinvoinnin ja -menestyksen välisessä yhteydessä voidaan pyrkiä jäsentämään Bourdieun (1986) pääomateorian avulla. Lapsilla on perhetaustastaan riippuen erilainen määrä taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Vaikka erilaisilla pääomilla ja niiden puutteella on taipumus kasautua, niiden voidaan katsoa heijastuvan lapsen koulupolulle erilaisia reittejä pitkin.

Riittävät taloudelliset resurssit mahdollistavat lapsen perustarpeista, kuten monipuolisesta ravinnosta, lämmöstä, suojasta ja vaatteista huolehtimisen lisäksi myös materiaalisesti oppimista tukevan kotiympäristön luomisen. Taloudellisin resurssein on mahdollista hankkia lapsille kehittäviä pelejä, leluja ja harrastuksia (Halme ym., 2016; Rosen ym., 2020) ja huolehtia riittävästä tiloista, rauhasta ja hiljaisuudesta esimerkiksi koulutöiden tekemiseen. Materiaalinen hyvinvointi mahdollistaa myös asuminen alueella, jossa fyysiset, sosiaaliset ja institutionaaliset rakenteet, kuten laadukkaaksi koettu lähikoulu (Bernelius, 2013; Bernelius & Vilks, 2019) tukevat myönteistä kasvua ja kehitystä (Galster & Sharkey, 2017).

Taloudellisilla resursseilla voidaan tukea lapsen kouluttautumista sekä suurin että epäsuurin investoinnein. Suorilla investoinneilla tarkoitetaan materiaalihankintoja, sekä lukukausimaksuja, mutta niiden merkityksen voidaan, erityisesti toisen as-

teen koulutukseen osallistumisen tultua Suomessa velvoittavaksi ja materiaalien tämän myötä maksuttomiksi, katsoa olevan vähäinen. Epäsuorat investoinnit sen sijaan viittaavat lapsen taloudelliseen tukemiseen opintojen aikana, ja tulonmenetykseen, kun lapsi ei ole samaan aikaan töissä (Jaeger & Holm, 2007). Taloudellisen tuen puuttuessa lapset saattavat ajautua työmarkkinoille muita aiemmin (Albrecht & Albrecht, 2011). Köyhyysteesin mukaan juuri taloudellisten resurssien puute tulisi nähdä avaintekijänä huono-osaisen perhetaustan yhteydessä lapsen koulutukseen (esim. Bäckman & Nilsson, 2011).

Perheen sosiaalisella pääomalla viitataan sosiaaliin suhteisiin ja verkostoihin sekä jäsenyyksiin erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä, joiden kautta voi tarjoutua perheen tai siihen kuuluvien yksilöiden henkilökohtaisia pyrkimyksiä hyödyttäviä kontakteja, apua tai neuvoja (Coleman, 1988). Olemassa olevat sosiaaliset verkostot avaavat väylän uusiin verkostoihin, ja sosiaalisella pääomalla ja sen puutteella onkin taipumus kasautua. Esimerkiksi vähävaraisilla, työttömillä ja pitkäaikaissairailta on havaittu olevan muita vähemmän sosiaalista pääomaa (Sanaksenaho, 2006; Hanifi, 2012). Perhettä pidetään lasten sosiaalisen pääoman kivijalkana. Sosiaalinen pääoma perheessä ilmenee aikuisten ja lasten yhdessä vietetyssä ajassa ja vanhempien lapsiinsa kohdistamassa huomiossa (Coleman, 1988; Barker, 2012). Lapsen koulunkäynnin kannalta keskeinen sosiaalinen pääoma syntyy kaikissa suhteissa lasten, vanhempien ja opettajien välillä ja näiden suhteiden vahvuus on yhteydessä myös akateemisiin saavutuksiin (Bassani, 2008). Sosiaalisen pääoman on katsottu tuovan etuja erityisesti haavoittuvassa asemassa oleville lapsille ja nuorille (Schaefer-McDaniel, 2004; Barker, 2012) ja Colemanin (1988) mukaan sosiaalisilla verkostoilla on merkittävä rooli esimerkiksi taloudellisen tilanteen ylisukupolvisuudessa. Aiempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, että koulutuksen kentällä vastetta tuottaa erityisesti keskiluokkainen sosiaalinen pääoma (Ball, 2003; Reay, 2005b).

Kulttuurinen pääoma voidaan jakaa ruumiillistuneeseen, objektiiviseen ja institutionaaliseen pääomaan. Resurssipohjaisten mekanismien näkökulmasta keskeisiä ovat kulttuurisen pääoman objektiivinen ja institutionaalinen muoto. Objektiivisella kulttuurisella pääomalla viitataan konkreettisiin hyödykkeisiin, kuten oikeanlaisiin kirjoihin, taiteeseen tai soittimiin. Korkeakulttuurin harrastaminen, kuten kirjojen, teatterin, taidenäyttelyiden, elokuvien, klassisen musiikin ja oopperan kulutuksen (Bourdieu & Wacquant, 1995; Purhonen, 2014) on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi lukemiseen ja kielellisiin valmiuksiin ja parempaan abstraktien käsitteiden hallintaan (Sullivan, 2001) sekä korkeampiin arvosanoihin (Kalalahti ym., 2015). Institutionaalinen kulttuurinen pääoma ilmenee tutkinnoissa ja koulutustasossa. Boudon (1974) katsoo, että kulttuurisella pääomalla on lapsen koulunkäyntiin sekä primäärejä että sekundaareja vaikutuksia (ks. myös Jackson ym., 2007). Primääreillä vaikutuksilla viitataan kyvykkyyteen ja parempaan koulumenestykseen, jotka ovat seurausta perheiden taloudellisista ja kulttuurisista resursseista. Sekundaareilla vai-

kutuksilla sen sijaan viitataan koulutusta koskeviin valintoihin, jotka perustuvat sekä koulumenestykseen että perheen kulttuuriseen ja sosiaaliseen taustaan.

### 3.2.2 Stressipohjaiset mekanismit

Huono-osaisen perhetaustan yhteyttä lapsen koulutukseen selitetään myös stressiin liittyvillä mekanismeilla. Tällöin huono-osaisuuden yhteyden lapsen kouluhyvinvointiin tai saavutuksiin ei nähdä seurauksena yksinomaan resurssien puutteesta vaan myös siitä aiheutuneesta stressistä, joka heijastuu negatiivisesti toimintakykyyn niin fysiologisen, kognitiivisen kuin emotionaalisenkin terveyden ulottuvuuksilla. Stressiä voi aiheuttaa sekä huoli selviytymisestä että matala hierarkkinen asema. Selviytymistä koskeva stressi liittyy taloudelliseen toimeentuloon. Niukkuushypoteesin mukaan taloudellinen huoli voi aiheuttaa kognitiivisen kapasiteetin kaventumista ja tarkkaavaisuuden haasteita ohjatessaan huomion niukkuuden lähteeseen (Sharif & Mullainathan, 2013) ja ohjata yksilöä priorisoimaan välittömiä hyötyjä pitkän tähtäimen hyötyjen sijaan (Schilbach ym., 2016; De Bruijn & Antonides, 2021). Fysiologisena tilana stressi lisää alttiutta ärtyneisyyteen, voimakkaisiin tunnereaktioihin ja lisää alttiutta uhkaa korostaville tulkinnoille muiden ihmisten aikeista ja kasvojen ilmeistä ja voi johtaa sosiaaliseen vetäytymiseen (esim. McEwen, 1998; Gianaros & Manuck, 2010).

Taloudellisella niukkuudella on pysyviä negatiivisia fysiologisia ja psykologisia vaikutuksia lapsen kehitykseen. Niukkuuden on havaittu näkyvän lapsissa heikompana stressinsäätelynä (Saridjan, 2010; Ursache ym., 2015), jolla on yhteys myös muistiin ja kognitioihin (Willingham, 2012). Lisäksi taloudellinen niukkuus näkyy heikentyneenä tunnesäätelynä (Evans & Kim, 2013) ja heijastuu negatiivisesti lapsen sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin (Heckman ym., 2006; Borghans ym., 2008). Kaikki tämä voi vaikuttaa lapsen ja nuoren koulussa kokemaan hyvinvointiin ja akateemiseen menestykseen monin tavoin varhaisesta vaiheesta lähtien.

Vaikka varsinaisesta selviytymisestä ei olisi huolta, stressiä voi synnyttää myös heikko asema sosiaalisissa ja taloudellisissa hierarkioissa. Suhteellinen deprivatio viittaa puutteelliseen kykyyn päästä osalliseksi yhteiskunnassa tyypillisinä pidetyistä elämäntyyleistä (Townsend, 1979). Suhteellisen deprivatian teorian mukaan ympäristössä vallitseva elämisen standardi määrittelee kokemusta omasta tilanteesta (Runciman, 1966; Merton & Rossi, 1968). Heikko hierarkkinen asema voi vaikuttaa yksilön hyvinvointiin monin tavoin. Ajatuksen isänä voidaan pitää Marmotia (2004), joka Whitehall I- ja Whitehall II-tutkimustensa perusteella ja teoksessaan *Status syndrome* esitti, että köyhyyden ohella myös asema sosiaalisessa hierarkiassa itsessään voi sairastuttaa. Marmotin ajatuksiin ovat sittemmin nojanneet esimerkiksi Wilkinson ja Picket (2009) korostaessaan juuri suhteellisen eriarvoisuuden merkitystä sekä yksilön että yhteisön hyvinvoinnille. Hierarkkiseen asemaan liittyvän stressin on ha-

vaihtu heijastuvan kognitiiviseen suoriutumiskykyyn. *Stereotype threat*-teorian (Steele & Aronson, 1995) mukaan yksilö suoriutuu heikoimmin silloin, kun kokee pelkoa edustamaansa ryhmään liitetyn negatiivisen stereotypian vahvistamisesta. Teoria on saanut vahvistusta useista tutkimuksista (esim. Croizet & Claire, 1998; Harrison ym., 2006; Spencer & Castano, 2007).

Olemassa oleva tutkimus on osoittanut, että heikko asema hierarkiassa altistaa syrjinnälle (Thoits, 2010; Grollman, 2014; Walker, 2014) ja pienituloisten perheiden lapset kokevat muita useammin kiusaamista ja ulossulkemista (Attree, 2006; Ridge, 2011). Matala sosioekonominen asema näkyy arvostuksen ja huomioonpuutteen erityisesti verrattuna niihin lapsiin, jotka ovat sosiaalisen hierarkian huipulla (Fiske, 2010; Blader & Chen, 2014). Subjektiiivisella ulossulkemisen kokemuksella on havaittu olevan objektiivista syrjintää kuvaavia mittareita voimakkaampi kielteinen yhteys hyvinvointiin (Singh-Manoux ym., 2003). Lasten ja nuorten välisissä hierarkioissa merkitystä on erityisesti sellaisilla resursseilla, jotka on mahdollista tehdä näkyviksi ja materiaalisilla resursseilla on merkittävä rooli yhteisyyden tunteen luomisessa (Pugh, 2009; Buckingham, 2011; Fattore & Mason, 2017). Samankaltaiset resurssit liittävät ystäviä yhteen (Hakovirta & Rantalaiho, 2012) myös koulumaailmassa (Korkiamäki & Ellonen, 2011). Vertaishierarkioiden merkitystä tukee havainto, jonka mukaan taloudellinen huono-osaisuus heijastuu lasten käyttäytymiseen negatiivisesti vain niissä kouluissa, joissa huono-osaisuus on harvinaista (Bernburg ym., 2009). Puhtaasti materiaalisia seurauksia merkittävämpi taakka lapselle ja nuorelle voikin olla taloudelliseen huono-osaisuuteen liittyvä leima (Redmond, 2009).

Kolmas stressillä huono-osaisuuden ja lasten kouluhyvinvoinnin ja koulutussäätöjen välistä yhteyttä selittävä mekanismi liittyy vanhempien kokemaan stressiin ja sen vaikutuksiin vanhemmuuteen. Laajalti tutkimuksesta tukea saaneen perhestressimallin (Conger & Elder, 1994; Masarik & Conger 2017) mukaan matalaan sosioekonomiseen asemaan kytkeytyvä stressi heijastuu vanhempien hyvinvointiin kielteisesti ilmeten esimerkiksi ärtyneisyytenä ja masennusoireina (Katz ym., 2007; Conger & Elder, 2009; Webster-Stratton, 2010). Tämä lisää haasteita vanhempien välillä, mutta voi heijastua myös lapsen osakseen saamaan vanhemmuuteen vähentyneenä lämpönä ja responsiivuuksena ja lisääntyvänä ankaruutena, kontrolloivuuksena, autoritäärisyytenä ja rankaisevuutena (Stith ym., 2009; Conger ym., 2010; Ridge, 2011; Yang, 2015; Ayala-Nunes ym., 2016; Finegood & Blair, 2017). Tästä kaikesta on negatiivisia seurauksia lapsen kasvuun ja kehitykselle, tunne-elämälle ja mielenterveydelle (Chaudry & Wimer, 2016; Kaiser ym., 2017; Peverill ym., 2021). Taloudellisten haasteiden tiedetään vaikuttavan myös vanhemman ja lapsen välisen kiintymyssuhteen muotoutumiseen (esim. Brewin ym., 2005) ja kiintymyssuhteen on joissain tutkimuksissa havaittu heijastuvan myös opettajasuhteeseen (Sabol & Pianta, 2012; ks. kuitenkin Margo ym., 2022). Perheen resurssien puutteen ohella niukkuutta on usein myös ympäröivässä yhteisössä. Huono-osaisuuteen kytkeytyy usein

yksinhuoltajuutta, asumisolojen puutteellisuutta, turvattomuutta ja rikollisuutta (Chandler ym., 2022; Hoff ym., 2002), mikä voi voimistaa niukkojen resurssien yhteyttä vanhempien hyvinvointiin.

Yhteyttä perheen huono-osaisuuden ja vanhemmuuden välillä ei pidä silti ymmärtää deterministisenä. Huono-osaisuuden vaikutuksilta vanhemmuuteen voi suojata esimerkiksi vahva parisuhde (Patterson, 2002) tai muu sosiaalinen tuki (McConnell ym., 2011). Vanhemmilta saadun tuen sen sijaan tiedetään suojaavan lasta voimakkaasti huono-osaisuuden kielteisiltä vaikutuksilta hyvinvointiin (Crosnoe ym., 2010; Schofield ym., 2012). On havaittu, että myönteisen suhde vanhempiin selittää suuren osan pienituloisten perheiden nuorten koulukuuluvuuden kokemuksista ja koulumenestyksestä (Murray, 2009).

### 3.2.3 Identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät mekanismit

Resurssien ja stressin ohella huono-osaisuuden yhteyttä lasten kouluhyvinvointiin ja koulutussaavutuksiin voidaan selittää myös huono-osaisen identiteettiin ja itsetuntoon liittyvillä tekijöillä. Sosiaalisen identiteetin teorian (Tajfel & Turner, 1986) mukaan ihminen luo paitsi yksilöllisen identiteetin, myös ryhmäidentiteetin. Huono-osaisen identiteettiin voi liittyä negatiivisia kognitiiviseen kyvykkyyteen, kouluttautumisvalmiuksiin tai omiin mahdollisuuksiin liittyviä määreitä ja stereotyyppioita, jotka voivat toimia itseään toteuttavina ennusteina.

Ryhmäidentiteettiin liittyvä selitysmalli on saanut tukea myös empiirisestä tutkimuksesta. Reayn (2005a) mukaan huono-osaisen identiteetti muotoutuu työväenluokkaisten nuorten keskuudessa osin tiedostamattomaksi osaksi oppilaan minuutta ja koulukokemusta, ja siihen kytkeytyy arvottomuutta, häpeää ja riittämättömyyttä. Esimerkiksi arvosanojen yhteydessä koulutusvalintoihin (Silvennoinen ym., 2015), koulutussaavutuksiin (Jackson ym., 2007) ja koulutussaavutusten yhteydessä työelämässä saavutettuihin asemiin (Sirniö, 2016) on havaittu luokkakohtaisia eroja. Hyviä arvosanojakin saavat työväenluokkaiset lapset hakeutuvat keskinkertaisesti menestyviä keskiluokkaisia lapsia harvemmin korkeakouluihin ja heikon tai keskinkertaisen koulumenestyksen on työväenluokkaisissa perheissä havaittu olevan merkittävämpi syy olla hakeutumatta painotettuun opetukseen (Silvennoinen ym., 2015; Sepänen, 2006). Tämän on arveltu selittyvän itsevarmuuden puutteella, sillä pelkästään pääsykriteerien olemassaolon voidaan katsoa sisältävän nöyryytyksen ja torjutuksi tulemisen riskin (Reay & Ball, 1997).

Honnethin (1995) tunnustusteoriassa ihmisen minäkuvan, itseluottamuksen ja toimijuuden katsotaan rakentuvan ympäristön tarjoaman tunnustuksen varaan. Tunnustuksen puute voi murentaa minäkuvaa, aiheuttaa häpeää, heikentää kokemusta omasta arvokkuudesta ja kyvykkyydestä, ja siten passivoida ja rapauttaa toimijuuden tunnetta. Sosiaalisen oikeutuksen teorian (*social justification theory*) mukaan ihmi-

sillä on taipumus kehittää itsekäsityksiä, jotka oikeuttavat vallitsevat hierarkiat (Jost ym., 1994). Huono-osaisuutta kokevat voivat tällöin selittää heikkoa asemaansa henkilökohtaisilla puutteillaan rakenteellisten ja historiallisten tekijöiden sijaan. Matalan sosioekonomisen aseman onkin havaittu olevan yhteydessä heikompaan itsetuntoon (Kraus & Park, 2014). Mertonin periaatteen mukaan yksilö luopuu sellaisten asioiden tavoittelemisesta, joita ei koe mahdolliseksi saavuttaa (Merton, 1968). Huono-osaisuuden on havaittu näkyvän jo alakouluikäisissä lapsissa kavenneina odotushorisontteina ja matalampana itseluottamuksena (Koivusilta, 2017). Passiivisen luopumisen ohella voidaan myös emotionaalisesti irrottautua niiltä statusta määritteleviltä kentiltä, joilla menestymistä ei koeta todennäköiseksi. Esimerkiksi koulussa koetun syrjinnän on havaittu olevan yhteydessä vähäisempään koulutukselle annettuun henkilökohtaiseen merkitykseen (Eccles ym., 2006; Verkuyten & Thijs., 2004).

### 3.2.4 Sosiokulttuuriset mekanismit

Edellä esitellyt sosiaalipsykologiset näkökulmat ja teoriat korostavat huono-osaisen identiteetin, itsetunnon ja itsearvostuksen merkitystä koulutukseen orientoitumisessa ja kiinnittymisessä. Sosiologisissa ja kulttuuriantropologisissa teorioissa ilmiön katsotaan kumpuavan vielä syvemmälle juurtuneista, pitkälti tiedostamattomista orientaatioista, arvoista ja itsekäsityksistä.

Kulttuurisilla skeemoilla tarkoitetaan kognitiivisia, kulttuurisesti jaettuina, usein tiedostamattomia orientaatioita, jotka ohjaavat havaintoja, tulkintoja ja tapaa toimia maailmassa. Ne muokkaavat kokemusta siitä, mikä on totta, tärkeää, arvostettavaa, sopivaa ja ylipäättään mahdollista tietystä kulttuurisessa kontekstissa. (Strauss & Quinn, 1997; Vaisey, 2009.) Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma (Bourdieu, 1986) voidaan nähdä tuloksena kulttuuristen skeemojen omaksumisesta osaksi yksilön habitusta sosiaalistumisen myötä. Habitus on kokonaisvaltainen olemisen, havaitsemisen, suhtautumisen tapa ja tulkintakehys, jonka kautta yksilö orientoituu maailmaan ja ymmärtää oman paikkansa ja mahdollisuutensa siinä. Se leikkaa kognitiivisen, normatiivisen ja ruumiillisen ulottuvuuden ja muokkaa tunnetta toimijuudesta eri sosiaalisilla areenoilla. Habitus rakentuu suhteessa perheeseen ja sen asemaan yhteiskunnan sosiaalisissa kerrostumissa. Samaan yhteiskuntaluokkaan kuuluvat jakavat saman habituksen. Habituksen on katsottu juurtuvan yksilöön hyvin varhaisessa vaiheessa ja toimivan paljolti tiedostamattomassa jättäen hyvin vähän tilaa tietoisille rationaalisille valinnoille. Toisaalta Bourdieu katsoo habitusta voitavan myös asteittain uudenslaisissa ympäristöissä muuttaa. (Bourdieu, 1977.)

Koulutuksellinen habitus (Reay, 2004) sen sijaan viittaa positiiviseen orientaatioon koulua kohtaan. Henkilö, joka omaa koulutuksellisen habituksen näkee koulutuksella instrumentaalisen arvon lisäksi itseisarvoa. Kouluttautuneisuuteen liitetään

myönteisinä pidettyjä itsekurin, tarkkaavaisuuden, ahkeruuden ja itsehillinnän hyveitä, ja koulutuksellista habitusta omaavalla yksilöllä on halu identifioitua koulutautuneeksi (Nash, 2002). Kouluttautumattomuudessa ei tästä näkökulmasta katsottuna ole kyse jättäytymisestä jonkin parempana pidetyn ulkopuolelle, vaan erilaisista arvostuksista.

Kulttuuriset skeemat ja ruumiillistunut kulttuurinen pääoma välittyy vanhemmilta lapsille kasvatuksen kautta. Lareau (2002; 2003) kuvaa luokka-asemien mukaisia kasvatuseroja käsiteparilla tavoitteellinen kultivoiminen (*concerted cultivation*) ja usko luonnolliseen kasvuun (*natural growth*). Tavoitteellinen kultivoiminen viittaa kasvatustapaan, jossa lapsen kehitystä tuetaan tietoisesti ja aktiivisesti kouluinstituution odotuksia vastaavalla tavalla. Tavoitteellisen kultivoimisen keskeisiä piirteitä ovat keskusteleva kasvatustyyli (ks. myös Kalalahti, 2014), jonka kautta lapsi omaksuu keskiluokalle ominaiset puhe- ja käyttäytymistavat sekä kouluympäristössä palkitun ja kuuluvuuden tunnetta tukevan normatiivisen koodiston (Bernstein, 1971). Tavoitteelliseen kultivoimiseen liittyy oleellisesti myös vanhempien aktiivisuus kouluinstituution suuntaan. Keskiluokkaiset vanhemmat luovat ja ylläpitävät suhteita opettajiin, valvovat lapsen koulunkäyntiä ja neuvottelevat lapsen tarpeista ja eduista (ks. myös Kalalahti ym., 2015; Silvennoinen ym., 2015), ja mallintavat näin lapsilleen osallisuutta ja oikeutta tulla kuulluiksi, autetuiksi ja välitetyiksi. Kasvatustapaan liittyy myös runsas kognitiivisen stimulaation määrä kotiympäristössä, ohjelmoitumpi vapaa aika runsaine harrastuksineen (Lareau, 2002; 2003) sekä säännöllisemmät arjen rutiinit (Anderson, 2012; Ferreti & Bub, 2017).

Uskolla luonnolliseen kasvuun Lareau viittaa työväenluokkaisissa perheissä tyyppillisempään kasvatustyyliin, jossa lasten annetaan kasvaa enemmän omaehtoisesti, vailla ohjattua toimintaa. Kommunikaatio on usein autoritäärisempää ja lapsia kasvatetaan herkemmin komentamalla, jolloin lapset oppivat kuuntelemaan ja tottelemaan käskyjä. Myös vanhempien suhde kouluinstituutioon on alistuvampi, eivätkä vanhemmat luo suhteita kouluun keskiluokkaisten vanhempien tavoin. Lapsista voi kasvaa kuuliaisia, mutta heiltä puuttuu se normatiivinen koodisto, jota koulussa arvostetaan ja josta koulujärjestelmä palkitsee. (Lareau, 2002; 2003.)

Historiallisesti huono-osaisuuden ylisukupolvisuutta on pyritty selittämään myös köyhyyskulttuurin käsitteellä (Lewis, 1966). Köyhyyskulttuuriin liitetään sukupolvelta toiselle periytyvä sosiaalituririippuvuus ja tietämys tukijärjestelmästä (Dahl ym., 2014), immuniteetti sosiaaliturien varassa elämiseen liittyvälle stigmalle sekä koulutukseen ja työllistymiseen kannustavien roolimallien puute omassa lähiyhteisössä, jolloin koulutus ja työllisyys eivät statuksen ylläpitämiseksi ole välttämättömiä (Mood, 2004; Wiborg & Hansen, 2009). Alaluokan käsitettä on pyritty määrittelemään vastaavalla tavalla. Empiirinen todistusaineisto köyhyyskulttuurin olemassaolosta on kuitenkin rajoittunutta. Köyhyyskulttuuri on myös moraalisesti ja poliittisesti latautunut käsite, jolla on pyritty syyllistämään köyhiä omasta tilantees-

taan. Keskustelu köyhyys- tai riippuvuuskuulttuurista on ollut aktiivisempaa liberaaleissa hyvinvointivaltioissa, ei niinkään Pohjoismaissa.

### 3.2.5 Rakenteisiin liittyvät mekanismit

Kun huono-osaisuuden yhteyttä lasten kouluhyvinvointiin ja koulutussaavutuksiin selitetään rakenteellisilla mekanismeilla, koulu nähdään luonnostaan hierarkkisenä instituutiona, jossa lapsia luokitellaan ja asemoidaan. Kulttuurisen reproduktion teoriassa (Bourdieu & Passeron, 1990) koulujärjestelmä nähdään tasa-arvon tarjoajan sijaan olemassa olevien hierarkioiden ja valtarakenteiden uusintajana. Uusintaminen tapahtuu suosimalla ylempien luokkien normijärjestelmää ja toimintakulttuuria, jonka omaksuminen on alempien yhteiskuntaluokkien lapsille haasteellisempaa. Kulttuurin käsittäminen legitimiiksi peittää näkyvistä sen kytkeytymisen yhteiskuntaluokkien valtasuhteisiin. Näennäisen neutraalisti annettujen arvosanojen avulla yhteiskuntaluokat saavat kouluvuosien kuluessa koulujärjestelmässä akateemisten hierarkioiden muodon. Arvosanojen voidaan katsoa toimivan myös koulutuksesta syrjäyttämisen mekanismeina. (Bourdieu & Passeron, 1990.)

Koulujen onkin havaittu olevan keskiluokkaisuutta suosivia instituutioita (Lareau, 2003) myös Suomessa (Riitaoja 2013; Seppänen ym., 2015; Juva, 2019). Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmassa voidaan havaita suoraankin ilmaistuna ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä (Kallunki, 2023) ja koulun odotusten täyttäminen on helpointa ylempien yhteiskuntaluokkien, hyvät akateemiset ja sosiaaliset taidot omaavilla lapsille (Riitaoja, 2013; Juva, 2019). Opettajien on havaittu ymmärtävän huono-osaisista taustoista tulevien lasten tukemisen merkityksen yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamisessa ja huono-osaisuudesta pois pääsemisen mahdollistamisessa.

Lapsia ei usein opettajien taholta suoraan patologisoida, mutta ongelmat liitetään heidän koteihinsa ja osakseen saamaan vanhemmuuteen. (Huilla ym., 2021.) Opettajien on havaittu idealisoivan keskiluokkaista vanhemmuutta (Lareau, 2003; Metso, 2004), mutta luokka-asemaan liittyvät ihanteet jäävät herkästi tunnistamatta. Vaikka vanhempien passiivisuutta lastensa koulutyössä saatetaan kritisoida, kouluorganisaation on havaittu tuottavan ja ylläpitävän yhteiskuntaluokan mukaisia eroja siinä, miten erilaisia osallistumisen tapoja tunnustetaan ja arvotetaan (Kalalahti ym., 2015). Matalampi luokkatausta ja luokkaan liittyvät piirteet samaistetaan usein kritiikkittömästi huono-osaisuuteen, ja resurssien puutteen nähdään herkästi olevan yhteydessä vanhemmuuden käytäntöihin (Huilla ym., 2021). Vanhempien osallistumisen lapsen koulunkäyntiin on havaittu olevan yhteydessä opettaja-lapsisuhteen laatuun ja vähäisempään konfliktien määrään erityisesti suhteessa pienituloisista perheistä ponnistaviin lapsiin (Wyrick & Rudasill, 2009). Alempien yhteiskuntaluokkien lapset tai heidän koulunsa saattavat tällöin näyttäytyä epämiellyttävinä ja kartettavina

(Reay, 2004), eivätkä opettajat väistämättä ole immuuneja laajemmassa yhteiskunnassa eläville stereotyypioille liittyen huono-osaisuuteen (Harinen & Halme, 2012).

Olemassa oleva tutkimus osoittaa, että opettajat arvioivat matalan sosioekonomisen taustan omaavia oppilaita negatiivisemmin ja tarjoavat heille vähemmän positiivista huomiota ja vahvistusta kuin korkean sosioekonomisen taustan oppilaille (Auwarter & Aruguete, 2008; Pit-ten Cate & Glock, 2018; Doyle, 2023). On esimerkiksi havaittu, että samanlainen käytös saatetaan tulkita aktiivisuutena tai levottomuutena riippuen, onko kyse painotetun opetuksen vai yleisopetuksen oppilaasta (Luoma, 2024). Opettajan suhtautuminen vaikuttaa lasten näkemyksiin itsestään ja siihen, millainen kuva heille muodostuu omista mahdollisuuksistaan koulumaailmassa (Friedrich ym., 2015). Pygmalion-ilmiö (Rosenthal & Jacobson, 1968) viittaa prosessiin, jossa opettajan myönteiset odotukset oppilaan kyvykkyydestä vaikuttavat opettajan oppilaalle antamaan tukeen ja kannustukseen mikä johtaa oppilaan itsearvostuksen ja motivaation kasvuun ja tämän myötä parempaan suoriutumiseen. Golem-ilmiötä voidaan kuvata tämän vastakohtana: Se viittaa prosessiin, jossa opettajan kielteiset odotukset heijastuvat vähäisempänä tukena ja kannustuksena oppilaalle, mikä johtaa heikentyneeseen itsetuntoon ja motivaatioon ja lopulta suorituskykyyn. Lapset omaksuvat koulun arvioita kyvykkyydestään päivittäisten rutiinien ja institutionaalistuneiden käytäntöjen kautta (Lahelma ym., 2022). Opettajan suhtautumisen lapseen on havaittu heijastuvan myös vertaisarvioihin (Kasanen, 2003; Sabol & Pianta, 2012) erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka ovat vailla vanhempien tukea (Pianta ym., 2003).

### 3.2.6 Kohti kokonaisymmärrystä

Edellä esitettyjä, huono-osaisuuden lapsen kouluhyvinvointiin ja koulutuksellisiin saavutuksiin yhdistäviä mekanismeja ei tule ymmärtää toisistaan erillisinä, vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä ja osin päällekkäisinä tarkastelukulmina, jotka yhdessä muodostavat kokonaiskuvan ilmiöstä. Mekanismissa voidaan nähdä eroavan toisistaan siinä, kuinka syvälle ilmiön taustalla olevat syyt paikannetaan ja millaisina nähdään keinot eriarvoisuuden purkamiseksi ja koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi.

Kun yhteyttä selitetään eroilla resurssien määrällä, keinona koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseen nähdään resurssivajeiden paikkaaminen huono-osaisuutta kokevissa perheissä. Tästä näkökulmasta kulttuurinen ja sosiaalinenkin pääoma, taloudellisen ohella, ymmärretään resursseina, joita voidaan lisätä esimerkiksi kulttuurikokemusten saavutettavuutta parantamalla, osallistavia yhteisöjä luomalla sekä pääsyä harrastus- ja vapaa-ajan toimintaan tasa-arvoistamalla. Kun yhteyttä selitetään stressillä, eriarvoisuuden ilmiön syy nähdään astetta syvemmällä, itseään ylläpitävässä kehässä, jossa stressi heikentää toimintakykyä ja kapasiteettia hyödyntää tarjolla olevia resurs-

seja. Tällöin ilmiön purkamisen katsotaan edellyttävän paitsi resurssien lisäämistä, myös stressin vaikutusten lievittämistä ja jo syntyneiden haittojen korjaamista. Huono-osaisen identiteettiin ja itsetuntoon nojaavat selitykset paikantavat koulutuksellisen eriarvoisuuden syyt edelleen syvemmälle yksilön itsekokemukseen, sisäistettyyn huononmuuden tunteeseen ja huono-osaisen identiteettiin, joka ohjaa valintoja ja rajaa tulevaisuuden odotuksia. Tällöin ratkaisuna pidetään tietoisuuden lisäämistä esimerkiksi sosioedukaation keinoin (ks. esim. Shaia ym., 2019). Sosiokulttuurisissa selityksissä ilmiön juuret nähdään vielä syvemmällä, yksilön sisäistämässä kulttuurisissa skeemoissa, ruumiillistuneessa kulttuurisessa pääomassa ja habituksessa. Vaikka skeemat ymmärretään suhteellisen pysyvinä, niiden muovautumiseen voidaan vaikuttaa altistamalla yksilöitä vaihtoehtoisille ajattelu- ja toimintamalleille pitkäjänteisesti. Rakenteelliset mekanismit eroavat edellisistä siinä, että ne paikantavat koulutuksellisen eriarvoisuuden syyt kouluympäristöön, siellä vallitseviin stereotypioihin sekä normatiivisiin, luokitteleviin käytäntöihin, joiden kautta asemia uudelleen tuotetaan. Ilmiön purkamisen katsotaan tällöin edellyttävän institutionaalisten käytäntöjen kriittistä tarkastelua, tietoisuuden lisäämistä rakenteellisesta eriarvoisuudesta ja koulun aktiivista ja tietoista työtä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Yhteenvedo mekanismeista on esitetty taulukossa 1.

Mekanismien tarkastelu sen mukaan, mille syvyystasolle ne paikantavat tarkasteltavan ilmiön syyt, herättää pohdintaa siitä, voidaanko niiden katsoa muodostavan myös kehämäisen, asteittain syvenevän jatkumon, jossa mekanismit seuraavat ja tuottavat toinen toisiaan ja näin ylläpitävät koulutuksellisen eriarvoisuuden ylisukupolvista kierrettä. Tulkinnaalle on löydettävissä tukea aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Resurssien puutteen tiedetään aiheuttavan stressiä sekä arjen selviytymiseen että hierarkkiseen asemaan liittyen (Spencer & Castano, 2007; Sharif & Mullainathan, 2013). Stressillä on laaja-alaisia vaikutuksia yksilön toimintakykyyn niin kognitiivisella, sosiaalisella kuin emotionaalisellakin tasolla. Pitkittynyt stressi voi vääristää minäkuvaa, ja tunnustuksen puute, sekä emotionaalisella että sosiaalisella ulottuvuudella, voi murentaa minäkäsitystä ja johtaa häpeän tunteisiin, vetäytymiseen ja passiivisuuteen (Jost ym., 1994; Honneth, 1995). Tällaisessa tilanteessa yksilö voi Mertonin (1968) kuvaamalla tavalla emotionaalisesti irrottautua niiltä statusta määritteleviltä kentiltä, joilla menestymistä ei koe mahdolliseksi ja joilla nöyryytyksen riski on olemassa. Kulttuurinen skeema, jossa koulutusta ei pidetä tavoittelemisen arvoisena, voi olla sopeutumisstrategia perheessä, suvussa tai yhteisössä, jossa koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet ovat jo sukupolvien ajan näyttäytyneet saavuttamattomina. Konkreettisena esimerkkinä voidaan mainita usein erityisesti työväenluokkaisten miesten ja poikien keskuudessa esiintyvä kouluvastainen kulttuuri (Jha ym., 2017). Koulun normatiiviset ja kulttuuriset rakenteet vastaavat tällaiseen habitukseen usein toiseuttamalla, mikä edelleen heikentää pääsyä erilaisiin resursseihin ja näin uusintaa ylisukupolvista koulutuksellista eriarvoisuutta.

Taulukko 1. Jäsenyksen ylisukupolvisien siirtymien mekanismeista.

	<b>RESURSSI- POHJAISET MEKANISMIT</b>	<b>STRESSIPOHJAISET MEKANISMIT</b>	<b>IDENTITEETTIIN JA ITSETUNTOON LIITTYVÄT MEKANISMIT</b>	<b>SOSIO- KULTTUURISET MEKANISMIT</b>	<b>RAKENTEELLISET MEKANISMIT</b>
<b>ILMIÖN SYVYYS</b>	Pinta: ilmiötä selittää resurssien puute	Keskisyvä: ilmiötä selittävät stressin aiheuttamat haasteet fysiologisen, kognitiivisen ja emotionaalisen toimintakyvyn alueilla	Syvä: ilmiötä selittää ja ylläpitää sisäistetty huonomuus ja huono-osaisen identiteetti	Erittäin syvä: ilmiötä selittävät kulttuuriset skeemat, normit ja arvostukset	Erittäin syvä: ilmiötä selittää koulutusjärjestelmässä rakenteellisesti tapahtuva hierarkioiden ja asemien uudelleen tuottaminen
<b>RATKAISU</b>	Resurssien lisääminen huono-osaisuutta kokevissa perheissä	Resurssien lisääminen ja stressin vaikutusten lievittäminen ja korjaaminen	Tietoisuuden lisääminen, sosioedukaatio	Alvistaminen erilaisille kulttuurisille skeemoille	Tietoisuuden lisääminen yhteiskunnassa, stereotyyppien, hierarkioiden ja sortavien rakenteiden purkaminen
<b>KESKEISIÄ TEORIOITA JA KÄSITTEITÄ</b>	-Bourdieu (1986): Objektiivinen ja institutionaalinen kulttuurinen pääoma -Köyhysteesi	-Sharif & Mullaianthan (2013): Niukkuushypoteesi -Marmot (2004): Status syndrome -Steele & Aronson (1995): Stereotype threat -teoria -Conger & Elder (1994): Perhestressimalli	-Tajfel & Turner (1986): Sosiaalisen identiteetin teoria -Jost (1994): Sosiaalisen oikeutuksen teoria -Honneth (1995): Tunnuusteoria	-Quinn & Strauss (1997): Kulttuuriset skeemat -Bourdieu (1977; 1986): Habitus ja ruumiillistunut kulttuurinen pääoma -Reay (2004): Koulutusellinen habitus -Lareau (2003): Concentrated cultivation -Lewis (1966): Köyhyyshenkki	-Bourdieu & Passeron (1990): Kulttuurisen reproduktion teoria -Rosenthal & Jacobson (1968): Pygmalion-ilmiö

### 3.3 Sukupuolen merkitys ilmiössä

Ymmärrystä huono-osaisuuden yhteydestä lasten kouluhyvinvointiin ja koulupu-dokkuuden riskiin voidaan syventää tarkastelemalla ilmiötä vielä sukupuolen näkö-kulmasta. Sosiaalinen liikkuvuus on voimakkaampaa naisten kuin miesten keskuu-dessa (OECD, 2015; Bukodi & Paskov, 2020), ja naisten sosiaalisen liikkuvuuden on katsottu selittyvän ennen kaikkea naisten voimakkaasti kasvaneella koulutusta-solla (Breen ym., 2010). Naiset kouluttautuvat lähes kaikkialla keskimäärin miehiä korkeammin (Buchmann ym., 2008; Barro & Lee, 2013; OECD, 2015) ja ero näkyy jo toisen asteen tutkinnon suorittamisessa (Aud ym., 2010; Bradley & Renzulli, 2011, McNeal, 2011), myös Suomessa: Siinä missä tytöistä vaille toisen asteen tut-kintoa jää vuosittain 12 prosenttia poikien keskuudessa luku on 17 prosenttia (Ope-tushallitus, 2024).

Sytä sukupuolten välisille eroille on useita ja niiden tiedetään kehittyvän pitkän ajan kuluessa. Tyttöjen sosiaalinen ja biologinen kehitys on tyypillisesti poikia var-haisempaa (Downey & Vogt Yuan, 2005) ja pojilla esiintyy useammin erilaisia ke-hityksellisiä viiveitä ja neuroepätyypillisyyttä (Kuusi ym., 2009). Tytöt ovat keski-määrin poikia kouluvalmiimpia niin sosiaalisella kuin kognitiivisella ulottuvuudella (Tach & Farkas, 2006; Owens, 2016), ja nämä erot kasvavat kouluvuosien kuluessa (Entwisle ym., 2005; DiPrete & Jennings, 2012). Varhaisten kehitys- ja käytöshaas-teiden yhteys koulumenestykseen ja arvosanoihin näyttäytyy myös heikompana tyt-töjen kuin poikien keskuudessa (Owens, 2016). Tytöt menestyvätkin koulussa lähes kaikilla mittareilla poikia paremmin (Voyer & Voyer, 2014; Buchmann ym., 2008). Suomessa tasoero oppimistuloksissa tyttöjen ja poikien välillä on yksi OECD-maiden suurimmista, ja osaamistason lasku on pojilla ollut jyrkempää kuin tytöillä niin lukutaidossa kuin luonnontieteissäkin (Encinas-Martín & Cherian, 2023; Hiltu-nen ym., 2023). Heikon koulumenestyksen on lisäksi havaittu olevan merkittävämpi koulusta pois työntävä tekijä poikien kuin tyttöjen keskuudessa (Borgna & Struffo-lino, 2017).

Tyttöjen ja poikien väliset erot arvosanoilla mitatussa koulumenestyksessä on havaittu suuremmiksi kuin erot kognitiivisissa testeissä. Erojen arvosanoissa onkin katsottu selittyvän ensisijassa eroilla sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä. Tyt-töjen on toisinaan havaittu olevan poikia motivoituneempia, näkevän enemmän vai-vaava koulutyössä ja suhtautuvan niin koulutyöhön (Lam ym., 2012; Heyder & Kes-sels, 2017) kuin itseensä oppijoina myönteisemmin (Huisman, 2006). Toisaalta poi-kien itseluottamus matemaattisessa osaamisessa on havaittu tyttöjä korkeammaksi (Pöysä & Kupiainen, 2018). Tyttöjen on havaittu reagoivan osaamisen haasteisiin poikia harvemmin häiriökäyttäytymisellä (Trzesniewski ym., 2006). Häiriökäyttäy-tyminen on yleisempää poikien kuin tyttöjen keskuudessa ja pojat tulevat tyttöjä use-amminkin sanktioituiksi koulussa (Kuusi ym., 2009; Hascher & Hagenauer, 2010).

Sosiaalisten ja käytöksellisten taitojen hallitseminen sekä edistää oppimista että parantaa opettajien arvioita (Downey & Vogt Yuan, 2005; DiPrete & Jennings, 2011). Tytöt raportoivat myös keskimäärin poikia korkeampaa koulukuuluvuuden kokemusta (Kämppe ym., 2008; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Hughes ym., 2015; Allen ym., 2018). Joissain tutkimuksissa ero on kuitenkin näyttäytynyt myös päinvastaisena (Palikara ym., 2025). Kämppe ym. (2008) havaitsivat tyttöjen samanaikaisesti arvioivan kouluun kuulumisen kokemuksia poikia myönteisemmin, mutta kokevan yksinäisyyttä poikia useammin. Samassa tutkimuksessa pojat arvioivat itsetuntonsa tyttöjä paremmaksi.

Poikia koskevaa huolipuhetta on joissain näkemyksissä pidetty ylikorostuneena. Vaikka sukupuolten väliset erot koulutuksessa ovat todellisia, merkittävimmät eriarvoisuuden rajat piirtyvät sosioekonomisen aseman ja etnisen taustan mukaan. Poikasukupuoleen kiinnittyneen huolipuheen on arveltu suuntaavan kielteisellä tavalla huomion toisaalle esimerkiksi taloudellisesta ja rodullistamalla tuotetusta eriarvoisuudesta (Lahelma ym., 2020.) Sukupuolittuneet stereotypiat koskien poikien osaaamista, koulumyönteisyyttä tai sitoutuneisuutta alkavat herkästi myös toimia itseään toteuttavina ennusteina muokaten sitä, miten poikien käyttäytymistä tulkitaan ja millaisia vaatimuksia heihin kohdistetaan (Lahelma, 2004; Gordon, 2004). *Stereotype threat* -teorian mukaisesti sukupuoleen liitetyn kielteisen stereotypian on havaittu heikentävän poikien suoriutumista (Hartley & Sutton, 2013). Huolimatta poikien tyttöihin nähden merkittävästi heikommasta osaamistasosta, on poikien keskiarvo Suomessa kuitenkin OECD-maiden korkeimpia (Hiltunen ym., 2023). Syynä eroon voitaisiin siis tulkita olevan ensisijaisesti tyttöjen erinomainen osaamistaso poikien heikon osaamisen sijaan. Suomalaistytöjen poikkeuksellisen korkea osaamistaso tulisi nähdä voimavarana, mutta sukupuoleen liittyvässä huolipuheessa korostuu tilanteen ongelmallisuus. Lisäksi huomiotta voivat kokonaan jäädä heikoiten pärjäävät tytöt. On tärkeää muistaa ryhmien sisäisen vaihtelun olevan lopulta niiden välistä vaihtelua suurempaa (Rautopuro & Juuti, 2018) ja ettei suuri osa pojista eroa osaamisessaan suuresta osasta tyttöjä (Pöysä & Kupiainen, 2018).

### 3.3.1 Huono-osaisuus, koulu ja sukupuoli

Sukupuolten välisen kuilun koulumenestyksessä on havaittu syvenevän siirryttäessä ylemmistä sosiaaliluokista alempiin (Entwisle ym., 2007; Chetty ym., 2016; Autor ym., 2023). Koulussa huono-osaisuus ennustaa kurinpidollisia ongelmia ja häiriökäyttäytymistä (Entwisle ym., 2007; Autor ym., 2019) sekä kasvattaa riskiä koulusta erottamiseen (Lei & Lundberg, 2020) voimakkaammin poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Lisäksi huono-osaisuus näkyy vahvemmin poikien kuin tyttöjen lukutaidossa (Entwisle ym., 2007), kognitiivista kyvykkyyttä mittaavissa testeissä (Autor ym., 2019), todennäköisyydessä luokan kertaamiseen (Alexander ym., 2003), koulutuk-

sellisissa tavoitteissa (Lei & Lundberg, 2020) ja koulutussaavutuksissa (Mensah & Kiernan, 2013; Brenøe & Lundberg, 2016; Autor ym., 2019).

Pojat ovat haavoittuvampia myös huono-osaisen asuinalueen yhteydelle koulu-menestykseen, motivaatioon, käytöshaasteisiin, koulusta erottamisen riskiin ja koulutussaavutuksiin (Mensah & Kiernan, 2013; Owens, 2016; Lei & Lundberg, 2020). Myös koulun keskimäärin heikot arvosanat kasvattavat kuilua tyttöjen eduksi (Autor ym., 2019). Huono-osaisella kasvuympäristöllä, liittyi se kotiin, kouluun tai naapurustoon, näyttää siis olevan voimakkaampi negatiivinen vaikutus poikien kuin tyttöjen koulutukseen liittyviin lopputulemiin.

Sukupuolten mukaisia eroja yksittäisten huono-osaisuustekijöiden yhteydessä koulutuksellisiin lopputulemiin on tutkittu harvoin. Taloudellisen huono-osaisuuden on kuitenkin joissain tutkimuksissa havaittu heijastuvan voimakkaammin poikien kuin tyttöjen hyvinvointiin, kouluvalmiuteen, akateemisiin taitoihin, käytöksellisiin haasteisiin sekä itsetuntoon (Obradović ym., 2010; Autor ym., 2019), ja koulutussaavutuksiin (Entwisle ym., 2007; Chetty ym., 2016). Toisaalta sen on joissain tutkimuksissa havaittu aiheuttavat tytöille poikia enemmän emotionaalista stressiä (Conger ym., 1999). Myös vanhempien työttömyyden on havaittu heijastuvan korostuneemmin poikien kuin tyttöjen varhaiseen oppimiseen ja eron on arveltu kumuloituvan ajan myötä (Mensah & Kiernan, 2010). Edelleen vanhempien koulutustaso ennustaa voimakkaammin poikien kuin tyttöjen koulutussaavutuksia (Autor ym., 2016; Autor ym., 2019) ja koulupudokkuuden riskiä (Borgna & Struffolino, 2017).

Myös vanhemman sukupuolella on ilmiössä aiemman tutkimuksen mukaan merkitystä. Useissa tutkimuksissa on havaittu nimenomaan isien työttömyyden olevan äitien työttömyyttä merkittävämpi riskitekijä lapsen akateemiselle menestykselle ja koulutuksellisille saavutuksille (Bratberg ym., 2008; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Rege ym., 2011). Joissain tutkimuksissa on saatu myös päinvastaisia tuloksia (Hérault & Kalb, 2016). Sen sijaan äidin koulutustaso näyttäytyy melkein poikkeuksetta isän koulutustasoa merkittävämpänä lasten kehityksellisiä ja koulutuksellisia lopputulemia ennustavana tekijänä (Autor ym., 2016; Erola ym., 2016; 2019). Esimerkiksi Nagin (2001) havaitsi vain äidin koulutustasolla olevan ennustusvoimaa liittyen pojan aggressiivisuuteen, mikä mahdollisesti kuvastaa äitien keskeistä roolia lasten soioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta.

Sukupuoliroolimallihypoteesissa tyttöjen oletetaan pyrkivän orientaatioissaan koulutusta kohtaan samankaltaisuuteen äitinsä ja poikien isänsä kanssa (Acock & Yang, 1984; Raley & Bianchi, 2006). Tällöin voitaisiin ajatella erilaisilla isän huono-osaisuutta kuvastavilla tekijöillä olevan suurempi merkitys pojille ja äitien tytöille. Isien koulutustasolla ja ammattiasemalla on havaittu olevan merkittävä rooli juuri poikien kouluttautumisen kannalta (Marks, 2008; DiPrete & Buchmann, 2013). Brenøe ja Lundberg (2016) havaitsivat tanskalais tutkimuksessa äidin koulutustason

hyödyttävän erityisesti tyttäriä ja isän poikia. Kokonaisuudessaan hypoteesi on saanut melko vähän empiiristä tukea.

### 3.3.2 Sukupuolten välisiä eroja selittävät mekanismit

Poikien suurempaa haavoittuvuutta huono-osaisuudelle on selitetty monin tavoin. Johtuen biologisesta takamatkastaan he saattavat lähtökohtaisesti tarvita tyttöjä enemmän kodin resursseja ja tukea (Bertrand, 2011). Huono-osaisuuteen liittyvä resurssien puute voi siksi heijastua erityisesti poikien hyvinvointiin. Esimerkiksi vanhemmuus- ja kasvatuskäytännöillä on suurempi merkitys pojille kuin tyttärille (Bertrand & Pan, 2013), mutta vanhemmat, joilla on alempi luokka-asema, eivät välttämättä kompensoi biologista takamatkaa vanhemmuuskäytännöillään (Else-Quest ym., 2006; Schmitt ym., 2008). On myös saatu viitteitä siitä, että erityisesti äidit kohdistavat vähemmän tukea pojilleen kuin tyttärilleen. Yksinhuoltajaäidit viettävät enemmän aikaa tyttäriensä kanssa ja raportoivat kokevansa vähemmän emotionaalista läheisyyttä poikiensa kanssa (Bertrand & Pan, 2013). Lisäksi äitien on havaittu lukevan ja keskustelevan kirjoista ja tarinoista tyttäriensä kanssa poikia enemmän. Keskustelut sisältävät myös enemmän kehuja ja kannustusta tyttärille kuin pojille. (Porche ym., 2004.)

Yksinhuoltajaperheiden on arvioitu olevan erityisen haastavia kasvuympäristöjä pojille. Kahden vanhemman perheissä kasvaviin poikiin nähden yksinhuoltajaperheiden pojilla on kaksinkertainen riski heikkoon koulumotivaatioon, häiriökäyttäytymiseen ja koulusta erotetuksi tulemiseen. (Bertrand & Pan, 2013; Lei & Lundberg, 2020.) Yksinhuoltajaperheessä kasvaminen on myös vahvemmin negatiivisessa yhteydessä poikien kuin tyttöjen koulutussaavutuksiin (Doherty ym., 2015; Riphahn & Schwientek, 2015) ja koulutuksen keskeyttämiseen (Buchmann & DiPrete, 2006). Tämä voi johtua paitsi siitä, että pojat ovat haavoittuvampia vanhempien ajan ja taloudellisten resurssien vähäisyydelle, myös siitä, että heiltä yksinhuoltajaperheissä useimmiten puuttuu samaa sukupuolta edustava roolimalli (Autor & Wasserman, 2013). Toisaalta isättömyyden on ainoastaan katsottu heijastuvan tyttöihin ja poikiin eri tavoin: pojilla ulkoiseen käyttäytymiseen, tytöillä masennusriskiä lisäten ja itse-raportoitua terveyttä heikentäen (Lundberg, 2017; Slade ym., 2017).

Poikien suurempaa haavoittuvuutta huono-osaisuudelle on selitetty myös mie-elättäjämallilla ja materiaalisen hyvinvoinnin merkityksellä miesten välisissä statushierarkioissa. Vaikka työ, taloudellinen menestys ja itsenäisyys ovat tärkeitä myös naisille (Danziger & Ratner, 2010), miesten roolin sukupuolisopimuksessa ja maskuliinisuuden katsotaan usein erityisellä tavalla kietoutuvan työhön, rahan ja ansaintaan (Damantas & Myers, 2015). Suomessa köyhyyttä kokevien miesten on havaittu tuntevan naisia syvempää arvottomuutta (Isola ym., 2019). Tämä voi heijastua poikiin suoraan tai välillisesti heidän isiensä kautta. Pojat voivat omaksua nämä nor-

mit varhaisessa vaiheessa ja statuskampailussa tärkeiden resurssien puute voi siksi johtaa stigmatisoitumiseen ja itsetunto-ongelmiin. Sosioekonominen deprivatio ilman mahdollisuutta parantaa asemaansa voi saada nuoret miehet reagoimaan maskuliinisuuttaan korostamalla, mikä altistaa heidät monenlaisille riskeille (esim. Brozo, 2019).

Menestyneeseen maskuliinisuuteen liitetään usein sosiaalisen dominanssin, itsenäisyyden, kilpailullisuuden ja kontrollin kaltaisia määreitä. Yksi keskeinen selitysmalli sukupuolten välisille eroille liittyy poikien mahdollisesti tyttöjä voimakkaampaan statushakuisuuteen. Merkittävää empiiristä näyttöä ilmiöstä tarjoaa *Moving to Opportunity* -tutkimus, jossa on tarkasteltu, miten muutto huono-osaiselta asuinalueelta parempiosaiselle vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja koulutussaavutuksiin. Tutkimuksissa on toistuvasti havaittu tyttöjen hyötyvän asuinympäristön muutoksesta, mutta poikien keskuudessa lopputulemat ovat neutraaleja tai jopa kielteisiä lähtötilanteeseen nähden (Kling, ym., 2007; Leventhal & Dupéré, 2011; Osypuk ym., 2012; Kessler ym., 2014). Sukupuolten välisiä eroja näyttäisivät selittävän useat kulttuuriset ja sosiaaliset mekanismit, jotka liittyvät poikien vaikeuksiin sopeuttaa aiemmassa elinympäristössään omaksumansa kulttuurinen pääoma ja maskuliinisuuden esittämisen tavat suotuisasti uuteen ympäristöön (Kling ym., 2007). Poikien keskuudessa esiintyy myös suurempaa painetta osoittaa lojaaliutta lähtöyhteisölleen, mikä myös voidaan tulkita statusstrategiana (Clampet-Lundquist ym., 2006).

Hegemoniseen maskuliinisuuteen liitetyt ihanteet saattavat olla ristiriidassa koulussa vaaditun käyttäytymisen kanssa. Koulussa arvostettu lukeminen ja muut näennäisen passiiviset toimet saatetaan mieltää feminiiniseksi (Jha ym., 2017). Kouluoiretoitunut työväenluokkataustainen poika voidaan näin leimata epämaskuliiniseksi (Asp-Onsjö & Öhrn, 2015). Tämä voi johtaa kouluvastaiseen kulttuuriin erityisesti niiden poikien keskuudessa, joilla on vaikeuksia saavuttaa koulutuksellista menestystä (Connolly, 2006; Bukodi & Paskov, 2020). Työväenluokkaiset isät voivat tiedostamattaan vahvistaa tällaista kehityskulkua, jos koulu ei koskaan ollut maskuliinisen voiman lähde heille itselleen (Jha ym., 2017). Alemmissa yhteiskuntaluokissa vanhempien onkin havaittu odottavan tyttäriltään parempaa koulumenestystä kuin pojilta. Vastaavaa eroa ei ole havaittu ylemmissä yhteiskuntaluokissa (Entwisle ym., 2007) ja sukupuoliroolikäsitysten on kaikkiaan arveltu olevan vähemmän konservatiivisia (Buchmann & DiPrete, 2006).

Myös koulun sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet voivat selittää huono-osaisuuden voimakkaampaa yhteyttä poikien kuin tyttöjen kokemuksiin ja menestykseen koulumaailmassa. Joissain näkemyksissä koulua ja sen normijärjestelmää pidetään feminiinisen kulttuurin dominoimana (Downey & Vogt Yuan, 2005; Autor ym., 2019). Tyttötyypillisenä pidetty käytös tulee usein palkituksi arvosanoissa (Hanna & Linden, 2012), jotka eivät aina korreloi kompetenssin tai osaamisen kanssa (Randall & Engelhard, 2010; Cornwell ym., 2013; Protivínský & München, 2018; Lehti &

Laaninen, 2024). Tyttösukupuoli voi täten toimia kompensoivana tekijänä matalasta sosioekonomisesta asemasta ponnistavien lasten keskuudessa (Buchmann & DiPrete, 2006; Buchmann ym., 2008) siinä missä poikatyypillinen tai poikatyypilliseksi tulkittu käytös voi sulkea ovia oppimismahdollisuuksiin (Duncan ym., 2007; DiPrete & Jennings, 2012). Pienetkin erot arvioinnissa koulupolun alkuvaiheessa saattavat kasvaa suuriksi eroiksi myöhemmin.

Häiriökäyttäytymisen on myös havaittu heijastuvan poikien arvosanoihin tyttöjen arvosanoja negatiivisemmin (Entwisle ym., 2007) ja johtavan poikien keskuudessa ankarampiin kurinpitotoimiin (Skiba ym., 2014). Opettajilla on myös havaittu olevan erilaisia käyttäytymiseen liittyviä odotuksia tytöille kuin pojille (Banse ym., 2010). Sukupuolittuneet stereotyyptit ja sosialisatioprosessit kodin lisäksi kouluissa voivat näin toimia itseään toteuttavana ennusteena ja johtaa poikien systemaattiseen alisuoriutumiseen (Gordon, 2004; Lahelma, 2004; Lavy, 2008; Jha & Pouezevara, 2016). Lehti ja Laaninen (2024) havaitsivat poikien arvosanojen olevan matalan sosioekonomisen profiilin kouluissa erityisen suurella ristiriidalla heidän kognitiivisen kyvykkyytensä kanssa. On mahdollista, että opettajat liittävät tällaisissa kouluissa poikien käyttäytymisen herkemmin työväenluokkaiseen poikatapaisuuteen silloinkin, kun siihen ei olisi aihetta. Sukupuolten välinen ero arvosanoissa näyttäytyy matalan sosioekonomisen profiilin kouluissa kaikkein voimakkaimpana (Legevie & DiPrete, 2012). Syitä sukupuolten välisille eroille on etsitty myös opettajakunnan naisvaltaisuuudesta. Joissain tutkimuksissa poikien onkin havaittu hyötyvän samaa sukupuolta edustavasta opettajasta (Dee, 2005), mutta toisissa sillä ei näyttäisi olevan merkitystä (Marsh ym., 2008; Krkovic ym., 2014).

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys huono-osaisuuden voimakkaasta ja sitkeästä yhteydestä koulupudokkuuteen ja laajemmin koulutuksellisiin saavutuksiin. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus on antanut viitteitä myös huono-osaisuuden negatiivisesta yhteydestä koulussa koettuun kuuluvuuteen sekä opettaja- ja vertaissuhteisiin. Tutkimuksen tavoitteena on, paitsi tarkastella mainittuja yhteyksiä suomalaisen hyvinvointivaltion kontekstissa, myös syventää ymmärrystä yhteyksien taustalla olevista mekanismeista ja ilmiön syistä. Aiempi tutkimustieto antaa viitteitä useista mahdollisista mekanismeista yhteyksien taustalla. Mekanismit liittyvät paitsi kodin resurssipuutteisiin ja niiden vaikutukseen lapseen ja lapsen omaksumaan sosiokulttuuriin, myös koulussa vallitseviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin, siis siihen, miten huono-osaisuus koulukontekstissa ja koulun sosiaalisissa suhteissa merkityksellistyy. Aiempi tutkimustieto antaa myös viitteitä poikasukupuolesta haavoittuvuustekijänä jokaisen eritellyn mekanismin ulottuvuudella.

Tutkimus rakentuu kolmen osatutkimuksen varaan. Osatutkimuksissa tarkastellaan perheen huono-osaisuuden yhteyttä kokemukseen opettaja- ja vertaissuhteista, kokemukseen kuuluvuudesta luokkayhteisössä ja lapsen koulupudokkuusriskiin. Huono-osaisuutta mitataan useilla objektiivisilla ja subjektiivisilla mittareilla. Osatutkimuksissa tarkastellaan myös sukupuolen ja perhesuhteiden suojaavaa vaikutusta sekä koulukontekstin ja sukupuolen merkitystä yhteydessä. Pyrkimyksenä on kuitenkin laajentaa ja syventää osatutkimusten tuottamaa ymmärrystä ilmiön kokonaisuudesta luomalla synteesi, jossa paitsi tarkastellaan osatutkimusten tulosten yhdessä ilmiöstä luomaa kuvaa, myös suodatetaan se aiemman teoreettisen ymmärryksen pohjalta hahmoteltujen kolmen näkökulman lävitse. Tutkimuksessa kysytään, millaisena huono-osaisuuden yhteys lapsen koulussa kokemaan kuuluvuuteen, vertais- ja opettajasuhteisiin ja koulupudokkuusriskiin näyttäytyy 1) kodin resurssipuutteiden, 2) koulun sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden ja 3) sukupuolen näkökulmasta tarkasteltuna.

### 4.1.1 Osatutkimukset

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastellaan koetun taloudellisen huono-osaisuuden yhteyttä kokemukseen siitä, että opettaja välittää ja luottamukseen koulutovereilta saatavaan apuun 4. ja 6. luokan oppilaiden keskuudessa alakoulussa. Lasten kokemaa taloudellista huono-osaisuutta mitataan sekä kokemuksella taloudellisesta huolesta että kokemuksella siitä, että hänellä on vertaisiaan vähemmän rahaa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, missä määrin perhesuhteet medioivat mahdollista yhteyttä. Vaikka on olemassa jo jonkin verran tietoa materiaalien tekijöiden merkityksestä lasten vertaissuhteissa, olemassa olevaa tutkimusta ei ole ulotettu koulukontekstiin tai opettajasuhteisiin. Pohjoismaiseen koulutusjärjestelmään kytkeytyy vahva tasa-arvoisuuden eetos. Koulunkäynnin ollessa maksutonta ja opetuksen verrattain tasa-arvoista laadultaan, koulun uskotaan kykenevän tehokkaasti tasaamaan oppilaiden välisiä perhetaustan mukaisia eroja kouluhyvinvoinnissa. Myös ymmärrys mahdollisen yhteyden taustalla olevista mekanismeista on puutteellista. Yhteys voi liittyä lapsen kokemaan taloudelliseen huoleen tai kokemukseen vertaisia heikomasta taloudellisesta asemasta. Lapsen kokema taloudellinen huono-osaisuus voi heijastua opettajasuhteisiin, vertaissuhteisiin tai kumpaankin. Lapsen kouluhyvinvointia tarkasteltaessa katse kääntyy usein vanhempiin ja kotiin, mutta perhesuhteiden medioivaa merkitystä taloudellisen huono-osaisuuden ja koulun sosiaalisten suhteiden välisessä kytköksessä ei ole tutkittu.

Toisessa osatutkimuksessa tarkastellaan perheen taloudellisen tilanteen ja vanhempien koulutustason yhteyttä luokkayhteisössä koettuun kuuluvuuteen yläkoulu- ja ammattilisten oppilaitosten opiskelijoiden ja lukio-opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksessa tarkastellaan, onko mahdollisen yhteyden voimakkuudessa koulutusasteiden välisiä eroja. Tarkastelussa on myös, miten koulun oppilaiden perheiden keskimääräinen taloudellinen tilanne vaikuttaa yhteyden voimakkuuteen. Perheen taloudellista tilannetta ja vanhemman koulutustasoa mitataan nuoren arvioimana. Vaikka koulussa koetun kuuluvuuden on havaittu olevan yhteydessä lukuihin myönteisiin seikkoihin nuoren hyvinvoinnissa ja tulevaisuudennäkymissä, hyvin vähän huomiota on kiinnitetty kuuluvuutta ennustaviin, perhetaustaan ja perheen sosioekonomiseen asemaan liittyviin tekijöihin. Aihetta koskeva aiempi tutkimus liittyy useimmiten työväenluokkaisten lasten kokemuksiin korkeakoulukontekstissa tai paikantuu Pohjoismaiden ulkopuolelle. Sosioekonomista asemaa on myös useimmiten mitattu yksilötoisesti, jolloin tutkimus ei ole tuottanut tietoa taustalla vaikuttavista mekanismeista. Kuuluvuuden kokemus on myös vahvasti sosiaalinen ja kontekstuaalinen ilmiö, jolloin on oletettavaa, että kouluaste tai koulukontekstin sosioekonominen rakenne vaikuttaa perhetaustaan liittyvien resurssien merkitykseen kuuluvuuden kokemisessa. Harvassa tutkimuksessa kuitenkaan tarkastellaan ilmiötä koulukontekstin tuottamana tai koulukontekstissa syntyvän eriarvoisuuden ja hierarkioiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tämä näkökulma mahdollistuu tarkaste-

lemalla kouluasteiden välisiä eroja huono-osaisuuden ja koulussa koetun kuuluvuuden välisessä yhteydessä. Myös nuoren ikä ja kehitysvaihe voivat vaikuttaa yhteyden voimakkuuteen.

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkastellaan sukupuolen merkitystä perheen huono-osaisuuden ja lapsen toisen asteen tutkinnon suorittamisen välisessä kytköksessä. Perheen huono-osaisuutta tarkastellaan vanhempien tuloköyhyyden, työttömyyden, toimeentulotukiasiakkuuden ja matalan koulutustason avulla. Tutkimuksessa ennustetaan todennäköisyyttä suorittaa toisen asteen tutkinto 22 ikävuoteen mennessä. Vaikka huono-osaisuuden yhteyttä koulupudokkuuteen ilmiönä on tutkittu paljon, sukupuolen merkitys tässä kytköksessä on saanut osakseen vähän huomiota. Ei myöskään ole tietoa, ovatko eri huono-osaisuustekijät perheessä eri tavoin yhteydessä tyttärien ja poikien koulutussaavutuksiin. Olemassa oleva tutkimus on antanut viitteitä siitä, että äidin koulutustaso on isän koulutustasoa merkittävämpi lapsen koulutustasoa ennustava tekijä, mutta ei tiedetä, päteekö tämä lapsen sukupuolesta riippumatta. Kansainvälinen tutkimus indikoi isän työttömyyden olevan lapsen koulutuksellisten saavutusten kannalta äidin työttömyyttä merkittävämpi riskitekijä, mutta ei tiedetä, päteekö tämä myös Suomessa, missä naisten työllisyysaste on jo pitkään ollut korkea. Ei myöskään ole selvää, heijastuuko isien ja äitien työttömyys eri tavoin tyttärien ja poikien koulutussaavutuksiin.

## 4.2 Käytetyt aineistot, muuttajat ja analyysimenetelmät

### 4.2.1 Aineistot

#### Lasten maailmat

Ensimmäisessä osatutkimuksessa käytetään kansainvälisen Children's Worlds, the International Survey of Children's Well-Being -kyselytutkimuksen Suomen osatutkimusta vuosilta 2018–2019 (N=1684). Children's Worlds -tutkimushankkeessa on vuodesta 2011 alkaen kerätty aineistoa yli 40 maasta koskien lasten elämää, päivittäisiä toimintoja, ajankäyttöä ja erityisesti heidän omia näkemyksiään ja arvioitaan hyvinvoinnistaan.

Vuosina 2018–2019 toteutetussa aineistonkeruussa otanta perustui ositettuun otantaan, jonka avulla pyrittiin varmistamaan otoksen edustavuus. Suomi jaettiin viiteen pääalueeseen NUTS2-aluejaon perusteella, kuitenkin jättäen Ahvenanmaa tutkimuksen ulkopuolelle. Jäljelle jääneet neljä aluetta olivat Helsinki-Uusimaa, Etelä-Suomi, Länsi-Suomi sekä Pohjois- ja Itä-Suomi. Kaupungit tai kunnat valittiin satunnaisesti perustuen alueella olevien oppilaiden suhteelliseen määrään. Tutkimuk-

seen osallistuvat koulut kustakin kaupungista tai kunnasta valittiin joko satunnaisesti tai kunnan verkkosivuilta aakkosjärjestyksessä. Kysely suunnattiin kaikille oppilaille toisella, neljännellä ja kuudennella vuosiluokalla niissä kouluissa, jotka myönsivät tutkimusluvan. Kysely toteutettiin Webropol-kyselynä opettajan tai tutkijan ohjauksessa koulupäivän aikana niille oppilaille, joiden vanhemmilta oli saatu lupa osallistumiseen. Kysely koostui kahdeksasta osiosta, joista kolmessa käsiteltiin rahan ja omistamiseen sekä koulu- ja kotiympäristöön liittyviä kysymyksiä.

Alkuperäinen aineisto sisälsi vastauksia 3246 lapselta 46 koulusta. 2. vuosiluokan opiskelijoiden kyselyyn vastaamista oli helpotettu muuntamalla jotkin vastausvaihtoehdoista myönteisiksi, ja koska nämä vastaukset eivät olisi olleet vertailukelpoisia muihin nähden, 2. vuosiluokan oppilaat pudotettiin aineistosta (yhteensä 1112 vastaajaa). Muuttujamuunnosten ja puuttuvien havaintojen poistamisen myötä jäljelle jäänyt aineisto koostui 1684 oppilaasta 4. ja 6. vuosiluokilta yhteensä 41 koulusta.

## Kouluterveyskysely

Toisessa osatutkimuksessa hyödynnetään vuoden 2017 Kouluterveyskyselyä. Kouluterveyskysely teetetään valtakunnallisesti joka toinen vuosi kaikille 4. ja 5. luokkien sekä 8. ja 9. luokan oppilaille peruskoulussa ja 1. ja 2. vuosikurssin oppilaille lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa kyselyyn vastaavat alle 21-vuotiaat opiskelijat. Kouluterveyskyselyllä kerätään tietoa eri ikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, koulunkäynnistä, opiskelusta, osallisuudesta sekä avunsaamisesta ja kokemuksista palveluista. Kysely teetetään koulupäivien aikana opettajan ohjaamana luokkahuoneissa ja oppilaat vastaavat kyselyihin anonymisti. Kyselyyn vastanneet oppilaat on ryhmitelty kouluihin ja aineisto on siten luonnostaan hierarkkinen. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään vastauksia vain yläkoululaisten ja toisen asteen opiskelijoiden osalta, sillä alakouluikäisten keskuudessa sosioekonomista perhetaustaa kuvaavat kysymykset on osoitettu huoltajille, eivätkä ne siten olisi olleet vertailukelpoisia yläkoululaisten ja toisen asteen opiskelijoiden vastauksiin nähden.

Vuonna 2017 kyselyyn vastasi kaikkiaan 137 428 yläkoulussa ja toisella asteella opiskelevaa nuorta. Kyselyyn vastasi 63 prosenttia kaikista 8. ja 9. luokan oppilaista ja 55 prosenttia lukiolaisista. Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten prosentuaalista osuutta ei voitu luotettavasti arvioida. Analyysia varten aineistosta poistettiin kaikki ne vastaajat, jotka olivat jättäneet vastaamatta yhteenkin tutkimusasetelman kannalta relevanttiin kysymykseen. Poiston myötä aineistoon jäi 60 698 yläkoululaista, 32 043 lukiolaista ja 21 787 ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa. Arviolta 19 prosenttia yläkoululaisista, 8 prosenttia lukiolaisista ja 21 prosenttia am-

matillisissa oppilaitoksissa opiskelevista vastaajista poistettiin aineistosta. Jäljelle jäänyt aineisto käsittää vastauksia 114 528 nuorelta.

### Youth Trajectories -rekisteriaineisto

Kolmannessa osatutkimuksessa hyödynnetty Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Tilastokeskuksen keräämästä rekisteriaineistosta muodostama Youth Trajectories -aineisto kattaa 25 prosenttia kaikista Suomessa vuonna 1980–1986 syntyneistä henkilöistä ja heidän biologiset sisaruksensa samalta aikaväliltä. Aineiston otoshenkilöt ja heidän sisaruksensa on ryhmitelty perheisiin. Jokaisesta perheestä yksi henkilö on satunnaisesti valittu varsinaiseksi otoshenkilöksi ja tiedot vanhemmista on kerätty vuodelta, jolloin varsinainen otoshenkilö on täyttänyt viisitoista vuotta, toisin sanoen vuosina 1995–2001. Aineistosta on poistettu sisaruksineen kaikki otoshenkilöt, jotka eivät asuneet biologisten tai adoptiovanhempiensa kanssa täyttäessään 15 vuotta, kuten myös otoshenkilöt, jotka eivät asuneet Suomessa ikävuosinaan 15–22 (9,8 % kaikista otoshenkilöistä). Aineisto käsittää 157 135 lasta 101 915 perheestä. 19 prosenttia otoshenkilöistä asui yksinhuoltajakotitalouksissa. Otoshenkilöistä 51 prosenttia on miehiä ja 49 prosenttia naisia.

## 4.2.2 Käytetyt muuttajat

### Selitettävät muuttajat

Ensimmäisessä osatutkimuksessa selitettävänä muuttujina käytetään kokemuksia suhteista opettajaan ja muihin oppilaisiin. Vastaajilta kysyttiin samanmielisyyttä seuraavien väittämien kanssa: 1) Opettajani välittää minusta 2) Jos minulla on haasteita koulussa, muut lapset auttavat minua. Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) Eri mieltä 2) Jonkin verran eri mieltä 3) Jonkin verran samaa mieltä 4) Samaa mieltä 5) Täysin samaa mieltä 6) En osaa sanoa. Muuttuja muutettiin kaksiluokkaiseksi yhdistämällä luokat 1–2, joiden katsottiin kuvaavan erimielisyyttä väittämän kanssa, ja luokat 3–5, joiden katsottiin kuvaavan samanmielisyyttä väittämän kanssa. Puuttuvat havainnot ja ne vastaajat, jotka valitsivat vastausvaihtoehdon 6 poistettiin aineistosta (yhteensä 319 vastaajaa). Kaikista vastaajista 91 prosenttia koki opettajan välittävän, ja 9 prosentilta vastaajista tämä kokemus puuttui. Vastaajista 90 prosenttia arvioi voivansa luottaa muilta lapsilta saatavaan apuun ja 10 prosentilta vastaajista tämä kokemus puuttui.

Toisessa osatutkimuksessa selitettävänä muuttujana käytetään kokemusta kuuluvuudesta luokkayhteisöön. Vastaajilta kysyttiin samanmielisyyttä seuraavan väittämän kanssa: ”Tunnen olevani tärkeä osa luokkayhteisöäni”. Toisen asteen opiskelijoiden keskuudessa luokkayhteisö voi tarkoittaa opiskeluryhmää tai muuta vertais-

ryhmää oppilaitoksessa (THL, 2023). Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) Erittäin samaa mieltä 2) Samaa mieltä 3) Ei samaa eikä eri mieltä 4) Eri mieltä 5) Erittäin paljon eri mieltä. Muuttuja muutettiin kaksiluokkaiseksi yhdistämällä luokat 1–3, joiden katsottiin kuvaavan kokemusta kuuluvuudesta ja luokat 4–5, joiden katsottiin kuvaavan kuuluvuuden kokemuksen puuttumista luokkayhteisössä. Kaikista kyselyyn vastanneista 90 prosenttia koki olevansa tärkeä osa luokkayhteisöään ja 10 prosenttia vastasi väitteeseen kielteisesti.

Kolmannessa osatutkimuksessa selitettävänä muuttujana koulupudokkuuden mittaamisessa käytetään rekisteriaineiston tietoa siitä, onko nuori suorittanut toisen asteen tutkinnon 22 ikävuoteen mennessä. Kaikkiaan 83 prosenttia otoshenkilöistä oli suorittanut toisen asteen tutkinnon ja 17 prosentilta tutkinto puuttui. Naisista 87 prosenttia ja miehistä 80 prosenttia oli suorittanut toisen asteen tutkinnon 22 ikävuoteen mennessä.

### Selittävät muuttujat

Ensimmäisessä osatutkimuksessa selittävinä, lapsen taloudellista huono-osaisuutta kuvaavina muuttujina käytetään lapsen kokemusta taloudellisesta huolesta ja koke-  
musta siitä, että hänellä on vertaisiaan vähemmän rahaa. Taloudellista huolta koskeva muuttuja perustuu kysymykseen: ”Kuinka usein olet huolissasi perheesi taloudellisesta tilanteesta?” Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) En koskaan 2) Joskus 3) Usein 4) Aina 5) En tiedä. Muuttuja muutettiin kolmeluokkaiseksi yhdistämällä luokat 3–4, joiden katsottiin kuvaavan huolen kantamista usein tai aina. Huolen kantamista joskus tai ei koskaan kuvaavat luokat 1 ja 2 säilytettiin ennallaan. Puuttuvien vastausten ohella vastausvaihtoehdon 5 valinneista vastaajista luotiin neljäs luokka, jota ei kuitenkaan huomioitu analyyseissa. Kokemusta rahan määrästä suhteessa vertaisiin koskeva muuttuja perustuu kysymykseen: ”Verrattuna ystäviisi, onko sinulla enemmän rahaa, vähemmän rahaa vai suunnilleen yhtä paljon rahaa?” Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) Minulla on enemmän rahaa 2) Minulla on vähemmän rahaa 3) Minulla on suunnilleen yhtä paljon rahaa 4) En tiedä. Vastausvaihtoehdon 4 oli valinnut jopa 34 prosenttia kaikista vastaajista. Analyysimme perusteella kato ei kuitenkaan ollut systemaattista. Kyseiseen luokkaan lisättiin myös puuttuvat havainnot, mutta luokkaa ei huomioitu varsinaisissa analyyseissa.

Toisessa osatutkimuksessa selittävinä nuoren perhetaustaa kuvaavina muuttujina käytetään nuoren arviota perheen taloudellisesta tilanteesta sekä äidin ja isän koulutustasosta. Perheen taloudellista tilannetta kuvaava muuttuja perustuu kysymykseen: ”Kuinka kuvaisit perheesi taloudellista tilannetta?” Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) Erittäin hyvä 2) Hyvä 3) Keskimääräinen 4) Huono 5) Erittäin huono. Muuttuja muutettiin kolmeluokkaiseksi yhdistämällä luokat 1–2, joiden katsottiin kuvaavan hyvää taloudellista tilannetta ja luokat 4–5, joiden katsottiin kuvaavan

huonoa taloudellista tilannetta. Luokka 3 säilytettiin ennallaan ja se kuvaa keskimääräistä taloudellista tilannetta. Äidin ja isän koulutustasoa mittaava muuttuja perustuu kysymykseen: ”Mikä on korkein koulutus, jonka vanhempasi ovat suorittaneet?” Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1) Peruskoulu tai vastaava 2) Lukio tai ammatillinen oppilaitos 3) Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja 4) Yliopisto, ammattikorkeakoulu tai muu korkeakoulu. Muuttuja muutettiin kolmeluokkaiseksi yhdistämällä luokat 2–3. Peruskoulutusta ja korkeakoulutusta kuvaavat luokat 1 ja 4 säilytettiin ennallaan.

Kolmannessa osatutkimuksessa selittävinä muuttujina käytetään rekisteriaineistosta saatua tietoa perheen tuloköyhyydestä, vanhempien työttömyydestä, toimeentulotuen asiakkuudesta ja koulutustasosta. Tuloköyhyyttä mitataan suhteellisella tuloköyhyydellä (alle 60 prosenttia kaikkien vanhempien mediaanitulosta). Koska vanhemmat ovat keskimäärin lapsettomia aikuisia pienituloisempia, tutkimuksessa käytetty tuloköyhyiden raja on hieman koko väestön köyhyysrajaa matalampi. Indikaattori muodostettiin jakamalla kotitalouden vanhempien yhteenlasketut deflaoidut tulot perheenjäsenten lukumäärällä (ekvivalentit tulot). Vanhempien työttömyyttä mitattiin erikseen äitien ja isien osalta viimeisten 12 kuukauden aikana. Toimeentulotuen asiakkuutta mitattiin kolmiluokkaisella muuttujalla, joka indikoi perheen toimeentulotukikuukausien määrää viimeisen 12 kuukauden aikana (0, 1–5, yli 6 kuukautta). Vanhempien koulutustasoa mitattiin neljäloukkaisella muuttujalla, joka indikoi äitien ja isien korkeinta suoritettua tutkintoa (perusasteen tutkinto, toisen asteen tutkinto, korkea-asteen tutkinto). Aineisto sisältää tietoja vain otoshenkilön kanssa samassa kotitaloudessa asuvista vanhemmista. Aineistossa oli runsas määrä yksinhuoltajaperheitä, mistä syystä puuttuvia tietoja isien koulutustasosta oli runsaasti. Neljännen luokan muodostivat puuttuvat havainnot.

### Kontrolloidut ja medioivat muuttajat

Ensimmäisessä osatutkimuksessa koskien taloudellisen huolen ja vertaisia vähäisemmän rahan määrän yhteyttä vertais- ja opettajasuhteisiin alakouluikäisten keskuudessa kontrolloitiin vastaajien ikä, sukupuoli, maahanmuuttajatausta ja vanhempien yksinhuoltajuus. Toisessa osatutkimuksessa, koskien perheen taloudellisen tilanteen ja vanhempien koulutustason yhteyttä nuoren kokemukseen kuuluvuudesta luokkayhteisönsä, kontrolloitiin vastaajan sukupuoli, mahdollinen maahanmuuttajatausta sekä vanhempien työttömyys ja yksinhuoltajuus. Kolmannessa osatutkimuksessa, koskien sukupuolen merkitystä huono-osaisuuden ja koulupudokkuusriskin välisessä kytköksessä, kontrolloitiin läpi analyysin mahdollinen maahanmuuttajatausta, perheen lapsiluku ja vanhempien yksinhuoltajuus. Kaikki osatutkimuksissa kontrolloidut tekijät ovat itsenäisesti yhteydessä sekä ennustettuihin ilmiöihin että perhetaustaa kuvaaviin tekijöihin, minkä vuoksi ne voivat toimia sekoittavina teki-

jöinä analyysissa. Kontrollimuuttujien valintaan liittyvät tarkemmat perustelut löytyvät osatutkimuksista.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa huomioitiin perhe- ja vanhempi-suhteiden merkitys mahdollisena medioivana tekijänä. Lasten maailmat -aineistossa on kuusi vanhempi- ja perhesuhteita koskevaa väittämää. Regressioanalyysin perusteella kolme niistä on tilastollisesti merkitsevällä tavalla yhteydessä kumpaankin taloudellista huono-osaisuutta kuvaavaan muuttajaan ja selitettäviin muuttujiin, mitä voidaan pitää medioivan mallin rakentamisen edellytyksen (Baron & Kenny, 1986). Kokeudesta perhesuhteista koskevat muuttujat perustuvat seuraaviin väittämiin: ”Vanhempani kuuntelevat minua ja ottavat näkemykseni huomioon”, ”Vietämme mukavaa aikaa yhdessä perheeni kanssa” ja ”Minä ja vanhempani teemme elämääni koskevia päätöksiä yhdessä”. Vastausvaihtoehdot väittämiin ovat seuraavat: 1) Ei samaa mieltä 2) Hieman samaa mieltä 3) Jonkin verran samaa mieltä 4) Paljon samaa mieltä 5) Täysin samaa mieltä 6) En tiedä. Muuttujat muutettiin kaksiluokkaisiksi yhdistämällä luokat 1–2, joiden katsottiin kuvaavan erimielisyyttä välittämän kanssa ja siten negatiivista kokemusta perhesuhteista, ja luokat 3–5, joiden katsottiin kuvaavan samanmielisyyttä väittämän kanssa ja siten myönteistä kokemusta perhesuhteista. Puuttuvien havaintojen lisäksi vastaajat, jotka valitsivat vaihtoehdon 6, pudotettiin aineistosta (yhteensä 74 vastaajaa).

#### 4.2.3 Käytetyt analyysimenetelmät

Kaikissa kolmessa osatutkimuksessa pääasiallisena menetelmänä käytettiin lineaarista monitasoista todennäköisyysmallia. Monitasoanalyysi soveltuu hierarkkisten aineistojen analysoimiseen, joissa yksilö- ja ryhmätason muuttujat ovat luonnostaan yhteydessä ja riippuvaisia toisistaan. Kaikki kolme aineistoa täyttävät nämä edellytykset: Lasten maailmat -aineistossa ja Kouluterveyskyselyssä otoshenkilöt on ryhmitelty kouluihin, Youth Trajectories -aineistossa perheisiin. Tavalliseen regressioanalyysiin nähden monitasoinen todennäköisyysmalli tuottaa tarkemmat keskivirhetermit, luottamusvälit ja ryhmien välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä mittaavat estimaatit. Tämä johtuu siitä, että mallin avulla voidaan verrata ryhmien sisäistä vaihtelua ryhmien väliseen vaihteluun. Suurempi vaihtelu ryhmien sisällä kuin niiden välillä viittaa voimakkaampaan yksilötason tekijöiden merkitykseen ryhmätason tekijöihin nähden.

Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa tehty satunnaisvaikutteinen lineaarinen todennäköisyysmalli mahdollisti myös sisäkorrelaatiokerrointen (ICC) laskemisen. ICC mittaa, kuinka suuren osan ennustetun muuttujan vaihtelusta tiettyyn ryhmään kuuluminen selittää. Toisessa osatutkimuksessa sisäkorrelaatiokerroin mittaa koulun kokonaisuutta ennustetun ilmiön, luokkayhteisössä koetun kuuluvuuden, varianssissa. Kolmas osatutkimus mahdollisti sisäkorrelaatiokerrointen laskemi-

sen, sillä aineisto sisältää otoshenkilöiden ohella heidän sisaruksensa. Sisaruskorrelaatiokerroin kuvastaa sisarusten keskinäistä samankaltaisuutta ja perhetaustan kokonaisuutta ennustetun ilmiön, toisen asteen tutkinnon suorittamisen, varianssissa. Myös ensimmäisen osatutkimuksen alustavissa analyyseissa laskettiin sisäkorrelaatiokerroin tyhjän satunnaisvaikutteisen mallin avulla. Koulujen välinen vaihtelu havaittiin kuitenkin vähäiseksi: koulu selitti alle kaksi prosenttia vaihtelusta oppilaiden kokemuksissa opettaja- ja vertaissuhteissa. Tämän perusteella katsottiin, ettei satunnaisvaikutteisen mallin käyttäminen ollut tarkoituksenmukaista, ja kolmannessa osatutkimuksessa päädyttiin kiinteävaikutteiseen lineaariseen todennäköisyysmalliin. Malli mahdollistaa koulutason kiinteiden vaikutusten kontrolloinnin ja lisää siten analyysin tarkkuutta selittävien ja selitettävien muuttujien välisen yhteyden arvioinnissa.

Kaikissa kolmessa osatutkimuksessa selitettävät muuttujat ovat uudelleenluokittelun jälkeen dikotomisissa. Dikotomisten vastemuuttujien tapauksessa suositaan usein logistista mallinnusta lineaarisen sijaan. Kuitenkin erityisesti suurten aineistojen analysoimisessa lineaarista mallinnusta voidaan pitää ketterämpänä. Lisäksi se tarjoaa etuja, kuten estimaattien parempi vertailtavuus ja helpompi tulkittavuus (Hellevik 2007; Mood, 2010). Lineaaristen todennäköisyysmallien tuloksia voidaan tulkita prosenttiyksikköeroina ryhmien välillä.

Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi interaktiovaikutuksia. Toisessa osatutkimuksessa interaktiotestauksen kohteena oli kouluaste. Tutkimuksessa analysoitiin, vaihtelee selittävien ja selitettävien muuttujien välinen yhteys yläkouluissa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa tai koulun oppilaiden keskimääräisen taloudellisen tilanteen mukaan. Kolmannessa osatutkimuksessa analysoitiin, eroavatko huono-osaisuustekijöiden yhteydet toisen asteen tutkinnon suorittamisen todennäköisyyteen sukupuolen mukaan, toisin sanoen, ovatko yhteydet tilastollisesti merkitsevästi erilaisia tyttöjen ja poikien keskuudessa.

Taulukko 2. Osatutkimusten tutkimuskysymykset, aineistot, analyysimenetelmät ja muuttujat.

OSA-TUTKIMUS	TUTKIMUS-KYSYMYKSET	AINEISTO	ANALYYSI-MENETELMÄT	SELITETTÄVÄT MUUTTUJAT	SELITTÄVÄT MUUTTUJAT	KONTROLLI-MUUTTUJAT
I	-Onko lapsen kokema taloudellinen huoli tai kokemus vertaisia vähäisemmän rahan määrästä yhteydessä kokemukseen opettajan välittämisestä tai luottamukseen vertaisilta saatavaan apuun? -Suojaavatko perhesuhteet em. yhteyksiltä?	Children's Worlds, Suomen osatutkimus Lasten maailmat 2018, N=1674	Monitasoinen lineaarinen todennäköisyysmalli	Kokemus opettajan välittämisestä, luottamus vertaisilta saatavaan apuun	Huoli perheen taloudellisesta tilanteesta, kokemus rahan määrästä suhteessa vertaisiin Medioiva: Perhesuhteet	Ikä, sukupuoli, yksinhuoltajuus maahanmuuttajatausta
II	-Onko perheen taloudellinen tilanne tai vanhempien koulutustaso yhteydessä luokkayhteisössä koettuun kuuluvuuteen? -Onko em. yhteydessä kouluasteiden mukaisia eroja?	Kouluterveyskysely 2017, N=114 528	Monitasoinen lineaarinen todennäköisyysmalli, interaktiovaikutusten testaaminen	Kokemus kuuluvuudesta luokkayhteisöön	Kokemus perheen taloudellisesta tilanteesta, vanhempien koulutustaso Interaktio: kouluaste	Sukupuoli, yksinhuoltajuus, vanhempien työttömyys, maahanmuuttajatausta
III	-Onko vanhemman tai lapsen sukupuolella merkitystä nuono-osaisuuden yhteydessä lapsen todennäköisyyteen suorittaa toisen asteen tutkinto 22 ikävuoteen mennessä?	Tilastokeskuksen Youth Trajectories-rekisteriaineisto, N=157 135	Monitasoinen lineaarinen todennäköisyysmalli, interaktiovaikutusten testaaminen	Toisen asteen tutkinnon suorittaminen 22 ikävuoteen mennessä	Perheen tuloköyhyys, toimeentulotukiasiakkuus, vanhempien työttömyys, vanhempien koulutustaso Interaktio: sukupuoli	Perheen lapsiluku, yksinhuoltajuus, maahanmuuttajatausta

### 4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa eettisten kysymysten huomioiminen on aina keskeistä, mutta erityisesti tutkittaessa haavoittuvassa asemassa olevia ryhmiä, kuten huono-osaisuutta kokevia tai lapsia, joilla on keskimääräistä vähemmän resursseja, mahdollisuuksia ja valtaa vaikuttaa omaan asemaansa ja tuoda ääntään kuuluviin yhteiskunnassa. Eettinen pohdinta tulee ulottaa koko tutkimusprosessiin aineistonkeruusta tutkimustulosten julkaisemiseen asti (TENK, 2019).

Suostumuksen pyytäminen tutkimukseen osallistumiseksi on yksi keskeisimmistä eettisistä periaatteista. Alle 15-vuotiaiden osallistuminen edellyttää huoltajien suostumusta. Kuitenkin, jos kysely kohdistetaan yli 400:lle vastaajalle, huoltajien informointi on katsottu riittäväksi. (TENK, 2019.) Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyssä noudatettiin menettelyä, jossa huoltajille ja oppilaille toimitettiin etukäteen kyselyn sisällöstä, vapaaehtoisuudesta ja tietosuojakäytännöistä informoiva tiedote, mutta ei vaadittu kirjallista suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Lasten maailmat -kyselyssä vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa osallistumiseen. Kyselyyn vastaaminen on kummankin aineistonkeruun tapauksessa ollut vapaaehtoista ja anonyymiä. Youth Trajectories -rekisteriaineiston tapauksessa suostumuksen pyytäminen ei ollut mahdollista, eikä sitä rekisteritutkimuksen eettisen käytännön mukaisesti pidetä tarpeellisena.

Aineistonkeruu tilanteena tai kysymysten sisällöt eivät saa aiheuttaa tutkittaville haittaa (TENK, 2019). Aineistojen kysymyksiä voidaan paikoin pitää arkaluontoisina tai emotionaalisesti kuormittavina. Kysymykset koskien taloudellista tilannetta, perhesuhteita, koulussa koettua kuuluvuutta tai koulun sosiaalisia suhteita voivat aktivoida kielteisiä tunteita etenkin silloin, jos lapsi tai nuori kokee näillä osa-alueilla vajeita. Tutkimuskysymysten muotoiluun on siksi kiinnitettävä huomiota arvioiden etukäteen niiden mahdollista psyykkistä kuormitusta aiheuttavaa vaikutusta (Eide & Winger, 2005). Vuosina 2018–2019 toteutettu Lasten maailmat -kysely on saanut Turun yliopiston eettisen toimikunnan puoltavan lausunnon. Kouluterveyskyselyn kysymykset on käyty läpi Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen oman eettisen työryhmän toimesta varmistaen, että ne täyttävät hyvän tieteellisen käytännön vaatimukset. Lapsilla on lisäksi ollut mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa. Kyselyt on myös teetetty kaikille lapsille, eikä aineistonkeruu itsessään ole siten määritellyt ketään huono-osaiseksi tai osattomaksi kouluyhteisössä.

Aineiston huolellinen käsittely ja tietosuojaan ja luottamuksellisuuteen liittyvät kysymykset ovat olennainen osa tutkimuseettistä vastuuta (TENK, 2019). Käytetyt aineistot on säilytetty turvallisesti tutkijan omalla salasanalla suojatulla tietokoneella ja verkkolevyllä. Kyselyjen otoshenkilöitä ei myöskään ole voitu tunnistaa aineistoa käsiteltäessä eikä tuloksia raportoitaessa, sillä tulosten raportointi perustuu suuriin vastaajamääriin.

Myös tulosten tulkinta edellyttää eettistä harkintaa. Tulkinnessa on pyrittävä kuulemaan lasten oma ääni valmiiksi annettujen vastausvaihtoehtojen takaa. Lisäksi tutkijan vastuulla on varoa tutkittavia koskevia negatiivisia stereotyyppioita vahvistavia tulkintoja, erityisesti jos he edustavat jo valmiiksi marginalisoitua ryhmää. (Heikkilä, 2015.) Tutkijan on tuotava tutkimuksessa havaitut ilmiöt totuudenmukaisesti esiin, mutta samalla varottava antamasta tutkimistaan ilmiöistä liian determinististä kuvaa, mikä ei tee oikeutta yksilöiden toimijuudelle tai resilienssille (Lahikainen & Pirttilä-Backman, 2006). Tutkijalla on myös velvollisuus osallistua tutkimustulosten herättämään yhteiskunnalliseen keskusteluun, jos on vaarana, että tutkimustuloksia käytetään tutkittavien edun vastaisesti, ja myös, jos tutkimus tuo esiin epäkohtia tai kehittämistarpeita tutkittavien hyvinvointiin, tasa-arvon toteutumiseen tai palvelujärjestelmään liittyen (Banks, 2012; Heikkilä, 2015).

Myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kysymykset ovat keskeinen osa tutkimusetiikkaa. Aikuisten kokemukset esimerkiksi taloudellisesta huolesta tai taloudellisten resurssien merkityksestä vertaissuhteissa eivät aina vastaa lasten kokemuksia, mistä syystä kyselyjen kohdistaminen suoraan lapsille on yleistynyt näiden aihepiirien tutkimuksessa (Bradshaw ym., 2011; Rees & Main, 2015). Samalla, kun kyselyiden suuntaamisen suoraan lapsille voidaan nähdä parantavan tutkimuksen luotettavuutta (Clark ym., 2005), sen voidaan myös nähdä edellyttävän erityistä huomiota ja tarkastelua.

Kyselyyn vastaaminen on monivaiheinen kognitiivinen prosessi. Vastaajan tulee ymmärtää kysymys, palauttaa tarvittava tieto mieleensä, muodostaa näkemys ja muotoilla vastaus (Tourangeau ym., 2000). Lasten on arvioitu kykenevän vastaamaan kyselyihin luotettavasti noin 7–12 ikävuodesta alkaen, mutta kyvykkyyksissä on yksilöllistä vaihtelua (Borgers ym., 2000). Luotettavimmin lasten on havaittu vastaavan konkreettisiin, omaa elämäänsä koskeviin kysymyksiin. Tutkimuksessa hyödynnetyt kysymykset koskivat useimmiten lapsen kokemuksia taloudellisesta tilanteestaan ja sosiaalisista suhteistaan kotona ja kouluympäristössä. Vaikka kysymykset liittyvät lapsen subjektiiviseen kokemukseen, ei niitä voida pitää erityisen konkreettisina. Esimerkiksi kysymys rahan määrästä verrattuna kavereihin näyttäytyi vaikeasti vastattavana, sillä puuttuvia vastauksia oli huomattavasti. Vaikeinta on mahdollisesti ollut vastata vanhempien koulutustasoa koskevaan kysymykseen. Lasten onkin havaittu usein yliarvioivan vanhempiensa koulutustason (Lehti & Laaninen, 2021).

Lasten vastauksiin voivat myös vaikuttaa halu ylläpitää myönteistä kuvaa itsestään ja elämästään, jolloin he saattavat vastata kysymyksiin asian todellista tilaa myönteisemmin. Lisäksi on havaittu, että lapsia ohjaa vahvasti sosiaalisen hyväksynnän tavoittelu, mikä voi saada lapsen pyrkimään vastaamaan sosiaalisesti suotuisalla tavalla. Tässä tutkimuksessa käytetyt kyselyt toteutettiin opettajan tai tutkijan johdolla luokkahuoneessa, mikä on todennäköisesti lisännyt vastausten luotetta-

vuotta kotona tai muualla vapaa-ajan ympäristössä annettuihin vastauksiin verrattuna. Lisäksi lapsilla on alttius vastata kysymyksiin silloinkin, kun eivät täysin ymmärrä niiden sisältöä (Borgers ym., 2004). Tämän vuoksi kysymysten selkeys, yksinkertaisuus ja ikätason huomioiminen ovat erityisen tärkeitä. Johdattelevia kysymyksiä tulisi välttää, ja kyselyiden pituuden olisi hyvä olla kohtuullinen. Lapsille suunnattuja kyselyitä tulisi testata etukäteen esimerkiksi pilottitutkimuksin. Tässä tutkimuksessa hyödynnettyä Lasten maailmat -kyselyä onkin pilotoitu sekä Suomessa että kansainvälisesti.

## 4.4 Metodologinen asemoituminen

Tutkimus nojaa kokonaisuutena kriittisen realismin tieteenfilosofiseen perinteeseen, joka sijoittuu epistemologisesti positivistisen ja konstruktivistisen tutkimusotteen välimaastoon. Se jakaa positivismin käsityksen todellisuuden olemassaolosta ihmisen havainnoista riippumatta, mutta ymmärtää siitä tuotetun tiedon aina rajallisena ja vain käsitteellisen ja teoreettisen tulkinnan kautta tavoitettavissa olevana. Kriittinen realismi perustuu olettamukselle sosiaalisen maailman kerrostuneisuudesta ja erottelee toisistaan todellisuuden empiirisen, aktuaalisen ja reaalisen tason: mitä voidaan havaita, mitä todella tapahtuu ja mitkä mekanismit taustalla vaikuttavat. Havaitut ilmiöt toimivat tällöin tulkinnan lähtökohtina, ikkunoina todellisuuden piilossa oleviin syvärakenteisiin. Teoria nähdään analyysin välineenä, ei ainoastaan havaintojen taustana, ja tulkinta tiedontuottamisen edellytyksenä, ei siitä erillisenä. (Bhaskar, 1975; Sayer, 1992; Danermark ym., 2002; Töttö, 2002; Poutanen, 2014.) Vaikka kriittinen realismi toimii tieteenfilosofisena lähtökohtana myös osatutkimuksissa, metodologisena lähtökohtana se toteutuu vasta osatutkimusten tuloksista luodussa synteesissä.

Kriittinen realismi tarjoaa erityisen toimivan metodologisen lähtökohdan tutkimukselle, jossa kiinnostus kohdistuu olosuhteista ja tulkintakehyksistä riippumattomien tosiasioiden sijaan kokemuksiin ja niiden suhteeseen yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Korostuneesti tämä pätee tutkimuksessa, jossa kokemustieto on lasten ja nuorten tuottamaa ja voidaan siten nähdä luonteeltaan erityisen subjektiivisena ja kontekstisidonnaisena. Kriittinen realismi tunnustaa tällaisen tiedon rajallisuuden eikä pidä mittaustuloksia sellaisinaan totuuksina. Samalla se ymmärtää kokemukset todellisina ilmentyminä taustalla vaikuttavista sosiaalisista ja rakenteellisista mekanismeista, joita voidaan lähestyä teoriaohjautuneen tulkinnan kautta. Kriittinen realismi mahdollistaa näin samanaikaisesti epistemologisen nöyryyden (Sayer, 2011) ja kokemustiedon tarkastelun eettisesti kunnioittavasti.

# 5 Osatutkimusten päätulokset

## Osatutkimus I

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastellaan koetun taloudellisen huono-osaisuuden yhteyttä kokemuksiin siitä, että opettaja välittää ja luottamukseen koulutovereilta saatavaan apuun 4. ja 6. luokan oppilaiden keskuudessa alakouluissa. Lasten kokemaa taloudellista huono-osaisuutta mitataan sekä kokemuksella taloudellisesta huolesta että kokemuksella siitä, että lapsella on vertaisiaan vähemmän rahaa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, missä määrin perhesuhteet selittävät mahdollista yhteyttä. Tutkimuksessa kysytään 1) Onko lapsen kokema taloudellinen huoli yhteydessä kokemukseen siitä, että opettaja välittää tai että vertaisilta tarvittaessa saatavaan apuun voi luottaa 2) Onko lapsen kokemus siitä, että hänellä on vertaisiaan vähemmän rahaa yhteydessä kokemukseen siitä, että opettaja välittää tai että vertaisilta tarvittaessa saatavaan apuun voi luottaa 3) Onko perhesuhteilla medioivaa vaikutusta edellä mainituissa mahdollisissa yhteyksissä.

Tulokset osoittavat, että kumpikin koetun taloudellisen huono-osaisuuden ulottuvuuksista on negatiivisessa yhteydessä lapsen kokemuksiin opettajan välittämisestä ja luottamukseen vertaisilta saatavaan apuun. Perhesuhteet medioivat kuitenkin vain koetun taloudellisen huolen yhteyttä vertais- ja opettajasuhteisiin. Kokemus siitä, että lapsella on vertaisiaan vähemmän rahaa, on perhesuhteista riippumattomassa yhteydessä vertais- ja opettajasuhteisiin koulussa.

## Osatutkimus II

Toisessa osatutkimuksessa tarkastellaan perheen taloudellisen tilanteen ja vanhemman koulutustason yhteyttä luokkayhteisössä koettuun kuuluvuuteen yläkoululaisien, ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden ja lukio-opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, onko mahdollisen yhteyden voimakkuudessa kouluasteiden välisiä eroja. Perheen taloudellista tilannetta ja vanhemman koulutustasoa mitataan nuoren arvioimana. Tutkimuksessa kysytään 1) Onko perheen sosio-ekonominen asema taloudellisella tilanteella ja vanhempien koulutustasolla mitattuna yhteydessä luokkayhteisössä koettuun kuuluvuuteen 8- ja 9-luokkalaisten, lu-

kiolaisten ja ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten keskuudessa 2) Onko edellä mainitussa yhteydessä kouluasteiden mukaisia eroja.

Tulokset osoittavat, että perheen heikko taloudellinen tilanne ennustaa suurempaa todennäköisyyttä kokea kuuluvuutta luokkayhteisössä yläkoulun ja toisen asteen opiskelijoiden keskuudessa Suomessa. Isän tai äidin koulutustaso eivät ole yhteydessä koulussa koettuun kuuluvuuteen. Perheen taloudellinen huono-osaisuus ennustaa kuuluvuuden kokemusta voimakkaimmin yläkoululaisten keskuudessa. Yhteys on heikoin ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien keskuudessa. Lisäanalyysit osoittavat, että koulun oppilaiden keskimääräinen arvio perheidensä taloudellisesta tilanteesta heijastuu yhteyden voimakkuuteen.

### Osatutkimus III

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkastellaan sukupuolen merkitystä perheen huono-osaisuuden ja lapsen toisen asteen tutkinnon suorittamisen välisessä kytköksessä. Perheen huono-osaisuutta tarkastellaan tuloköyhyyden, työttömyyden, toimeentulotukiasiakkuuden ja matalan koulutustason avulla. Tutkimuksessa ennustetaan todennäköisyyttä suorittaa toisen asteen tutkinto 22 ikävuoteen mennessä. Tutkimuksessa kysytään 1) Onko perheen huono-osaisuus eri tavoin yhteydessä tyttöjen ja poikien todennäköisyyteen suorittaa toisen asteen tutkinto 2) Ovatko isän tai äidin työttömyys tai koulutustaso eri tavoin yhteydessä poikien ja tyttärien todennäköisyyteen suorittaa toisen asteen tutkinto.

Lukuun ottamatta vanhempien työttömyyttä, kaikki huono-osaisuutta kuvaavat tekijät ovat voimakkaammin yhteydessä poikien kuin tyttärien toisen asteen tutkinnon suorittamisen todennäköisyyteen. Huono-osaisuustekijöiden suhteellinen merkitys näyttäytyy samankaltaisena sekä tyttärille että pojille: suurin koulupudokkuuden riski liittyy perheen toimeentulotukiasiakkuuteen, toiseksi merkittävin vanhempien matalaan koulutustasoon, kolmanneksi perheen tuloköyhyyteen ja neljänneksi vanhempien työttömyyteen. Isän työttömyys ennustaa äidin työttömyyttä voimakkaammin ja äidin koulutustaso isän koulutustasoa voimakkaammin lapsen todennäköisyyttä suorittaa toisen asteen tutkinto, lapsen sukupuolesta riippumatta.

## 6 Tulosten kokonaistarkastelu

Tämän tutkimuksen osatutkimuksissa on tarkasteltu, kuinka huono-osainen perhe-tausta on yhteydessä lasten kokemuksiin opettaja- ja vertaissuhteista ja kuuluvuu-desta koulussa sekä koulupudokkuuteen peruskoululaisten ja toisen asteen opiskeli-joiden keskuudessa Suomessa. Tässä luvussa kolmen osatutkimuksen tuloksista esi-tetään synteesi, jossa tuloksia tarkastellaan paitsi yhdessä ja suhteessa toisiinsa myös kolmen, ilmiötä koskevaan teoreettiseen ymmärrykseen pohjautuvan näkökulman lävitse.

Ensimmäisessä alaluvussa tuloksia tarkastellaan lapsen perhetaustaan liittyvien resurssipuutteiden näkökulmasta. Huomio kohdistuu tällöin siihen, millaisia resurs-sipuutteita tai niistä aiheutuvaa taakkaa huono-osaisesta perhetaustasta ponnistava lapsi tai nuori kantaa mukanaan, ja miten tämä heijastuu hänen sosiaaliseen koulu-hyvinvointiinsa ja koulupudokkuusriskiinsä. Toisessa alaluvussa tuloksia tarkastel-laan koulun sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden näkökulmasta. Tällöin kuulu-vuuden kokemus, kokemukset koulun vertais- ja opettajasuhteista ja koulupudok-kuus ymmärretään, ei vain yksilöllisinä kokemuksina tai valintoina, vaan sosiaali-esti ja kulttuurisesti rakentuvina ilmiöinä, joihin vaikuttavat koulussa vallitsevat normit, arvostukset, kulttuuri ja hierarkiat. Kaksi ensimmäistä näkökulmaa täyden-tävät tosiaan valaisten ilmiön moniulotteisuutta ja monikerroksisuutta. Kolmannessa alaluvussa tulkintaa täydennetään tarkastelemalla tuloksista piirtyvää kokonaiskuvaa vielä sukupuolen näkökulmasta. Huomio kohdistuu tällöin siihen, mikä merkitys su-kupuolella on kahdella edellä kuvatulla ulottuvuudella suhteessa lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin ja koulupudokkuusriskiin.

### 6.1 Kodin resurssipuutteiden näkökulma

Vaikka lasten kokeman taloudellisen huono-osaisuuden heijastumista vapaa-ajan vertaissuhteisiin on tutkittu (Hakovirta & Rantalaiho, 2012; Kallio & Hakovirta, 2014) se, miten yhteys näyttäytyy koulukontekstissa, on jäänyt pitkälti huomiotta. Sekä ensimmäinen että toinen osatutkimus osoittivat, että lapsen kokema taloudelli-nen huono-osaisuus heijastuu sosiaaliseen kouluhyvinvointiin alakouluiästä toiselle asteelle myös Suomessa, maailman tasa-arvoisimman koulutusjärjestelmän konteks-tissa. Yhteys ulottuu sekä vertais- että opettajasuhteisiin, niin kokemuksiin välittä-

misestä, luottamuksesta kuin koulu yhteisöön kuuluvuudesta. Tulos tukee aiemman, joskin niukan, tutkimuskirjallisuuden tuottamaa ymmärrystä (Veland, 2009; Li & Lerner, 2011; Chiu ym., 2015). Tulosten perusteella sekä lapsen kokemus taloudellisesta huolesta että kokemus vertaisia vähäisemmästä rahan määrästä ennustavat heikompaa sosiaalista kouluhyvinvointia. Tulokset tukevat ymmärrystä sekä niukkuuteen liittyvän stressin (Sharif & Mullainathan, 2013) että hierarkioihin ja suhteelliseen sosiaaliseen asemaan liittyvän stressin (Steele & Aronson, 1995) merkityksestä koulun sosiaalisten suhteiden kannalta.

Taloudellisen huolen aiheuttama fysiologinen stressi luo kuormitusta, joka voi monin tavoin kielteisesti vaikuttaa lapsen tunne-elämään, käyttäytymiseen, kykyyn käsitellä vuorovaikutustilanteita ja siten sosiaaliseen liittymiseen (Hackman ym., 2010; Cohen ym., 2010; Willingham, 2012; Evans & Kim, 2013; Ursache ym., 2015). Myös kokemuksella heikosta hierarkkisesta asemasta tiedetään olevan monia kielteisiä vaikutuksia yksilön hyvinvointiin (Marmot, 2004; Spencer & Castano, 2007). Sosiaalisen oikeutuksen teorian mukaan (Jost ym., 1994) lapsen kokemus muita heikommasta taloudellisesta tilanteesta voi synnyttää vallitsevat hierarkiat oikeuttavia itsekäsityksiä, jolloin lapsi alkaa selittää heikkoa asemaansa henkilökohtaisilla puutteillaan. Sisäistetty huonomuus voi aiheuttaa häpeää ja ulkopuolisuutta, johtaa negatiivisiin tulkintoihin vuorovaikutustilanteista ja lopulta vetäytymiseen. Matalan sosioekonomisen aseman tiedetään ennustavan heikompaa itsetuntoa (Matthews ym., 2010; Kraus & Park 2014). Vaikka lapsi tai nuori ei objektiivisesti mitaten kokisi puutetta, suhteellinen taloudellinen huono-osaisuus ja kokemus vertaisia heikommasta asemasta voivat vaikuttaa syvästi siihen, miten hän uskaltaa osallistua, tulla nähdyksi ja kuulluksi ja olla osa koulu yhteisöä.

Tulosten mukaan yhteys ulottuu vertaissuhteiden lisäksi myös opettajasuhteeseen. Kokemus taloudellisen huolen tai heikon hierarkkisen aseman kantamisesta yksin ja vailla tukea voi horjuttaa lapsen luottamusta myös opettajaan ja synnyttää tulkinnan opettajan välinpitämättömyydestä. Kielteinen itsekäsitys voi myös vaikuttaa kykyyn vastaanottaa opettajan myönteisiä signaaleja. Sekä niukkuuteen että hierarkkiseen asemaan liittyvän stressin tiedetään myös heikentävän kognitiivista suorituskykyä (Spencer & Castano, 2007; Sharif & Mullainathan, 2013), mikä voi vaikuttaa kiinnittymiseen kouluun ja opettajasuhteeseen kielteisesti. Aiempi tutkimus on osoittanut vertais- ja opettajasuhteiden voivan myös kietoutua toisiinsa (Sabol & Pianta, 2012). Vertaissuhteissaan ulkopuolisuutta kokeva lapsi voi kokea opettajan etäiseksi, ja kokemus vaille opettajan tukea jäämisestä voi saada kokemaan turvattomuutta ja luottamuksen puutetta myös suhteessa vertaisiin.

Ensimmäinen osatutkimus osoitti myönteisesti arvioitujen perhesuhteiden suojaavan lapsia taloudellisen huolen negatiiviselta yhteydeltä opettaja- ja vertaissuhteisiin. Kokemukset siitä, että vanhemmat kuuntelevat, perhe viettää aikaa yhdessä ja että lasta osallistetaan häntä itseään koskeviin päätöksiin voivat synnyttää turvan,

kannattelun ja osallisuuden kokemuksia, mikä voi lisätä lapsen hyvinvointia ja tukea kouluun kiinnittymistä (Turtiainen ym., 2007; Shochet ym., 2007; Kalalahti, 2014). Perhesuhteet voivat toimia puskurina taloudellisen huolen synnyttämää epävarmuutta vastaan, pitäen sisäisen kokemuksen hallittavana (Crosnoe ym., 2010; Schofield ym., 2012), eikä huoli tällöin välttämättä heijastu negatiivisesti suhteeseen vertaisiin ja opettajiin. Tulos tukee perhestressimallin mukaista ymmärrystä, jonka mukaan perheen taloudellisten haasteiden vaikutus lapseen välittyy vanhemmuuden kautta (Masarik & Conger, 2017). Huono-osaisuus voi heijastua vanhempien psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin ja elinolosuhteisiin monin kielteisillä tavoin, mikä voi näkyä vanhemmuudessa esimerkiksi vähäisempänä lämpönä ja responsiivisuutena sekä voimakkaampana autoritäärisyytenä ja rankaisevuutena (Ayala-Nunes ym., 2016; Finegood & Blair, 2017). Haasteet voivat vaikuttaa myös kiintymyssuhteeseen (esim. Brewin ym., 2005), mikä voi heijastua luottamukseen myös opettajiin ja vertaisiin (Sabol & Pianta, 2012; ks. kuitenkin Margo ym., 2022). Toisaalta vanhempien resilienssi huono-osaisuuden vaikutuksille ja vanhemmilta saatava tuki voivat voimakkaasti suojella lasta huono-osaisuuden (McConnell ym., 2011; Schofield ym., 2012; Chukwuorji ym., 2017), erityisesti pienituloisuuden (Murray, 2009; Crosnoe ym., 2010) negatiivisilta hyvinvointivaikutuksilta.

Kielteiset kokemukset koulun sosiaalisissa suhteissa ja kuuluvuuden tunteen vaajeet voivat aiheuttaa ajan mittaan emotionaalista vetäytyneisyyttä myös koulusta instituutiona (Ryan & Deci, 2000) ja johtaa lopulta myös kasvaneeseen koulupudokkuuden riskiin (Merikukka ym., 2019; Korpershoek ym., 2020). Myönteisesti säilytyneen sosiaalisen kouluarjen ja kuuluvuuden kokemusten tiedetään olevan merkittäviä heikolta koulumenestykseltä suojaavia tekijöitä erityisesti matalan sosioekonomisen aseman perheiden lapsille (O'Malley ym., 2015; Jones & Shindler, 2016; Berkowitz ym., 2017). Kolmas osatutkimus osoitti niin perheen tuloköyhyyden, vanhempien työttömyyden, vanhempien matalan koulutustason kuin toimeentulotuen asiakkuudenkin ennustavan korkeampaa koulupudokkuuden riskiä. Tulos tukee hyvin laajalti tutkimuskirjallisuudessa saavutettua ymmärrystä huono-osaisuuden yhteydestä koulutussaavutuksiin, kuten toisen asteen tutkinnon suorittamiseen (Brand & Thomas, 2014; Kallio ym., 2016; Ristikari ym., 2017). Useimmiten perhetaustaa on mitattu yksittäisellä perheen sosioekonomista asemaa kokoavalla mittarilla (ks. kuitenkin Kallio ym., 2016). Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin mahdollista tarkastella kunkin huono-osaisuustekijän merkitystä erikseen, mikä tekee tulosten peilaamisesta kahden muun osatutkimuksen tuloksiin astetta hedelmällisempää.

Kaikkein merkittävin koulupudokkuuden riski liittyy toimeentulotuen asiakkuuteen. Vaikka tuloköyhyyden raja on hyvin lähellä toimeentulotuen saamisen rajaa, näyttää siltä, että se vasta kolmanneksi merkittävimpänä koulupudokkuuden ennustajana. Havainto tukee aiempaa ymmärrystä toimeentulotuen saajille kasautuvista hyvinvointipuutteista, jotka eivät suoraan liity vain materiaaliseen niukkuuteen. Sellaisia

ovat esimerkiksi huono terveydentila ja heikko koettu elämänlaatu. (Hannikainen-Ingman ym., 2013; Kuivalainen ym., 2013.) Yhteys toimeentulotuen asiakkuuden ja koulupudokkuuden välillä tiedetään aiemman tutkimuksen perusteella vahvaksi (Weitoft ym., 2008; Kallio ym., 2016). Koulupudokkaiden vanhemmista 60–70 prosentin on havaittu saaneen toimeentulotukea siinä, missä luku koko väestön keskuudessa on vain 7 prosenttia (Larja ym., 2016; Ristikari ym., 2017). Koulupudokkaille tiedetään kasautuneen monia haasteita jo varhaisista vaiheista lähtien kotien lisäksi myös kouluissa. Taustalla on usein matalan sosioekonomisen aseman ohella myös psykososiaalisia haasteita, koulukiusaamista ja heikkoa kouluun kiinnittyneisyyttä (Kestilä, 2008; Gariépy ym., 2020). Juuri toimeentulotuen asiakkuuden yhteyttä lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin ja kuulumisen kokemuksiin ei tietävästi ole tutkittu, mutta on mahdollista ja oletettavaa, että toimeentulotuen asiakkuus syvimmän huono-osaisuuden indikaattorina heijastuu vahvasti lapsen kokemuksiin opettaja- ja vertaissuhteista myös koulumaailmassa, mikä lopulta riskeeraa myös koulupolulla pysymisen peruskoulun jälkeen.

Toisiksi suurimpana koulupudokkuuden riskitekijänä näyttäytyy vanhempien matala koulutustaso. Vanhempien koulutustason yhteys lasten koulutussaavutuksiin on laajalti tutkimuksessa todennettu (Hertz ym., 2008; Schoon, 2010; 2014; Vanttaja ym., 2019; Härkönen & Sirniö, 2020). Ilmiötä selitetään perheiden kulttuurisella pääomalla ja kulttuurisen pääoman heijastumisella kasvatuskäytäntöihin tavalla, joka edesauttaa koulussa menestymistä ja kouluun kiinnittymistä (Bourdieu & Passeron, 1990; Lareau, 2003). Lapsi omaksuu koulutuksellisen habituksen, jossa koulutuksella katsotaan olevan arvoa itsessään, ei vain välineenä muiden tavoitteiden saavuttamiseksi (Reay, 2004). Vanhempien koulutustason tiedetään jo aikaisemman tutkimuksen perusteella heijastuvan myös lasten koulupudokkuuden riskiin (Myrskylä, 2012; Järvinen & Vanttaja, 2013; Kallio ym., 2016; Vauhkonen ym., 2017). Tässä tutkimuksessa se näyttäytyy tuloköyhyyttä voimakkaampana koulupudokkuuden ennustajana. Koulupolku ei siis suomalaisessa yhteiskunnassa näytä ensisijaisesti katkeavan materiaaliseen puutteeseen, vaan ei-materiaaliset ulottuvuudet, kuten kulttuurinen pääoma ja kasautuvat hyvinvointipuutteet heijastuvat koulupudokkuusriskiin voimakkaammin.

Toisen ja kolmannen osatutkimuksen rinnakkainen tarkastelu tuottaa kiinnostavan havainnon: Vaikka vanhempien koulutustaso ennustaa lapsen koulupudokkuutta perheen tuloköyhyyttä voimakkaammin, toisessa osatutkimuksessa mitattua kuulumisen kokemusta luokkayhteisössä ennustaa ainoastaan perheen taloudellinen tilanne, eikä vanhempien koulutustasolla näyttäisi kuulumisen kokemuksen kannalta olevan merkitystä. Tulosta voidaan pitää yllättävänä huomioiden aiempien tutkimusten tuottamat havainnot koulussa koetun kuulumisen yhteydestä koulupudokkuusriskiin (McWhirter ym., 2018; Merikukka ym., 2019; Korpershoek ym., 2020). Vanhempien koulutustason olisi tämän perusteella voinut olettaa ennustavan myös kou-

lussa koettua kuuluvuutta etenkin, kun aikaisempi, joskin niukka, tutkimus on antanut viitteitä yhteydestä (Veland ym., 2009; Johnson, 2009; Li & Lerner, 2011).

Havaintoa voidaan tulkita sekä selitettävien ilmiöiden että niitä selittävien tekijöiden näkökulmista. Vaikka koulussa koetun kuuluvuuden tiedetään olevan yhteydessä koulupolulla pysymisen todennäköisyyteen, on näitä ilmiöitä tarkasteltava toisistaan erillisinä. Koulupudokkuus on usein tulos pitkäkestoisesta prosessista, johon liittyy korostuneesti perheen kasautunut huono-osaisuus, kumuloituneet ongelmat kodeissa ja kouluissa sekä resurssien puute myös sosiaalisella ja kulttuurisella ulottuvuudella (Kallio ym., 2016; Vauhkonen ym., 2017; Paananen ym., 2019; van den Berghe ym., 2020). Kuuluvuuden kokemus sen sijaan on vahvasti relationaalinen ja kontekstisidonnainen, arjen vuorovaikutustilanteissa ja sosiaalisissa suhteissa syntyvä tunne (Allen ym., 2016). Koulupolulla pysyminen kertoo nuoren kiinnittymisestä järjestelmään, siinä missä kuuluvuuden kokemus kuvaa kiinnittymistä koulun sosiaaliseen yhteisöön. Kuuluvuuden kokemus ei siis väistämättä johda koulupolulla pysymiseen, vaikka tekeekin siitä todennäköisempää, ja vanhempien koulutukseen liittyvät odotukset ja kulttuurinen pääoma voivat turvata nuoren koulupolulla pysymistä kuuluvuuden tunteesta riippumatta. Huono-osaisesta perhetaustasta ponnistavalle nuorelle koulussa koettu kuuluvuus voi sen sijaan merkitä ensisijaista koulupolulla pysymistä tukevaa resurssia.

Toinen selitys ristiriidalle liittyy eroihin taloudellista huono-osaisuutta mittaavissa muuttujissa. Kolmannessa osatutkimuksessa käytetty objektiivisesti mitattu tuloköyhyys mittaa eri asiaa kuin toisessa osatutkimuksessa käytetty nuoren arvio perheen taloudellisesta tilanteesta. Subjektiiivinen taloudellisen huono-osaisuuden mittari voisi ennustaa myös koulupudokkuutta objektiivista vahvemmin, sillä kokemukseen perustuvana mittarina se todennäköisesti tavoittaa taloudellisen huono-osaisuuden kokemuksen tuloköyhyyttä kokonaisvaltaisemmin. Lisäksi kolmannessa osatutkimuksessa kyettiin kontrolloimaan kasautuvaa huono-osaisuutta indikoivan toimeentulotuen asiakkuuden vaikutus.

Myös vanhempien työttömyyden havaitaan itsenäisesti ennustavan lapsen kohonnutta koulupudokusriskiä. Havainto tukee aiempaa ymmärrystä ilmiöstä (Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011; Johnson ym., 2012; Andersen, 2013; Brand & Thomas, 2014). Erityisen haitallista vanhempien työttömyyden on havaittu olevan koulutuksellisissa siirtymävaiheissa, etenkin silloin, jos vanhemmalla on myös matala koulutustaso (Lehti ym., 2019). Työttömyyden on havaittu heijastuvan kielteisesti vanhemmuuteen (Andersen, 2013; Powdthavee & Vernoit, 2013). On siksi mahdollista, että vanhemman työttömyys heijastuu myös lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin vertaiskentällä ja opettajasuhteissa. Tätä oletusta tukee myös jotkin aiemmat tutkimustulokset (Kalil & Ziol-Guest, 2005; Johnson ym., 2012). Aiemmassa tutkimuksessa työttömyyden negatiivisten vaikutusten työttömään itseensä ja tämän perheeseen on usein argumentoitu liittyvän työttömyyden taloudellisiin seu-

rauksiin (Oreopoulos ym., 2008; Coelli, 2011; Rege ym., 2011). Tässä tutkimuksessa työttömyys näyttyy kuitenkin tilastollisesti merkittävänä koulupudokkuuden enustajana vielä tuloköyhyyden huomioimisen jälkeenkin. Työttömyyden merkitys näyttyy kuitenkin mitatuista huono-osaisuusmuuttujista kaikkein vaatimattomimpana.

## 6.2 Koulun sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden näkökulma

Koulun sosiaalisilla ja kulttuurisilla rakenteilla tarkoitetaan niitä vuorovaikutuksen, normien, arvojen ja valtasuhteiden järjestelmiä, jotka ohjaavat koulun toimintaa sekä oppilaiden ja aikuisten asemoitumista koulu yhteisössä. Sosiaaliset rakenteet liittyvät esimerkiksi oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin, aseisiin ja rooleihin, kun taas kulttuuriset rakenteet kytkeytyvät koulussa vallitseviin käsityksiin ”oikeanlaisesta” oppilaasta, oppimisen tavoista ja koulutettavuudesta. Nämä rakenteet voivat osaltaan vahvistaa tai purkaa eriarvoisuutta koulun arjessa (esim. Bernstein, 1975; Bourdieu & Passeron, 1977). Koulutuksellisen eriarvoisuuden kysymyksessä katseet kääntyvät usein koteihin ja lasten erilaisiin lähtökohtiin. Vähemmän kiinnitetään huomiota koulu ympäristöön, jossa nämä erilaiset lähtökohdat ja resurssivajeet merkityksellistyvät, ja siihen, miten koulu ympäristö itsessään muovaa lasten ja nuorten kokemuksia sosiaalisesta asemastaan ja osallisuudestaan. Osatutkimusten tulokset antavat aiheetta tarkastella ilmiötä myös tästä näkökulmasta.

Toisen osatutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, ettei huono-osaisuus tai resurssien puute heijastu samalla tavalla lapsen kuuluvuuden kokemukseen kaikissa konteksteissa, vaan vaihtelee kouluasteittain. Yhteys perheen taloudellisen huono-osaisuuden ja koulussa koetun kuuluvuuden välillä on voimakkain yläkouluikäisten keskuudessa ja heikoin ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskuudessa. Tulosta voidaan tulkita kontekstikohtaisten hierarkioiden valossa. Ensimmäistä kertaa nuorten koulupolut erkanevat siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle ja valinnat ammattioppilaitoksen ja lukion välillä ovat vahvasti vanhempien yhteiskuntaluokan mukaan eriytyneitä: ylempien yhteiskuntaluokkien lapset valitsevat muita useammin lukiokoulutuksen siinä, missä ammatilliset opinnot ovat tyypillisempi valinta matalamman sosioekonomisen aseman perheissä (Saari, 2015; Witting, 2021). Sosioekonominen rakenne muodostuu täten erilaiseksi lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa, mistä syystä taloudellinen huono-osaisuus ei mahdollisesti ammatillisissa oppilaitoksissa ole yhtä poikkeuksellista ja leimaavaa kuin lukioissa tai edes yläkouluissa. Tämä voi heikentää koetun taloudellisen huono-osaisuuden ja kuuluvuuden kokemuksen välisen yhteyden voimakkuutta.

Bernburgin ym. (2009) havainnot Islannista tukevat tulkintaa: Huono-osaisuuden havaittiin heijastuvan lasten käyttäytymiseen negatiivisesti vain niissä kouluissa,

joissa se on harvinaista. Myös toisessa osatutkimuksessa toteutetut lisäanalyysit osoittavat samaan suuntaan. Koulun oppilaiden keskimääräinen arvio perheensä taloudellisesta tilanteesta heijastui yhteyden voimakkuuteen vain niiden lasten keskuudessa, jotka arvioivat perheensä taloudellisen tilanteen heikoksi. Tulokset mukailevat myös sosiaalisen sekoittamisen vaikutuksista tehtyjen tutkimusten tuloksia. Koulun korkea sosioekonominen kompositio ei väistämättä ennusta huono-osaisuutta korkevien lasten parempaa kouluhyvinvointia tai korkeampia koulutussaavutuksia, vaan vaikutukset voivat olla jopa päinvastaisia (Crosnoe & Muller, 2014; Nieuwenhuis ym., 2017; Klugman & Lee, 2019; Kim, 2021). Ilmiötä voidaan selittää suhteellisen deprivaaation kokemuksella (Townsend, 1979). Suhteellisesti muita heikompi asema voi saada tuntemaan ristiriitaa ympäröivän elämäntyylin ja omien materiaaliin ja muihin resursseihin liittyvien mahdollisuuksien kohtaamattomuudesta (Crosnoe, 2009; Pettigrew, 2016).

Edellä esitetyn tulkinnan valossa voisi kuitenkin olettaa, että juuri lukiolaisten keskuudessa taloudellinen huono-osaisuus heijastuisi kuuluvuuden kokemukseen kaikkein voimakkaimmin. Voimakkain yhteys oli sen sijaan yläkouluissa, vaikka yläkoulukontekstia voidaan pitää tutkituista kouluasteista heterogeenisimpänä. On mahdollista, että tulosta selittää yläkouluikäisten ikä ja kehitysvaihe, jossa he ensimmäistä kertaa irtautuvat lapsuudenperheistään, ottavat siihen etäisyyttä ja alkavat muodostaa omia identiteettejään. 14–15-vuotiaiden keskuudessa taloudellisten resurssien mahdollistama kuluttaminen identiteetin muodostamisen välineenä näyttelee merkittävää roolia (Korkiamäki & Ellonen, 2011) samalla, kun nuoret ovat vielä hyvin riippuvaisia vanhempiensa tulotasosta (Salmivalli, 2005).

Edellä esitetty havainto osoittaa, ettei kuuluvuuden kokemuksesta ja kokemuksesta vertais- ja opettajasuhteista voi pitää vain yksilöllisinä tunteina, vaan sosiaalisesti rakentuvina ilmiöinä, joihin vaikuttavat koulukontekstissa vallitsevat hierarkiat. Paitsi, että perheen taloudellinen tilanne voi heijastua lapsen toimintakykyyn, sosiaalisiin taitoihin ja kokemukseen itsestä suhteessa muihin monin tavoin, se voi heijastua myös siihen, kuinka lapsi tai nuori tulee vastaanotetuksi koulun vertaisyhteisöissä. Vapaa-ajan vertaissuhteita käsittelevissä tutkimuksissa pienituloisten perheiden lasten on havaittu tulevan muita useammin kiusatuiksi ja ulkopuolelle jätetyiksi (Ridge, 2011; Hakovirta & Rantalaiho, 2012; Hjalmarson & Mood, 2015). Matalan sosioekonomisen aseman on myös havaittu olevan yhteydessä arvostuksen ja huomioidin puutteeseen verrattuna hierarkian huipulla oleviin lapsiin (Fiske, 2010; Blader & Chen, 2014). Koulu on kuitenkin usein mielletty tilaksi, jossa erot lasten materiaalisissa lähtökohdissa onnistuttaisiin häivyttämään ja suomalainen peruskoulu nauttii laajaa legitimitettä yhdenvertaisuuden edistäjänä (Kettunen ym., 2012; Varjo, ym., 2016; Simola ym., 2017).

Yhteyden merkitystä nimenomaan koulukontekstiin, ei ainoastaan lasten vertais-suhteisiin laajemmin liittyvänä, korostaa havainto, jonka mukaan koettu taloudelli-

nen huono-osaisuus on yhteydessä myös kokemukseen opettajan välittämisestä. Kouluja voidaan pitää keskiluokkaisuutta suosivina instituutioina (Lareau, 2003) myös Suomessa (Riitaoja, 2013; Seppänen, ym., 2015; Kosunen, 2016; Juva, 2019). Opettajan odotusten täyttäminen on helppoa vahvat akateemiset ja sosiaaliset taidot omaaville lapsille hyvin toimeentulevista perheistä (Bourdieu, 1986; Riitaoja, 2013; Juva, 2019). Opettajan oma, usein keskiluokkainen tausta sekä koulukulttuuri, joka heijastaa ja ylläpitää keskiluokkaisia ihanteita, voivat johtaa huono-osaisuutta kokevien perheiden lasten kielteiseen leimautumiseen (Reay, 2004; Huilla, 2022). Opettajat eivät myöskään ole väistämättä vapaita yhteiskunnassa laajemmin vallitsevista huono-osaisuuteen kohdistuvista ennakkoluuloista (Fattore ym., 2007; Harinen & Halme, 2012). Opettajien onkin havaittu arvioivan matalan sosioekonomisen aseman oppilaita kielteisemmin ja tarjoavan heille hyväosaisia vertaisiaan vähemmän tukea ja positiivista huomiota (Auwarter & Arugete, 2008; Pit-ten Cate & Glock, 2018; Juva, 2020; Doyle, 2023; Luoma, 2024). Marginalisoitujen lasten kokemusten esimerkiksi kiusaamisesta on havaittu jäävän muita useammin huomiotta (Eliot ym., 2010; Huilla & Juvonen, 2020). Kaikki tämä voi vaikuttaa lasten itsestään ja mahdollisuuksistaan rakentamaan ja omaksumaan kuvaan koulussa.

Perhesuhteiden havaittiin suojaavan taloudellisen huolen yhteydeltä sosiaaliseen kouluhyvinvointiin niin suhteessa vertaisiin kuin opettajiin. Paitsi suoraan, perhesuhteet voivat vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin myös epäsuorasti opettajan kautta. Lapsen opettajan taholta kokema välittäminen voi kertoa myös opettajan suhteesta vanhempiin. Aiempi tutkimus on antanut viitteitä siitä, että vanhempien aktiivisuus koulun suuntaan ennustaa opettajan myönteisempää suhdetta lapseen ja vähäisempää konfliktien määrä, erityisesti suhteessa pienituloisista ponnistaviin lapsiin (Wyrick & Rudasill, 2009). Aktiiviset vanhemmat sekä toimiva yhteistyö ja kommunikaatio kodin kanssa voivat synnyttää opettajassa luottamusta lapsen pärjäämiseen, tuettavuuteen ja kyvykkyyteen ja vaikuttaa haluun luoda lapseen tiivis suhde. Tällöin opettajan ei tarvitse myöskään pelätä liiallista vastuuta, emotionaalista kuormitusta tai ammatillisten rajojensa ylittymistä. Opettajien puheessa on tunnustettu keskiluokkaisen vanhemmuuden ideaali (Lareau, 2003; Metso, 2004; Gillies, 2005; Berg & Peltola, 2015) ja turhautuminen niihin vanhempiin, jotka eivät tätä ideaalia toteuta (Huilla ym., 2022). Kodin tuesta nauttiva lapsi voi myös olla sosiaalisesti luottavaisempi ja vastaanottavaisempi aikuisen ohjaukselle, mikä tarjoaa myös opettajalle onnistumisen kokemuksia.

Myönteisestikään arvioidut perhesuhteet eivät kuitenkaan suojaa lasta hierarkkiseen asemaan liittyvän kokemuksen yhteydeltä vertais- ja opettajasuhteisiin. Taloudellinen huoli voidaan nähdä sisäisenä kokemuksena. Sen sijaan, kokemus siitä, että lapsella on vertaisia vähemmän rahaa, syntyy sosiaalisessa vertailussa. Havainnot lasten paikasta sosiaalisissa hierarkioissa voivat tiedostamatta ohjata myös opettajan asennoitumista lapseen ja heijastua vuorovaikutukseen hienovireisin tavoin. Lämpim-

mät ja tukevat perhesuhteet eivät kykene muuttamaan koulun sosiaalista järjestystä ja lapsen paikkaa siinä, ja koulukontekstissa vallitsevat hierarkiat voivat murtaa perheen tarjoamaa suojaa. Havainto korostaa taloudellisten hierarkioiden merkitystä koko kouluyhteisössä. Tavan, jolla opettaja lapsen näkee, on havaittu olevan yhteydessä myös vertaissuhteisiin (Sabol & Pianta, 2012). Lasten vertaisarvioiden on havaittu muuttuvan jo ensimmäisten muutaman koulussa vietetyn kuukauden aikana enemmän opettajan arvioita vastaaviksi (Kasanen, 2003). Erityisesti opettajan tapa puhua lapsesta vaikuttaa vertaissuhteisiin niiden lasten kohdalla, jotka ovat vailla vanhempien tukea (Pianta ym., 2003).

Tarkasteltaessa ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen tuloksia koulun sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden näkökulmasta, myös kolmannen osatutkimuksen havainnot saavat uutta syvyyttä. On todennäköistä, että huono-osaisuuden ja koulupudokkuuden välistä yhteyttä selittävät yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös rakenteelliset mekanismit. Erityisesti toimeentulotuen asiakkuuden vahva yhteys koulupudokkuuteen näyttäytyy tässä valossa ymmärrettävänä. Toimeentulotukea saavien perheiden lapset ovat keskimäärin vailla monia sellaisia pääomia, mukaan lukien perhesuhteiden suoja, joilla sekä koulun sosiaalisissa että kulttuurisissa rakenteissa olisi mahdollista pärjätä. Myös vanhempien koulutustason korostunut merkitys näytäytyy loogisena. Työväenluokkaisten lasten sosiaalistuminen koulussa legitimiinä pidettyyn kulttuuriin on haastavampaa. Erot kyvyissä omaksua koulumaailman vaatimuksia johtavat erilaisiin asemiin akateemisissa hierarkioissa. Oppilaiden asettamista paremmuusjärjestykseen voidaan pitää koulutuksesta syrjäyttämisen mekanismina. (Bourdieu & Passeron, 1990.) Jos koetun taloudellisen tilanteen yhteys koulussa koettuun kuuluvuuteen on sidoksissa koulukontekstiin, on aiheellista pohtia, ohjaavatko perheiden taloudelliset resurssit nuoria koulutusvalintoihin, joissa riski heikosta hierarkkisesta asemasta koetaan vähäisemmäksi, kuten ammatillisiin oppilaitoksiin.

Vaikka koulupudokkuusriski on korostunut juuri ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskuudessa (Tilastokeskus, 2022) ja kuuluvuuden tunteen tiedetään olevan yhteydessä koulupudokkuusriskiin (esim. Merikukka ym. 2019), yhteys taloudellisen huono-osaisuuden ja luokkayhteisöön kuulumisen kokemuksen välillä on heikoin nimenomaan ammatillisissa oppilaitoksissa. Tämäkin tulos herkistää huomaamaan, että koulussa koettua kuuluvuutta ja koulupudokkuusriskiä on tarkasteltava toisistaan erillisinä lopputulemina, joita kenties ennustavat erilaiset tekijät eri taustoista ponnistavien nuorten keskuudessa. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijat ylipäättään raportoivat tutkimuksessa korkeinta kuuluvuuden kokemusta. On kuitenkin huomionarvoista, että juuri ammatillisessa koulutuksessa kato vastaajista oli aineistossa kaikkein suurin. On mahdollista, että aineistosta puuttuvat juuri ne opiskelijat, jotka ovat erityisen suuressa koulupudokkuuden riskissä, ja joilla on myös heikoin kokemus kuulumisesta kouluyhteisöön.

### 6.3 Sukupuolinäkökulma

Osatutkimuksista vain yhdessä sukupuolen merkitys oli varsinaisena kiinnostuksen kohteena. Kuitenkin myös tuloksia kokonaisuutena voidaan arvioida sukupuolen näkökulmasta aiempaa teoreettista ymmärrystä hyödyntäen. Havainto, jonka mukaan koettu taloudellinen huono-osaisuus heijastuu kielteisesti lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin, on merkittävä myös sukupuolen näkökulmasta tarkastellen. Köyhyyttä kokevien miesten on havaittu tuntevan köyhyyttä kokevia naisia syvempää arvottomuutta (Isola ym., 2019), minkä on arveltu selittyvän rahaa ja ansaintaa korostavalla sukupuolisopimuksella miesten keskuudessa (esim. Damantas & Myers, 2015). Tämä voi vaikuttaa poikiin suoraan tai välillisesti heidän isiensä kautta taloudellista huolta voimistaen.

Vaikka perhesuhteiden havaittiin suojaavan taloudellisen huolen yhteydeltä kouluhyvinvointiin, poikien voidaan arvella olevan tyttöjä haavoittuvampia myös perhesuhteiden ulottuvuudella. Matalaan sosioekonomiseen asemaan kytkeytyy usein kasvanut yksinhuoltajuuden riski, mikä tyypillisimmin tarkoittaa yksinhuoltajaäitiyttä. Isien puuttumista pidetään pojille tyttöjä haitallisempänä (Doherty ym., 2015; Riphahn & Schwientek, 2015), erityisesti mitä tulee ulkoisesti näkyviin ja koulunkäyntiin heijastuviin haasteisiin, kuten häiriökäyttäytymiseen (Lundberg, 2017; Slade ym., 2017). On siis mahdollista, että pojilta tyttöjä useammin puuttuu juuri taloudelliselta huolelta puskuroiva perhesuhteiden suoja. Poikien onkin havaittu arvioivan perhesuhteitaan tyttöjä kielteisemmin (Strózik ym., 2016).

Sekä ensimmäisessä että toisessa osatutkimuksessa tehty havainto koulussa valitsevien taloudellisten hierarkioiden merkityksestä on myös sukupuolen näkökulmasta tärkeä. Menestyneeseen maskuliinisuuteen liitetään usein sosiaalisen dominanssin ja kilpailullisuuden kaltaisia määreitä (esim. Brozo, 2019). Myös poikien tyttöjä voimakkaammasta statushakuisuudesta on saatu viitteitä erityisesti *Moving to Opportunity* -tutkimuksen saralla (esim. Osypuk ym., 2012; Kessler ym., 2014). Heikko asema taloudellisissa hierarkioissa voi siksi vaikuttaa poikien hyvinvointiin tyttöjä voimakkaammin. Myös heikon hierarkkisen aseman vaikutus kognitiiviseen suoriutumiskykyyn voi korostua poikien keskuudessa (Steele & Aronson, 1995; Hartley & Sutton, 2013). Kaikki tämä voi johtaa vetäytymiseen vertais- ja opettajasuhteista. Poikien alttius statukseen ja vertailuun liittyvälle stressille voi ohjata heidän koulutusvalintojaan tyttöjä enemmän kontekstikohtaisten hierarkioiden perusteella ja siten osaltaan selittää sukupuolittunutta jakautumista ammatillisen ja lukio-koulutuksen välillä.

Myös havaintoa, jonka mukaan taloudellinen huono-osaisuus näyttäytyy opettajasuhteessa, voidaan tarkastella sukupuolen näkökulmasta. Koulun toimintakulttuuria voidaan pitää paitsi keskiluokkaisena myös feminiinisenä (Autor ym., 2019), mikä voi kasvattaa eroa huono-osaisista taustoista ponnistavien tyttöjen ja poikien välillä (Entwisle ym., 2007). Vaikka kognitiivisen kyvykkyyden ja arvosanojen vä-

linen kuilu on ylipäättään havaittu poikien keskuudessa tyttöjä syvemmäksi (Protivínský & Münich, 2018), erityisesti eron on havaittu korostuvan matalan sosioekonomisen profiilin kouluissa (Legewie & DiPrete, 2012; Lievore & Triventi, 2023; Lehti & Laaninen, 2024). Sukupuolittuneet ja yhteiskuntaluokkaan liitetyt stereotyypit yhdessä saattavat vaikeuttaa poikien kiinnittymistä opettajasuhteeseen. Vaikkei huomio ensimmäisessä osatutkimuksessa ollut varsinaisesti sukupuolten välisissä eroissa, tyttöjen havaittiin kokevan poikia useammin opettajan välittävän heistä. Poikien on myös aiemmassa tutkimuksessa havaittu kokevan opettajan kohtelun tyttöjä harvemmin reiluksi (Hagenauer ym., 2021) ja poikien kokemukset kiusaamisesta jäävät tyttöjen kokemuksia useammin huomiotta (Eliot ym., 2010; Huilla ym., 2020).

Myös opettajakunnan naisvaltaisuus voi toimia tyttöjen eduksi (Dee, 2005). Tytösukupuoli voi kompensoida matalaan sosioekonomiseen asemaan liittyviä resursivajeita (Buchmann & DiPrete, 2006), siinä missä poikatyyppillinen tai sellaiseksi tulkittu käytös voi rajoittaa mahdollisuuksia koulun sosiaalisella kentällä (Gordon, 2004; Lahelma, 2004; Lavy, 2008; Jha & Pouzevara, 2016). Tämä voi johtaa koulu- ja auktoriteettivastaisen kulttuurin kehittymiseen niiden poikien keskuudessa, jotka eivät koe mahdolliseksi pärjätä koulun sosiaalisissa ja kulttuurisissa rakenteissa muotoutuvissa hierarkioissa (Connolly, 2006; Bukodi & Paskov, 2020). Joissain tutkimuksissa opettajan ja oppilaan sukupuolella ei kuitenkaan näytä olevan merkitystä (Marsh ym., 2008; Krkovic ym., 2014).

Vaikka huono-osaisuuden kokonaisuudessaan on havaittu heijastuvan monin tavoin kielteisemmin poikiin kuin tyttöihin, on yksittäisiin huono-osaisuustekijöihin keskittyvää tarkastelua tehty hyvin vähän. Kolmannessa osatutkimuksessa tehty havainto, jonka mukaan perheen huono-osaisuus ennustaa työttömyyttä lukuun ottamatta, kaikilla käytetyillä mittareilla voimakkaammin poikien kuin tyttöjen koulupudokkuutta, ei silti, kaikki edellä kuvattu huomioiden, näyttäydy yllättävänä. Toimeentulotuen asiakkuuden suurempi merkitys pojille kuin tytöille tuntuu intuitiiviselta huomioiden siihen kytkeytyvän kasautuneen hyvinvointipuutteen. Poikien on havaittu olevan haavoittuvampia huono-osaiselle kasvuympäristölle, liittyi se sitten kotiin, kouluun tai asuinalueeseen (Autor ym., 2019; Lei & Lundberg, 2020).

Myös vanhempien koulutustaso ennustaa voimakkaammin poikien kuin tyttöjen koulupudokkuutta. Vanhempien kulttuurisen pääoman korostunutta merkitystä poikien keskuudessa voi selittää koulun feminiinisenä nähty toimintakulttuuri (Autor ym., 2019), johon sosiaalistuminen voi olla pojille lähtökohtaisesti vaikeampaa. Sukupuolten välisten erojen tiedetään kuitenkin korostuvan matalamman sosioekonomisen aseman oppilaiden keskuudessa (Entwisle ym., 2007), mikä johdattelee tulkitsemaan tuloksia myös poikien keskuudessa vallitsevan kouluvastaisen kulttuurin näkökulmasta (Connolly, 2006; Bukodi & Paskov, 2020).

Vanhempien kulttuurinen pääoma linkittyy usein sellaisiin kasvatuksellisiin käytäntöihin, jotka edistävät lapsen hyvinvointia muun muassa emotionaalisten resurssien kautta. Kasvatuskäytäntöjen merkitystä koulupudokkuuden ennustamisessa tukee havainto, jonka mukaan erityinen merkitys on äidin koulutustasolla. Koulupuokkuuden taustalla on usein kasautunutta huono-osaisuutta, johon liittyy paitsi heikkoa koulun kiinnittymistä, myös laajemmin sosioemotionaalisia haasteita (Larja ym., 2016; Paananen ym., 2019; Gariépy ym., 2020). Huomioiden äitien verrattain vahvan roolin kasvatustyössä, erityisesti alemmissa yhteiskuntaluokissa, nimenomaan äidin kulttuuriseen pääomaan kytkeytyvillä kasvatuskäytännöillä voi olla erityinen lasten koulupudokkuutta ennaltaehkäisevä vaikutus. Esimerkiksi Nagin (2001) havaitsi vain äidin koulutustason ennustavan pojan aggressiivisuutta.

Tutkimuksessa havaittiin myös isän työttömyyden olevan äidin työttömyyttä merkittävämpi koulupudokkuuden ennustaja. Tulos tukee aikaisempaa ymmärrystä (Bratberg ym., 2008; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Rege ym., 2011) ja ilmentää miesten työhön, rahan ja ansaintaan liittyviä rooliodotuksia. Näiden rooliodotusten tiedetään korostuvan alempien yhteiskuntaluokkien keskuudessa, mistä syystä ero isän ja äidin työttömyyden merkityksessä voi näyttäytyä erityisesti koulupudokkuusriskin ennustamisessa. Vanhempien työttömyys oli tutkituista huono-osaisuustekijöistä ainoa, jonka kyky ennustaa koulupudokkuutta ei tilastollisesti merkitsevällä tavalla eronnut tyttöjen ja poikien välillä. Isien työttömyyden suurempi merkitys kuitenkin ilmentää perinteisten sukupuolirooliodotusten merkitystä erityisesti koulupudokkuusriskissä olevien nuorten keskuudessa, mikä voi heijastua edellä kuvatuin tavoin taloudellista huono-osaisuutta kokevien poikien sosiaaliseen kouluhyvinvointiin.

## 6.4 Huono-osaisuus moniulotteisena riskinä

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella huono-osaisuuden yhteys lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin ja koulupudokkuuteen näyttäytyy systeemisenä ja dynaamisena ilmiönä, joka syntyy lapsen, vanhempien, vertaisten ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa niin kodin resurssipuutteiden kuin koulun sosiaalisten ja institutionaalisten rakenteiden ulottuvuuksilla. Poikasukupuoli näyttäytyy suurennuslasina, joka tuo ilmiön taustalla olevat mekanismit esiin korostuneina.

Lapsen kantama taloudellinen huoli ei ole vain sisäinen haaste, vaan heijastuu monin tavoin myös vuorovaikutukseen, tulkintaan ympäristöstä ja itsestä sen osana. Myöskään kokemus vertaisia heikommasta taloudellisesta asemasta ei merkitse vain eroa resurssien määrässä, vaan sosiaalista ja emotionaalista kokemusta, johon liittyy epäluottamusta, ulkopuolisuutta ja näkymättömyyttä niin vertaissuhteissa kuin suhteessa opettajaan. Havainto perhesuhteiden erilaisesta suojaavasta merkityksestä taloudellisen huolen ja statusstressin tilanteissa osoittaa, ettei taloudellisen huono-osaisuuden kokemus ilmiönä ole yksiulotteinen, vaan sisältää erilaisia psykologisia

ja sosiaalisia ulottuvuuksia, joiden huomioiminen edellyttää erilaista tukea ja ratkaisuja.

Tutkimus osoittaa, ettei suomalainen peruskoulu ole materiaalisista tai laajemmin sosioekonomiseen asemaan liittyvistä hierarkioista vapaa, vaan hierarkiat ovat osa koulun sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita, joissa eri taustoista ponnistavien lasten mahdollisuutta kokea kuuluvuutta, välittämistä ja luottamusta koulun sosiaalisessa arjessa säädellään. Vaikka tasa-arvo muodollisesti toteutuu, eriarvoisuus voi uusiutua konkreettisissa, arkisissa ja usein huomaamattomissa, piiloon jäävissä vuorovaikutustilanteissa tapahtuvissa asemoinneissa.

Huono-osaisuuden korostunutta merkitystä juuri poikien koulupudokkuuden enustajana tulee ymmärtää kodin resurssipuutteiden kautta rakentuvan ilmiön ohella myös sosiaalisten ja rakenteellisten tekijöiden lopputulemana. Huono-osaisuudesta ponnistavan ja perhesuhteiden tai kulttuurisen pääoman puutteessa kasvaneen pojan voi olla vaikea löytää paikkaansa koulun keskiluokkaisia arvoja ja normeja heijastavassa kulttuurissa, jota mahdollisesti leimaavat myös feminiiniset ihanteet. Koulupudokkuudessa on kaikkiaan kyse monivaiheisesta prosessista, johon liittyviä syrjäytymisen, mutta myös syrjäyttämisen mekanismeja tulisi tarkastella kriittisesti.

Koulun arvostukset ja toimintakulttuuri eivät synny tyhjiössä, vaan heijastavat laajempia yhteiskunnallisia arvoja ja hierarkioita. Koulu on ylisukupolvisen huono-osaisuuden ilmiön kannalta paljastava konteksti, jossa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden uusintamisen mekanismit tulevat näkyviin ja koetuiksi. Tutkimus antaa viitteitä useista samanaikaisista, toisiinsa kytkeytyvistä ja eri tasoilla vaikuttavista mekanismeista ilmiön taustalla.

# 7 Johtopäätökset

## 7.1 Tutkimuksen kontribuutio

Tutkimuksen teoreettinen kontribuutio syntyy sen tavasta jäsentää koulutukselliseen eriarvoisuuteen liittyviä mekanismeja ja niiden välisiä suhteita. Työn teoreettinen osuus rakentaa kokonaiskuvaa laajasta ja moniulotteisesta ilmiöstä, jonka ymmärtäminen edellyttää eri tieteenalojen ja teoriaperinteiden tuottaman tiedon kokoamista, systematisoimista ja jäsentämistä. Syntynyt teoreettinen jäsennys luo pohjaa sekä tulevalle empiiriselle tutkimukselle että teoreettiselle keskustelulle eriarvoisuuden uusiutumisen mekanismeista. Tutkimuksen metodologinen kontribuutio liittyy sen pyrkimykseen yhdistää tulkitsevaa, ymmärtävää ja teoriasitoutunutta otetta kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiin. Se osallistuu näin tieteenfilosofiseen keskusteluun kvantitatiivisen sosiaalitieteellisen tutkimuksen ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista sekä niiden eettisistä ulottuvuuksista, siitä, millaisena ymmärrämme ihmisten omasta ja sosiaalisesta todellisuudestaan tuottaman tiedon. (ks. esim. Sorsa, 2019.)

Tutkimuksen empiirinen kontribuutio muodostuu sekä yksittäisten osatutkimusten löydöksistä että niiden pohjalta muodostetun synteetin luomasta kokonaiskuvasta. Tutkimus vahvistaa ymmärrystä huono-osaisuuden yhteydestä lapsen kouluhyvinvointiin ja koulupudokkuusriskiin. Huono-osaisuuden yhteys lapsen koulutuksellisiin lopputulemiin on aihe, johon on kohdistunut paljon tutkimuksellista huomiota (esim. Kallio ym., 2016; Ristikari, 2016). Määrällistä tutkimusta liittyen erityisesti lasten koulussa kokemaan kuuluvuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin on kuitenkin hyvin vähän. Koetun huono-osaisuuden yhteyttä vertaissuhteisiin on tutkittu (esim. Hakovirta & Rantalaiho, 2012), mutta huomiotta on erityisesti pohjoismaisessa kontekstissa jäänyt, miten yhteys ilmenee nimenomaan koulun vertaissuhteissa (ks. kuitenkin Veland ym., 2015; 2019). Ensimmäinen ja toinen osatutkimus tuottavat uutta tietoa koetun taloudellisen huono-osaisuuden ja lasten sosiaalisen kouluhyvinvoinnin yhteyksistä osoittaen, että perheen huono-osaisuus on negatiivisessa yhteydessä lasten kokemuksiin niin vertaissuhteista kuin suhteesta opettajaan. Perhe-taustasta kumpuavat erot lasten sosiaalisessa kouluhyvinvoinnissa näyttäytyvät näin yhtenä mahdollisena mekanismina koulutuksellisen eriarvoisuuden taustalla.

Aiemmassa tutkimuksessa lasten kokemaa taloudellista tilannetta on usein tarkasteltu yksiulotteisesti. Tässä tutkimuksessa taloudellista huono-osaisuutta mitattiin sekä lapsen kokemalla taloudellisella huolella että kokemuksella vertaisia heikommasta taloudellisesta asemasta. Tulokset osoittavat negatiivisen yhteyden sosiaaliseen kouluhyvinvointiin kummallakin ulottuvuudella ja antavat näin tukea sekä niukkuushypoteesiin (Sharif & Mullainathan, 2013) että statusstressiin (Marmot, 2004) liittyvälle tulkinnalle taloudellisen huono-osaisuuden merkityksestä. Tulokset osoittavat lisäksi, että erottelu on perusteltu, sillä taloudellinen huoli ja kokemus vertaisia heikommasta asemasta näyttävät heijastuvan lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin eri mekanismein. Taloudellisen huolen yhteys välittyy perhesuhteiden kautta, kun taas asema vertaishierarkioissa heijastuu lapsen sosiaalisiin suhteisiin suoremmin, perhesuhteista riippumatta. Tutkimus täsmentää aiempaa tietämystä taloudellisen huono-osaisuuden ja lapsen sosiaalisen hyvinvoinnin välisestä yhteydestä.

Määrällistä tutkimusta huono-osaisuuden ja lasten sosiaalisen kouluhyvinvoinnin yhteydestä ei pohjoismaisessa kontekstissa ole myöskään aiemmin ulotettu tarkastelemaan lapsen ja opettajan välistä suhdetta. Aiempi tutkimus on antanut viitteitä siitä, että opettajan ja vanhemman välisen suhteen laatu ennustaa opettajan suhdetta lapseen, erityisesti pienituloisten perheiden lasten tapauksessa (Wyrick & Rudasill, 2009). Opettajien on havaittu ymmärtävän huono-osaisista taustoista tulevien lasten tukemisen merkityksen yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamisessa ja koulun merkityksen huono-osaisuudesta pois pääsemisen mahdollistamisessa. Yhteiskuntaluokkaan liittyvät asenteet ja ihanteet elävät kuitenkin huomaamatta opettajien puheissa. (Huilla ym., 2021.) Tässä tutkimuksessa tehty havainto, jonka mukaan kokemus taloudellisesta huono-osaisuudesta heijastuu lapsen kokemukseen siitä, välittääkö opettaja hänestä, täydentää aiempaa ymmärrystä koskien huono-osaisuuden yhteyttä lasten sosiaaliseen kouluarkeen. Samalla tulos antaa viitteitä koulutuksellisen eriarvoisuuden syvemmälle, tiedostamattomiin arvoihin, normeihin ja arvostuksiin ulottuvista rakenteellisista juurista.

Vaikka katseet tyypillisesti kääntyvät koteihin ja perheisiin huono-osaisuutta kokevien lasten kohdatessa haasteita koulumaailmassa (Huilla ym., 2021), aiemmin ei kuitenkaan ole tutkittu perhesuhteiden medioivaa vaikutusta huono-osaisuuden ja sosiaalisen kouluhyvinvoinnin välisessä kytköksessä. Ensimmäinen osatutkimus tuottaa uutta ja tärkeää tietoa perhesuhteiden merkittävästä, mutta rajallisesta kyvystä suojata lasta huono-osaisuuden yhteydeltä koulun sosiaalisiin suhteisiin. Tulokset tukevat runsaasti empiiristä vahvistusta saanutta perhestressimallia (Masarik & Conger, 2017) ja suuntaavat huomiota perheiden hyvinvoinnin keskeiseen merkitykseen lasten kouluhyvinvoinnin kannalta. Samalla tutkimus osoittaa, että koulussa vallitsevat taloudellisin perustein muotoutuvat hierarkiat, jotka vaikuttavat taloudellista huono-osaisuutta kokevan lapsen sosiaaliseen kouluarkeen riippumatta kodin

tarjoamasta tuesta. Se, että yhteys huono-osaisuuden ja sosiaalisen kouluhyvinvoinnin välillä säilyy perhesuhteista riippumatta ja ilmenee myös suhteessa opettajaan, täydentää jo olemassa olevaa ymmärrystä rakenteellisten tekijöiden merkityksestä koulutuksellisen eriarvoisuuden ilmiössä.

Sen lisäksi, että huono-osaisuuden yhteys sosiaaliseen kouluhyvinvointiin on kotimaisessa tutkimuksessa jäänyt vähälle huomiolle, ei ole myöskään tutkittu koulukontekstin ja kontekstikohtaisten hierarkioiden merkitystä ilmiössä. Toisen osatutkimuksen tulokset osoittavat, että perheen taloudellisen tilanteen yhteys lapsen koulussa kokemaan kuuluvuuteen vaihtelee koulukontekstin ja mahdollisesti koulun sosioekonomisen rakenteen mukaan. Havainto tuottaa uutta tietoa taloudellisten hierarkioiden merkityksestä erityisesti siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle. Lisäksi tulos tukee aiempaa ymmärrystä siitä, etteivät sosiaalisen sekoittamisen vaikutukset ole yksiselitteisesti myönteisiä (Nieuwenhuis ym., 2017; Klugman & Lee, 2019; Kim, 2021). Tutkimus täydentää näin myös kotimaista segregaatiotutkimuksen kenttää.

Kolmas osatutkimus osoittaa perheen huono-osaisuuden olevan yhteydessä sekä tyttären että poikien koulupudokkuusriskiä käytetystä huono-osaisuuden mittarista riippumatta. Perheen tuloköyhyyttä selkeästi merkittävämpänä koulupudokkuuden ennustajana näyttäytyy vanhempien matala koulutustaso. Toisessa osatutkimuksessa sen sijaan havaitaan, että koulussa koettua kuuluvuutta ennustaa juuri perheen taloudellinen tilanne, eikä vanhemman koulutustasolla ole yhteyttä koettuun kuuluvuuteen. Kahden tutkimuksen tulosten rinnakkainen tarkastelu herkistää huomaamaan, että vaikka koulussa koetun kuuluvuuden tiedetään olevan yhteydessä kohonneeseen koulupudokkuuden riskiin (Merikukka ym., 2019; Korpershoek ym., 2020), kuuluvuuden kokemus ja koulupolulla pysyminen tulee nähdä erillisinä ilmiöinä, joita mahdollisesti ennustavat eri tekijät erilaisista taustoista ponnistavien lasten ja nuorten keskuudessa. Havainto täydentää ymmärrystä huono-osaisuuden ja koulupudokkuusriskin välisen yhteyden taustalla olevista mekanismeista ja muistuttaa, ettei koulussa koettu kuuluvuus väistämättä ole yhtä merkittävä koulupolulla pysymistä määrittäjä lapsen taustasta riippumatta.

Aiempi tutkimus on melko kattavasti tunnistanut poikasukupuolen erityisenä haavoittuvuustekijänä huono-osaisuuden ja koulutuksellisten lopputulemien välisessä yhteydessä (Entiwise ym., 2007; Brenøe & Lundberg, 2016; Autor ym., 2019). Tutkimuksessa on usein kuitenkin käytetty yksiulotteisia tai useita huono-osaisuuden ulottuvuuksia kokoavia mittareita. Kolmas osatutkimus mahdollistaa yksittäisten huono-osaisuustekijöiden merkityksen sukupuolittaisen tarkastelemisen osoittaen, että vanhempien työttömyyttä lukuun ottamatta kaikki huono-osaisuustekijät ovat itsenäisesti vahvemmassa yhteydessä poikien kuin tyttären koulupudokkuusriskiin. Kun tulosta tarkastellaan aiemman tutkimuksen ja kahden muun osatutkimuksen valossa, hahmottuu poikien suurempi haavoittuvuus huono-osaisuusteki-

jöille monikerroksisena ja moniulotteisena ilmiönä, jossa kietoutuvat yhteen poikien mahdollisesti tyttöjä korostuneempi statushakuisuus, koulussa vallitsevat materiaalliset hierarkiat sekä syvemmälle juurtuneet, yhteiskuntaluokkaan liittyvät ihanteet, normit ja arvostukset. Tutkimus syventää ymmärrystä sukupuolen merkityksestä koulutuksellisen eriarvoisuuden ilmiössä.

Kolmas osatutkimus kontribuoi keskusteluun liittyen vanhemman sukupuolen merkitystä ilmiössä. Aikaisemmassa tutkimuksessa ei ole erikseen tarkasteltu äidin ja isän koulutustason tai työttömyyden merkitystä poikien tai tyttärien koulupudokkuusriskin kannalta. Isän työttömyyden äidin työttömyyttä vahvempi yhteys lapsen koulupudokkuusriskiin antaa viitteitä työn, rahan ja ansainnan erityisestä merkityksestä miesten roolissa sukupuolisopimuksessa (ks. myös Damantas & Myer, 2015). Äidin koulutustason isän koulutustasoa suurempi merkitys puolestaan täydentää aiempia vastaavan suuntaisia havaintoja viitaten erityisesti äidin kulttuurisen pääoman merkitykseen, jonka tiedetään heijastuvan monin tavoin paitsi koulutukseen liittyvään orientaatioon (esim. Kalalahti ym., 2015; Silvennoinen ym., 2015), myös kasvatuskäytäntöihin (Lareau, 2002; 2003).

Osatutkimusten tuloksista luotu synteesi tuottaa lisäksi laajemman kokonaisnäemyksen koulutuksellisen eriarvoisuuden ilmiöstä. Synteesi osoittaa systemisen näkökulman merkityksen koulutuksellisen eriarvoisuuden tutkimisessa ja tarpeen tutkimusotteille, jotka tavoittavat myös hienovireisempiä ja syvempiin rakenteisiin pesiytyneitä eriarvoisuuden uusiutumisen muotoja. Luotu synteesi tarjoaa ilmiön eri ulottuvuuksia tarkentavalle jatkotutkimukselle sekä kartan että suuntaviivoja.

## 7.2 Käytäntösuositukset

Tutkimustulosten pohjalta on mahdollista esittää myös käytäntösuosituksia. Ilmiön monitasoinen ja monikerroksinen luonne edellyttää, että myös ratkaisuja tulee etsiä monesta suunnasta samanaikaisesti. Tutkimustulosten pohjalta muodostetut käytäntösuositukset voidaan jäsentää neljään kategoriaan liittyen suositukseen koskien 1) koteihin suunnattavaa tukea, 2) koulukontekstissa huomioitavia vuorovaikutukseen ja rakenteisiin liittyviä tekijöitä, 3) koulupudokkuusriskissä olevien tunnistamista ja tukea sekä 4) sukupuolen huomioimista ilmiössä.

On eittämättä tärkeää huolehtia lapsiperheiden riittävästä toimeentulosta. Lapsiperheköyhyys ja toimeentulon epävarmuus heijastuvat monin tavoin perheiden ja lasten hyvinvointiin. Suomessa noin 12 prosenttia lapsiperheistä elää lapsiperheköyhyydessä. (THL, 2023.) Toimeentulo-ongelmat ovat lapsiperheissä yleisempiä kuin muussa väestössä keskimäärin ja yksinhuoltajaperheissä yleisempiä kuin kahden huoltajan perheissä (Salmi, 2020; THL, 2023). Perinteisesti lapsiperheköyhyyttä on Suomessa pyritty ehkäisemään laajalla tulonsiirto- ja palvelujärjestelmällä. Perhepolitiikassa painotuksen on kuitenkin arveltu muuttuneen tulonsiirroista kohti työ-

markkinaosallisuuden edistämistä ja perheille suunnattuja palveluita (Hakovirta & Nygård, 2021). Vuodesta 2017 alkaen toimeentulotuen myöntämisen tehtävä siirtyi Kelalle. Vaikka Kela velvoitettiin yhteistyöhön kuntien kanssa asiakkaiden tukemiseksi, lapsiperheitä koskevia palvelutarveilmoituksia kuntiin on havaittu tehtävän hyvin vähän (Ylikännö & Hakovirta, 2020). Lapsiperheet jäävät näin herkästi vaille mahdollisuutta täydentävään ja ehkäisevään toimeentulotukeen (Näätänen, 2020). Yhteistyön sujuminen on kuitenkin heikoimmassa taloudellisessa asemassa olevien lapsiperheiden toimeentulon turvaamisen edellytys. Erot perheiden taloudellisessa hyvinvoinnissa heijastuvat myös lasten sosiaaliseen kouluhyvinvointiin ja koulutukseen kiinnittymiseen, mistä syystä sosiaaliturvajärjestelmän kyky tukea riittävässä määrin toimeentulovaikeuksia kokevia perheitä on keskeistä.

Huono-osaisuus ei ole vain resurssien puutetta vaan myös kasautuvaa hyvinvoinnin vajetta monella ulottuvuudella ja haasteita niukkojen resurssien muuntamisessa voimavaroiksi (Karvonen & Kestilä, 2014; Kallio & Hakovirta, 2020). Tulonsiirtojen ohella olisi siksi tärkeää kiinnittää huomiota perheiden tukemiseen myös muilla keinoin. Perhepalveluissa ja sosiaalityössä tulisi kehittää uusia tukimuotoja ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea lapsia ja lapsiperheiden resilienssiä taloudellisiin vaikeuksiin liittyvissä tilanteissa. Esimerkiksi taloussosiaalityön ja köyhyystietoisen sosiaalityön (Krumer-Nevo, 2016) peruspremissenä voitaisiin soveltaa lapsiperheiden palveluissa myös sosiaalityön kontekstin ulkopuolella. Keskeistä köyhyystietoisessa sosiaalityössä on ilmiön rakenteellisten ulottuvuuksien tiedostaminen sekä sosioedukatiivinen työote (Shaia ym., 2019), jossa yksilöitä tuetaan hahmottamaan oman tilanteensa rakenteellisia taustavaikuttimia. Näin mahdollisestaan myös etäisyydenotto epäonnistumista korostaviin narratiiveihin, mikä luo tilaa myös huono-osaisen identiteetin kyseenalaistamiselle ja vahvistaa toimijuutta oman etunsa ajamisessa.

Tutkimus osoittaa myönteisten perhesuhteiden olevan merkittävä sosiaalista hyvinvointia koulussa tukeva tekijä taloudellista huolta kokevien lasten keskuudessa. Huono-osaisuutta kokevien perheiden kokonaishyvinvointia tulisi siksi tukea myös psykososiaalisen tuen keinoin. Vaikka taloudellisella niukkuudella on taipumus heijastua vanhemmuuteen kielteisesti, esimerkiksi vahva parisuhde (Patterson, 2002) tai muu sosiaalinen tuki (McConnell ym., 2011) voivat toimia keskeisinä suojaavina tekijöinä. On tärkeää, että palvelujärjestelmä tunnistaa perheiden tukemisen merkityksen lapsen kouluhyvinvoinnin kannalta. Osana perheiden tukemista on tärkeää huomioida myös lasten ja nuorten huoli perheen tilanteesta, esimerkiksi koulukuraattorien ja terveydenhoitajien vastaanotoilla.

Perheiden taloudellisen toimeentulon turvaamisen jälkeenkin tasa-arvo toteutuu tai jää toteutumatta siinä, miten oppilas tulee kohdatuksi koulun sosiaalisessa arjessa, päivittäisessä vuorovaikutuksessa suhteessa vertaisiinsa ja opettajiin. Aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu lapsille ja nuorille olevan erityisen merkityksellistä mahdol-

lisuus osallistua vertaisyhteisössä tavanomaisena pidettyyn elämäntapaan ja kulutus-tyyliin (Korkiamäki & Ellonen, 2011; Fattore & Mason, 2017). Tässä tutkimuksessa havaitaan vahvoja viitteitä materiaalien hierarkioiden merkityksestä myös koulun vertaissuhteissa. Huomioiden vertaissuhteiden laadun keskeisyyden lapsen kouluhyvinvoinnin ja kouluun kiinnittymisen kannalta (Wang & Eccles, 2012), olisi tärkeää kiinnittää kouluissa huomiota siihen, miten materiaaliset resurssit merkityksellistyvät ja kuinka vertaisosallisuutta ja myönteistä minäkokemusta suhteessa muihin voitaisiin huono-osaisuudesta ponnistavien lasten keskuudessa vahvistaa.

Vaikka vaikuttamisen mahdollisuudet lasten vertaissuhteisiin voivat olla rajallisia, olisi kuitenkin tärkeä pohtia, kuinka koulujen institutionaaliset rakenteet, kuten painotetut luokat estävät tai mahdollistavat yhteiskuntaluokan mukaiset jakolinjat ylittävät kohtaamiset lasten ja nuorten välillä (ks. myös Peltola, 2024). Institutionaalisten rakenteiden ohella materiaalisin tai yhteiskuntaluokkaan kytkeytyvin perustein muodostuvia vertaishierarkioita voidaan pyrkiä loiventamaan myös pedagogisin ratkaisuin. Opetuksessa ja kouluarjessa voidaan panostaa esimerkiksi pienryhmätyökentelyyn vaihtelevissa kokoonpanoissa, joissa eri taustoista tulevat lapset ja nuoret kohtaavat toisiaan. Eriarvoisuuteen ja erilaisiin taustoihin liittyvät kysymykset voidaan ottaa myös eksplisiittisesti opettusisällöiksi luoden tietoa eriarvoistavista rakenteista ja laajentaen ymmärrystä erilaisista elämisen todellisuuksista.

Tutkimus on kuitenkin toistuvasti osoittanut, ettei sosiaalinen sekoittaminen kouluissa vielä itsessään johda myönteisesti sävyttyneeseen ja ennakkoluuloja purkavaan vuorovaikutukseen lasten ja nuorten välillä (Nieuwenhuis ym., 2017; Klugman & Lee, 2019; Kim, 2021). Tässä tutkimuksessa havaitaan taloudellisen huono-osaisuuden heijastuvan lapsen koulussa kokemaan kuuluvuuteen erityisesti niissä kouluissa, joissa taloudellinen huono-osaisuus on harvinaista. Havainto vahvistaa käsitystä, jonka mukaan sosiaalisen sekoittamisen lisäksi on panostettava eritaustaisten oppilaiden myönteisten kohtaamisten fasilitoimiseen. Olisi tärkeää kohdistaa huomiota kouluihin, joiden oppilaiden taustat ovat moninaisia pyrkien kartoittamaan, millaista resursointia ja pedagogiikkaa kaivattaisiin, jotta moninaisuus muuttuisi myönteiseksi voimavaraksi sen sijaan, että erot lasten välillä johtaisivat jakolinjojen korostumiseen. Ainoastaan moninaisuuden salliminen ei riitä, vaan on tuettava koulukulttuuria, joka myös arvostaa sitä, ja jossa sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyviä ennako-oletuksia tunnustetaan ja puretaan aktiivisesti (ks. myös Huilla, 2022).

Keskeinen rooli tällaisen koulukulttuurin fasilitoimisessa on luonnollisesti opettajilla ja opettajilla onkin havaittu olevan valtaa myös lasten vertaissuhteissa (Hamm ym., 2011), erityisesti vailla vanhempien tukea olevien lasten keskuudessa (Pianta ym., 2003). Olisi tärkeää vahvistaa opettajien ammatillista tietoisuutta siitä, miten taloudellinen huono-osaisuus ja vertautuminen muihin materiaalisella ulottuvuudella voivat vaikuttaa lapsen minäkuvaan ja käsitykseen omasta kelpaavuudesta kou-

lun sosiaalisessa tilassa. Huomioiden tuloksen, jonka mukaan kokemus taloudellisesta huono-osaisuudesta heijastuu negatiivisesti myös suhteeseen opettajaan, olisi tärkeää tukea opettajien kriittistä tietoisuutta yhteiskuntaluokkaan liittyvien normien, arvojen ja arvostusten vaikutuksesta oppilaisiin ja heidän perheisiinsä. Opettaji tulisi lisäksi rohkaista tarkastelemaan, miten yhteiskuntaluokkaan ja huono-osaisuuteen liittyvät asenteet, normit ja arvostukset heijastuvat heidän omaan suhtautumiseensa ja tapaansa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Suhteen opettajaan on havaittu olevan merkittävä lapsen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kannalta (Sakiz, 2012; Crouch ym., 2014), erityisesti pienituloisten perheiden lasten keskuudessa (Murray, 2009).

Koulu voi uusintaa yhteiskunnallisia hierarkioita silloinkin, kun se muodollisesti tavoittelee tasa-arvoa. Vaikka koululla kiistämättä on tärkeä merkitys tasa-arvon edistäjänä, niiden on myös havaittu olevan keskiluokkaisuutta myötäileviä instituutioita. Huilla (2022) esittää, että koulun olemuksellisen ristiriidan tekeminen läpinäkyväksi voisi sekä auttaa opettajia ristiriidan aiheuttamassa kuormituksessa että lisätä huono-osaisista perhetaustoista ponnistavien lasten itseyttä. Olisi tärkeää kyetä näkemään lasten vaihtelevien kompetenssien kiinnittyminen laajempiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin hierarkioihin (ks. myös Bansel ym., 2009; Thornberg, 2018) ja huomioimaan kaikkien oppilaiden kotoaan omaksumaa kulttuurista pääomaa perinteisesti arvostetun keskiluokkaisen pääoman ohella. Luokkaerot ohittava vuorovaikutus vaatii kuitenkin tuekseen rakenteita ja työoloja, jotka mahdollistavat tasa-arvotyön vaatiman reflektion ja valppauden.

Koulun vertaissuhteisiin on havaittu vaikuttavan myönteisesti myös kouluajan ulkopuolella, kuten harrastuksissa vietetty aika, mutta mahdollisuudet harrastamiseen ja ohjattuun vapaa-ajan toimintaan eivät jakaudu lasten keskuudessa tasavertaisesti. Harrastamisen Suomen mallissa kunnat tukevat koulupäivän yhteydessä tapahtuvaa harrastustoimintaa (OKM, 2019) painopisteenään erityisesti pienituloisten perheiden lasten harrastustoiminnan tukeminen. Vertaissuhteiden ja -hierarkioiden kannalta tärkeää olisi, että nämä harrastusmahdollisuudet tavoittaisivat lapsia monista eri yhteiskuntaluokista. Pilottitutkimusten mukaan kokeilu on näyttäytynyt verrattain onnistuneelta myös tällä ulottuvuudella, sillä harrastusryhmien on havaittu koostuvan yhteen hyvin eri perhetaustoista tulevia lapsia ja nuoria (OKM, 2024).

Tutkimus vahvistaa huono-osaisuudella olevan voimakas yhteys koulupudokkuuden riskiin. Koulupudokkuuden tiedetään ennustavan useita erilaisia riskitekijöitä myöhemmin elämässä, ja toisen asteen tutkintoa pidetään työmarkkina-aseman kannalta lähes välttämättömänä (esim. Kailaheimo-Lönnqvist ym., 2020). Tutkimus osoittaa erityisesti toimeentulotukea saaneiden perheiden lasten olevan suuressa koulupudokkuuden riskissä, mitä tiedetään selittävän erityisesti pitkäkestoisesti toimeentulotukea saavien perheiden lapsille kasautuvat monenlaiset hyvinvointipuutokset (Ristikari ym., 2018). Vuoden 2021 alusta voimaan tullut oppivelvollisuuden

laajentaminen on tilastojen valossa näyttänyt onnistuneelta uudistukselta (Opetushallitus, 2024), mutta on oletettavaa, ettei oppivelvollisuuden laajentaminen yksin ole ratkaisu pudokkuusriskissä olevien nuorten moninaisiin haasteisiin (ks. myös Kainulainen, 2022). Toisen asteen velvoittavuus tekee avun tarpeessa olevat opiskelijat kuitenkin mahdollisesti aiempaa helpommin saavutettaviksi. Siksi olisikin tärkeää fasilitoida kiinteää yhteistyötä sosiaali- ja terveystalouden kanssa, esimerkiksi integroimalla palveluita oppilaitoksiin. Koulupudokkuuden ehkäisy ei ole vain koulutuspoliittinen, vaan koko järjestelmän yhteinen tehtävä. Oppilaitokset voivat kuitenkin toimia siltoina nuorten ja palveluiden välillä.

Huomioiden taloudellisen huono-osaisuuden yhteyden koulussa koettuun kuuluvuuteen ja edelleen kuuluvuuden kokemuksen yhteyden koulupudokkuuden riskiin (Merikukka ym., 2019; Korperhoek ym., 2020), koulupudokkuutta ehkäisevän politiikan ja käytäntöjen keskiössä tulisi olla erityisesti huono-osaisista taustoista ponnistavien nuorten kuuluvuuden kokemusten vahvistaminen. Tätä tavoitetta tukevat samat periaatteet kuin edellä on esitetty: yhteisöllisyyttä luovat rakenteet sekä myönteisten suhteiden fasilitoiminen koulun arjessa yli yhteiskuntaluokkarajojen. Mikäli tämänkaltainen työ aloitetaan jo koulupolun varhaisissa vaiheissa, voi se pitkällä aikavälillä loiventaa sosioekonomisia jakolinjoja liittyen toisen asteen koulutusvalintoihin lukioden ja ammatillisten oppilaitosten välillä sekä vahvistaa nuorten kouluun kiinnittymistä toisella asteella.

Korostuneesti koulupudokkuuden riski koskettaa huono-osaisista perhetaustoista ponnistavia poikia. Ilmiö on monisyinen ja kytkeytyy samanaikaisesti useisiin tekijöihin. Tyttöjä suuremman koulupudokkuusriskin lisäksi huono-osaisista perhetaustoista tulevien poikien tiedetään menestyvän koulussa keskimäärin tyttöjä heikommin lähes kaikilla mittareilla (esim. Entwisle ym., 2007; Autor ym., 2019). Sukupuolittaisen eron koulupudokkuusriskissä voidaan olettaa kehittyvän asteittain peruskoulupolun aikana. Selitystä ilmiölle on etsitty koulun keskiluokkaisen ohella feminiiniseksi katsotusta toimintakulttuurista (Autor ym., 2019), johon sosiaalistuminen voi olla erityisen haasteellista huono-osaisuutta kokevissa perheissä kasvaville pojille. Opettajien on joissain tutkimuksissa havaittu arvioivan erityisesti työväenluokkataustaisia poikia muita kielteisemmin, heihin liitettyjen stereotyyppien kautta (Legewie & Di Prete, 2012; Lehti & Laaninen, 2024). Olisikin tärkeää herkistyä tunnistamaan ja purkamaan sukupuolten välistä eriarvoisuutta vahvistavia normeja, asenteita ja käytäntöjä koulun rakenteissa ja sosiaalisessa arjessa.

Vaikka sukupuolen mukainen eriytyminen oppimistuloksissa ja koulutussaavutuksissa on todellinen ilmiö erityisesti huono-osaisuutta kokevien lasten ja nuorten keskuudessa, on tärkeää olla tietoinen sukupuoleen liittyvän huolipuheen stereotyyppiä vahvistavasta taipumuksesta. Mielikuva heikosti pärjäävistä pojista voi madaltaa poikiin kohdistettuja odotuksia ja johtaa alisuoriutumiseen (Lahelma, 2004; Gordon, 2004). Muihin OECD-maihin nähden suomalaispoikien menestys on tosiasia

varsin hyvää (Hiltunen ym., 2023) ja sukupuolten välisen eron voidaankin katsoa kertovan poikien heikon osaamisen sijaan pikemminkin suomalaistyttyjen erinomaisista oppimistuloksista. Tyttöjen osaaminen kuitenkin kehystetään huolipuheessa herkästi ongelmaksi (Lahelma, 2009) ja koulu tyttöjen valtakunnaksi feminiinisine toimintakulttuureineen. Tällöin myös opettajakunnan naisvaltaisuuden kohdistuu helposti perusteetonta kielteistä huomiota.

Tutkimus on antanut viitteitä poikien tyttöjä voimakkaammasta statushakuisuudesta (esim. Osypuk ym., 2012) ja erityisesti työväenluokkataustaisten poikien keskuudessa korostuvista hegemonisen maskuliinisuuden ihanteista, joihin voi toisinaan kytkeytyä myös kouluvastaisia asenteita (esim. Bukodi & Paskov, 2020). Kouluille esitetty vaatimus tilan tekemisestä poikatapaisuudelle näiden ihanteiden kautta määriteltynä voi pahimmillaan vain vahvistaa poikiin kohdistettuja vahingollisia normatiivisia odotuksia (Bernelius & Huilla, 2021). Huomiota tulisi sen sijaan kiinnittää yhteiskunnalliseen- ja kasvatusilmapiiriin, jossa pojat sosiaalistuvat näihin maskuliinisuuden ihanteisiin, ja määrittävät niiden kautta asemaansa vertaishierarkioissa.

Vaikka huono-osaisuuteen liittyvät haavoittuvuustekijät voivat paikoin ilmetä korostuneina poikien keskuudessa, ovat ne lopulta sukupuolesta riippumatta samoja. Siksi toimenpiteet tulisi suunnata kaikkiin oppilaisiin heitä erityisesti sukupuolen mukaan erottelematta (ks. myös Delaney & Devereux, 2021). Poikien erityisyyden ja erityistarpeisuuden korostaminen voi paitsi tehdä hallaa pojille itselleen, myös häivyttää näkyvistä sen, että suurimmassa riskissä ovat edelleen huono-osaiset nuoret sukupuolesta riippumatta sekä maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret (Lahelma ym., 2020). Erilasten erontekojen ja hierarkioiden purkamiseksi kohdistetut toimet laajemmin vahvistaisivat kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia toimia omista lähtökohdistaan käsin.

Koulutuksellisen eriarvoisuuden kaltainen, systeeminen ja itseään useiden toisiinsa kietoutuvien, eritasoisten mekanismien kautta uusintava ilmiö vaatii sitä purkamaan pyrkiviltä järjestelmiltä, instituutioilta ja yksilöiltä oman osallisuutensa tunnistamista. Ilman tämänkaltaista tietoisuutta monet sinällään hyvää tarkoittavat toimet tai ilmiötä kuvaamaan luodut käsitteet (ks. esim. Helne, 2002) ja kategorisoinnit päätyvät herkästi noudattamaan juuri sitä eronteon logiikkaa, joka eriarvoisuutta ylläpitää. Kuten mahdollisuuksien tasa-arvo tai sen toteutumisen edellytyksenä pidetty koulutuksellinen tasa-arvo niiden muodollisessa merkityksessä eivät yksin takaa tasa-arvon toteutumista, myöskään oppilaiden välisen eriarvoistumiskehityksen vastustaminen muodollisesti, esimerkiksi sosiaalista sekoittumista tukevan politiikan keinoin, ei sitä tee, mikäli eriarvoisuutta uusintavat mekanismit jatkavat toimintaansa vuorovaikutuksen tasolla. Eriarvoisuuden vastustaminen edellyttää valmiutta tarkastella niin rakenteissa kuin vuorovaikutuksen joskus hienovireisissäkin sävyissä tapahtuvaa uudelleenasetointia. Koulu voi olla paikka, jossa eriarvoisuus murretaan, ei vain järjestelmän tasolla, vaan myös kuuluvuuden kokemusta vahvistaen,

katseissa, eleissä ja välittämisen osoituksissa. Eriarvoisuuden vastustamisen tulee olla aktiivinen ja näkyvä osa koulun jokapäiväistä arkea.

### 7.3 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksen rajoitteet liittyvät sekä yksittäisiin osatutkimuksiin että niiden pohjalta laadittuun synteysiin. Koska osatutkimuksiin liittyvät rajoitteet on esitetty myös kussakin alkuperäisjulkaisussa, tässä niitä tarkastellaan tiiviisti, tavoitteena kuitenkin tuoda ilmi osatutkimusten synteesille luomat reunaehdot. Pääpaino on synteysiin liittyvissä rajoitteissa koskien siinä tehtyjen valintojen ja tulkintojen merkitystä sekä tulosten yleistettävyyttä.

Kaikki kolme osatutkimusta perustuvat poikkileikkausaineistoihin, mikä tarkoittaa, ettei muuttujien välisiä kausaalisuhteita voida vahvistaa. Kussakin osatutkimuksessa on kuitenkin pyritty huomioimaan mahdollisimman kattavasti muita yhteyksiä mahdollisesti selittäviä tekijöitä. Aineistoista kaksi on lapsilta kerättyjä kyselyaineistoja ja yksi rekisteriaineisto. Rekisteriaineistojen vahvuutena on niiden kattavuus ja systemaattinen keruutapa, mutta luotettavuuteen liittyy myös rajoitteita, kuten puutteita yksittäisten muuttujien tarkkuudessa tai rekisteritietojen kyvyssä tavoittaa ilmiöiden subjektiivisia ja kontekstuaalisia ulottuvuuksia. Tilastoissa näkyvien tuloköyhyyden, työttömyyden, matalan koulutustason, toimeentulotukiasiakkuuden ja koulupudokkuuden taustalla on yksilöllisiä elämäntilanteita, eivätkä ne väistämättä kerro huono-osaisuudesta.

Tutkimuksessa hyödynnetyt kyselyaineistot on kerätty valtakunnallisesti ja satunnaisotannalla. Kouluterveyskyselyä kyselyaineistona voidaan pitää poikkeuksellisen kattavana. Lasten maailmat -aineisto on suppeampi ja johtuen aineiston keruutavasta, ei voida myöskään sulkea pois alueellisen valikoituneisuuden mahdollisuutta. Kummankin aineiston perusteella saatujen tulosten yleistettävyyttä suomalaisiin lapsiin ja nuoriin voidaan kuitenkin pitää melko hyvänä. Kyselyyn osallistuminen perustuu aina vapaaehtoisuuteen. Tämä voi vaikuttaa vastaajien valikoituneisuuteen siten, että kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevat tai vaikeimmin tavoitettavat oppilaat jäävät aineistojen ulkopuolelle. Kouluterveyskyselyssä ammatillisten oppilaitosten opiskelijat olivat yläkoululaisia ja lukiolaisia heikommin edustettuina aineistossa. On todennäköistä, että juuri suurimmassa koulupudokkuusriskissä olevista nuorista suuri osa puuttuu aineistosta. Lasten maailmat -kyselyn vastaamiseen on vaadittu kirjallinen lupa vanhemmilta, mikä todennäköisesti vaikuttaa aineiston valikoituneisuuteen karsien kaikkein syvintä huono-osaisuutta kokevia lapsia vastaajista.

Samalla kun lasten omiin kokemuksiin perustuva tieto tarjoaa arvokaan näkymän huono-osaisuuden sosiaalisiin ja emotionaalisiin ulottuvuuksiin ja niiden yhteyteen lasten sosiaaliseen arkeen, on kuitenkin huomioitava rajoitteet liittyen vastausten

luotettavuuteen (Borgers ym., 2000; 2004). Kyselyaineistot ovat haavoittuvaisia vaihtelulle kysymysten tulkinnassa. Erot kysymysten tulkinnassa ovat todennäköisempiä mitä nuoremmista vastaajista on kyse ja mitä abstraktimpia kysymykset ovat. Ensimmäisessä osatutkimuksessa hyödynnetyistä koetun taloudellisen huono-osaisuuden mittareista kysymys koskien rahan määrää suhteessa vertaisiin näyttäytyi vaikeasti ymmärrettävänä, sillä jopa yli 30 prosenttia lapsista oli jättänyt kysymykseen vastaamatta. Vaikka vastaukset eivät katoanalyysin perusteella olleet valikoituneita, on perusteltua suhtautua muuttujaa koskeviin tuloksiin varauksella. Myös toisessa osatutkimuksessa perhetaustaa kuvaavat muuttujat perustuivat nuoren arvioon. Lasten on esimerkiksi havaittu usein yliarvioivan vanhempien koulutustason (Engzell, 2015; Lehti & Laaninen, 2021), mikä voi osittain selittää vanhempien koulutustason vähäiseksi tai olemattomaksi arvioitua merkitystä kuuluvuuden kokemuksen ennustamisessa.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa mitatut kokemus opettajan välittämisestä ja luottamuksessa vertaisilta saatavaan apuun ovat myös erilaisille tulkinnoille alttiita muuttujia, mikä heikentää lasten vastausten keskinäistä vertailukelpoisuutta. Lapset ovat erityisen herkkiä myös vastaamistilanteen kontekstille. Opettajan, tutkijan tai vertaisten läsnäolo voi vaikuttaa siihen, haluaako lapsi vastata totuudenmukaisesti erityisesti arkaluontoisina kokemiinsa kysymyksiin. Toisaalta se, että kaikki oppilaat vastaavat kyselyyn koulussa eivätkä vaihtelevissa vapaa-ajan ympäristöissään, tukee kyselyjen luotettavuutta. Kokemuksista kysyttäessä vastauksiin voi myös suhteettomasti heijastua vastaamishetken mieliala tai viimeaikaiset kokemukset, eivätkä vastaukset siten aina ilmennä pysyvämpää kokemusta itsestä, omasta elämästä tai muista ihmisistä. Lapset myös herkästi vastaavat todellisen kokemuksensa sijaan siten kuin arvelevat olevan sosiaalisesti toivottavaa.

Myös osatutkimuksissa tehtyjen tulosten tulkintaan tulee suhtautua asianmukaisella varauksella. Erityisesti ensimmäisessä osatutkimuksessa yhteydet näyttäytyivät paikoin heikkoina, vaikkakin tilastollisesti merkitsevinä. Tilastollinen merkitsevyys ei yksin riitä osoittamaan tuloksen merkityksellisyyttä, ja vaikka tuloksista on syytä tehdä niiden mukaisia johtopäätöksiä, on samalla tärkeä tunnistaa, että yhteyden toteaminen edellyttää vielä vahvempaa ja toistuvaa tutkimusnäyttöä.

Synteesi rakentuu osatutkimusten varaan ja kantaa siten sisällään niiden rajoitteet. Tämän lisäksi synteessillä on omat rajoitteensa, jotka liittyvät ennen kaikkea sen tulkinnalliseen luonteeseen ja tutkijan roolin korostumiseen. Synteessissä ei pyritä ilmiön tilastolliseen todentamiseen vaan sen ymmärtämiseen. Synteesi on lähestymistapana hedelmällinen, kun tutkimuskohteena on monisyinen ilmiökenttä, jollaisena lasten eriarvoisuutta koulussa tuottavia prosesseja voidaan pitää. Tutkimuksesta muodostuu näin tietoisesti tulkinnallinen, teoreettisesti orientoitunut kokonaisuus, jossa yksittäisiä empiirisiä havaintoja konstruoidaan uudelleen osana laajempaa selityksellistä kehystä.

Valitut kolme näkökulmaa, kodin resurssipuutteet, koulun sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet ja sukupuoli, muodostavat synteessin analyttisen kehikon. Kodin resurssipuutteet olivat osatutkimusten keskeinen kiinnostuksen kohde ja siten ilmeinen näkökulma. Koulun sosiaalisten ja institutionaalisten rakenteiden tarkastelu puolestaan näyttäytyi analyysin aikana välttämättömänä täydentävänä näkökulmana. Valinta oli myös teoreettisesti perusteltu, sillä aiempi empiirinen ja teoreettinen kirjallisuus on tunnistanut koulun rakenteiden merkityksen eriarvoisuuden uusintamisessa. Päätös sukupuolesta kolmantena näkökulmana syntyi prosessin edetessä. Sitä tuki prosessin aikana lisääntyvä ymmärrys poikasukupuolesta haavoittuvuutta lisäävänä tekijänä ilmiön taustalla vaikuttavasta mekanismista riippumatta ja sekä kodin resurssipuutteiden että kouluun liittyvien rakenteiden ulottuvuuksilla.

Synteessissä tehdyt tulkinnat on ymmärrettävä ehdotuksina ja hahmotuksina siitä, miltä ilmiö näyttää, kun sitä tarkastellaan eri tutkimustulosten, teorioiden ja tutkijan position risteyskohdasta. Vaikka valittu jäsentämisen tapa näyttäytyi ainoana, jolla kaikkien osatutkimusten sisältö oli mahdollista sitoa teoreettisesti perustellusti ja temaattisesti johdonmukaisella tavalla kokonaisuudeksi, on tärkeä muistaa, että valinta on myös tulkinnallinen ja suuntaa väistämättä sitä, mihin huomio ilmiössä kiinnittyy. Näkökulmien valintaan vaikuttavat aina myös tutkijan oma positio, kokemustausta ja kiinnostuksen kohteet. On tärkeää tunnistaa, etteivät synteessin tuottamat tulkinnat ole yleistettävissä tilastollisesti testattujen empiiristen tulosten tavoin. Vaikka myös kvantitatiivisten tutkimusten yleistettävyyden on aina ehdollista ja tilannekohtaista, synteessin tulokset edustavat toisenlaista tietämisen tapaa. Esitetyt tulokset ovat teoreettisesti orientoituneita tulkintoja, ja ne on hahmotettava osana tieteellistä keskustelua, jossa niillä voi olla arvoa ilmiön ymmärtämisen, yhteiskunnallisen keskustelun sekä jatkotutkimustarpeiden paikantamisen kannalta.

Tutkimus osoittaa tarpeen kiinnittää jatkossa enemmän huomiota huono-osaisuuden yhteyteen lasten sosiaaliseen kouluhyvinvointiin myös Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella juuri taloudellisella huono-osaisuudella näyttää sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kannalta olevan erityinen merkitys. Koettua taloudellista huono-osaisuutta koskevassa tutkimuksessa olisi tärkeä mahdollisuuksien mukaan pyrkiä erottamaan kokemuksen taloudelliseen huoleen ja taloudellisiin hierarkioihin liittyvät ulottuvuudet.

Huomiota olisi kiinnitettävä niin lapsen suhteeseen vertaisiin kuin opettajiin sekä siihen, miten ne ovat yhteydessä toisiinsa. Olisi tärkeää edelleen tutkia niitä vuorovaikutuksellisia prosesseja, joissa perhetaustaan liittyvät tekijät siirtyvät osaksi vertaishierarkioita ja suhteita opettajiin. Tutkimusta tulisi kohdistaa sekä oppilaiden että opettajien käsityksiin huono-osaisuudesta, mutta huomiota tulisi kiinnittää myös vuorovaikutuksen ulottuvuuksiin, kuten sanavalintoihin, äänensävyihin, katseisiin ja eleisiin, jotka voivat toimia piiloisina ulossulkemisen keinoina ja eriarvoisuuden mekanismeina.

Edelleen tarvittaisiin lisää tutkimusta myös perhesuhteiden merkityksestä ilmiön kokonaisuudessa. Perhesuhteet voivat toimia lapsen relationaalisena perustana ja emotionaalisenä resurssina, mutta niiden merkitystä voidaan tulkita myös sosiaalisena ja kulttuurisena pääomana riippuen perhesuhteita kuvaamaan käytetyistä mittareista tai havainnoista. Perhesuhteiden merkitystä koskevassa tutkimuksessa olisi siksi hyvä jatkossa pyrkiä erottelamaan, millä perhesuhteiden ulottuvuuksilla on erityisesti merkitystä huono-osaisuuden yhteyttä lapsen sosiaaliseen kouluhyvinvointiin välittävänä tekijänä. Tarvittaisiin myös lisää tutkimusta siitä, miten vanhempien ja opettajan suhde näyttäytyy opettajan ja lapsen välisessä suhteessa. Tässä tutkimuksessa perhesuhteiden suojaavaa merkitystä tarkasteltiin suhteessa sosiaaliseen kouluhyvinvointiin, mutta olisi tärkeää tutkia, ulottuuko suoja myös koulupudokkuuden riskiin.

Lisää tutkimusta tarvittaisiin myös koululuokan ja koulun sosioekonomisen komposition merkityksestä huono-osaisuutta kokevien lasten sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. On tärkeää selvittää, hyötyykö huono-osaisesta taustasta ponnistava lapsi sosiaalisesta sekoittamisesta ja millä edellytyksin. Olisi syytä selvittää, millaisin institutionaalisin rakentein ja pedagogisin käytännöin on mahdollista ehkäistä perhetaustan mukaisten jakolinjojen uusiutumista koulu yhteisön sisällä ja arjen vuorovaikutuksessa. Sosioekonomisen komposition merkitystä ja sosiaalisen sekoittamisen vaikutuksia koskevassa tutkimuksessa olisi tärkeä erottaa sosiaalinen kouluhyvinvointi koulumenestyksestä ja koulutussaavutuksista. Koulun oppilaiden keskimäärin matala sosioekonominen tausta voi joissain tapauksissa heijastua myönteisesti kouluhyvinvointiin, mutta kielteisesti arvosanoihin ja koulutussaavutuksiin. Lisäksi on todennäköistä, etteivät yhteydet näyttäyty samankaltaisina riippumatta lapsen sosioekonomisesta taustasta. Edelleen tarvittaisiin lisää tietoa sosiaalisen kouluhyvinvoinnin pitkäaikaisvaikutuksista ja merkityksestä koulupolulla pysymisen kannalta eri taustoista tulevien lasten keskuudessa. Aikaisempi kansainvälinen kirjallisuus on osoittanut, että erityisen merkityksellistä kuuluvuuden kokemus koulumenestyksen kannalta on juuri matalan sosioekonomisen aseman perheissä kasvaville lapsille (O'Malley ym., 2015; Berkowitz ym., 2017), jolloin olisi tärkeä tutkia myös eroja kuuluvuuden kokemuksen merkityksessä koulupudokkuusriskin kannalta.

Myös sukupuolen merkityksen tarkastelu osana ilmiötä aiempaa laajemmin voisi edistää paitsi sukupuolten välistä koulutuksellista tasa-arvoa myös ymmärrystä ilmiöstä kokonaisuutena. Olisi tärkeää tunnistaa niitä mekanismeja, joiden välityksellä kuilu huono-osaisuudesta ponnistavien tyttöjen ja poikien välillä kouluympäristössä syvenee: liittyykö ilmiö ennen kaikkea tyttöjen etumatkaan jo koulupolun alussa, työväenluokkaisten poikien keskuudessa vallitsevaan kouluvastaiseen kulttuuriin ja suurempaan statushakuisuuteen vai kouluympäristön feminiinisiin ja keskiluokkai-

siin vaatimuksiin ja millä tavoin nämä ilmiöt kietoutuvat toisiinsa ja kenties uusintavat toinen toisiaan?

Samalla on tärkeää huomata, ettei poikia parempi koulumenestys arvosanoilla tai koulutussaavutuksilla mitattuna tarkoita automaattisesti parempaa hyvinvointia huono-osaisuutta kokevien tyttöjen keskuudessa. Tyttöjen oireilu voi suuntautua sisäänpäin, ja huono-osaisen perhetaustan pitkäaikaisvaikutukset voivat tulla esiin vasta myöhemmin elämässä. Verrattuna tutkimustuloksiin koskien eroja koulumenestyksessä tulokset koskien sukupuolten välisiä eroja kouluhyvinvoinnissa ovat olleet epäjohdonmukaisempia (Kämppi, 2008; Palikara ym., 2025). Jatkossa olisikin tärkeää tutkia tarkemmin, miten sukupuolten väliset erot vaihtelevat sen mukaan, mitä koulutuksellisen eriarvoisuuden ulottuvuutta tarkastellaan: kouluhyvinvointia, arvosanoja, koulupudokkuutta vai myöhempää hyvinvointia ja koulutuksellisia lopputulemia. Eri mittarit voivat tuottaa keskenään erisuuntaisia tuloksia ja vaikuttaa siihen, millaiseksi sukupuolen merkitys ilmiössä hahmottuu. Kaikkiaan sukupuolen merkitystä koulutuksellisen eriarvoisuuden ilmiössä tulisi tutkimuksessa lähestyä herkästi, ilmiön monet ulottuvuudet huomioiden, ristiriitaisuudet tunnistaen ja sukupuolittuneiden stereotyyppien uusintamista välttäen.

Tässä tutkimuksessa jää rajauksellisista syistä kokonaan huomiotta maahanmuuttajataustan merkitys koulutuksellisen eriarvoisuuden ilmiössä. Maahanmuuttajataustan huomioiminen olisi kuitenkin ilmiön kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta keskeistä, sillä joillakin asuinalueilla ja kouluissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat muodostavat nykyisin jopa 80 prosenttia koulun oppilasväestöstä (Bernelius & Huilla, 2021). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistulokset ja koulutukselliset saavutukset ovat keskimäärin heikompia kuin valtaväestön oppilailta (OECD, 2024), ja he ovat myös keskimäärin suuremmassa koulupudokkuuden riskissä (Kilpi-Jakonen, 2011). Erot näyttävät kuitenkin kytkeytyvän vahvasti perheiden sosioekonomiseen asemaan, toisin sanoen etnisen taustan ja sosioekonomisen aseman välillä on havaittu yhteisvaikutus koulutussaavutusten selittämisessä (Sarvimäki, viitattu teoksessa Bernelius & Huilla, 2021). Jatkossa olisikin tärkeää tutkia myös maahanmuuttajataustan merkitystä tässä tutkimuksessa hahmotellussa moniulotteisessa kehyksessä joko sukupuolen sijaan tai sen kanssa yhteisvaikutuksessa. Olisi tärkeää ymmärtää, miten kodin resurssipuutteet ja koulun sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet muovaavat maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sosiaalista kouluhyvinvointia ja kuuluvuuden kokemuksia ja millaisena maahanmuuttajataustan merkitys ilmenee ilmiön kokonaisuudessa.

Tutkimuksellista huomiota tulisi kohdistaa entistä laajemmin koulutuksellisen eriarvoisuuden taustalla vaikuttavaan eronteon logiikkaan, tutkittiin sitten yhteiskuntaluokkien, sukupuolten tai kantasuomalaisien ja maahanmuuttajataustaisten lasten välistä eriarvoisuutta. Tarvitaan herkkävireistä tutkimusotetta, joka kykenee tavoit-

tamaan erojen tuottamisen ja uusintamisen tapoja sekä toisaalta löytämään keinoja murtaa eronteon logiikkaa niin rakenteellisella kuin arjen vuorovaikutuksen tasolla. Ilmiön systemisen, itseään uusintavan sekä tutkijan että tutkittavat lävistävän luonteen vuoksi sitä ei voida täysin ymmärtää vain ulkoapäin tarkastelemalla. Koulutuksellisen eriarvoisuuden hienovireisimpienkin mekanismien tunnistaminen edellyttää tutkimukselta syvää refleksiivisyyttä ja parhaimmillaan kenties myös tutkittavien osallisuutta.

# Lähteet

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and Society*, 4(2), 139–158.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (9–31). Tampere: Vastapaino.
- Albrecht, C. & Albrecht, D. (2011). Social status, adolescent behavior and educational attainment. *Sociological Spectrum*, 31(1), 114–137.
- Alexander, K., Entwisle, D. & Dauber, S. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. New York: Cambridge University Press.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo & Helsinki: WSOY.
- Allen, K. & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12, 108–119.
- Allen, K.-A., Greenwood, C., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., May, F., O'Connor, M., Sanson, A., Olsson, C. & Letcher, P. (2024). Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: Findings from a multi-wave prospective cohort study. *School Mental Health*, 16, 149–160.
- Allen, K.-A., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34.
- Allen, K.-A., Vella-Brodrick, D. & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97–121.
- Anderman, L. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22.
- Andersen, S. (2013). Common genes or exogenous shock? Disentangling the causal effect of paternal unemployment on children's schooling efforts. *European Sociological Review*, 29(3), 477–488.
- Anderson, P. (2012). Parental employment, family routines and childhood obesity. *Economics and Human Biology*, 10, 340–351.
- Arslan, G., Allen, K.-A. & Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth well-being and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619–1635.
- Asp Onsjö, L. & Öhrn, E. (2015). To pass the test: The timing of boys' parallel positioning. *Education Inquiry*, 6(2), 141–157.
- Attree, P. (2006). The social costs of child poverty: A systematic review of the qualitative evidence. *Children and Society*, 20(1), 54–66.
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M., Frohlich, L., Kemp, J. & Drake, L. (2010). *The condition of education 2010*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Autor, D. & Wasserman, M. (2013). *Wayward sons: The emerging gender gap in labor markets and education*. Washington, DC: Third Way Next Initiative.
- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. & Wasserman, M. (2019). Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 338–381.

- Ayala-Nunes, L., Nunes, C. & Lemos, I. (2016). Social support and parenting stress in at-risk Portuguese families. *Journal of Social Work, 17*(2), 207–225.
- Bäckman, O. & Nilsson, A. (2011). Pathways to social exclusion – A life-course study. *European Sociological Review, 27*(1), 107–123.
- Bakchich, J., Carré, A., Claes, N. & Smeding, A. (2022). The moderating role of socioeconomic status on the relationship between teacher social support and sense of belonging to school. *British Journal of Educational Psychology, 93*(1), 153–166.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- Banks, S. (2012). Global ethics for social work? Teoksessa Banks, S. & Nøhr, K. (toim.) *Practising social work ethics around the world: Cases and commentaries* (1–31). London: Routledge.
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H. & Morton, B. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: Relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science, 13*(2), 298–306.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C. & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education, 30*(1), 59–69.
- Barker, J. (2012). Social capital, homeless young people and the family. *Journal of Youth Studies, 15*(6), 730–743.
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.
- Barro, R. & Lee, J.-W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics, 104*, 184–198.
- Bassani, C. (2008). Parent classroom involvement and the development of social capital: A reading program in East Vancouver. *Journal of Educational Enquiry, 8*(2), 51–70.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.
- Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society: A venture on social forecasting*. New York: Basic Books.
- Berg, N., Huurre, T., Kiviruusu, O. & Aro, H. (2011). Nuoruusiän huono-osaisuus ja sen kasautumisen yhteys kuolleisuuteen: Seurantatutkimus 16-vuotiaista nuorista. *Sosiaalilääketeellinen aikakauslehti, 48*(3), 168–181.
- Berg, P. & Peltola, M. (2015). Raising decent citizens: On respectability, parenthood and drawing boundaries. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research, 23*(1), 36–51.
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(2), 240–254.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469.
- Bernburg, J., Thorlindsson, T. & Sigfusdottir, I. (2009). Relative deprivation and adolescent outcomes in Iceland: A multilevel test. *Social Forces, 87*(3), 1223–1250.
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. (2016). Choice and segregation in the ‘most egalitarian’ schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies, 53*(15), 3155–3171.
- Bernelius, V. & Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies, 56*(15), 3095–3116.

- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia: Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(5), 479–493.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohtajan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Science, Department of Geosciences and Geography.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bertrand, M. & Pan, J. (2013). The trouble with boys: Social influences and the gender gap in disruptive behavior. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(1), 32–64.
- Bertrand, M. (2011). New perspectives on gender. Teoksessa Card, D. & Ashenfelter, O. (toim.) *Handbook of labor economics*, Vol. 4, 1543–1590. Amsterdam: Elsevier.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science*. Hassocks: Harvester Press.
- Björklund, A. & Salvanes, K. (2011). Education and family background: Mechanisms and policies. Teoksessa Hanushek, E. A., Machin, S. & Woessmann, L. (toim.) *Handbook of the economics of education*, Vol. 3, 201–247. Amsterdam: Elsevier.
- Blader, S. & Chen, Y. (2014). What's in a name? Status, power, and other forms of social hierarchy. Teoksessa Cheng, J., Tracy, J. & Anderson, C. (toim.) *The psychology of social status*, 71–95. New York: Springer.
- Blau, P. & Duncan, O. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Blokland, T. & van Eijk, G. (2010). Do people who like diversity practice diversity in neighbourhood life? Neighbourhood use and the social networks of 'diversity-seekers' in a mixed neighbourhood in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(2), 313–332.
- Blomberg, H., Kallio, J. & Kroll, C. (2016). Häpeää ja laiskuutta: Asiakkaiden, muiden kansalaisten ja hyvinvointivaltion katutason työntekijöiden käsitykset toimeentulotukiasiakkuudesta. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81, 301–312.
- Borgers, N., de Leeuw, E. & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin of Sociological Methodology*, 66(1), 60–75.
- Borgers, N., Hox, J. & Sikkels, D. (2004). Response quality in survey research with children and adolescents: The effect of labeled response options and vague quantifiers. *International Journal of Public Opinion Research*, 15(1), 83–94.
- Borghans, L., Duckworth, A., Heckman, J. & Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972–1059.
- Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298–313.
- Bornstein, M. & Bradley, R. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. New York: Routledge.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley-Interscience.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa Richardson, J. (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241–258. New York: Greenwood.
- Bradley, L. & Renzulli, L. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545.
- Bradshaw, J. & Richardson, D. (2008). Does child income poverty measure child well-being internationally? *Social Policy and Society*, 7(4), 521–536.
- Bradshaw, J., Keung, A. & Rees, G. (2011). Children's subjective well-being and material deprivation: A UK perspective. *Journal of Social Policy*, 40(4), 633–653.
- Brand, J. & Thomas, J. (2014). Job displacement among single mothers: Effects on children's outcomes in young adulthood. *American Journal of Sociology*, 119(4), 955–1001.
- Brechwald, W. & Prinstein, M. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 166–179.

- Breen, R. & Jonsson, J. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–243.
- Breen, R. & Karlson, B. (2013). Education and social mobility: New analytical approaches. *European Sociological Review*, 30(1), 107–118.
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26(1), 31–48.
- Brekke, I. (2014). Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: Minority disadvantages? *Acta Sociologica*, 57, 25–39.
- Brenøe, A. & Lundberg, S. (2016). *Gender gaps in the effects of childhood family environment: Do they persist into adulthood?* Bonn: IZA Institute of Labor Economics (Discussion Paper No. 10313).
- Brewin, C., Andrews, B. & Valentine, J. (2005). Links between risk and attachment security: Models of influence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(4), 440–455.
- Brewster, A. & Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47–67.
- Broom, L., Duncan-Jones, P., Jones, F. & McDonnell, P. (1977). *Investigating social mobility*. Canberra: Australian National University Press.
- Brozo, W. (2019). *Engaging boys in active literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunello, G. & Checchi, D. (2006). *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*. Bonn: Institute for the Study of Labor (Discussion Paper No. 2348).
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. (2011). Multiple transitions: Educational policies and young people's post-compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307–324.
- Buchmann, C. & DiPrete, T. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71(4), 515–541.
- Buchmann, C., DiPrete, T. & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 319–337.
- Buckingham, D. (2011). *The material child: Growing up in consumer culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bukodi, E. & Paskov, M. (2020). Intergenerational class mobility among men and women in Europe: Gender differences or gender similarities? *European Sociological Review*, 36(4), 495–512.
- Bukodi, E., Erikson, R. & Goldthorpe, J. (2014). The effects of social origins and cognitive ability on educational attainment: Evidence from Britain and Sweden. *Acta Sociologica*, 57(4), 293–310.
- Carter, R. & Wojtkiewicz, R. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35(137), 29–44.
- Causa, O. & Johansson, Å. (2010). Intergenerational social mobility in OECD countries. *OECD Journal: Economic Studies*, 2009(1), 1–48.
- Chandler, C., Austin, A. & Shanahan, M. (2022). Association of housing stress with child maltreatment: A systematic review. *Trauma, Violence and Abuse*, 23(2), 639–659.
- Chaudry, A. & Wimer, C. (2016). Poverty is not just an indicator: The relationship between income, poverty, and child well-being. *Academic Pediatrics*, 16(3), S23–S29.
- Chetty, R., Hendren, N., Lin, F., Majerovitz, J. & Scuderi, B. (2016). Childhood environment and gender gaps in adulthood. *American Economic Review*, 106, 282–288.
- Chiu, M., Chow, B., McBride, C. & Mol, S. (2015). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175–196.
- Chowdry, H., Crawford, C. & Goodman, A. (2011). The role of attitudes and behaviours in explaining socio-economic differences in attainment at age 16. *Longitudinal and Life Course Studies*, 2, 59–76.
- Chukwuorji, J., Nwoke, M. & Ebere, M. (2017). Stressful life events, family support and successful ageing in the Biafran War generation. *Ageing and Mental Health*, 21(1), 95–103.
- Chzhen, Y. & Leesch, J. (2023). Why does school socio-economic composition matter to adolescents' academic performance? Role of classroom climate and school resources. *British Educational Research Journal*, 49(6), 1291–1311.

- Clark, L., Worthman, C. & Stifter, C. (2005). Validity and reliability of the preschool children's questionnaire: Assessing child self-report measures. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 225–240.
- Coelli, M. (2011). Parental job loss and the education enrollment of youth. *Labour Economics*, 18(1), 25–35.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120.
- Conger, R. & Elder, G. (2009). *Families in troubled times: Adapting to change in rural America*. New York: Aldine de Gruyter.
- Conger, R., Conger, K. & Martin, M. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704.
- Conger, R., Ebert-Wallace, L., Sun, Y., Simons, R., McLoyd, V. & Brody, G. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179–193.
- Connell, R., Ashenden, D., Kessler, S. & Dowsett, G. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Connolly, P. (2006). The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: A secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997–2001. *British Educational Research Journal*, 32(1), 3–21.
- Conroy, K., Sandel, M. & Zuckerman, B. (2010). Poverty grown up: How childhood socioeconomic status impacts adult health. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(2), 154–160.
- Cornwell, C., Mustard, D. & Van Parys, J. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school. *Journal of Human Resources*, 48(1), 236–264.
- Croizet, J.-C. & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588–594.
- Crosnoe, R. & Müller, C. (2014). Family socioeconomic status, peers, and the path to college. *Social Problems*, 61(4), 602–624.
- Crosnoe, R. (2009). Low-income students and the socioeconomic composition of public high schools. *American Sociological Review*, 74(5), 709–730.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R., Pierce, K., Pianta, R. & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987.
- Crouch, R., Keys, C. & McMahon, S. (2014). Student–teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42(1), 20–30.
- Crous, G. (2017). Child psychological well-being and its associations with material deprivation and type of home. *Children and Youth Services Review*, 80, 88–95.
- Dahl, G., Kostøl, A. & Mogstad, M. (2014). Family welfare cultures. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1711–1752.
- Damantas, I. & Myers, K. (2015). ‘Step up and be a man in a different manner’: Unemployed men reframing masculinity. *The Sociological Quarterly*, 56, 640–664.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. (2002). *Explaining society: Critical realism in the social sciences*. London: Routledge.
- Danziger, S. & Ratner, D. (2010). Labor market outcomes and the transition to adulthood. *The Future of Children: Transition to Adulthood*, 20, 133–158.
- De Bruijn, E. & Antonides, G. (2021). Poverty and economic decision making: A review of scarcity theory. *Theory and Decision*, 92(1), 5–37.
- De Graaf, N., De Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92–111.

- Dearing, E., Berry, D. & Zaslow, M. (2006). Poverty during early childhood. Teoksessa McCartney, K. & Phillips, D. (toim.) *Blackwell handbook of early childhood development*, 399–423. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dee, T. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158–165.
- Delaney, J. & Devereux, P. (2021). *Gender and education achievement: Stylized facts and causal evidence*. Bonn: Institute of Labor Economics (IZA Discussion Paper Series No. 14074).
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514.
- DiPrete, T. & Jennings, J. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41, 1–15.
- DiPrete, T. (2002). Life course risks, mobility regimes, and mobility consequences: A comparison of Sweden, Germany, and the United States. *American Journal of Sociology*, 108(2), 267–309.
- Doherty, W., Willoughby, B. & Wilde, J. (2015). Is the gender gap in college enrollment influenced by nonmarital birth rates and father absence? *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 64(1), 80–92.
- Dotterer, A. & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812–830.
- Downey, D. & Vogt Yuan, A. (2005). Sex differences in school performance during high school: Puzzling patterns and possible explanations. *The Sociological Quarterly*, 46(2), 299–321.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M. & Brooks Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(5), 1428–1446.
- Duncan, O., Featherman, D. & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.
- Easterbrook, M., Kuppens, T. & Grigoryan, L. (2023). Introduction to the special issue: Nuances of social class and socioeconomic status. *International Journal of Social Psychology*, 38(3), 493–507.
- Eccles, J., Wong, C. & Peck, S. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 407–426.
- Eide, B. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. *Childhood*, 12(1), 9–27.
- Else Quest, N., Hyde, J., Hill Goldsmith, H. & Van Hulle, C. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33–72.
- Encinas-Martin, M. & Cherian, M. (2023). *Gender, education and skills: The persistence of gender gaps in education and skills*. Paris: OECD Publishing (OECD Skills Studies).
- Engzell, P. & Jonsson, J. (2015). Estimating social and ethnic inequality in school surveys: Biases from child misreporting and parent non-response. *European Sociological Review*, 31(3), 312–325.
- Ensminger, M. & Fothergill, K. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. Teoksessa Bornstein, M. & Bradley, R. (toim.) *Socioeconomic status, parenting, and child development*, 13–27. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Entwisle, D., Alexander, K. & Olson, L. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502.
- Entwisle, D., Alexander, K. & Olson, L. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114–138.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R. & Jonsson, J. (1996). Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. *European Sociological Review*, 12(3), 309–320.

- Erola, J. & Pöyliö, H. (2015). Suomen lisääntynyt sosiaalinen liikkuvuus harvinaista muualla Euroopassa. *Talous ja Yhteiskunta*, 4, 38–43.
- Esping-Andersen, G. & Wagner, S. (2012). Asymmetries in the opportunity structure: Intergenerational mobility trends in Europe. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(4), 473–487.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (2015). Welfare regimes and stratification. *Journal of European Social Policy*, 25(1), 124–134.
- Evans, G. & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.
- Evans, G. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.
- Evans, G., Li, D. & Whipple, S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396.
- Fanjul, G. (2014). *Children of the recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries*. Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti (Innocenti Report Card 12).
- Fattore, T. & Mason, J. (2017). The significance of the social for child well-being. *Children and Society*, 31(4), 276–289.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5–29.
- Ferretti, L. & Bub, K. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59–77.
- Finegood, E. & Blair, C. (2017). Poverty, parent stress, and emerging executive functions in young children. Teoksessa Deater Deckard, K. & Panneton, R. (toim.) *Parental stress and early child development*, 181–207. Cham: Springer.
- Fiske, S. (2010). Interpersonal stratification: Status, power and subordination. Teoksessa Fiske, S., Gilbert, D. & Lindzey, G. (toim.) *Handbook of social psychology*, 941–982. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Forsman, H. & Jackisch, J. (2021). Cumulative childhood adversity and long-term educational outcomes in individuals with out-of-home care experience: Do multiples matter for a population defined by adversity? *British Journal of Social Work*, 51(5), 1651–1670.
- Foster, C., Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., Stone, D. & King, A. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 81, 321–333.
- Galster, G. & Sharkey, P. (2017). Spatial foundations of inequality: A conceptual model and empirical overview. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 3(2), 1–33.
- Galster, G. & Friedrichs, J. (2015). The dialectic of neighborhood social mix: Editors' introduction to the special issue. *Housing Studies*, 30, 175–191.
- Galster, G. (2011). The mechanism(s) of neighbourhood effects: Theory, evidence, and policy implications. Teoksessa van Ham, M., Manley, D., Bailey, N., Simpson, L. & Maclennan, D. (toim.) *Neighbourhood effects research: New perspectives* (s. 23–56). Dordrecht: Springer.
- Gariépy, G., Danna, S. M., Hawke, L., Henderson, J. & Iyer, S. (2022). The mental health of young people who are not in education, employment, or training: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57, 1107–1121.
- Gianaros, J., Horenstein, A., Hariri, L., Sheu, S., Manuck, S., Matthews, K. & Cohen, S. (2008). Potential neural embedding of parental social standing. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(2), 91–96.
- Gianaros, P. & Manuck, S. (2010). Neural pathways linking socioeconomic position and health. *Psychosomatic Medicine*, 72(5), 450–461.
- Gillen-O'Neel, C. & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84, 678–692.
- Gillies, V. (2005). Raising the 'meritocracy': Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5), 835–853.

- Goldthorpe, J. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234–239.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Gorard, S. & Siddiqui, N. (2019). How trajectories of disadvantage help explain school attainment. *SAGE Open*, 9(1), 1–14.
- Gordon, T. (2004). ”Sata pientä sääntöä” – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa Vitikka, E. (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Grollman, E. (2014). Multiple disadvantaged statuses and health: The role of multiple forms of discrimination. *Journal of Health and Social Behavior*, 55(1), 3–19.
- Hakovirta, M. & Nygård, M. (2021). Nordic family policy in the 2000s: From a transfer-based towards a service-based family policy? Teoksessa Aidukaite, J., Hort, S. & Kuhnle, S. (toim.) *Challenges to the welfare state: Family and pension policies in the Baltic and Nordic countries*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Hakovirta, M. & Raijas, A. (2016). Lasten ja nuorten käsityksiä välttämättömästä kulutuksesta. *Nuorisotutkimus*, 34(2), 19–34.
- Hakovirta, M. & Rantalaiho, M. (2012). *Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. Sosiaali- ja terveysturvian tutkimuksia*, 124. Helsinki: Kela.
- Halme, N., Kivimäki, H., Luopa, H. & Matikka, A. (2016). *Kouluterveyskysely 2015: Oppilaitos-, ope- tuspiste- ja kuntakohtaisten tulosten raportointi*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Hamm, J., Farmer, T., Dadisman, K., Gravelle, M. & Murray, A. (2011). Teachers’ attunement to students’ peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267–277.
- Hanifi, R. (2012). Sosiaalinen pääoma jakaantuu epätasaisesti. *Hyvinvointikatsaus*, 4(2012). Helsinki: Tilastokeskus.
- Hanna, R. & Linden, L. (2012). Discrimination in grading. *American Economic Journal: Economic Policy*, 4(2), 146–168.
- Hannikainen-Ingman, K., Kuivalainen, S. & Sallila, S. (2013). Toimeentulotuen asiakkaiden elinolot ja hyvinvointi. Teoksessa Kuivalainen, S. (toim.) *Toimeentulotuki 2010-luvulla: Tutkimus toimeentulo- tuen asiakkaudesta ja myöntämiskäytännöistä*, 81–112. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Härkönen, J. & Sirmio, O. (2020). Educational transitions and educational inequality: A multiple path- ways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–1985. *European Sociological Review*, 36(5), 700–719.
- Harrison, L., Stevens, C., Monty, A. & Coakley, C. (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of White and non-White lower-income college students. *Social Psy- chology of Education*, 9, 341–357.
- Hartley, B. & Sutton, R. (2013). A stereotype threat account of boys’ academic underachievement. *Child Development*, 84, 1716–1733.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220–232.
- Heckman, J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive skills on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.
- Heikkilä, M. (2015). Sektoritutkimukseen liittyviä eettisiä pulmia. Teoksessa Rolin, K., Helkala, E. & Mäkelä, T. M. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 67–78). Helsinki: Gaudeamus.
- Hellevik, O. (2007). Linear versus logistic regression when the independent variable is a dichotomy. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, 43(1), 59–74.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. & Verashchagina, A. (2008). The inher- itance of educational inequality: International comparisons and fifty-year trends. *B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, 7(2), Article 10.
- Heyder, A. & Kessels, U. (2017). Boys don’t work? On the psychological benefits of showing low effort in high school. *Sex Roles*, 77, 72–85.

- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M. & Ristikari, T. (2017). Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kustannuslaskelmasta. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(6), 663–675.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hirvilampi, T., Laakso, S. & Lettenmeier, M. (2014). *Kohtuuden rajat? Yksin asuvien perusturvan saajien elintaso ja materiaalijalanjälki. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia, 132*. Helsinki: Kela.
- Hjalmarsson, S. & Mood, C. (2015). Do poorer youth have fewer friends? The role of household and child economic resources in adolescent school-class friendships. *Children and Youth Services Review*, 58, 201–211.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. Teoksessa Bornstein, M. H. (toim.) *Handbook of parenting*, 231–252. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Hughes, J., Im, M. & Allee, P. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of School Psychology*, 53(6), 493–507.
- Huilla, H. & Juvonen, S. (2020). 'Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään' – kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus*, 51(4), 455–466.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Huisman, T. (2006). *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkieliessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Oppimistulosten arviointi 7/2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ilmakunnas, I., Kauppinen, T. & Kestilä, L. (2015). Sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautuminen vuonna 1977 syntyneillä nuorilla aikuisilla. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(3), 247–262.
- Isola, A.-M., Siukola, R. & Kukkonen, M. (2019). Gendered experiences of poverty and recognition in the Finnish welfare state. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 27(3), 152–165.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211–229.
- Jaeger, 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.
- Janhunen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* (Väitöskirja).
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2008). Education, polarization and equality: Advantaged and disadvantaged youth in secondary education. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Nuoret ja polarisaatio. Nuorten elinolot vuosikirja* (ss. 72–81). Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat: Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78(5), 509–519.
- Jernström, L. & Sirniö, O. (2023). *Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten ja nuorten aikuisten etuuskäytön käyttö vuosina 1995–2020. Suomen sosiaalinen tila, 4/2023*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742.
- Jha, J. & Pouzevara, S. (2016). *Boys' underachievement in education: A review of the literature with a focus on early years*. Washington, DC: USAID.
- Jha, J., Menon, N. & Chatterjee, D. (2017). *Boys' underperformance in education: Revisiting the issue in the Commonwealth*. Vancouver: Commonwealth of Learning.

- Johnson, L. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *School Community Journal*, 19(1), 99–118.
- Johnson, R., Kalil, A. & Dunifon, R. (2012). Employment patterns of less-skilled workers: Links to children’s behavior and academic progress. *Demography*, 49, 747–772.
- Jones, A. & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate–student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 35–52.
- Jost, J. & Banaji, M. (1994). System justification: A theory of bias in social and political cognition. *Psychological Bulletin*, 116(3), 610–628.
- Julkunen, R. (2001). *Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi*. Tampere: Tampere University Press.
- Juva, I. (2019). *Who can be “normal”? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, 58. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Juva, I., Holm, G. & Dovemark, M. (2020). ‘He failed to find his place in this school’ – Re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and Education*, 15(1), 79–93.
- Kailaheimo-Lönnqvist, S., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M. & Prix, I. (2020). Eriarvoisuus koulutuksessa. Teoksessa Mattila, M. (toim.) *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö.
- Kainulainen, J. (2022). Oppivelvollisuus laajeni ja tilastoissa uudistus näyttää hyvältä – lukujen takana oppilaitosten henkilökunta venyy osaamisensa ääri rajoille. *Yle Uutiset*, 14.1.2022.
- Kaiser, T., Li, J., Pollmann-Schult, M. & Song, A. (2017). Poverty and child behavioral problems: The mediating role of parenting and parental well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(9), 981.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus ja Aika*, 6(1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset (Kasvatusalan tutkimuksia, 73; Kasvatussosilogian vuosikirja, 1)* (s. 31–61). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2020). Revisiting universalism in the Finnish education system. *Education Inquiry*, 11(2), 95–110.
- Kalalahti, M. (2014). *Muuttuvat koulutusmahdollisuudet – nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumestys. Sosiaalieteiden laitoksen julkaisuja, 14*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015). Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten kouluosaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus*, 33(3–4), 37–58.
- Kalil, A. & Ziol-Guest, K. (2005). Single mothers’ employment dynamics and adolescent well-being. *Child Development*, 76(1), 196–210.
- Kalil, A. & Ziol-Guest, K. (2008). Teacher support, school goal structures, and teenage mothers’ school engagement. *Youth and Society*, 39(4), 524–548.
- Kallio, J. & Hakovirta, M. (2015). Lasten käsityksiä köyhyydestä ja köyhyyden syistä. *Yhteiskuntapoliittikka*, 79(2), 152–162.
- Kallio, J. & Hakovirta, M. (2020). Johdanto: Huono-osaisuus ja köyhyys lapsiperheissä. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.) *Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus* (s. 7–33). Tampere: Vastapaino.
- Kallio, J., Kauppinen, T. & Erola, J. (2016). Cumulative socio-economic disadvantage and secondary education in Finland. *European Sociological Review*, 32(5), 649–661.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2008). *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto ja Opetushallitus.

- Karhunen, H. & Uusitalo, R. (2017). 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(3), 296–303.
- Karsten, L. & Felder, N. (2015). Parents and children consuming the city: Geographies of family outings across class. *Annals of Leisure Research*, 18, 205–218.
- Karvonen, S. & Kestilä, L. (2014). Nuorten aikuisten syrjäytymisvaaraan liittyvä huono-osaisuus. Teoksessa Vaarama, M., Karvonen, S., Kestilä, L., Moisio, P. & Muuri, A. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2014* (s. 160–176). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Katz, I., Corlyon, J., Placa, V. & Hunter, S. (2007). *The relationship between parenting and poverty*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Kaye, N. (2023). The cumulative impact of socioeconomic disadvantage on educational attainment during austerity: A comparative cross-cohort approach. *Oxford Review of Education*, 50(2), 186–206.
- Käyhkö, M. (2023). “Sosiaalista nousua en oo miettiny”: Työläistäustaiset yliopisto-opettajanaiset, yliopistotyö ja eletty luokka. Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmann, M. (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (s. 72–94). Tampere: Tampere University Press.
- Kessler, R., Duncan, G., Gennetian, L., Katz, L., Kling, J., Sampson, N., Sanbonmatsu, L., Zaslavsky, A. & Ludwig, J. (2014). Associations of housing mobility interventions for children in high-poverty neighborhoods with subsequent mental disorders during adolescence. *JAMA*, 311(9), 937–947.
- Kestilä, L. (2008). *Pathways to health: Determinants of health, health behaviour and health inequalities in early adulthood*. Helsinki: Kansanterveyslaitos ja Helsingin yliopisto.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetosseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltioista kilpailuvaltioon. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia 3* (s. 25–62). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kilpeläinen, P. & Rumpu, N. (2025). *Koulupudokkaat toisen asteen oppivelvollisessa koulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106.
- Kilpi-Jakonen, E., Sirniö, O., Martikainen, P. & Lehti, H. (2016). The role of social origins in the stability of educational expectations in adolescence. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(1), 59–76.
- Kim, J. (2021). Does relative deprivation within schools influence adolescent depression? *Society and Mental Health*, 11(3), 201–216.
- Kling, J., Liebman, J. & Katz, L. (2007). Experimental analysis of neighborhood effects. *Econometrica*, 75(1), 83–119.
- Klugman, J. & Lee, J. (2019). Social closure, school socioeconomic composition, and inequality in college enrollments. *Social Science Research*, 80, 156–185.
- Koerselman, K. & Uusitalo, R. (2014). The risk and return of human capital investments. *Labour Economics*, 30, 154–163.
- Koivusilta, L. (2017). *Perhetaustaan liittyvät erot perusopetuksen oppilaiden hyvinvoinnissa Seinäjoella*. (Väitöskirja). Tampere: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. (Väitöskirja, *Acta Universitatis Tamperensis*, 887). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. (2011). Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. *Nuorisotutkimus*, 28(3), 18–35.
- Korpershoek, H. (2016). Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities and academic achievement in secondary education. *Frontline Learning Research*, 4(3), 28–43.
- Kosunen, S. & Bernelius, V. (2024). Segregaation kehillä. Teoksessa Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 27–45). Helsinki: Gaudeamus.

- Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. (2016). School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education*, 55(10), 1461–1488.
- Kraus, M. & Park, J. (2014). The undervalued self: Social class and self-evaluation. *Frontiers in Psychology*, 5, art. 1404.
- Krković, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M. & Hautamäki, J. (2014). Teacher evaluation of student ability: What roles do teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Research*, 56, 244–257.
- Krumer-Nevo, M. (2016). Poverty-aware social work: A paradigm for social work practice with people in poverty. *British Journal of Social Work*, 46(6), 1793–1808.
- Kuusi, H., Jaku-Sihvonen, R. & Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä*, 2009:52. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kuyvenhoven, J. & Boterman, W. (2020). Neighbourhood and school effects on educational inequalities in the transition from primary to secondary education in Amsterdam. *Urban Studies*, 58(13), 2660–2682.
- Lahelma, E. (2004). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Vitikka, E. (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja keskustelu koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 136–156). Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E., Lappalainen, S. & Kurki, T. (2020). PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus*, 33(3), 5–20.
- Lahelma, E., Tolonen, T. & Lappalainen, S. (2022). Analyzing everyday life at school through lenses of feminist ethnography. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Lahikainen, A. & Pirttilä-Backman, A. (2006). Lapsuus, lapsi ja lasten hyvinvointi tutkimuksessa. Teoksessa Karila, K. & Nivala, V. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimus ja etiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. & Nelson, B. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? Results from an international study of 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77–94.
- Lamb, S. (2011). Pathways to school completion: An international comparison. Teoksessa Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. & Sandberg, N. (toim.) *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (s. 21–73). Dordrecht: Springer.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in Black families and White families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Larja, L., Törmäkangas, L., Merikukka, M., Ristikari, T., Gissler, M. & Paananen, R. (2016). NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä. *Tieto & trendit*, 2/2016.
- Lau, M., Gordon, D., Zhang, M. & Bradshaw, J. (2019). Children's and adults' perceptions of child necessities in Hong Kong. *Social Policy and Administration*, 53(6), 835–853.
- Lavy, V. (2008). Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. *Journal of Public Economics*, 92(10–11), 2083–2105.
- Legewie, J. & DiPrete, T. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–485.
- Lehti, H. & Laaninen, M. (2021). Perhetaustan yhteys oppimistuloksiin Suomessa PISA- ja rekisteriaineistojen valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 86(5–6), 520–532.
- Lehti, H. & Laaninen, M. (2024). The gender achievement gap in grades and standardised tests—what accounts for gender inequality? *Frontiers in Sociology*, 9, 1448488.
- 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.

- Lei, Z. & Lundberg, S. (2020). Vulnerable boys: Short-term and long-term gender differences in the impacts of adolescent disadvantage. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 178, 424–448.
- Leventhal, T. & Dupéré, V. (2011). Moving to opportunity: Does long-term exposure to “low-poverty” neighborhoods make a difference for adolescents? *Social Science and Medicine*, 73(5), 737–743.
- Lewis, O. (1966). The culture of poverty. Teoksessa Gmelch, G. & Zenner, W. (toim.) *Urban life*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Li, Y. & Lerner, R. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247.
- Lievore, I. & Triventi, M. (2023). Do teacher and classroom characteristics affect the way in which girls and boys are graded? A multilevel analysis of student–teacher matched data. *British Journal of Sociology of Education*, 44, 97–122.
- Lindberg, M., Nygård, M. & Nyqvist, F. (2018). Risks, coping strategies and family wellbeing: Evidence from Finland. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 38(11–12), 1116–1132.
- Lindberg, M., Nygård, M., Nyqvist, F. & Hakovirta, M. (2021). Financial stress and subjective wellbeing among children – evidence from Finland. *Child Indicators Research*, 14(2), 799–819.
- Lindberg, M., Nygård, M., Nyqvist, F. & Lammi-Taskula, J. (2019). Economic strain and parental coping – evidence from Finland. *European Journal of Social Work*, 22(6), 931–943.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2008). Finnish students’ school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 583–602.
- Lipset, S. & Zetterberg, H. (1959). Social mobility in industrial society. Teoksessa *Social mobility in industrial society* (s. 11–75). Berkeley, CA: University of California Press.
- Lundberg, S. (2017). *Father absence and the educational gender gap*. IZA Discussion Paper Series, No. 11034.
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising quality*. LSE STICERD Research Paper, No. CASE076. London: London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589–604.
- Magro, S., Yoon, S., Bernier, A. & Raby, K. (2022). The quality of early caregiving and teacher–student relationships: Unique contributions to adolescent academic achievement in a high-risk sample. *Child Development*, 93(4), 1156–1170.
- Main, G. (2014). Child poverty and children’s subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7(3), 451–472.
- Main, G. (2019). Money matters: A nuanced approach to understanding the relationship between household income and child subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(3), 1125–1145.
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Niemi, P. (2023). Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 505–538.
- Marmot, M. (2004). *The status syndrome: How social standing affects our health and longevity*. New York: Henry Holt.
- Marsh, H., Martin, A. & Cheng, J. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100, 78–95.
- Masarik, A. & Conger, R. (2017). Stress and child development: A review of the family stress model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85–90.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Matthews, K., Gallo, L. & Taylor, S. (2010). Are psychosocial factors mediators of socioeconomic status and health connections? A progress report and blueprint for the future. Teoksessa Adler, N. & Stewart, J. (toim.) *Biology of disadvantage: Socioeconomic status and*

- health (Annals of the New York Academy of Sciences No. 1186)*, 146–173. New York: NY Academy of Sciences.
- McConnell, D., Breikreuz, R. & Savage, A. (2011). From financial hardship to child difficulties: Main and moderating effects of perceived social support. *Child: Care, Health and Development*, 37(5), 679–691.
- McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, 338(3), 171–179.
- McMahon, S., Wernsman, J. & Rose, D. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267–281.
- McNeal, R. (2011). Labor market effects on dropping out of high school: Variation by gender, race, and employment status. *Youth and Society*, 43(1), 305–332.
- McWhirter, E., Garcia, E. & Bines, D. (2018). Discrimination and other education barriers, school connectedness, and thoughts of dropping out among Latina/o students. *Journal of Career Development*, 45(4), 330–344.
- Mensah, K. & Kiernan, K. (2013). Gender differences in educational attainment: Influences of the family environment. *British Educational Research Journal*, 39(5), 835–853.
- Merikukka, M., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. (2019). Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(4), 403–415.
- Merton, R. & Rossi, A. (1968). Contributions to the theory of reference group behavior. Teoksessa Merton, R. (toim.) *Social theory and social structure*, 279–334. New York: Free Press.
- Merton, R. (1968). The Matthew effect in science: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *Science*, 159(3810), 56–63.
- Merton, R. (1988). The Matthew effect in science 2: The reward and communication system in science. *Science*, 199, 55–63.
- Mood, C. (2004). Social influence effects on social assistance reciprocity. *Acta Sociologica*, 47(3), 235–251.
- Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82.
- Morris, T., Dorling, D. & Davey Smith, G. (2016). How well can we predict educational outcomes? Examining the roles of cognitive ability and social position in educational attainment. *Contemporary Social Science*, 11, 154–168.
- Müller, W. & Karle, W. (1993). Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review*, 9(1), 1–23.
- Murphy, R. & Weinhardt, F. (2020). Top of the class: The importance of ordinal rank. *The Review of Economic Studies*, 87(6), 2777–2826.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376–404.
- Musterd, S., Tammaru, T. & Van Ham, M. (2017). Neighbourhoods and segregation: The changing context of ethnic segregation in European cities. *European Urban and Regional Studies*, 24(3), 234–248.
- Mustonen, U., Huurre, T., Kivuruusu, O., Berg, N., Aro, H. & Marttunen, M. (2013). *Elämäntilanne, mielenterveys ja hyvinvointi: Seurantatutkimus 16-vuotiaista tamperelaisnuorista 22-, 32- ja 42-vuotiaana (TAM-projekti)*. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportti, 17. Helsinki: THL.
- Myrskylä, P. (2012). *Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret?* Elinkeinoelämän valtuuskunnan analyysi 19:2. Helsinki: EVA.
- Myrskylä, P. (2017). *Katoavat työpaikat. Työllisten määrän ja rakenteen kehitys Suomessa 1987–2017*. Helsinki: Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK.
- Näätänen, A.-M. (2020). Kelan ja kuntien asiantuntijoiden näkemykset Kela-siirron vaikutuksista asiakkaiden asemaan 2016–2018. Teoksessa Korpela, T., Heinonen, H. M., Laatu, M., Raittila, S. & Ylikännö, M. (toim.) *Ojista allikkoon? Toimeentulotukiuudistuksen ensi metrit* (s. 186–201). Helsinki: Kela.

- Nagin, D. & Tremblay, R. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58(4), 389–394.
- Nash, R. (2002). The educated habitus, progress at school, and real knowledge. *Interchange*, 33(1), 27–48.
- Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to classroom practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Nieuwenhuis, J. & Hooimeijer, P. (2016). The association between neighbourhoods and educational achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Housing and the Built Environment*, 31, 321–347.
- Nieuwenhuis, J., Tammaru, T., Van Ham, M., Hedman, L. & Manley, D. (2017). Being poorer than the rest of the neighborhood: Relative deprivation and problem behavior of youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1891–1904.
- Nieuwenhuis, J., Völker, B. & Flap, H. (2013). “A bad neighbour is as great a plague as a good one is a great blessing”: On negative relationships between neighbours. *Urban Studies*, 50, 2904–2921.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Kohler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: A population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693–701.
- Nurius, P., Prince, D. & Rocha, A. (2015). Cumulative disadvantage and youth well-being: A multidomain examination with life course implications. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32, 567–576.
- O’Connor, M. (2010). Life beyond school: The role of school bonding in preparing adolescents for adulthood. *Independence*, 35(1), 24–28.
- O’Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142–157.
- Obradović, J., Bush, N., Stamperdahl, J., Adler, N. & Boyce, W. (2010). Biological sensitivity to context: The interactive effects of stress reactivity and family adversity on socioemotional behavior and school readiness. *Child Development*, 81(1), 270–289.
- OECD (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2024). *Society at a glance 2024: OECD social indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ohisalo, M., Laihia, T. & Saari, J. (2015). Huono-osaisuuden ulottuvuudet ja kasautuminen leipäjo-noissa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(5), 435–446.
- Oittinen, R., Peltola, M. & Bernelius, V. (2022). ”Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen” – Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. *Terra*, 134(1), 3–16.
- Ollila, P., Koivisto, A.-M., Karvonen, S. & Lindfors, P. (2020). Perheen sosiaalisen taustan ja subjektiivisen koulu yhteisöaseman yhteys yhdeksäsluokkalaisten kouluun kiinnittymiseen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(5–6), 494–506.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & Me-säätiö (2024). *Harrastamisen Suomen malli lisää koululaisten harrastamista ja tavoittaa heikommassa asemassa olevia*. Valtioneuvoston viestintäosasto, 10.12.2024.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). *Harrastamisen strategia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (n.d.). *Koulutusjärjestelmä*. Haettu 13.6.2025.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2024). *Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu*. Haettu 10.6.2025.

- Oreopoulos, P. & Salvanes, K. (2011). Priceless: The non-pecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184.
- Oreopoulos, P., Page, M. & Stevens, A. (2008). The intergenerational effects of worker displacement. *Journal of Labor Economics*, 26(3), 455–483.
- Österman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Ostrove, J. & Long, S. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363–389.
- Osypuk, T., Tchetchgen, E., Acevedo-Garcia, D., Earls, F., Lincoln, A., Schmidt, N. & Glymour, M. (2012). Differential mental health effects of neighborhood relocation among youth in vulnerable families: Results from a randomized trial. *Archives of General Psychiatry*, 69(12), 1284–1294.
- Owens, J. (2016). Early childhood behavior problems and the gender gap in educational attainment in the United States. *Sociology of Education*, 89(3), 236–258.
- Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö, A. & Gissler, M. (2012). *Lasten ja nuorten hyvinvointi kansallinen syntymäkohortti 1987 -tutkimusaineiston valossa* (Raportti 52/2012). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Paananen, R., Surakka, A., Kainulainen, S., Ristikari, T. & Gissler, M. (2019). Nuorten aikuisten syrjäytymiseen liittyvät tekijät ja sosiaali- ja terveyspalveluiden ajoittuminen. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 56(2).
- Palikara, O., Bonneville Roussy, A. & Allen, K. (2025). Individual and contextual factors determining school belonging of adolescents in the UK: Evidence from PISA. *School Mental Health*.
- Park, S., Holloway, S., Arendtsz, A., Bempechat, J. & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study. *Youth & Society*, 44(3), 402–427.
- Patterson, J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and the Family*, 64(2), 349–360.
- Paulle, B. (2013). *Toxic schools: High-poverty education in New York and Amsterdam*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Peltola, M. (2020). Everyday consequences of selectiveness: Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112.
- Peltola, M. (2024). Vertaisuus teet koulun arjessa: Ryhmärajoja, erottautumista ja hierarkioita. Teoksessa Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 111–131). Helsinki: Gaudeamus.
- Pensiero, N. & Schoon, I. (2019). Social inequalities in educational attainment: The changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010. *Longitudinal and Life Course Studies*, 10(1), 87–108.
- Pettigrew, T. (2016). In pursuit of three theories: Authoritarianism, relative deprivation, and intergroup contact. *Annual Review of Psychology*, 67, 1–21.
- Peverill, M., Dirks, M., Narvaja, T., Herts, K., Comer, J. & McLaughlin, K. (2021). Socioeconomic status and child psychopathology in the United States: A meta-analysis of population-based studies. *Clinical Psychology Review*, 83, 101933.
- Pfeffer, F. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24, 543–565.
- Pianta, R., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Teoksessa Reynolds, W. & Miller, G. (toim.) *Comprehensive handbook of psychology*, 199–234. Hoboken: Wiley.
- Piñán, A., Fernández-Batanero, J., Infante-Moro, A. & Martínez-López, F. (2023). The influence of socioeconomic status on preschool children's school readiness: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1222483.
- Pittman, L. & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290.

- Porche, M., Ross, S. & Snow, C. (2004). From preschool to middle school: The role of masculinity in low-income urban adolescent boys' literacy skills and academic achievement. Teoksessa Way, N. & Chu, J. (toim.) *Adolescent boys: Exploring diverse cultures in boyhood* (s. 338–360). New York: New York University Press.
- Poutanen, S. (2014). Kriittisen realismin metodologisesta otteesta yhteiskuntatieteissä. Teoksessa Kanainen, A., Kauppinen, S. & Lemmetyinen, A. (toim.) *Tutkimusmenetelmien pyörteissä: Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat*. Helsinki: Gaudeamus.
- 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(1), 253–263.
- Pöysä, S. & Kupiainen, S. (2018). *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa*. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018.
- Prix, I. (2014). *Limits of meritocracy: How fields of study and gender segregation affect social stratification in Finland* (Väitöskirja). Turun yliopisto.
- Protivínský, T. & Münich, D. (2018). Gender bias in teachers' grading: What is in the grade? *Studies in Educational Evaluation*, 59, 141–149.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Pugh, A. (2009). *Longing and belonging: Parents, children and consumer culture*. Berkeley: University of California Press.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pynnönen, L., Kallo, J. & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus*, 53(4), 391–407.
- Randall, J. & Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1372–1380.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhäntö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23, 837–859.
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) (2018). *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia*, 77. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ream, R. & Rumberger, R. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, 81(2), 109–139.
- Reay, D. & Ball, S. (1998). Making their minds up: Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431–448.
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Reay, D. (2005a). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911–928.
- Reay, D. (2005b). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review*, 53(2), 416–434.
- Redmond, G. (2009). Children as actors: How does the child perspectives literature treat agency in the context of poverty? *Social Policy and Society*, 8(4), 541–550.
- Rees, G. & Main, G. (2015). Listening to children: Insights into their views on material resources. *Journal of Child Poverty*, 21(2), 113–128.
- Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J., Keung, A. & Main, G. (2012). *The good childhood report 2012: A review of our children's well-being*. The Children's Society.
- Rege, M., Telle, K. & Votruba, M. (2011). Parental job loss and children's school performance. *Review of Economic Studies*, 78(4), 1462–1489.

- Ridge, T. (2011). The everyday costs of poverty in childhood: A review of qualitative research exploring the lives and experiences of low-income children in the UK. *Children and Society*, 25(1), 73–84.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ringbäck Weitoft, G., Hjern, A., Batljan, I. & Vinnerljung, B. (2008). Health and social outcomes among children in low-income families and families receiving social assistance – A Swedish national cohort study. *Social Science and Medicine*, 66(1), 14–30.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (2011). *Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Riphahn, R. & Schwientek, C. (2015). What drives the reversal of the gender education gap? Evidence from Germany. *CESifo Working Paper Series*, No. 5395. SSRN.
- Ristikari, T., Merikukka, M. & Hakovirta, M. (2018). The significance of timing and duration of social assistance receipt during childhood on early adult outcomes. *Longitudinal and Life Course Studies*, 9(3), 312–326.
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E. & Gissler, M. (2016). *Suomi nuorten kasvuympäristönä: 25 vuoden seuranta vuonna 1987 syntyneistä*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL).
- Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosen, M., Amso, D. & McLaughlin, K. (2020). Cognitive stimulation as a mechanism linking socio-economic status and child development. *PsyCh Journal*, 9(3), 329–344.
- Rosenqvist, E. & Brandén, M. (2025). School composition and academic decisions. *European Sociological Review*, 41(2), 232–247.
- Runciman, W. (1966). *Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Saari, J. (2015). Koulutuksen valikoituvuus koulutuspolkujen nivelvaiheissa. Teoksessa Saari, J., Aarnio, L. & Rytönen, M. (toim.) *Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen: Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa* (Vol. 51, s. 11–78). Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Saari, J., Eskelinen, N. & Björklund, L. (2020). *Raskas perintö: Ylisukupolvinen huono-osaisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213–231.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sakiz, G. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(1), 63–79.
- Salmela-Aro, K. & Chmielewski, A. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Finnish schools. Teoksessa Volante, L., Schnepf, S., Jerrim, J. & Klinger, D. (toim.) *Socioeconomic inequality and student outcomes: Cross-national trends, policies, and practices*. Singapore: Springer.
- Salmi, M. (2020). Lapsiperheiden köyhyys pitää yllä köyhyyden kierrettä. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.) *Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus* (s. 37–72). Tampere: Vastapaino.
- Salminen, J., Khanolainen, D., Koponen, T., Torppa, M. & Lerkanen, M.-K. (2021). Development of numeracy and literacy skills in early childhood – A longitudinal study on the roles of home environment and familial risk for reading and math difficulties. *Frontiers in Education*, 6, 725337.
- Salovaara, V. (2023). “Koulutusvalinnan illuusio nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle.” Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmann, M. (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka: Kasvatustieteiden vuosikirja 4* (s. 117–138). Tampere: Tampere University Press.

- Sanaksenaho, S. (2006). *Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa: Bourdieulainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 285.
- Sandsør, A., Zachrisson, H., Karoly, L. & Dearing, E. (2023). The widening achievement gap between rich and poor in a Nordic country. *Educational Researcher*, 52(4), 195–205.
- Saridjan, N., Huizink, A., Koetsier, J., Jaddoe, V., Mackenbach, J., Hofman, A., Kirschbaum, C., Verhulst, F. & Tiemeier, H. (2010). Do social disadvantage and early family adversity affect the diurnal cortisol rhythm in infants? The Generation R Study. *Hormones and Behavior*, 57(2), 247–254.
- Sayer, A. (1992). *Method in social science: A realist approach*. London: Routledge.
- Sayer, A. (2011). *Why things matter to people: Social science, values and ethical life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaefer-McDaniel, N. (2004). Conceptualizing social capital among young people: Towards a new theory. *Children, Youth and Environments*, 14(1), 140–150.
- Schenck-Fontaine, A. & Panico, L. (2019). Many kinds of poverty: Three dimensions of economic hardship, their combinations, and children's behavior problems. *Demography*, 56(6), 2279–2305.
- Schmitt, D., Realo, A., Voracek, M. & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 168–182.
- Schofield, T., Conger, R., Conger, K., Martin, M., Brody, G., Simons, R. & Cutrona, C. (2012). Neighborhood disorder and children's antisocial behavior: The protective effect of family support among Mexican American and African American families. *American Journal of Community Psychology*, 50(1–2), 101–113.
- Schoon, I. (2010). Planning for the future: Changing education expectations in three British cohorts. *Historical Social Research*, 35(2), 99–119.
- Schoon, I. (2014). Parental worklessness and the experience of NEET among their offspring: Evidence from the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE). *Longitudinal and Life Course Studies*, 6(2), 129–150.
- Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. (Väitöskirja, Kasvatusalan tutkimuksia 26). Turku: Painosalama.
- Shaia, W., Avruch, D., Green, K. & Godsey, G. (2019). Socially-engineered trauma and a new social work pedagogy: Socioeducation as a critical foundation of social work practice. *Smith College Studies in Social Work*, 89(3), 238–263.
- Sharif, E. & Mullainathan, S. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. New York: Times Books.
- Shochet, I., Smyth, T. & Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 41(1), 87–94.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu* (s. 121–145). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2015). Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (Kasvatusalan tutkimuksia, 68) (s. 437–467). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. (2017). *Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case*. London: Routledge.
- Singh-Manoux, A., Adler, N. & Marmot, M. (2003). Subjective social status: Its determinants and its association with measures of ill-health in the Whitehall II study. *Social Science and Medicine*, 56, 1321–1333.

- Sipilä, N., Kestilä, L. & Martilainen, P. (2011). Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen: Mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(2), 121–134.
- Sirniö, O. (2016). *Constrained life chances: Intergenerational transmission of income in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Social Research.
- Skiba, R., Chung, C.-G., Trachok, M., Baker, T., Sheya, A. & Hughes, R. (2014). Parsing disciplinary disproportionality: Contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal*, 51(4), 640–670.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Slade, A., Beller, A. & Powers, E. (2017). Family structure and young adult health outcomes. *Review of Economics of the Household*, 15(1), 175–197.
- Slaten, C., Elison, Z., Wharff, A., Tate, K. & Rivera, R. (2015). Hearing the voices of youth at risk for academic failure: What professional school counselors need to know. *Professional School Counseling*, 18(1), 149–159.
- Sorokin, P. (1927). *Social mobility*. New York: Harper and Brothers.
- Sorsa, V.-P. (2019). Tieteellisen artikkelin kontribuutio. *Poliittinen talous*, 6(1), 1–13.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (n.d.). *Toimeentulotuki*.
- Spencer, B. & Castano, E. (2007). Social class is dead: Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, 20, 418–432.
- Speybroeck, S., Kuppens, S., Van Damme, J., Van Petegem, P., Lamote, C. & Boonen, T. (2012). The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: A moderated mediation analysis. *Educational Research and Evaluation*, 18(3), 221–240.
- Spyrou, S. (2019). An ontological turn for childhood studies? *Children and Society*, 33, 316–323.
- Steele, C. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Stevens, A. & Schaller, J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement. *Economics of Education Review*, 30(2), 289–299.
- Stith, S., Liu, T., Davies, L., Boykin, E., Alder, M. & Harris, J. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13–29.
- Strauss, C. & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strømme, T. (2020). Vocational and academic decisions in 'classed' school environments. *Journal of Education and Work*, 33(3), 197–211.
- Strózik, D., Strózik, T. & Szwarz, K. (2016). The subjective well-being of school children: The first findings from the Children's Worlds study in Poland. *Child Indicators Research*, 9(1), 39–50.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912.
- Sykes, B. & Musterd, S. (2011). Examining neighbourhood and school effects simultaneously: What does the Dutch evidence show? *Urban Studies*, 48, 1307–1331.
- Tach, L. & Farkas, G. (2006). Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins. *Social Science Research*, 35(4), 1048–1079.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). Social identity theory. Teoksessa Worchel, S. & Austin, L. W. (toim.) *Psychology of intergroup relations* (s. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tarkiainen, L., Kemppainen, T., Lahtinen, H., Bernelius, V. & Martikainen, P. (2024). The effect of cumulative childhood exposure to neighbourhood socioeconomic disadvantage on school performance: A register-based study on neighbourhoods, schools, and siblings. *European Sociological Review*, 40(3), 403–416.
- TENK (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Kouluterveyskysely 2023 — mittaritiedosto*. Helsinki: THL.

- The United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations.
- THL (2023). *Väestön terveys ja hyvinvointikatsaus 2023*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Thoits, P. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(Suppl. 1), S41–S53.
- Thompson, P. (2002). *Schooling the rustbelt kids: Making the difference in changing times*. Crow's Nest: Allen and Unwin.
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144–158.
- Tilastokeskus (2022). *Koulutuksen keskeyttäminen 2020 (Tilastoraportti 12/2022)*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tillery, A., Varjas, K., Roach, A., Kuperminc, G. & Meyers, J. (2013). The importance of adult connections in adolescents' sense of school belonging: Implications for schools and practitioners. *Journal of School Violence*, 12(2), 134–155.
- Torche, F. (2015). Intergenerational mobility and equality of opportunity. *European Journal of Sociology*, 56(3), 343–371.
- Töttö, P. (2004). *Syvällistä ja pinnallista: teoria, empiria ja yhteiskuntatutkimuksen laatu*. Tampere: Vastapaino.
- Tourangeau, R., Rips, L. & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A survey of household resources and standards of living*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Treiman, D. (1970). Industrialization and social stratification. *Sociological Inquiry*, 40(2), 207–234.
- Trujillo, M. & Tanner, K. (2014). Considering the role of socioeconomic status in college belonging and persistence in STEM majors. *Science Education*, 98(6), 974–1003.
- Trzesniewski, K., Moffitt, T., Caspi, A., Taylor, A. & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77, 72–88.
- Turtiainen, P., Karvonen, S. & Rahkonen, O. (2007). All in the family? The structure and meaning of family life among young people. *Journal of Youth Studies*, 10(4), 447–493.
- Uddin, E. (2024). Cumulative family disadvantage, child development, and underachievement as a global problem. Teoksessa Uddin, E. (toim.) *The Palgrave handbook of global social problems*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Ursache, A., Noble, K. & Blair, C. (2015). Socioeconomic status, subjective social status, and perceived stress: Associations with stress physiology and executive functioning. *Behavioral Medicine*, 41(3), 145–154.
- Vaisey, S. (2009). Motivation and justification: A dual-process model of culture in action. *American Journal of Sociology*, 114, 1675–1715.
- Van den Berghe, L., Vandeveld, S. & De Pauw, S. (2022). School dropout as the result of a complex interplay between individual and environmental factors: A study on the perspectives of support workers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(5), 603–617.
- Vanttaja, M., af Ursin, P. & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(5–6), 491–503.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2016). Arvioida ja hallita: Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. *Kasvatusalan tutkimuksia*, 70. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Vauhkonen, T., Kallio, J., Kauppinen, T. & Erola, J. (2017). Intergenerational accumulation of social disadvantages across generations in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 42–52.

- Veland, J., Edvin, B. & Thormod, I. (2015). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Parental monitoring and support as mediators. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 173–188.
- Veland, J., Unni, V. & Thormod, I. (2009). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 515–531.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2004). Psychological disidentification with the academic domain among ethnic minority adolescents in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 109–125.
- Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14(4), 265–276.
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 562. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Voyer, D. & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1174–1204.
- Walker, R. (2014). *The shame of poverty*. Oxford: Oxford University Press.
- Wang, M. & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
- Webster-Stratton, C. (2010). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302–312.
- Wiborg, Ø. & Hansen, M. (2009). Change over time in the intergenerational transmission of social disadvantage. *European Sociological Review*, 25(3), 379–394.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane.
- Willingham, D. (2012). Why does family wealth affect learning? *American Educator*, 36(1), 33–39.
- Witting, M. (2021). Lukio, amis vai pelkkä peruskoulu? – Perusopetuksen jälkeisillä valinnoilla on usein kauaskantoiset vaikutukset. *Tieto & trendit*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Wyrick, A. & Rudasill, K. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher–child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845–864.
- Yair, G. (2007). Meritocracy. Teoksessa Ritzer, G. (toim.) *The Blackwell encyclopedia of sociology* (Vol. 6, 2954–2958). Blackwell.
- Ylikännö, M. & Hakovirta, M. (2020). Lapsiperheet toimeentulotuen asiakkaina. Teoksessa Korpela, T., Heinonen, H. M., Laatu, M., Raittila, S. & Ylikännö, M. (toim.) *Ojista allikkoon? Toimeentulotukiuudistuksen ensi metrit* (s. 278–301). Helsinki: Kela.





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

ISBN 978-952-01-0450-1 (Painettu)  
ISBN 978-952-02-0451-8 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Painettu)  
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)